الجمهـــورية الجزائريـــة الديـــمقراطية الشعبـــية
وزارة التعليم العالـــي والبـــحث العلمـــي
جـــامعة منتـــوري – قسنطيـــنة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم التربيـــة البدنيـــة والرياضيـــة
رقم التسجيل.....
الرقم التسلسلي.....

رســـالة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية
التربيـــة البدنيـــة والرياضيـــة

الموضـــــــوع

المكـــانة الاجتماعية لتلميـــذ مرحلة التعليم الثانـــوي وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشـــاط البدنـــي الرياضـــي

تقديـــم:
حيـــمود احمد

إشـــــراف:
أ.د. : لوكيـــا الهاشمي

لـــجنة المناقشـــة :

- الأستاذ الدكتور مشيش علي	رئيسا	جامعة منتوري - قسنطينة
- الأستاذ الدكتور لوكيا الهاشمي	مشرفا و مقررا	جامعة منتوري - قسنطينة
- الأستاذ الدكتور عبدوني عبد الحميد	عضـــــــوا	جامعة بـــاتنة
- الأستاذ الدكتور لعويرة عمر	عضـــــــوا	جامعة الأمير عبد القادر - قسنطينة
- الدكتور بحري عبد الله	عضـــــــوا	جامعة منتوري - قسنطينة

2010/2009

إهـــــــداء

اهدي هذا العمل المتواضع لكل من صبر و أعطى جهدا و أخذ بيدي.

لوالدتـــــي و والـــدي الكريـــمين أطال الله في عمرهما.

إلى إخوتـــــي و أخواتـــــي.

إلى زوجتـــــي التي ساهمت من خلال تشجيعها المتواصل لإتمام البحث ومواصلة الدرب.

إلى ابنـــــي بدر الإسلام وابنتـــــي نهى متمنيا أن يسلكا مسلك العلم والعمل.

و إلى روح الزميل بولبريـــمة زهيـــر رحمه الله.

احمـــــــد.

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبرحمته تتنزل البركات, والصلاة والسلام على خير الأنام محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "**من اصطنع إليكم معروفا فجاوزه, فان عجزتم عن مجاراته فادعوا له حتى تعلموا أنكم قد شكرتم, فان الشاكر يحب الشاكرين**".

بعد شكر الله سبحانه وتعالى على كريم فضله وحسن توفيقه لنا في انجاز هذا العمل المتواضع, أتقدم بجزيل شكري وتقديري إلى :

الأستاذ المشرف الأستاذ **الدكتور الهاشمي لوكيا** على تفضله بالإشراف على هذا البحث ونحن نكن له كل التقدير والاحترام لما بذله من جهود من اجلنا.

الدكتور عبد الله بحري رئيس القسم الذي سخر لنا كل الوسائل اللازمة لانجاز هذا العمل.

الدكتور بوعراطة عبد الرشيد والدكتور علي مشيش على المناقشات والتوجيهات القيمة التي كانت لي معهما.

الدكتور دادي عبد العزيز على ما بذله من جهد ومساعدة لأجل إتمام هذا العمل.

و كل الأساتذة والزملاء بالقسم على الإرشادات والنصائح الدائبة التي لم يبخلوا بها.

المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي
وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي.

من تقديم حيمود احمد
قسم التربية البدنية والرياضية
جامعة متنوري قسنطينة

ملخص البحث

موضوع بحثنا يدور حول محور أساسي و هو بيان العلاقة بين المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي، و التي يحسها من خلال معاملة الآخرين له خلال عملية التفاعل الاجتماعي أثناء حصة التربية البدنية و الرياضية، و بين كل من مفهوم الذات لديه، و كذا تكوين اتجاهاته النفسية نحو النشاط البدني الرياضي.

و استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث شملت عينة البحث 108 تلميذ اختيروا من تلاميذ المرحلة الثانوية للصفوف الدراسية الثلاثة من ثانوية مولود قاسم بالخروب.

و لتحقيق الهدف من الدراسة قمنا بدراسة التلاميذ في الوضعيات الاجتماعية التفاعلية المختلفة التي يعيشونها أثناء ممارسة النشاط البدني الرياضي، باستعمال مقياس "مورينو" للتفاعل الاجتماعي "الاختيار السوسيومتري" إضافة إلى استعمال الملاحظة بالمشاركة في مواقف العمل و اللعب، و تطبيق مقياس "كينيون" للاتجاهات و مقياس "تنسي" لمفهوم الذات.

و من خلال النتائج المتوصل إليها، خلص الباحث إلى الاستنتاجات التالية :

1- توجد علاقة ارتباطية بين المكانة الاجتماعية الممنوحة للتلميذ من خلال عملية التفاعل الاجتماعي مع زملائه و تكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد مفهوم الذات بين التلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المقبولة والتلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المعزولة لصالح ذوي المكانة المقبولة، ماعدا في مفهوم نقد الذات.

3- يصبح الادراك النفسي اكثر واقعية في نهاية مرحلة المراهقة، ويتطلب التلميذ في صديقه ان يبادله نفس الشعور، لذلك فهو يهدي صداقته وينتظر ارجاعها في نفس الوقت.

4- تكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي يتباين حسب ابعاده ويختلف باختلاف جنس التلاميذ.

5- تختلف العلاقة بين بعد الذات الجسمية وابعاد مفهوم الذات الاخرى بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والتلاميذ ذوي المكانة المعزولة، حيث توجد علاقة بين الذات الجسمية وابعاد مفهوم الذات عند التلاميذ ذوي المكانة المقبولة ماعدا الذات الاسرية والذات الاخلاقية، في حين توجد علاقة بين الذات الجسمية وبعد الذات الواقعية والذات الشخصية ونقد الذات فقط عند التلاميذ ذوي المكانة المعزولة.

6- علاقات العمل لا تتاثر باللعب، فالتلميذ يختار المتفوقين كرفقاء له في العمل أثناء ممارسة النشاط الرياضي، اما أولئك الذين تربطه بهم مصالح اخرى فانه يختارهم كزملاء له في اللعب.

الفـــــهـــــرس

العـــــنوان **الصفحة**

- الإهداء ..... أ
- شكر وتقدير ..... ب
- ملخص البحث بالعربية ..... ج
- فهرس المحتويات ..... هـ
- فهرس الجداول ..... ل
- فهرس الأشكال ..... ن

الفصل التمهيدي : التعريف بالبحث

1- المقدمة 01
2- الإشكالية 04
3- مشكل البحث 06
4- الفرضيات 07
5- أهداف البحث 08
6- أهمية البحث 08
7- التعريفات الإجرائية لمفاهيم البحث 11
7-1- ديناميكية الجماعة 11
7-2- المكانة الاجتماعية 13
7-3- الجماعة الصغيرة (الضيقة) 14
7-4- مفهوم الذات 16
7-5- مفهوم الاتجاه 16
8- الدراسات السابقة والمشابهة 19

الجانب النظري

الفصل الأول: التربية البدنية والرياضية ومكانتها في المنظومة التربوية الوطنية

1- مدخل 25
2- مفهوم التربية العامة 26
3- العوامل المؤثرة في التربية 28
4- أهداف التربية 30
5- مفهوم التربية البدنية والرياضية 31
6- بنية المعرفة في التربية البدنية والرياضية 33
6-1- الأسس البيولوجية للتربية البدنية 34
6-2- الأسس الاجتماعية للتربية البدنية 35
6-3- الأسس السيكولوجية للتربية البدنية 35
7- أهداف التربية البدنية والرياضية 37
7-1- أهداف صحية وبدنية 37
7-2- أهداف فكرية وخلقية 38
7-3- أهداف نفسية – اجتماعية..... 38
8- أهمية التربية البدنية والرياضية 39
9- التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالتربية العامة 40

10- التربية البدنية والرياضية في الجزائر 41
10-1- أهداف التربية البدنية والرياضية في الجزائر..... 41
10-2- تعليم التربية البدنية والرياضية في الجزائر 42
- خلاصة 44

الفصل الثاني : مفهوم وخصائص المرحلة العمرية "المراهقة"

1- مدخل 46
2- مفهوم المراهقة 47
3- خصائص المراهقة 49
3-1- الخصائص الجسمية والفيزيولوجية 49
3-2- الخصائص العقلية 50
3-3- الخصائص لانفعالية..... 51
3-4- الخصائص الاجتماعية..... 52
4- حاجات المراهقة 53
5- مفهوم الذات عند المراهق 55
6- الحيل الدفاعية الشائعة في المراهقة 56
7- أهمية النشاط البدني الرياضي في المراهقة 58
8- المراهق وجماعة لأقران..... 60
- خلاصة 62

الفصل الثالث: ديناميكية الجماعة المدرسية

1- مدخل 64
2- تعريف الجماعة 65
3- أنواع الجماعات 66
3-1- الجماعة الأولية 66
3-2- الجماعة الثانوية 67
4- تعريف الجماعة اللارسمية 67
5 – وظيفة الجماعة اللارسمية 68
6- علاقة الجماعة الرسمية بالجماعة اللارسمية 68
7- ديناميكية الجماعة المدرسية 70
8- قواعد وأسس ديناميكية الجماعة المدرسية 72
9- التفاعل الاجتماعي داخل جماعة القسم 73
10- مظاهر التفاعل لاجتماعي..... 74
11- العوامل المؤثرة في عملية التفاعل الصفي 76
12- مفهوم الفريق الرياضي 85
13- الفريق الرياضي والتوازن النفسي الاجتماعي للتلميذ 86
- خلاصة 91

الفصل الرابع : مفهوم الذات

1- مدخل 94
2- مفهوم الذات 95
3- مراحل نمو الذات 97

4- الاتجاهات التي تناولت مفهوم الذات 100
4-1- التناول التحليلي لمفهوم الذات 100
4-2- التناول الفينومينولوجي (الظاهري) لمفهوم الذات 101
4-3- التناول السلوكي 105
5- أبعاد مفهوم الذات 105
5-1-الذات المدركة(الواقعية) 107
5-2- الذات الاجتماعية 107
5-3- الذات المثالية 108
6- ثبات الذات وتغيرها 108
7 - طرق قياس مفهوم الذات 108
8- تقدير الذات 110
9- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات 111
10- مستويات تقدير الذات 112
11- العوامل المؤثرة في تقدير الذات 113
12-الحاجة إلى تقدير الذات والمكانة الاجتماعية 114
- خلاصة 116

الفصل الخامس : الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي

1- مدخل 118
2- مفهوم لاتجاهات..... 119
3- الاتجاهات وبعض المفاهيم المتصلة به 120
4- خصائص الاتجاهات..... 122
5- مكونات لاتجاه..... 125
6- تعديل وتغيير لاتجاهات..... 126
7- تكوين الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي 129
8- قياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي 133
8-1- طرق قياس الاتجاهات 133
8-2- مقياس الاتجاهات نحو التربية البدنية والرياضية 137
9- النظريات التي تناولت الاتجاهات..... 141
9-1- النظرية السلوكية 141
9-2- النظرية الغشطالتية (المعرفية) 142
9-3- نظرية التحليل النفسي (الباعث) 143
- خلاصة 145

الفصل السادس : النظريات التي تناولت موضوع البحث

1- الأسباب التي ساعدت على الاهتمام بدراسة ديناميكية الجماعات 147
2- المصادر الأساسية لديناميكية الجماعات 148
2-1- بحث الهاوثورن 148
2-2- الطب النفسي الجماعي 148
2-3- كيرت لوين و نظرية المجال 150
2-4- مورينو والقياس الاجتماعي (السسيومترية) 150
3- نظرية المجال عن كيرت لوين 151

4- التجارب الميدانية التي طبقت نظرية الجال 153
5- مناقشة نظرية المجال وعلاقتها بموضوع البحث 154
6- النظرية السسيومترية لمورينو(القياس الاجتماعي) 156
7- التقنيات التي تستعملها السسيومترية 160
8- اهمية مقياس مورينو 163
9- التجارب التي طبقت السسيومترية 164
10- تجارب تثبت تأثير الجماعة على أداء الأفراد فيها 165
11- مناقشة النظرية السسومترية وعلاقتها بموضوع البحث 168
12- مقارنة بين نظريتي المجال (لوين) و السسيومترية (مورينو) 170
- الخلاصة 172

الجانب التطبيقي

الفصل الأول : منهجية البحث

1- تحديد منهج البحث 175
2- ميدان البحث 176
3- عينة البحث 176
4- إجراءات ما قبل الدراسة الأساسية 177
5- خطة تطبيق القياس السوسيومتري 177
6- أدوات البحث 178
7- كيفية استعمال أدوات الدراسة 178
7-1- الملاحظة بالمشاركة 178
7-2- الاختبار السوسيومتري 179
7-2-1- المعاملات العلمية للاختبار السوسيومتري 180
7-2-2- كيفية تطبيق الاختبار السوسيومتري 181
7-2-3- كيفية استغلال النتائج 183
7-3- مقياس كينيون للاتجاهات نحو النشاط البدني 187
7-3-1- المعاملات العلمية للمقياس 187
7-3-2- تعريف ووصف مقياس كينيون للاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني 190
7-4- مقياس تنسي لمفهوم الذات 194
7-4-1- المعاملات العلمية للمقياس 194
7-4-2- تعريف ووصف مقياس تنسي لمفهوم الذات 195
7-5- الأدوات الإحصائية 196
8- الدراسة الأساسية..... 197
9- نوع البحث 197
10- حدود البحث..... 198

الفصل الثاني : عرض ومناقشة النتائج

- تمهيد 200
1- عرض نتائج الاختبار السوسيومتري 201
1-1- القسم (أ) 201
1-1-1- عرض نتائج الاختيارات الفعلية للقسم (أ) 201
1-1-2- عرض شبكة الاختيارات المتوقعة للقسم (أ) 202

1-1-3- الارتباط بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة للقسم (أ) 204
1-1-4- عرض تشكيلات أفواج اللعب في القسم (أ) 204
1-1-5- عرض تشكيلات أفواج العمل في القسم (أ) 205
1-2- القسم (ب)..... 206
1-2-1- عرض نتائج الاختيارات الفعلية للقسم (ب) 206
1-2-2- عرض شبكة الاختيارات المتوقعة للقسم (ب) 208
1-2-3- الارتباط بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة للقسم (ب)..... 210
1-2-4- عرض تشكيلات أفواج اللعب في القسم (ب) 210
1-2-5- عرض تشكيلات أفواج العمل في القسم (ب)..... 212
1-3- القسم (ج) 212
1-3-1- عرض نتائج الاختيارات الفعلية للقسم (ج) 212
1-3-2- عرض شبكة الاختيارات المتوقعة للقسم (ج) 214
1-3-3- الارتباط بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة للقسم (ج) 216
1-3-4- عرض تشكيلات افواج اللعب في القسم (ج) 216
1-3-5- عرض تشكيلات افواج العمل في القسم (ج) 217
1-4- القسم (د) 218
1-4-1- عرض نتائج الاختيارات الفعلية للقسم (د) 218
1-4-2- عرض شبكة الاختيارات المتوقعة للقسم (د) 220
1-4-3- الارتباط بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة للقسم (د) 222
1-4-4- عرض تشكيلات افواج اللعب في القسم (د) 222
1-4-5- عرض تشكيلات افواج العمل في القسم (د) 223
1-5- خلاصة 224
2- عرض نتائج الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني ومناقشتها 227
2-1- بالنسبة للذكور 227
2-1-1 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية 227
2-1-2 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة جمالية 228
2-1-3 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة 229
2-1-4 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر 230
2-1-5 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي 231
2-1-6 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة 232
2-2- بالنسبة للإناث 234
2-2-1 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية 234
2-2-2 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة جمالية 235
2-2-3 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة 236
2-2-4 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر 237
2-2-5 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي 238
2-2-6 الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة 239
2-3- المقارنة بين اتجاهات الذكور والإناث نحو أبعاد النشاط البدني 241
2-3-1- مقارنة بين اتجاه الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية 241
2-3-2- مقارنة بين اتجاه الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة جمالية 242

2-3-3- مقارنة بين اتجاه الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة 242
2-3-4- مقارنة بين اتجاه الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر 243
2-3-5- مقارنة بين اتجاه الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي 244
2-3-6-مقارنة بين اتجاه الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة.... 246
3- عرض نتائج العلاقة بين المكانة الاجتماعية والاتجاهات نحو النشاط البدني 246
3-1-العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية عند الذكور واتجاهاتهم نحو النشاط البدني.... 246
3-1-1- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة اجتماعية 246
3-1-2- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة جمالية 247
3-1-3- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة توتر ومخاطرة 248
3-1-4- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة لخفض التوتر 248
3-1-5- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة للتفوق الرياضي 249
3-1-6- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة لحفظ الصحة واللياقة ... 250
3-2- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية عند الإناث واتجاهاتهن نحو النشاط البدني... 252
3-2-1- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة اجتماعية 252
3-2-2- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة جمالية 253
3-2-3- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة توتر ومخاطرة 253
3-2-4- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة لخفض التوتر 254
3-2-5- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة للتفوق الرياضي 255
3-2-6- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية و الاتجاه كخبرة لحفظ الصحة واللياقة.... 256
4- عرض نتائج دراسة مفهوم الذات وتفسيرها 259
4-1- بالنسبة للذكور 259
4-1-1- مفهوم الذات الواقعية 259
4-1-2- مفهوم تقبل الذات 260
4-1-3- مفهوم الذات الإدراكية 261
4-1-4- مفهوم الذات الجسمية 262
4-1-5- مفهوم الذات الأخلاقية 263
4-1-6- مفهوم الذات الشخصية 264
4-1-7- مفهوم الذات الأسرية 265
4-1-8- مفهوم الذات الاجتماعية 266
4-1-9- مفهوم نقد الذات 267
4-2- بالنسبة للإناث 269
4-2-1- مفهوم الذات الواقعية 269
4-2-2- مفهوم تقبل الذات 270
4-2-3- مفهوم الذات الإدراكية 271
4-2-4- مفهوم الذات الجسمية 272
4-2-5- مفهوم الذات الأخلاقية 273
4-2-6- مفهوم الذات الشخصية 274
4-2-7- مفهوم الذات الأسرية 275
4-2-8- مفهوم الذات الاجتماعية 276
4-2-9- مفهوم نقد الذات 277

4-3- العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات لذوي المكانة المقبولة والمعزولة 279
4-3-1- العلاقة بين الذات الجسمية وابعاد مفهوم الذات لذوي المكانة المقبولة 279
4-3-2- العلاقة بين الذات الجسمية وابعاد مفهوم الذات لذوي المكانة المعزولة 282
4-4- الفرق في أبعاد مفهوم الذات وبين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة 284
4-4-1- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الواقعية 284
4-4-2- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد تقبل الذات..... 284
4-4-3- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الإدراكية 285
4-4-4- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الجسمية 286
4-4-5- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الأخلاقية 286
4-4-6- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الشخصية 287
4-4-7- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الأسرية 288
4-4-8- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الاجتماعية 289
4-4-9- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد نقد الذات 290
4-5- تفسير ومناقشة نتائج مفهوم الذات 291
5- الخلاصة العامة 292
6- الاقتراحات والتوصيات 298
- قائمة المصادر والمراجع 301
- الملاحق
- الملخص باللغة الفرنسية
- الملخص باللغة الانجليزية

فهرس الجداول

رقم الجدول	الموضـــــــــــــوع	الصفحة
1	تقسيم عينة البحث	177
2	المصفوفة السوسيومترية للإختيارات الموزعة	184
3	المصفوفة السوسيومترية للإختيارات الفعلية و المتوقعة	185
4	المصفوفة السوسيومترية	186
5	معاملات الثبات لمقياس الإتجاهات نحو النشاط البدني عند الذكور	188
6	معاملات الثبات لمقياس الإتجاهات نحو النشاط البدني عند الإناث	189
7	صدق مقياس كينيون بالنسبة لعينتي الذكور و الإناث	190
8	أبعاد مقياس كينيون و أرقام العبارات الإيجابية والسلبية	193
9	معامل الثبات لمقياس تنسي لمفهوم الذات	194
10	معامل الصدق لمقياس تنسي لمفهوم الذات	195
11	نتائج المصفوفة السوسيومترية للإختيارات الفعلية للقسم (أ)	202
12	نتائج المصفوفة السوسيومترية للإختيارات المتوقعة للقسم (أ)	203
13	العلاقة الإرتباطية بين الإختيارات الفعلية و المتوقعة للقسم (أ)	204
14	نتائج المصفوفة السوسيومترية للإختيارات الفعلية للقسم (ب)	207
15	نتائج المصفوفة السوسيومترية للإختيارات المتوقعة للقسم (ب)	209
16	العلاقة الإرتباطية بين الإختيارات الفعلية و المتوقعة للقسم (ب)	210
17	نتائج المصفوفة السوسيومترية للإختيارات الفعلية للقسم (ج)	213
18	نتائج المصفوفة السوسيومترية للإختيارات المتوقعة للقسم (ج).....	215
19	العلاقة الإرتباطية بين الإختيارات الفعلية و المتوقعة للقسم (ج)	216
20	نتائج المصفوفة السوسيومترية للإختيارات الفعلية للقسم (د)	219
21	نتائج المصفوفة السوسيومترية للإختيارات المتوقعة للقسم (د)	221
22	العلاقة الإرتباطية بين الإختيارات الفعلية و المتوقعة للقسم (د)	222
23	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد الخبرة الإجتماعية.....	227
24	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد الخبرة الجمالية	228
25	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد توتر و مخاطرة	229
26	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد خفض التوتر	230
27	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد التفوق الرياضي	231
28	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد حفظ الصحة و اللياقة	232
29	تركيب الإتجاهات النفسية نحو النشاط البدني لذكور العينة	233
30	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للإناث في بعد الخبرة الإجتماعية	234
31	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للإناث في بعد الخبرة الجمالية	235
32	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للإناث في بعد توتر و مخاطرة	236
33	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للإناث في بعد خفض التوتر	237
34	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للإناث في بعد التفوق الرياضي	238
35	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للإناث في بعد حفظ الصحة و اللياقة.....	239

36 تركيب الإتجاهات النفسية نحو النشاط البدني لإناث العينة 240
37 نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين إتجاهات الذكور و الإناث في بعد الخبرة الإجتماعية 241
38 نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين إتجاهات الذكور و الإناث في بعد الخبرة الجمالية 242
39 نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين إتجاهات الذكور و الإناث في بعد توتر و مخاطرة 242
40 نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين إتجاهات الذكور و الإناث في خفض التوتر 243
41 نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين إتجاهات الذكور و الإناث في بعد التفوق الرياضي 244
42 نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين إتجاهات الذكور و الإناث في بعد حفظ الصحة و اللياقة 245
43 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الذكور و الإتجاه كخبرة إجتماعية 246
44 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الذكور و الإتجاه كخبرة جمالية 247
45 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الذكور و الإتجاه كخبرة للتوتر والمخاطرة 248
46 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الذكور و الإتجاه كخبرة لخفض التوتر 249
47 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الذكور و الإتجاه كخبرة للتفوق الرياضي 250
48 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الذكور و الإتجاه كخبرة لحفظ الصحة و اللياقة 251
49 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الإناث و الإتجاه كخبرة إجتماعية 252
50 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الإناث و الإتجاه كخبرة جمالية 253
51 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الإناث و الإتجاه كخبرة للتوتر والمخاطرة 253
52 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الإناث و الإتجاه كخبرة لخفض التوتر 254
53 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الإناث و الإتجاه كخبرة للتفوق الرياضي 255
54 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الإناث و الإتجاه كخبرة لحفظ الصحة و اللياقة 256
55 العلاقة بين المكانة الإجتماعية عند الذكور و الإتجاه نحو أبعاد النشاط البدني 257
56 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد الذات الواقعية 259
57 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد تقبل الذات 260
58 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد الذات الإدراكية 261
59 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد الذات الجسمية 262
60 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد الذات الأخلاقية 263
61 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد الذات الشخصية 264
62 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد الذات الأسرية 265
63 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في بعد الذات الإجتماعية 266
64 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى للذكور في نقد الذات 267
65 ترتيب أبعاد مفهوم الذات عند الذكور 268
66 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى الإناث في بعد الذات الواقعية 269
67 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى الإناث في بعد تقبل الذات 270
68 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى الإناث في بعد الذات الإدراكية 271
69 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى الإناث في بعد الذات الجسمية 272
70 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى الإناث في بعد الذات الأخلاقية 273
71 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى الإناث في بعد الذات الشخصية 274
72 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى الإناث في بعد الذات الأسرية 275
73 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى الإناث في بعد الذات الإجتماعية 276
74 نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى الإناث في نقد الذات 277
75 ترتيب أبعاد مفهوم الذات عند الإناث 278
76 العلاقة بين الذات الجسمية و أبعاد مفهوم الذات لذوي المكانة المقبولة 279
77 معاملات الإرتباط بين أبعاد مفهوم الذات الكلية لذوي المكانة المقبولة 280
78 العلاقة بين الذات الجسمية و أبعاد مفهوم الذات لذوي المكانة المعزولة 282
79 معاملات الإرتباط بين أبعاد مفهوم الذات الكلية لذوي المكانة المعزولة 283

رقم الجدول	الموضـــــــــــــوع	الصفحة

81	نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين ذوي المكانة المقبولة و المعزولة في بعد تقبل الذات	284
82	نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين ذوي المكانة المقبولة و المعزولة في بعد الذات الإدراكية	285
83	نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين ذوي المكانة المقبولة و المعزولة في بعد الذات الجسمية	286
84	نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين ذوي المكانة المقبولة و المعزولة في بعد الذات الأخلاقية	287
85	نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين ذوي المكانة المقبولة و المعزولة في بعد الذات الشخصية	287
86	نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين ذوي المكانة المقبولة و المعزولة في بعد الذات الأسرية	288
87	نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين ذوي المكانة المقبولة و المعزولة في بعد الذات الإجتماعية	289
88	نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين ذوي المكانة المقبولة و المعزولة في نقد الذات	290

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1	طرق الاتصـــــال	79
2	الاتصالات المركزية و الكاملة	81
3	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد الخبرة الاجتماعية	227
4	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد الخبرة الجمالية	228
5	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد توتر و مخاطرة	229
6	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد خفض التوتر	230
7	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد التفوق الرياضي	231
8	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد حفظ الصحة و اللياقة	232
9	ترتيب اتجاهات الذكور نحو النشاط البدني	233
10	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد الخبرة الاجتماعية	234
11	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد الخبرة الجمالية	235
12	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد توتر و مخاطرة	236
13	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد خفض التوتر	237
14	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد التفوق الرياضي	238
15	نتائج الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد حفظ الصحة و اللياقة	239
16	ترتيب اتجاهات الإناث نحو النشاط البدني	240
17	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الواقعية	259
18	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد تقبل الذات	260
19	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الإدراكية	261
20	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الجسمية	262
21	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الأخلاقية	263
22	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الشخصية	264
23	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الأسرية	265
24	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الاجتماعية	266
25	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الذكور في نقد الذات	267
26	ترتيب أبعاد مفهوم الذات عند الذكور	268
27	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد الذات الواقعية	269
28	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد تقبل الذات	270
29	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد الذات الإدراكية	271
30	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد الذات الجسمية	272
31	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد الذات الأخلاقية	273
32	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد الذات الشخصية	274
33	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد الذات الأسرية	275
34	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في بعد الذات الاجتماعية	276
35	الرباعي الأعلى و الأدنى لعدد الإناث في نقد الذات	277
36	ترتيب أبعاد مفهوم الذات عند الإناث	278

الفصل التمهيدي
التعريف بالبحث

1- **مقدمة** :

يعتبر التدريس عملية تربوية هادفة، يتم بواسطتها تطوير أجيال الأمة وتوجيه نموها الفكري والعاطفي والحركي والاجتماعي لتصبح مؤهلة للقيام بأدوارها الحياتية المتنوعة.

خلال هذه العملية يتعاون كل من المدرس والتلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية فهو عملية اجتماعية انتقائية يتفاعل فيها كافة الإفراد. فالعملية التعليمية عبارة عن منظومة متفاعلة المكونات يؤثر ويتأثر كل عنصر فيها بالعناصر الأخرى فهي عملية معقدة ومركبة لا يمكن عزل جانب واحد منها عن الجوانب الأخرى ومن بين هذه المتغيرات المتفاعلة على نحو ديناميكي نجد الظروف الخاصة بالمعلم والمتعلم وطريقة التدريس والظروف التعليمية والمادة الدراسية.

فالمدرسة بهذا تعتبر أهم مراحل حياة الانسان بالنسبة للفرد المتمدرس حيث إنها تأخذ كأولى أولوياتها تهيئة الفرد للمواطنة الصالحة ليحتل مكانة تتلاءم وإمكانياته داخل مجتمعه. وبالتالي يساهم في تقدمه وتطوره، الحق ان الانسان لا يصبح كذلك إلا في المجتمع، وحينما يعزل عن المجتمع يفقد إنسانيته، وهو يتباعد عن الإنسانية بقدر ما يبتعد عن المجتمع، فالطبيعة الإنسانية في أساسها اجتماعية، بمعنى ان الانسان كائن اجتماعي، تتشكل حياته ووجوده في قالب المجتمع الذي يعيش فيه، فهو لا ينمو في عزلة، ولكن في الغالب خلال التفاعل الذي يحدث بينه وبين مجتمعه، حيث تسود إشكال من العلاقات والارتباطات التي لها من التأثير التربوي. ولعله من غير الممكن تطوير وبناء العلاقات الاجتماعية إلا بالوقوف على كافة العناصر التي تؤلف بمجموعها الحياة النفسية للفرد.

وتعتبر التربية البدنية والرياضية نضام تربوي واسع الانتشار، يعكس احد الجوانب من مظاهر السلوك البشري، فهي تعتبر احد الميادين الهامة للتربية الشاملة إذ تسعى إلى نفس الغايات التي تسعى التربية إلى بلوغها، وهي تساهم بالتكامل مع المواد الأخرى وبطريقتها الخاصة في تحسين قدرات التلاميذ في مختلف المجالات، حيث تمدهم بالكثير من المهارات والخبرات الحركية والمعارف والمعلومات التي تغطي الجوانب النفسية والاجتماعية والصحية.

وتحتل حصة التربية البدنية والرياضية في المؤسسة التربوية مكانة أساسية في حياة التلميذ فهي فرصة له يظهر فيها ما لديه من قدرات ومهارات، وتلبية بعض حاجياته سواء كانت الاجتماعية كالصداقة والحب، والانتماء أو حاجيات اعتبار الذات كالاحترام، المكانة، الاعتبار والاعتراف أو حاجيات تحقيق الذات كالنمو الذاتي، التحقيق... ولو نظرنا إلى ظروف ومستلزمات النشاطات الرياضية في حصة التربية البدنية لوجدنا إنها وسيلة لتكوين أخلاق التلميذ، وبنائه بالشكل الذي يجعل منه مواطنا صالحا، له من الخصائص والصفات الحميدة ما يجعله قادرا على أداء مهماته ومسؤولياته الوطنية بشجاعة واقتدار عال.

فهي قائمة على أساس التنافس وتتطلب ان يعمل الفريق كمجموعة من اجل الفوز الشريف وان يوظف اللاعب جميع إمكانياته الذاتية وقدراته الفنية في خدمة المجموع، وبذلك يخلق حالة نكران الذات وتغليب الحالة الجماعية على الحلة الفردية، ثم ان اللعب الجماعي يوفر الأجواء السليمة للعلاقات الإنسانية، وينمي الى حد بعيد الشخصية المتزنة للاعب (سامي الصفار، 1990، ص 344-345).

خلال هذه النشاطات الرياضية يتواجد التفاعل المستمر بين الفرد والفرد، وبين الفرد والجماعة، بتواجد هذه العلاقات وما ينتج عنها من تفاعل تتكون المكانات الاجتماعية المختلفة، والتي تؤثر على سلوك الفرد، ومن ثم على محيطه اما بالإيجاب أو بالسلب.

"إن للجو السائد وأسلوب التفاعل في الجماعة علاقة قوية واثر كبير على شخصية الفرد فنوعية هذا الجو والتفاعل ينتج عنه أشخاص يختلفون من جماعة إلى أخرى، ففي الجماعة الأولى ينتج عنها أشخاص يطبعهم الكذب، الخضوع و في الجماعة الثانية يمكن ان يتعلم الأشخاص التعاون، وتكون لهم أهداف في الحياة ويسعون إلى تحقيقها بإحترام متبادل، وفي جماعة أخرى يميل أفرادها إلى الانحراف" (1986, DELRIO،33).

فالتلميذ يسعى إلى إشباع حاجاته المختلفة وتحقيق رغباته، وهذا لا يتم دون قيد أو شرط وإنما توضع له قواعد وأسس يتم في نطاقها إشباع هاته الحاجات وتحقيق الرغبات.

لهذا نرى ان اكتساب أي خبرة جديدة انما يتأثر بمكانة الفرد ضمن الجماعة، ومن هنا يبدأ تأثير الجماعة في شخصيته وما ينتج عنها من سلوك، ويعتبر مدرس التربية البدنية والرياضية من بين المربين الذين يقع على كاهلهم العبء الكبير في توجيه الجماعة التي هو قائد لها، ومن ثم اعتناءه بكل فرد من خلال مكانته في الجماعة، واعتنائه بالجماعة ككل باعتبارها عامل تأثير كبير على الفرد ونموه، فهو يقوم من الناحية النفسية بدور وقائي وعلاجي وبنائي، ومن ثم فتح الطريق أمام عملية تربوية تكوينية بنائية هادفة وديناميكية. فالتلميذ هو ككل كائن إنساني يشعر، يدرك، مسؤول، مستنبط، ويتخيل بنفسه كقيمة تتجه نحو مصادفة وجوده نفسه.

ويعتبر مفهوم الفرد عن نفسه من العوامل الهامة التي تؤثر على شخصيته وصحته النفسية باعتبار انه من العمليات الإدراكية التي تؤثر على سلوك الانسان وتعلمه.

كما أن مفهوم الفرد عن ذاته له أهميته في مجال النشاط الرياضي والبدني، حيث يؤثر في نوع النشاط الذي يمارسه الفرد، كما يؤثر في مستوى أدائه الحركي، فالملاحظ لمسيرة حصة التربية البدنية والرياضية يدرك أهمية التركيز علي ما يجري داخل هذه الحصص من ناحية العلاقات النفسية،

الاجتماعية التي يكونها التلاميذ مع بعضهم البعض والتي لا تقل أهمية، بل وتعتبر أكثر أهمية سنحاول تبيين علاقتها وأثرها في مفهوم الفرد عن ذاته واتجاهاته نحو النشاط البدني الرياضي.

حيث ان تكوين الاتجاهات النفسية للتلميذ تعد احدث مواضيع الدراسة في التعليم المدرسي بحيث يمكن النظر إليها على أنها نوع من أنواع الدوافع المتهيئة للسلوك، وباعتبارها الحالة النفسية القائمة وراء رأي الشخص واعتقاده في ما يتعلق بموضوع ما، من حيث قبوله لهذا الموضوع أو رفضه، ودرجة هذا القبول أو الرفض، فالاتجاهات الايجابية نحو المادة المتعلقة من شانها ان تسرع عملية التعلم عند التلميذ والعكس صحيح. ويجمع العلماء على ان الاتجاهات متعلمة ومكتسبة، ويسهم في تكوينها عوامل و مستويات أساسية، ابتداء الثقافة العامة للمجتمع وانتهاء بالخبرات الشخصية للفرد، وهذا يمكن النظر إلى الاتجاهات على أنها التمثيل النفسي داخل الفرد لأثار المجتمع والثقافة، نظرا لان الفرد يكتسب منها الاتجاهات المناسبة نحو ذاته ونحو الآخرين ونحو الانشطة الاجتماعية الأخرى كاتجاهه نحو الرياضة والنشاط البدني....

كما يعتبر موضوع مفهوم الذات احد المواضيع التي شغلت اهتمام علماء النفس للكشف عن العلاقة القائمة بينه وبين المواضيع الأخرى، والتأثيرات المتبادلة بينها لذا فبحث هذه العلاقة ودراستها في مجتمعنا تمليه اعتبارات اجتماعية وحضارية، ثقافية وإنسانية، على ان ينبغي القول بان الوصول إلى نتائج مفيدة علميا ومرضية عمليا يتطلب من الباحث التعامل مع ما توصل إليه الآخرون من نتائج بحذر شديد، وعلى أساس التحليل العميق لها في ضوء مراعاة التباين الثقافي القائم بين المجتمعات وبالتالي فان ما يترتب على ذلك من ظواهر نفسية قد تختلف من حيث طبيعتها وشدتها وأعراضها، ولا شك في ان تعدد الدراسات التي تتناول الحياة النفسية للطفل والمراهق من شانه أن يسهم في إيجاد منظومة تربوية ترقى بإمكانات الفرد وقدراته على المستوى الذي يجعله قادرا على الإبداع والعطاء والمشاركة في تحقيق الأهداف الاجتماعية المنشودة.

وهنا نبرز الحاجة إلى دراسة العلاقة بين المكانة الاجتماعية التي يحتلها التلميذ في جماعة قسمه خلال حصة التربية البدنية والرياضية وبين مفهومه لذاته من جهة، واتجاهه نحو النشاط البدني من جهة أخرى فالدراسات الجادة لمشكلات ومسيرة حصة التربية البدنية تعتبر ظاهرة حديثة نسبيا، حيث بالرغم من أهمية الجماعة لحياة الفرد نلاحظ نقص الدراسات في الميدان التربوي، خاصة وان موضوع التعلم قد درس من عدة جوانب، دون التركيز على جماعة القسم أثناء درس التربية البدنية، الذي قد يكون مصدر رضا التلميذ ومسيرته، أو مصدر تعاسته وهذا حسب جو الحصة، والفرص المواتية له فيها، حيث توجد عوامل سيكولوجية اجتماعية لا تقل أهمية، بل وتعتبر أكثر أهمية سنحاول تبين علاقتها وأثرها في تحديد مفهوم الفرد لذاته واتجاهه نحو النشاط الرياضي.

وهذا ما جعلنا نختار هذا الموضوع حول العلاقة بين المكانة الاجتماعية ومفهوم الذات وكذا اتجاهه نحو النشاط البدني الرياضي، وان هذه العلاقة جديرة بالدراسة والعناية وتحديد معالمها في مجتمعنا النامي المتغير قصد الوصول إلى حل كثير من الصراعات النفسية الاجتماعية لدى المراهق، والى إعادة التوازن الصحيح إلى شخصيته وتوجيهه توجيها علميا يعتمد في جوهره على البحث الموضوعي.

2- **الإشكالية** :

إن الجماعة الإنسانية تظهر عدة علاقات اجتماعية، والظاهر ان بعض العلاقات تعمل على وحدة الجماعة وتدعيمها وتماسكها كالتعاون والتماسك البنائين، في حين تعمل بعض العلاقات الأخرى على هدم كيان ووحدة الجماعة كالصراعات والعداوة...

وانطلاقا من ملاحظات ميدانية، ومن قراءات نظرية اخترنا دراسة جماعة القسم والتفاعل الذي يدور في وسطها ومن ثم المكانة الذي يحتلها كل تلميذ، والتي يحسها من خلال معاملة الآخرين له، ومدى علاقتها بمفهومه لذاته، واتجاهه نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي في حصة التربية البدنية " فهي تكون ديناميكية للعلاقات النفسية-الاجتماعية، نوع هذه العلاقات هو ما يؤدي إلى تحديد المكانات المختلفة، فالجو السائد في الجماعة يكون له تأثير حاد على أعضائها، حيث قد ينشأ أفراد خاضعين بدون قدرة إبداعية، كما قد ينشا أفراد لهم روح التعاون وشاعرين بأهداف حياتهم واحترامهم للغير. فالجماعة لها قدرات متنوعة على الفرد، تربوية، إنتاجية، تكوينية، تثقيفية، وفي إطار تفاعل مستمر ستغير الجماعة سلوكات الفرد Delrio, 1986, (pp33.34)

إن تأثير الجماعة سيزداد كلما تقدم الطفل في السن، ففي مرحلة المراهقة، والطفل يواجه تطورا نفسيا بيولوجيا نجده يسعى للبحث عن وسيلة يجد من خلالها الأمان. (lemay,1984 ,p12)

ومهما كان فان نظرية ديناميكية الجماعة ترى أن الموقف الاجتماعي له أهمية بالغة لان عملية التعلم انما تتم في موقف اجتماعي ونفسي له صفات الحيوية والتفاعل والحركية وعملية التفاعل هذه هي عملية تعديل في سلوك الفرد أو في طريقة تفكيره واتجاهه نتيجة مروره بتجربة تكسبه خبرة جديدة، وتلك التجربة لا يمكن ان تتم في فراغ، ولكنها تحدث في موقف اجتماعي. (lemay,1984 ,p12)

وبالطبع فان التلاميذ أو الأفراد بصفة عامة لا يعيشون بمعزل عن الآخرين، بل يتواجدون في محيط ثقافي واجتماعي يؤثر ويساهم في تفاعلهم في ذلك الوسط، ويتحكم في سلوكاتهم الصادرة من خلاله فأثناء حصة التربية البدنية يكون التلميذ علاقات متبادلة، وتفاعل يعيشه مع أعضاء جماعته يجدد له مكانة يحتلها في دينامكية قسمه، يحسها من خلال المعاملة والتصورات الفردية والاجتماعية مما يكون له

عواطف وأحاسيس كالخوف، الاعتزاز، الخجل والقلق مما يجعل التلميذ يتخذ قرارا يؤثر على دافعيته للتعلم، وهذا كله يظهر في سلوكه، وتترتب عليه نتائج كالنجاح، والفشل، الاندماج والعزلة، الربح والخسارة...

"والذات مفهوم يتكون من تجارب الفرد واحتكاكه بالواقع من ناحية، كما يتكون نتيجة للعلاقات والأحكام والتقديرات التي يتلقاها الفرد من الآخرين المحيطين به، ومن هنا نستطيع القول ان الذات هي نتاج عملية التفاعل الاجتماعي، بمعنى أنها لا تظهر إلا عندما يكون الشخص اجتماعيا، ومن ثم فان

مفهوم الذات لا ينمو إلا في إطار العلاقات الاجتماعية وإذا ما اضطربت هذه العلاقات فان الفرد لا يستطيع ان يكون مفهوم سويا عن ذاته" (عبد الفتاح الدويدار،1999، ص323).

كما ان فهم الفرد لذاته وتقديره لها يمثل محورا ومقوما من مقومات السواء النفسي ويرتبط الشعور بالذات ببعد عاطفي يتمثل في القيمة التي يضفيها الفرد على ذاته، إذ يعتبر تقدير الذات مؤشرا عن الرضا الداخلي، ورد فعل عن القيمة الاجتماعية، ويمثل هذا الشعور قاعدة أساسية لوجود الفرد، ومحفز أقوى لتغيير سلوكه.

ويرى الباحث (ميسونوف، 1989 Maisonneuve) ان تقدير الذات يرتبط بالمقارنة اللاشعورية بين الأنا المثالي، أي ما يصبو الشخص إليه"أريد ان أكون" وبين الأنا الواقعي كما يدركه الأنا، أي ماهو محقق "ما هو كائن" (عبد الفتاح الدويدار، 1999، ص32). وقد أشار (1985 french) إلى ان دافعية الانجاز تعتبر مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق نفسه، ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه (عبد اللطيف محمد خليفة، ص87).

كما أشار موراي إلى أن الدفع أو الحاجة للانجاز تأخذ بعين الاعتبار مفهوم الفرد لذاته، فبقدر فهم الفرد لذاته وتقديره لقدراته الشخصية يستطيع ان يكون مستوى طموحه وانجازه عاليا. (Murray,1938.p80)

إن الأوجه المشكلة لتقدير الذات هي بمثابة منبئات عن السلوكات إلى تبرز لدى الفرد في وضعيات معينة، وهذا يعنى ان قياس تقدير الذات يمكن أن يؤدي إلى التنبؤ بمستوى الطموح لدى الأفراد وهذا ما يقودنا إلى ضرورة الاعتناء بموضوع الدوافع المرتبطة بالنشاط الرياضي، كموضوع الاتجاهات النفسية نحو النشاط الرياضي، فحسب (علاوي) "يمكن النظر إلى الاتجاهات على أنها نوع من أنواع الدوافع الاجتماعية المتهيئة للسلوك، فالاتجاهات الايجابية نحو النشاط البدني تمثل القوى إلى تحرك الفرد وتثيره لممارسة هذا النوع من النشاط، والاستمرار في ممارسته بصورة منتظمة" (محمد حسن علاوي، 1994، ص219).

فيمكن النظر إلى الاتجاهات على أنها التمثيل النفسي في داخل الفرد لأثار المجتمع والثقافة، نظرا لان الفرد يكتسب من مجتمعه وثقافته الاتجاهات المناسبة نحو الآخرين، ونحو بعض الانشطة الرياضية أو الاجتماعية، وغيرها من الانشطة الأخرى. وقد أشار (Fischer) إلى أن اتجاهات الفرد تمثل مؤشرا هاما لجوانب مختلفة لشخصيته، وان شعور الفرد قد يفيد كثيرا في التعرف على مفهومه لذاته، والتعرف على نمط سلوكه تجاه الآخرين. (محمد حسن علاوى، 1994، ص607).

والملاحظ لمسيرة حصة التربية البدنية يدرك أهمية الجماعة لحياة التلميذ أثناء درس التربية البدنية، والذي قد يكون مصدر رضا التلميذ ومسرته، أو مصدر تعاسته، وهذا حسب جو الحصة، والفرص

المواتية له فيها "فنجد بعض الأفراد وصلوا إلى بؤرة التفاعل الاجتماعي وأصبحوا هدفا للاستجابات الاجتماعية للمجموعة سواء كانت ايجابية أو سلبية، كما نجد البعض الأخر قد رضي ان يعيش على هامش الحياة الاجتماعية لجماعته... كما نجد عددا أخر من أعضاء الجماعة يشعر بالأمن والطمأنينة في علاقاته مع الآخرين، بينما نجد عددا آخر يعاني من القلق والاضطرابات نتيجة الرفض الاجتماعي والإحباط في علاقاته مع بقية أفراد المجموعة"... (سعد عبد الرحمان، 1967، ص6-7).

وعليه فان السؤال المتعلق بهذا البحث هو كما يلي :

ما هي العلاقة الموجودة بين المكانة الاجتماعية الممنوحة لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي من خلال تفاعله مع أعضاء جماعة قسمه إثناء حصة التربية البدنية والرياضية وبين مفهومه لذاته وتكوين اتجاهاته النفسية نحو النشاط البدني الرياضي ؟ والى أي مدى تتشابه أو تختلف هذه المكانة الممنوحة له في الاختبارات الفعلية مع المكانة التي يتوقعها ؟

3- **مشكل البحث** :

وبطريقة أخرى يمكن تحديد إشكالية البحث من خلال طرح التساؤلات التالية :

1- هل توجد علاقة ارتباطيه بين المكانة الاجتماعية الممنوحة للتلميذ وتكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي ؟

2- هل توجد فروق في مفهوم الذات بين التلاميذ دوي المكانة الاجتماعية المقبولة والتلاميذ دوي المكانة المعزولة ؟

3- إلى أي مدى تتشابه أو تختلف المكانة الاجتماعية الفعلية الممنوحة للتلميذ مع المكانة التي يتوقع ان يتحصل عليها ؟

4- هل يختلف تكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي حسب أبعاده وحسب اختلاف جنس التلاميذ ؟

5- هل توجد علاقة بين بعد الذات الجسمية وإبعاد مفهوم الذات للتلاميذ دوي المكانة المقبولة والمعزولة ؟

6- هل تتأثر علاقات العمل خلال هده النشاطات الرياضية باللعب ؟

4- فرضيات البحث :

بتعريفها تعتبر الفرضية ظرفا خاصا أو عنصرا يمكن إخضاعه للبحث العلمي، بمعنى أنها "...الوسيلة اللغوية التي تعيننا على فهم ظاهرة من الظواهر الاجتماعية فهما لغويا..." (محمد حسن، 1971، ص159).

وهي حل منطقي وتجريبي أثبتته عملية تحليل المشكلة من حيث هي قائمة بين المتغير اللا متغير، والعودة بالحل إلى الواقع.

"كما يساعد الفرض على تحديد أي الإجراءات وطرق البحث تكون أكثر مناسبة وملائمة لاختيار الحل المقترح للمشكلة". (فاندلين، 1969، ص286).

ونتبع فرضيات هذا البحث من الملاحظات الميدانية ومن القراءات الناقدة التي دارت حول الموضوع خاصة نظرية ديناميكية الجماعة والتجارب التي طبقتها ميدانيا ونوعية الفروض التي طرحتها، والطريقة التي اتبعتها في إثبات صحة وخطأ هاته الفرضيات.

وتتألف فرضيات هذا البحث من محاور سنحاول التحقق منها خلال العمل المقبل في هذا البحث، وهي على التوالي :

1- توجد علاقة ارتباطيه بين المكانة الاجتماعية الممنوحة للتلميذ وتكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي.

2- توجد فروق في مفهوم الذات بين التلاميذ دوي المكانة الاجتماعية المقبولة والتلاميذ دوي المكانة المعزولة لصالح دوي المكانة المقبولة.

3- يوجد ارتباط بين الاختيارات الفعلية الموزعة والاختيارات المتوقعة.

4- يختلف تكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي حسب أبعاده وحسب اختلاف جنس التلاميذ.

5- توجد علاقة ايجابية بين بعد الذات الجسمية وإبعاد مفهوم الذات للتلاميذ دوي المكانة المقبولة والمعزولة.

6- علاقات العمل خلال النشاطات الرياضية تتاثر باللعب.

5- أهداف البحث :

إن النجاح والفشل تقاس في التجارب الاجتماعية بنوع العلاقات التي تتكون وتنشا داخل الجماعة، كالقبول والصداقة، أو الرفض والإهمال والكراهية. هذه العلاقات نراها ذات اثر حساس في حياة التلميذ بين أفراد جماعته، خاصة وانه يقضي معظم وقته مع هذه الجماعة، فالتفاعل بين التلاميذ في حصة التربية البدنية سينمي فيهم أساليب المناقشة، والأخذ بآراء الآخرين والتي ستثري تفكيرهم، وبالتالي تكون لديهم القدرة على الإنتاج أكثر، ودافعية للتعلم قوية، وستقوي حاجتهم للتفكير وبذل مجهود أكثر.

هذه العلاقات لا تنشا بين الغرد والأخر فقط، بل تتعدى هذا النطاق فتنشا بين الجماعة ككل وبين الأفراد.

ومن خلال هذا المنطلق نهدف في دراستنا إلى ما يلي:

1- دراسة خريطة العلاقات داخل القسم لتحديد المكانة الاجتماعية الممنوحة، ودراسة الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي ومفهوم الذات لتلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة بالمرحلة الثانوية.

2- تحديد العلاقة بين المكانة الاجتماعية وكل من الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي ومفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الثانوية للصفوف الدراسية الثلاثة بالمرحلة الثانوية.

3- تحديد الفروق بين التلاميذ ذوي المكانة (المقبولة، العادية، الضعيفة) في كل من الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي ومفهوم الذات.

وسوف يتم الكشف عن هذه الأهداف عن طريق دراسة التلاميذ في الوضعيات الاجتماعية التفاعلية المختلفة التي يعيشونها أثناء حصة التربية البدنية والرياضية، إضافة إلى نتائج الاستبيان الخاص بكل من مفهوم الذات والاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي.

6- أهمية البحث :

إن من أولى المهمات الأساسية لحصة التربية البدنية والرياضية بالمدرسة هو صقل وتهذيب شخصية التلميذ، وخلق حالة الانسجام التام بين البناء الحركي والسلوكي، وتكوين العلاقات الاجتماعية السليمة بين التلاميذ، وتعتبر النشاطات الرياضية ذات أهمية كبيرة، فممارستها تشكل حالة تشويق التلميذ.

ومن هنا يتطلب من المربي توفير كل الإمكانيات والظروف من اجل تحقيق هذا الهدف المنشود، ولكن كما لا يخفى على احد أن هناك عدة عوامل قد تؤدي الى عدم تحقيق ذلك ظن منها ما يخص التلميذ

نفسه كقدرته العقلية والجسمية، ومنها الخارجية المتعلقة بخصائص النشاط الرياضي والتي تتطلب من التلميذ أن يبدي تصرفا وسلوكا له علاقة بجهات متعددة منها المربي أولا ثم الزملاء، والذي يجب أن يبدي نحوهم روح الزمالة والتكاثف، ونبذ ما قد يكون بينه وبينهم نمن خلافات شخصية، أو بسبب حالة من حالات اللعب ثم خصوما يلعب صدهم يتطلب احترامهم والتصرف معهم بروح رياضية، ثم قوانين خاصة بنوع اللعبة. ان التزام التلميذ واحترامه للقانون والاقتناع بفقراته سيؤدي الى احترام الضبط والنظام بسلوكية رياضية.

ان هذه العوامل قد تؤدي كذلك إلى خلق نوع من حالة التفاعل السلبي داخل الحصة، فينعكس على العلاقات سواء بين المربى والتلميذ، أو بين التلميذ والتلميذ، أو بين التلميذ، والجماعة التي ينتمي إليها، فيصبح المناخ الاجتماعي للقسم مشحونا بالحقد والكراهية، خاصة إذا لم يجد التلميذ رغباته فان النتائج الواضحة لمثل هذه الحالة هي ظهور الملل، وعدم الرغبة في الممارسة وادعاء الإصابة، المرض، والتي تعتبر من الأسباب الرئيسية للعزوف عن الممارسة في حصة التربية البدنية بالوسط الثانوي.

وهنا تزداد أهمية تدخل المربي وذلك لأسباب نفسية وتربوية، فمن الناحية النفسية يعتبر تدخل المربي ذا طبيعة وقائية وعلاجية وبنائية، وقائية من حيث انه يمنع جماعة الفريق من عزل أو تهميش بعض أفراده، وعلاجية من حيث انه بتصدي لبعض الاتجاهات غير السوية قبل ان تتأصل في صاحبها، وبنائية من حيث ان المربي يسهل ويشجع على بناء العلاقات الاجتماعية السليمة والتفاعل بين الفرد والجماعة.

والملاحظ ان جل الكتابات التحليلية التربوية تمهل ا لعوامل الاجتماعية أثناء حصص التربية البدنية قاصرة همها الأكبر على التلميذ المنعزل في علاقاته مع المربي دون التركيز على ما يجري داخل حصص التعلم من ناحية العلاقات النفسية-الاجتماعية التي يكونها التلاميذ مع بعضهم البعض مما أدى بهم إلى معاملة التلاميذ على أنهم وحدات منعزلة عن بعضها البعض.

وتعد دراسات مفهوم الذات من أهم الدراسات النفسية المعاصرة، وهي الدراسات التي يكون فيها الفرد موضوعا لذاته، فتحديد تفكير الانسان حول نفسه يعد من الأمور البالغة الأهمية في فهم الشخصية الإنسانية، كما أن دراسة مفهوم التلميذ الثانوي لذاته يفيد في تقويم محتوى الذات وتنمية الاتجاهات الايجابية للتلميذ نحو نظرته لذاته، وكذا التعرف على اتجاهات التلاميذ نحو النشاط الرياضي.

ومن هنا تبدأ أهمية الدراسة من خلال نظرية ديناميكية الجماعة حيث أنها ستميط اللثام عن واقع نفسي- اجتماعي يعيشه المربي و التلاميذ خلال حصة التربية البدنية من جهة، وتكشف عن المكانة الاجتماعية التي يحتلها التلميذ في جماعته من جهة أخرى وذلك من خلال إيجاد شبكة العلاقات النفسية – الاجتماعية التي تربطه بالآخرين وانعكاساتها على اتجاهه نحو النشاط الرياضي ومفهومه لذاته. وبذلك جعل ميدان العلاقة مع الآخرين أكثر ليونة والسماح للتلميذ بالاندماج في الجماعة، وجعل العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ايجابية معتمدين في ذلك على معرفتنا لخصائص حصة التربية البدنية واستعمال الحركة التي تشكل وسيلة للتربية العامة للشخصية من جهة ومعرفتنا للخصائص المختلفة للمراهق وحقوقه وواجباته الاجتماعية

والعقلية حتى يشعر داخل جماعته بالجو السليم والذي من شانه أن يعطي له مفهوما سويا عن ذاته ودافعية اكبر.

وتخلص أهمية البحث انه إسهام علمي في صياغة وتطوير معرفة بعض المفاهيم الهامة النفسية منها والبدنية المرتبطة بالمجال الرياضي والنشاط البدني.

كما أن البحث محاولة مدروسة لاختبار نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال وعلاقة بعضها ببعض، والتي تمت في مجتمعات تختلف في طبيعتها عن البيئة الجزائرية. حتى وان قدمت للباحثين أساسا علميا إلا انه يعوذها الاستناد إلى أرضية وواقع بيئتنا لتحديد ما يتلاءم منها.

هذا بالإضافة الى ان البحث في حد ذاته يعطي انعكاسا قويا لما يلزم من بذل الجهد فيه لمناهج وبرامج التربية البدنية والرياضية، وهنا تكون ميزة الاستفادة التطبيقية من البحث، فضلا من ان اقتراح وتقنين بعض المقاييس التي يستلزمها البحث تعتبر بمثابة أدوات تطبيقية يستفيد منها مدرسو التربية البدنية والباحثون، بالإضافة الى كونها إيهاما يثري البنيان النظري، ويوفر مادة نظرية وتطبيقية تطور التربية البدنية لدى أكثر الموارد البشرية خصبا وعطاء وهم الشباب.

7- التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومصطلحات البحث :

إن اجل تحقيق التواصل بين الباحث والقارئ، نرى انه من الضروري توضيح المصطلحات الواردة في هذا البحث، حتى تكون للقارئ رؤية واضحة، ويستطيع تصفح واستيعاب ما جاء فيه دون غموض.

ويستخدم المفاهيم في علم النفس التربوي كما في العلوم الأخرى، حيث يشير في سياق هذا العلم الى سلوك الفرد أثناء قيامه بنشاط تربوي ما، كالتعلم والتذكر والتفكير والإدراك والانتباه، والى الشروط البيئية المختلفة ذات العلاقة بهذا السلوك، كالشروط الطبيعية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وتتصف مفاهيم علم النفس التربوي بالتنوع والتعدد، الأمر الذي يحول دون تحديدها على نحو دقيق، وتعتمد مفاهيم علم النفس التربوي في معناها جزئيا على التعريفات التي ينسبها الباحثون إليها، في محاولة منهم لتحديدها وإيضاحها، بيد ان التعريفات تختلف عموما باختلاف وجهات النظر للباحثين، وطرق تصورهم للمفهوم الذي يحاولون تحديده. (نشواتي،1987، ص28). "...والمفهوم عبارة عن وصف تجريدي لوقائع ملحوظة..." (الدسوقي، 1969، ص286).

وتزداد صعوبة تحديد المفاهيم خاصة الاجتماعية منها، اذا لم يجد الباحث دراسات أخرى تناولت هذا المفهوم قد يعينه على تحديد وتوضيح مجاله، لذلك يلجا الباحث الى تجديد مفهومه عن طريق إجراء معين يساعده على إيضاح دلالات المفهوم، ويعتبر هذا الإجراء قيدا جديدا يفرضه الباحث على نفسه
ويحدد له إطارا عاما لمجال بحثه، وستصبح نتائج هذا البحث مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتعريف الإجرائي الذي سنجدده وسنقوم في بحثنا هذا بتحديد كل من مفهوم "ديناميكية الجماعة" ومفهوم - الجماعة الصغيرة- ومفهوم- المكانة الاجتماعية- ومفهوم -الاتجاه النفسي- ومفهوم -مفهوم الذات-

7-1- ديناميكية الجماعة :

تعرف ديناميكية الجماعات على أنها : "...مجموعة من الظواهر النفسية-الاجتماعية التي تتكون داخل الجماعات الأولية القوانين التي تتحكم فيها".

(Muchelli, 1980, p16) وفي التعريف نجد عبارة "مجموعة من الظواهر النفسية- الاجتماعية"، أي كلما تواجد أفراد وتكونت بينهم علاقات تواجد بالضرورة تفاعل نتج عنه ردود فعل ايجابية أو سلبية أو حيادية، والقول "الجماعات الأولية" هي الجماعة التي يلتقي فيها الأفراد وجها لوجه كجماعة الأسرة، أو جماعة القسم، أو جماعة الفريق الرياضي... مما ينتج عنه تكوين عاطفة بين الإفراد. وبمعنى أوسع يقصد بهذا التعريف ان العلاقات التي تتكون بين الجماعات الأولية ومحيطها، أي الأفعال وردود الأفعال بين الجماعات كحقيقة جمعية والوسط الاجتماعي أو الموقف العام حيث يوجد المجتمع. هذه الوضعية أو الموقف يؤثر على سلوك الأفراد المكونين للجماعة الأولية.

وحسب التعريف فهذا الموقف أو الوضعية حيث يكون التجمع ويتم التفاعل تتحكم فيه قوانين. ويعرف الدكتور (لويس كامل مليكه) ديناميكية الجماعات بأنها "ميدان لدراسة طبيعة الجماعات وقوانين نموها، وارتباطها بالأفراد والجماعات الأخرى" (لويس كامل مليكه،1963، ص03).

فالقول بأنها ميدان لدراسة طبيعة الجماعات فيه توسع للتعريف، إذ لا نستطيع ان نقيس عملية التفاعل، أي لا نستطيع ان نتحكم فيها إذا كبرت الجماعة عن الحد اللازم وأصبحت مجتمعا.

كما إننا لا نستطيع ان نطبق القوانين التي تحكم الجماعات الصغيرة على المجتمع الواسع، وهنا إذا قارنا بين التعريفين لوجدنا أن التعريف الأول ضبط نوع الجماعة، وهي الجماعة الأولية وليست أي جماعة، بينما ترك مفهوم الجماعة بدون ضبط فأصبح يدل حتى على التجمع العرضي.

على انه هناك اتفاق بين التعريفين في ان ديناميكية الجماعة تشمل كذلك القوانين التي تحكم الجماعة ونموها، وعلى هذا فان ديناميكية الجماعة تعتبر :

"فرع من فروع المعرفة، أو هي تخصص عقلي يهتم بالسلوك الإنساني والعلاقات الاجتماعية، لذا تتخذ مكانة في زمرة العلوم الاجتماعية، كعلم النفس الاجتماعي، وان كانت تختلف عنه من غير شك من حيث أن دارس ديناميكية الجماعة يهمه اكتساب المعرفة عن طبيعة الجماعات، وخصوصا القوى النفسية الاجتماعية المؤثرة في الجماعات والتي تعمل عملها في تحقيق الجماعات لوظائفها إنها تركز على القوى الفاعلة في الجماعة نتيجة التركيب والوظيفة". (الدسوقي، 1969، ص149).

وبهذا تعتبر ديناميكية الجماعة كمجال للمعرفة والحقائق تضم محورين كبيرين مختلفين، يكونان بدورهما جزئيين كبيرين : "مجموعة الظواهر النفسية-الاجتماعية التي تتكون من :

أ- مجموعة الظواهر النفسية – الاجتماعية التي تتكون ضمن الجماعات الصغيرة، وكذلك القوانين الطبيعية التي تتحكم فيها هذه الظواهر.

ب- مجموعة المناهج التي تسمح للجماعات الصغيرة بالأثير على الجماعات الكبيرة، أو على المنظمات الاجتماعية الواسعة". (الدسوقي، 1969، ص16).

إذن هناك معنيان لمفهوم "ديناميكية الجماعة" :

من جهة المعنى الواسع الذي يتماشى مع علم ظواهر الجماعات، ومن جهة أخرى المعنى الضيق الذي يتماشى مع العمليات النفسية-الاجتماعية للجماعة. ويشير (رولاند لويس Roulind-lewis) الى اصطلاح ديناميكية الجماعة بأنها :

"عبارة عن بحث في عمليات التفاعل داخل الجماعات الصغيرة". (محمد عيسوي، 1974، ص330).

كما يعرفها (ح-ب –انجلز)، (H.B.ENGLISH) أنها :

"التغيرات الديناميكية التي تحدث داخل الجماعات الاجتماعية، ويقصد بالديناميكية علاقة العلية أو العلة بالمعلول،وكذلك كيفية تكوين الجماعات، وكيفية أدائها لوظائفها، كذلك يشير إلى الوسائل والإجراءات اللازمة لتغيير أو تركيب الجماعة وسلوكها كجماعة وليس كأفراد". (محمد عيسوي، 1974، ص330.)

كما تعتبر ديناميكية الجماعة ذات اتجاه تجريبي وتطبيقي، ما تركها تختلف عن بقية النظريات الأخرى. وفي هذا يقول الدسوقي : "...وجدت ديناميكية الجماعة وهي بسبيل الظواهر انها تدين بفضل كبير لعلم النفس التجريبي، الذي لم يختلف علماؤه منذ البدء حول إمكان اتخاذ المتغيرات الاجتماعية موضوعا للبحث...". (الدسوقي، 1969، ص149).

فديناميكية الجماعة هي مجموعة المثيرات والاستجابات التي تحدث داخل الجماعة، وتفاعل هذه الاستجابات والمثيرات مع بعضها البعض في المواقف المختلفة التي تمر بها الجماعة، وما يصاحب ذلك من انفعالات ومشاعر وسلوك بين الأفراد ببعضهم البعض، وبين الافراد و الجماعة.

7-2- **المكانة الإجتماعية** :

تتحدد المكانات الاجتماعية من خلال عملية التفاعل بين أفراد الجماعة، فلكل جماعة بنيانها، وعامل أساسي في وجودها، لأنه هو الذي يحركها، ويحافظ على وجودها واستمرارها،حيث نلاحظ من خلال عملية التأثير المتبادل بين سلوك الأفراد والجماعات الذي يتم عادة عن طريق الاتصال وجود رابطة بين شيئين أو أكثر يحصل عليها الفرد في شكل علاقات وادوار.

ويجب ان نميز هنا بين مفهومي المكانة الاجتماعية والدور :

- فالمكانة هي الوضع الذي يشغله الفرد بحكم سنه أو ميلاده، أو حالته العائلية، أو وظيفته أو تحصيله. اما الدور فهو الجزء الذي ينتظر منه ان يلعبه أو يؤديه في كل سلسلة مراكز.

ان هذا التعريف يعتبر عاما وواسعا لأنه ينصب على مكانة الفرد في المجتمع، والمجتمع غير الجماعة الصغيرة، اما الدور فهو المكانة في حالة حركة.

فالدور كما يعرف "هو نموذج منظم من السلوكات ضمن مكانة الفرد في مجموع متفاعل، أو كما يعرفه (ز لنتونR.linten) : "انه الجانب الديناميكي لمركز الفرد، أو وضعيته، أو مكانته في الجماعة". (Hevy,1982,p33).

لذلك فالدور هو الجانب المتحرك من المكانة، وليس المكانة نفسها،كما ان المكانة قد تكون رسمية ضمن نسق أو نظام اجتماعي فهي مرئية للجميع، وعلى أساسها يعامل الفرد رسميا، وقد تكون غير رسمية، وهنا تكون غير مرئية، وإنما يشعر بها الآخرون المحيطون بذلك الفرد، ويقوم الأفراد ضمن المكانة غبر الرسمية بادوار مختلفة، قد تكون أكثر الأحيان مناقضة لدور المكانة الرسمية، ومن هنا تتكون المشاكل داخل الجماعات ويظهر الصراع.

"فالمكانة الرسمية تشير الى مرتبة الناس كما حددها بناء السلطة في المؤسسة، أما المكانة الغير رسمية فهي تشير إلى المرتبة الاجتماعية التي يسبغها أو يضيفها الآخرون على شخص ما بسبب شعورهم نحوه، فهي المركز الذي يشغله الشخص في نسق اجتماعي غير رسمي". (ديفيز، 1974، ص98).

إن عملية التفاعل والتأثير المتبادل لسلوك الأفراد والجماعات والذي يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر ينتج عنه وضعية أو مكانة يحتلها الفرد بين الجماعة التي ينتمي إليها. ولهاته المكانة خاصيتان :

"إن المركز يرتبط بالهدف الذي يضمه، كما انه يرتبط بكل مركز اجتماعي نمط معين من السلوك المتوقع من الأشخاص الذين يشغلون مراكز متصلة بذلك المركز". (سويف، 1970، ص98).

وسوف نقيس هذه المكانة الاجتماعية بعدد الأشخاص الذين اجمعوا على اختيار الشخص صديقا أو مقربا ضمن مواقف حقيقية معاشة، وقوة المكانة الاجتماعية للفرد لا ترتفع بعدد هؤلاء الأشخاص فحسب، بل بمقدار قوة المركز الاجتماعي لكل منهم.

وتتجه دراستنا إلى تحديد المكانة غير رسمية للتلميذ بين أفراد قسمه خلال النشاط البدني الرياضي بالمدرسة كما يراها ويقدرها هو من خلال معاملة الآخرين له.

7-3- **الجماعة الصغيرة "ضيقة"** :

إن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع ان يعيش بمعزل عن الجماعات، فهو منذ أن يجيء إلى هذه الدنيا يمر بجماعات مختلفة، وينتقل من جماعة الى أخرى ساعيا إلى إشباع حاجاته المختلفة، ولكن الجماعات لا تقوم على إشباع حاجات الفرد، ولا تحقق رغباته دون قيد ولا شرط، وإنما توضع له قواعد وأسس يتم في نطاقها إشباع حاجاته وتحقيق رغباته.

"وعلى الفرد إذا أراد إشباع حاجاته ان يقوم بعدة عمليات، من التكيف مع الأوضاع السائدة في الجماعة، ومن هنا يبدأ تأثير الجماعة في شخصية الفرد، أو بمعنى أخر يبدأ تشكيل طبيعته حتى تأخذ السمة المعينة التي تميزه، فالجماعة تقوم بصياغة ما جاء به الفرد الى الدنيا من استعدادات وقدرات فطرية، حتى تصبح له شخصية خاصة متميزة بخصائص معينة نفسية واجتماعية وبدنية وعقلية". (عبد المنعم هاشم(د.ت)، ص25).

وبهذا نستطيع ان نستنتج ان الجماعة هي التي تعطي للشخصية مفهومها ومداها ودورها وطبيعتها، فما مفهوم الجماعة ؟

"هي وحدة اجتماعية تتكون من عدد من الأفراد، يشغلون قليلا وكثيرا علاقات، ومراكز وادوار محددة بالنسبة لبعضهم البعض، لديها جهاز من القيم والمعايير الخاصة بها، ينظم سلوك الأفراد الأعضاء فيها على الأقل في الأمور التي تؤثر في الجماعة" (الدسوقي،1969، ص156).

فالقول بان الجماعة "وحدة اجتماعية" فيه إعطاء الجزء كل معاني الكل، وتمييز الجماعة عن المجتمع أو التجمع العرضي أو العابر، ورسم لحدود معالم تركيبها وخصائصها وعليه توجد الجماعات بوجود الأفراد، وفي الإشارة إلى العلاقات داخل الجماعات وردت عبارة "قليلا أو كثيرا" لان علاقات الأدوار والمراكز "المكانة" غير ثابتة أو ساكنة، بل هي متحركة ومتغيرة، وإنما تتثبت بدرجات، ومن ثم فان للجماعات عددا من الخصائص هي :

"شخصان أو أكثر، ميول وقيم مشتركة ومتفق عليها، نمط تفاعل ثابت، دوافع مشتركة تؤدي للتفاعل بين الأفراد، قيام تركيب للجماعة "تنظيم" قوامه الأدوار وترقي المراكز، وبالتالي تحديد قاطع لداخلية الجماعة الصغيرة عن الجماعات الأخرى. (الدسوقي، 1969، ص164-163).

ولعل هذا التحليل يؤدي بنا الى معرفة أنواع الجماعات المختلفة التي يعيش فيها الفرد طول حياته وفي هذا يرى(روجي ميكلي Roger –Mucchielli) أن الجماعات تختلف حسب الوظيفة والتركيب والنوع، ومن هنا تعددت الجماعات الأولية، ويطلق عليها أحيانا (جماعة الوجه للوجه)، وهناك الثانوية أو الجماعات التي تكون لنا معها علاقات عن بعد... الخ.

والذي يهمنا في هذا ما دمنا بصدد دراسة الجماعة الصغيرة، أننا نعرف ماهي الميزة أو المميزات التي تميزها عن باقي الجماعات الأخرى، وهنا يقول (ميكلي) : "...إن الجماعة الصغيرة تترتب حسب محورين : الجماعة الطبيعية، الاصطناعية، الجماعة الدائمة، الجماعة الوقتية، فالجماعة الأولية الطبيعية (العائلة، القرية الصغيرة، الجيران، جماعة الأصدقاء) تتميز بالعلاقات العاطفية التلقائية المغروسة في الوجود الطبيعي للفرد. اما الجماعات الأولية الاصطناعية أو العرضية (مخيم صيفي، جماعة تكوين) فتتميز بان عملية التجمع أتت من خارج الحياة اليومية المعتادة لأفراد الجماعة، اما الجماعات الأولية الدائمة فتتمثل في (زمرة جماعة اللعب ،قسم مدرسي...) وكما يدل لسمها ان وجودها يستمر لمدة طويلة، اما الجماعات الأولية غير الدائمة(جماعة محادثة، هيئة اجتماع) فتتميز بان تجمعها محدود زمنيا وقلة تأثيرها على وجود الأفراد فيها" (Muccheilli,1980,p.p13.14).

لذلك نقول ان الجماعة هي وحدة اجتماعية تتكون من فردين أو أكثر بينهم تفاعل متبادل، وعلاقته صريحة، ولكل فرد دوره الاجتماعي ومكانته فيها، وتتميز بوجود مجموعة من المعايير والقيم الخاصة بها التي تحدد سلوك الأفراد لتحقيق هدف مشترك بصورة تشبع بعض حاجات كل منهم.

7-4- مفهوم الذات :

هو نظام من الاتجاهات والمشاعر والادراكات التي يمتلكها الفرد نحو نفسه، ويختلف العلماء فيما بينهم بالنسبة لتحديد أبعاد مفهوم الذات، فيرى (مصطفى فهمي) ان تلك الأبعاد هي الذات الواقعية والذات الاجتماعية والذات الإدراكية والذات المثالية، ويحدد(حامد زهران) الأبعاد بأنها الذات الواقعية والذات الاجتماعية والذات المثالية، وتشير (هاريسHarris) الى ان الأبعاد هي الذات الواقعية والذات الإدراكية والذات المثالية وتقبل الآخرين، ويرى (فيتس Fitts) ان الأبعاد هي الذات الواقعية وتقبل الذات والذات الإدراكية والذات الأخلاقية والذات الشخصية والذات الأسرية والذات الاجتماعية ونقد الذات والذات الجسمية.

وفي بحثنا هذا سوف نعتمد في تعريفنا لمفهوم الذات على تعريف (محمد عماد الدين إسماعيل) الذي يرى ان مفهوم الذات، هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا، اجتماعيا، أي باعتباره مصدرا للتأثير والتأثر، أو بعبارة سلوكية هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه. (عماد الدين إسماعيل، 1974، ص03).

7-5- مفهوم الاتجاه :

تعني كلمة اتجاه في اللغة : الموقف، الهيئة، كما تعني السلوك (THILL .E, 1991, p 449) وهي ترجمة من الفرنسية الى العربية لكلمة (ATTITUDE). وأحيانا نجدها مترجمة بكلمة موقف مثلما سماها الدكتور (فاخر عاقل) في شرحه لها بأنها نزعة الإنسان للاستجابة لحادث معين، أو فكرة معينة بطريقة محددة سلفا، وان المواقف قد تكون ايجابية كما قد تكون سلبية. (فاخر عاقل، 1979، ص 18).

فالاتجاه هو إذن حالة وظيفية تجعل الموضوع قابلا لرد الفعل باستناده سواء إلى توقع أو استجابة لمثير حاضر، تشير الى مثير سوف يحصل، موجهان كلاهما أي التوقع والاستجابة نحو وضعية أو مهمة أو أداء أو أداء مهاري.

ويذهب كل من (كرتش KERTCH و كرتشفيلد KERUTSHFIELD) في تعريفهما للاتجاه على انه تكوين دائم من الدوافع والإدراك والانفعالات والعمليات المعرفية المرتبطة بجوانب الحياة لدى الفرد.

ويعرفه (بروشانسكي وسيدنبرغ PROCHANSTY ET SEIDENBERG) على انه ميل معقد للاستجابة الثابتة بالموافقة أو المعارضة للموضوعات الايجابية الموجودة في بيئة ما. بحيث ان تلك الاستجابة تختلف من ثقافة الى أخرى، وانه يمكن استنتاج الاتجاه من سلوك الشخص نحو المؤسسات المختلفة والجماعات. (PROCHANSTY ET SEIDENBERG, 1970, P 97)

فملاحظة الاتجاهات تمكن من التنبؤ عن كيفية ردود الأفعال لدى بعض الأشخاص عندما سيواجهون قيمهم أو مثيرات معينة، وتبين بذلك استخدام على سبيل المثال الاستجوابات والمقابلات وسلاليم الاتجاهات وهذا بالنسبة لعلم النفس الاجتماعي.

وبالنسبة ل : (مايكل ارجايل Michael Argyle) فالاتجاه ميل من الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو المنظمات أو موضوعات أو رموز ذو طبيعة بسيطة، وعلى ذلك فقد جعل الاتجاه ثلاثي العناصر ألا وهي: الشعور والسلوك والتفكير. (مايكل ارجيل، 1973، ص137).

ويذهب (نيوكمب Newcomb) إلى ان الاتجاه ليس استجابة بل ميل ثابت الى حد ما للاستجابة بشكل معين أو موقف معين، ويشير الاتجاه بالنسبة له الى العلاقة بين الأفراد، والى أي جانب من جوانب الحياة في محيط الفرد، بغض النظر عما إذا كانت له قيمة سالبة أو موجبة.

كما يدلي (نيوكمب) انه يستحسن من الناحية العملية ان يفهم الاتجاه نحو موضوع ما على انه يمتد على مقياس ينطبق من الانحياز المطلق نحو شيء معين، بالموافقة عليه، وينتهي عند عدم الانحياز، يعني عدم الموافقة عليه، أما عن نقطة الوسط فهي ترمز حسبه الى الحياد وعلى ذلك تخضع الاتجاهات للقياس والاختبار تماما مثلما يتعلق الأمر بالنسبة لدرجة الحرارة التي تتراوح بين فوق الصفر وتحت الصفر.

من خلال التعاريف يمكن تقبل ثلاثة معايير لتمييز الاتجاه وهي :

- انه مكتسب يعكس السلوكات والحاجات.
- انه يدوم نوعا ما.
- يكون مرفقا بقطبية عاطفية، أي ضد أو مع والتي تمكن من إعداد سلا ليم الاتجاهات بغرض قياسها وإعطائها درجة معينة.

لذلك يتفق العديد من الكتاب في ميدان علم النفس الاجتماعي على ان للاتجاه بنية ثلاثية الأبعاد متكاملة، وتتمثل في بعد معرفي متعلق بالأحكام والاعتقادات والعلوم، وبعد عاطفي يخص العواطف الايجابية والسلبية، والثالث عملي يتجلى في الغالب عبر الميل إلى الفعل، ومن خلال هذا البعد الأخير تسهل عملية التوقع أو التنبؤ عن سلوك الفرد، بشرط ان يكون الاتجاه والتصرف المرافق له يتعلقان بعنصر اجتماعي واحد ومحدد بدقة من حيث خصوصيته.

فالاتجاهات تعني معان وتعار يف مختلفة باختلاف المدارس السيكولوجية، وتباين المذاهب الفلسفية، بل وبين العلماء والمفكرين انفسهم، لكن رغم اختلاف تعريفات الاتجاه فتكاد تجمع على انه عامل أو متغير من قبيل المتغيرات الوسيطية التي تقع بين المثير والاستجابة ويستدل عليه من نماذج استجابات الفرد المتعددة والتي تتميز بنوع من الاتفاق والاتساق نحو مثير معين.

ونهتم في بحثنا باستعراض التعريف الذي وضعه (كامبل Campbell) والذي اعتمد عليه (جيرالد كنيونGerald.Kenyon) في بناء مقياسه للاتجاهات نحو النشاط البدني والذي سوف نستخدمه في دراستنا الحالية، حيث نعرف الاتجاهات على أنها : سلوك كامن غير قابل للملاحظة معقد ويكن استعدادا سلوكيا مستقرا نسبيا يعكس وجه وشدة الإحساس نحو موضوع معين، سواء كان هذا الموضوع عيانيا أو مجردا.

8- الدراسات السابقة والمتشابهة :

إن دراسة المدرسة كتنظيم ظهرت أول ما ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الخمسينات، حيث تميزت هذه الفترة بتكثيف الدراسة الاجتماعية حول تحليل التنظيم في المؤسسات، و خاصة المؤسسات التعليمية.

"ويقصد بالتنظيم، وجود مجموعة من الأفراد يؤدون عملا متميزا، وهم في علاقات تعاونية لانجاز عمل أو أعمال معينة، وقد جاء التنظيم لتقسيم العمل في المجتمع". (Koontz,1972,p72).

"غير أن كل تنظيم رسمي يصحبه بالضرورة تنظيم غير رسمي". (Waters,1979,p45). والذي يجب على المربي إلا يتجاهله هو الاهتمام بحاجات التلاميذ، وتنظيمهم، وعلاقاتهم الإنسانية، وكيف يتفاعلون الواحد مع الأخر.

"ان معرفة التنظيم الرسمي وغير الرسمي ضرورية للمربي لأنه يشغل الدور القيادي التربوي الرسمي داخل القسم، لذلك فان عددا من الكتاب يرون ان القيادة المدرسية الناجحة هي التي تستطيع ان تعرف سلوك أفراد المجموعة التي يديرها". (Waters,1979,p.p44.57). وهو ما يسمى بالنسق الاجتماعي الذي يتخيله كل من (جاتلز و جينا) :

"فلقد أظهرت الوضعية التربوية بأنها وضعية جماعية، وذلك من خلال التفاعلات المتبادلة بين الأفراد، إلى جانبها اعترفت البيداغوجيا الحديثة بازدواجية الهيئة التربوية من جهة التنظيم الجماعي المشترك للعمل، ومن جهة أخرى باعتبارها كنموذج للحياة الاجتماعية، ولقد تبنت البيداغوجيا الأعمال المدرسية الجماعية كأسلوب تقدمي للتعليم، بحيث تبين ان إيصال المعلومات من تلميذ لأخر نجاح نسبي". (Ferry,1970,p80).

وللتلميذ حق في اختيار شريك أو رفيق في عمل ما يقتضي أو يسمح بعمل جماعي وتعاوني. (Ferry,1970,p24).

ومن خلال دراسات المدارس الانجلو سكسونية والأمريكية، وبعض المدارس الفرانكفونية مثل (ميز ونوف) وغيرهم، برزت أهمية السوسيومترية التي تعتبر عند (ميز ونوف) مصدرا رئيسيا لكل الأبحاث التي تخص حياة الأفراد داخل الجماعات الصغيرة، بحيث من خلالها يمكن فحص هذه الجماعة على ضوء ما تعطينا إياه من معلومات هامة وأساسية، سواء أكانت ذا منشأ اجتماعي أو نفسي، أي المتغيرات التي تخص أولها علاقة بحياة الجماعة (Maisonneuve,1951).

فتطبيق السوسيومترية في الميدان التعليمي شيء مهم بالنسبة لنا لكي نتعرف عن مغزى هذه الحركات الديناميكية والتفاعلات بين أعضاء الجماعة الصغيرة، وبالتالي تزيد من تعميق معارفنا حول كيفية سير الجماعة، وتعميق مفهومها على ضوء ما توصلت إليه السوسيومترية.

ومن بين الأبحاث التي طبقت السوسيومترية نذكر :

بحث (مورينو) مؤلف النظرية والذي اجري على الأطفال الرضع لكي يعرف متى يكون الطفل جماعة، ووضع تسعة أطفال مع بعضهم البعض في غرفة واحدة منذ ولادتهم، حيث روقب هؤلاء لمدة ثمانية عشرة شهرا، وكان الهدف وراء هذه الملاحظة هو الكشف عن مستوى النمو الذي عنده يكون الأطفال جماعة، حيث وزع هؤلاء حسب مستوى العمر، ووضع الأولاد بجانب بعضهم في الغرفة التي رأوا فيها الحياة لأول مرة، وكذلك اذا ما كان تنظيم الجماعات ينتج عنه تكثف وتجمع التفاعلات الفردية، وفي ان واحد للكشف عن الشكل الذي يأخذه هذا التنظيم، وكانت النتائج كالتالي :

1-مرحلة الانعزال العضوي :

لاحظ منذ الميلاد مجموعة من الأفراد منعزلة عن بعضها البعض، وكل واحد مشغوف بذاته.

2- مرحلة الاهتمام الرئيسي :

ابتداء من الأسبوع (20) إلى الأسبوع (28). كل طفل يبدأ بالتعرف على المجاورات له مباشرة.

3-مرحلة الاهتمام العرضي :

ابتداء من الأسبوع (40) إلى الأسبوع (42)، حيث أن الطفل يجذب اهتمام الآخرين، سيؤثر على توزيع الانفعال داخل الجماعة، وبذلك تتأثر البنية الراسية وتتحول الى بنية عرضية. (Moreno,1970,p84) .

اما البحث الثاني لورينو، اجري على تلاميذ مرحلة ابتدائية، حيث طلب من كل طفل ان يختار بين زملائه من يريد ان يراهم في القسم، ويريد ان يجلس الى جوارهم، وقد بين من التحليل الكمي لهذه الاختيارات ان الانجذاب بين الجنسين كان أكثر في الروضة وتقل هذه النسبة في السنوات الأولى، الثانية و الثالثة. (Moreno,1970,p89).

ونشير الى دراسات مورينو التي أكدت أكثر على تفاعل الأفراد من التركيب الرسمي للجماعة.

وقد بين (باستان G.Bastin) ان هناك عوامل تحدد عملية اختيار الصديق، منها عوامل الصدفة، من الممكن للطفل في الأيام الأولى من دخوله المدرسي الجلوس في نفس الطاولة مع طفل أخر يستطيع هذا الأخير ان بصبح من احد أصدقائه طول السنة الدراسية، أو انه ممكن ان يأخذ نفس الطريق أو نفس الحافلة فيصبح رفيقه. (Bastin,1970,p40).

وقد بينت الباحثة (دلريو) ان الأطفال يتحركون في عالم مساويهم لتحقيق وقطع العلاقات القديمة حتى في داخل جماعاتهم، في حالة ما تغيرت حاجاتهم نظرا لتجارب جديدة اجتماعية، بحيث يعبرون عن مختلف المستويات المدرسية. (Delrio,1986,p27).

وتؤكد في قولها : "إذا حققت الجماعة الحاجات الكائنة عند الطفل فانه سيساويهم في تربيته الشخصية، ويصبح تلميذا مريحا،ومتعاونا، وبالعكس إذا كانت حاجته غير ملبية، زد على ذلك انه إذا تعلم القليل فانه سيستطيع التعبير عن حرمانه عن طريق إظهار عداوة للمعلم والمدرسة، اما لوحده، أو عن طريق الانضمام لجماعة من التلاميذ المحرومين أيضا". (Delrio,1986,p28).

وهناك دراسة لطلعت إبراهيم لطفي حول الجماعات الأولية القائمة في قسم الدراسات الاجتماعية عام 1979-1980 م، حيث أراد التأكد من فرضيته الى تقول انه كلما ازداد التفاعل بين طلاب أعضاء الجماعة الأولية الواحدة، ازدادت احتمالات التشابه في مستوى تحصيلهم الدراسي وكانت نتائج هذه الدراسة انه كشفت عن أهم الأسس والعوامل التي تقوم عليها هذه الجماعات الأولية بين الطلاب وهي على الترتيب :

المستوى الدراسي بأكبر النسب ثم الجوار في مكان الإقامة، ثم الاشتراك في الموطن الأصلي، القرابة، السن، والاشتراك في الأنظمة المختلفة، ولمعرفة اثر الجماعات الأولية بالنسبة لتحصيلهم الدراسي، ثم إجراء مقارنة بين مستوى تحصيل كل طالب وبين مستوى تحصيل الجماعة الأولية التي ينتمي إليها. فتبين ان غالبية الطلاب يتشابه مستوى تحصيلهم مع مستوى التحصيل الدراسي للجماعة التي ينتمون إليها.

وبسؤال الطلاب الذين ينتمون الى الجماعات الأولية داخل الكلية في الموقف الذي ينتظرونه من أعضاء الجماعة في حالة ارتفاع مستواهم الدراسي عن المستوى الدراسي للجماعة بوجه عام، ذكر معظم الطلاب الذين حصلوا على اكبر مستويات دراسية "ممتاز، جيد جدا، جيد" ان الموقف المنتظر هو التشجيع، بينما ذكر غالبية الطلاب الذين حصلوا على اقل مستوى دراسي "مقبول، راسب" إن الموقف المتوقع من الجماعة هو الاستنكار، مما يشير إلى أن الجماعات الأولية قد تضع معايير اجتماعية تتعلق بمستوى التحصيل الدراسي الذي يجب ان يلزم به كل طالب من أعضائها. (طلعت إبراهيم لطفي، 1981).

ومن بين الدراسات التي أجريت في الجزائر، والتي طبقت السوسيو مترية تعد قليلة، حيث برزت دراسة لفرقة البحث لمصلحة الدراسات والبحث العلمي في معهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر، وهي دراسات أجريت على عينة في مستوى السنة التاسعة من التعليم الأساسي ومصيرهم الانتقال من السنة الأولى من التعليم الثانوي أو الطرد، وركزت الدراسة :

- على التلميذ بما انه العنصر الرئيسي في البحث واجري عليه مقابلة واختبار معرفي، ودراسة لملفات السنوات الأخيرة لدراستهم لتحديد تطور النتائج المدرسية.
- علاقة التلميذ مع زملائه، والتي قيست باستعمال الاختبار السوسيومتري.
- المدرسين لتصنيف التلاميذ : متكيف، غير متكيف، غير محدد...
- أولياء أطفال العينة الذين كانوا مجال حوار.

وفي هذا البحث بينت الدراسة السوسيومترية والتحاليل أن اللامتكيفين هم إما معزولين أو مرفوضين في الجماعة، في حين ان التلاميذ المتكيفين غالبا ما هم الشعبيين ولا يجدهم أبدا مرفوضين.

ونشير الى ان الطريقة السوسيومترية استخدمت أيضا في المجال الصناعي، حيث تم توزيع العمال إلى فئات متجانسة، شاركت في تطوير الإنتاج، أيضا في الميدان العسكري حيث أعطى (حينكنس Jenkins,1948) أروع الأمثلة في استخدامه للاختبار، حيث فرق بين مجموعتين للطيران، فوجد فروقا دالة بين مستوى الروح المعنوية للسربين من أسراب الطائرات المقاتلة التابعة للأسطول الأمريكي، وفي السرب الذي يتسم بارتفاع الروح المعنوية بين أفراده زاد الاختيار الايجابي للقادة، واتجهت معظم الاختيارات الى أفراد من السرب نفسه، اما السرب الذي يتسم بانخفاض مستوى الروح المعنوية، فقد تجاهل أفراده القادة في اختياراتهم، أو كانت اختياراتهم سلبية. (لويس مليك، 1970، ص774).

إن الملاحظ لهاته الدراسات والأبحاث يجدها تبرز الدور الهام الذي يمكن ان تلعبه الجماعة، في توجيه سلوك إفرادها، وبعد الاطلاع عليها لاحظنا ما يلي :

- ترى هذه الدراسات ان اللامتكيفين هم اما معزولين أو مرفوضين في الجماعة، في حين المتكيفين غالبا ما هم الشعبيين، ولا تجدهم المرفوضين فهي أعطت فقط الإشارة عن مكانة التلميذ وعلاقتها بعملية التكيف الاجتماعي، ولكن لم تبين علاقة ذلك بتكوين مفهومه لذاته ومن ثم اتجاهه خاصة في ميدان التربية البدنية والرياضية.

- تؤكد بعض هذه الدراسات على تأثير الفرد في جلب اهتمام الآخرين، وتأثيره على توزيع انفعالاتهم داخل الجماعة، كما تبين لن هناك عوامل تحدد الصديق وان أعضاء الجماعة الواحدة تزداد احتمالات التشابه في مستوى تحصيلهم. إي ان عوامل الصداقة يمكن ان تتحدد في مستوى التحصيل الدراسي بالدرجة الأولى، ولكن لم تبين هاته الدراسات ان كانت هذه العلاقات تتأثر بالعوامل الأخرى خاصة المودة واللعب المتعلق بطبيعة حصة التربية البدنية والرياضية .

- بينت بعض هذه الدراسات ان العلاقات بين التلاميذ داخل الجماعات قد تتغير في حالة ما تغيرت حاجاتهم حسب التجارب الاجتماعية الجديدة، وبذلك نلمس أهمية الدور الذي تلعبه النشاطات الرياضية في تكوين علاقات اجتماعية تمكن من دمج التلاميذ المعزولين.

ومن خلال هذا السرد لهاته الدراسات يظهر لنا أهمية تحليل علاقات الإفراد في الجماعة باستعمال الاختبار السوسيومتري، وأهمية الجماعة بالنسبة للفرد وإنتاجيته في مختلف الميادين.

لذلك جاء هذا البحث مستندا الى البحوث والدراسات السابقة، محاولا الاهتمام بإبراز العلاقة بين المكانة الاجتماعية وكل من مفهوم الذات وتكوين الاتجاهات في إطار تطبيق الانشطة الرياضية.

الجانب النظري

الفصل الأول
التربية البدنية والرياضية ومكانتها في المنظومة التربوية الوطنية

الفصل الأول

التربية البدنية والرياضية ومكانتها في المنظومة التربوية الوطنية

1- مدخل :

أخذت التربية صورا مختلفة منذ ظهور الانسان على وجه الأرض، مختلفة من حيث : أغراضها وعواملها أو وسائلها المقصودة منها وغير المقصود، ومن حيث استجابة الانسان في أطواره المختلفة للعوامل المؤثرة فيه، ومن حيث مقدار ما وجه من عناية، واهتمام لناحية في الانسان أكثر من غيرها.

ولما كان هذا الأخير اجتماعي بطبعه، لا يستطيع ان يحيا حياته الإنسانية إذا انفصل عن المجتمع البشري، كانت تربيته خاضعة لأحوال المجتمع، من حيث تقدم هذا المجتمع الثقافي والمادي أو تأخره، ومن حيث نظمه وتقاليده، وأفكاره وفلسفاته السائدة، ومن حيث إشرافه على تربية النشء أو انصرافه عنها، وبذلك تحدد مقومات التربية بطرقها ومناهجها وأهدافها، وتتميز بطابع خاص تحدده ظروف مختلفة تتصل بالإنسان ومجتمعه في الزمان والمكان ،حيث أصبحت تعتمد في تكوينها وتطبيقها على استعدادات الفرد وحاجاته وحاجات المجتمع، وظروف البيئة.

والتربية البدنية والرياضية كميدان يحدد وينظم ممارسة النشاطات البدنية في المجتمع بما يحمله من فلسفة وغايات وسياسة موجهة نحو بناء أسسه خاصة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

فممارسة النشاط البدني والطريقة التي يمارس بها نابعة من فلسفة المجتمع وقيمه، في حاجة الى فكر فلسفي ودراسة نقدية لبنائها العلمي من داخله لاختبار الأفكار والمبادئ التي تقوم عليها في ضوء التطور السريع الحاصل في مختلف المجالات، ومنها النشاطات البدنية. حيث تعددت المذاهب والطرق والمفاهيم وأصبحت تعاني أزمة في الهوية، وغموضا في المفاهيم، واللا تباين في الأهداف، وتخشي الغزو من طرف العلوم الأخرى.

ففي ظل الاتجاهات والمذاهب المتباينة أصبح على التربية البدنية والرياضية ان تحدد موقعها بوضوح.

ومن هنا وجب علينا في هذا الفصل توضيح معنى ومفهوم التربية العامة، والإغراض التي ترمي إليها في ظل العوامل التاريخية، اللغوية والثقافية والسياسية، إضافة الى المحيط الجغرافي والاقتصادي للمجتمع، هذا من جهة، ثم تبيين مفهوم التربية البدنية والرياضية لنصل الى إيجاد العلاقة الموجودة بينهما.

كما وجب علينا في صدد هذه الدراسة تناول مفهوم التربية البدنية والرياضية حسب ما تمليه السياسة المتبعة من طرف الجمهورية الجزائرية، وما يتبناه الشعب الجزائري حسب عاداته وتقاليده.

وبذلك نصل إلى إعطاء فكرة مبسطة على هذين المفهومين في هذا الفصل الذي يعتبر تمهيدا للفصول الموالية في هذا البحث.

2- مفهوم التربية العامة :

جاء في(لسان العرب) : ربا الشيء : زاد ونما، روا ربيته، نميته.

وفي القران الكريم "ويربي الصدقات" أي يزيدها، وربوت في بني فلان : نشأت فيهم.

وقال الجوهري (ابن منظور، 1968، ص23) ربيته تربية : غذوته، ثم أضاف وهذا لكل ما ينمى كالولد والزرع ونحوه. وفي المعجم الوسيط (مجمع اللغة العربية، 1960): تربي: تنشا وتغذي وتثقف. و رباه : نمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية.

وهكذا فان المعنى اللغوي لكلمة "تربية " يتضمن العناصر التالية :

- النمو والزيادة.
- التغذية والتنشئة.
- التثقيف.

كما ان الكلمة تستخدم للإنسان ولغيره من الكائنات الحية كالزرع ونحوه، ولا تبدو فروق في معاني الكلمة من حيث الاستعمال اللغوي بين لغتنا، وبين بعض اللغات الأوروبية قديمة وحديثة.

وإذا كان المعنى اللغوي لكلمة تربية متفق عليه تقريبا بين أكثر من لغة، فان المعنى الاصطلاحي للكلمة يتعرض دائما لتفسيرات متباينة، ذلك لان موضوع العمل التربوي ينصب على تنشئة الانسان وتكوينه، ونظرته الى نفسه، والى العالم من حوله، وكما ذكرنا في الجانب التمهيدي يقوم عاملا الزمان والمكان بدور كبير في ذلك.

وما يهمنا هو محاولة التماس الخصائص المشتركة للتربية والوصول الى المعنى العام العلمي المجرد.

وتطلق كلمة "التربية" على كل عملية أو مجهود أو نشاط يؤثر في قوى الفرد وتكوينه بالزيادة أو النقص أو الترقية أو الانحطاط، سواء كان مصدر هذه العملية الفرد نفسه، أم البيئة الطبيعية. أم الاجتماعية بمعناها العام، أو بمعناها الضيق المحدود.

فالفرد خاضع باستمرار لعمليات تغيير في تكوينه الجسمي، والعقلي، والخلقي، وهذه العمليات هي التربية، ومصادرها أو مسبباتها هي عوامل التربية. (صالح عبد العزيز، 1968، ص61).

ويذهب جون (ستيوارت ميل) J.S.MAIL إلى ان كل ما يؤثر في الفرد في اتجاه نموه هو تربية وهي ليست مقتصرة على انتقال تأثير شخص الى شخص أخر، انما هي أوسع واشمل من ذلك، إنها تتضمن على حد تعبيره كل ما يقوم به الآخرون نحونا، بقصد تقريبنا من بلوغ هدف أساسي هو تحقيق كمالنا الطبيعي، بل ان ذلك يشمل المعنى الواسع، كل المؤثرات غير المباشرة، والتي تصدر عن أمور ذات عنايات مختلفة، لكنها ذات تأثير على نمو الانسان وتكوينه. (L. Smith, 1961, p09).

أما (دور كايم) فيشير إلى أن التربية هي العمل الذي تقوم به الأجيال الناضجة نحو الأجيال التي لم تنضج، ولم تتهيأ بعد للانخراط في سلك الحياة الاجتماعية، وهي تهدف الى ان تثير وتنمي لدى الطفل حالات جسمية وذهنية وعقلية يتطلبها منه مجتمعه السياسي في عمومه، أو يتطلبها منه مجتمعه المحلي الذي يعد للحياة فيه. (Buisson,1911).

وبناءا على هذا فان (دور كايم) يخلص الى نتيجة هامة مؤداها ان التربية ما هي إلا تنشئة اجتماعية منظمة يقوم بها الجيل الراشد نحو الجيل الناشئ.

وكان تعريف دوركايم أساسا لبعض التعريفات التي قدمها بعض الكتاب من أمثال (رونيه اوبير) حيث عرف التربية بأنها جملة من الأفعال والآثار التي يحدثها كائن إنساني بإرادته في كائن أخر، وفي الغالب راشد في صغير، والتي تتجه نحو غاية قوامها ان يكون للصغير استعدادات تقابل الغايات الى يعد لها حين يبلغ طور النضج". (اوبير،1967،ص27).

وفي رأينا ان ما انتهى إليه دوركايم من تأكيد للصفة الاجتماعية للتربية هو من أهم ما اشتمل عليه تعريفه، ذلك لان العمل التربوي لا يمكن ان يتم بمعزل عن الحياة الاجتماعية، كما انه لا يستطيع بحكم كونه تنشئة اجتماعية ان يتغافل عن خصائص المجتمع وطابعه المميز كما هو مرسوم في تراثه وثقافته.

فتصبح التربية كما يراها (Buisson) هي عملية ترويض من طرف الأجيال البالغة على تلك التي لم تبلغ بعد صعيد الحياة الاجتماعية، ومن مهامها تطوير لدى الطفل بعض الحالات البدنية والفكرية لتلبية المتطلبات السياسية، والمحيط الذي هو بصدد العيش فيه.

وبعد استعراض هذه التعاريف المختلفة نجدها جميعها شملت الخصائص التالية:

- جميع هذه التعاريف ترى بان التربية هي توجيه وتشكيل الحياة الإنسانية، ومعنى هذا أنها مقتصرة على الجنس البشري.

- كما تعتبر التربية انتقال تأثير شخص الى شخص أخر، وبوجه اخص يقوم بها الجيل الراشد نحو الجيل الناشئ.

- ان التربية في أصلها وفي طبيعتها يجب ان تبدأ بالغرض الذي يرمي إليه الشخص الذي نربيه، يعني أن هذا التأثير هو موجه نحو هدف ينبغي بلوغه.

- جميعها ترى ان التربية ليست مجرد تلقين نظري مهما كان نوعه و مهما كانت قيمته، فهدفها لا يتلخص في اكتساب بعض الممتلكات الايجابية، بقدر ما يتلخص في اكتساب بعض الاستعدادات العامة تيسر الحصول على تلك، من تدريب للعقل على أسلوب سليم في التفكير، وتنمية بعض المهارات والعادات الشخصية السليمة، وغرس بغض الميول والاتجاهات النفسية والاجتماعية المرغوبة.

ومن خلال كل هذا نستطيع ان نستخلص لأنفسنا مفهوما للتربية يتلاءم مع ما توصلت إليه الدراسات النفسية والتربوية الحديثة من ناحية، ويلبي متطلبات مجتمعنا من ناحية أخرى فنقول :

"التربية هي جملة من المؤثرات التي يحدثها بإرادته : كائن إنساني في كائن أخر، في الغالب راشد في ناشئ، بغرض تكوين لديه استعدادات متنوعة تقابل الغايات التي يعد لها حين يبلغ طور النضج".

فهي ذلك المسار الذي يتمثل في عمل كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع الكبير من المؤسسات الدينية والثقافية والاجتماعية وغيرها في تنمية قدرات الفرد الجسمية والعقلية والذهنية، وكل أحاسيسه الاجتماعية والجمالية والأخلاقية، قصد تحقيق مهمته كانسان عن طريق إتباع هذا المسار.

وفي الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية جاء في(الميثاق الوطني لسنة 1976) ان التربية الوطنية هي حجر الزاوية في أي بناء محكم، وهي المنشأ الذي لا بديل عنه للإحساس لدى الانسان وتكوينه، والقطب المشبع للشخصية الجزائرية، ونقطة انطلاق لكل حياة فكرية خصبة، وتتمثل على الأخص في الوظيفة التعليمية التي يجب تحديد قيمتها، وتصحيح مكانتها، ورفع مستوى مناهجها وبرامجها، وهي كلها وسائل وطرق تبرر وجودها، والغاية من عملها، ثم ان التربية لأسباب عديدة، ولأنها القاسم المشترك لمختلف أصناف الثقافة، تلتقي في الأساس مع الإيديولوجية والعلوم والآداب والفنون (الميثاق الوطني، 1976، ص 227).

3- العوامل المؤثرة في التربية :

كما ذكرنا من قبل فان التربية ظهرت بظهور الانسان، وإنها كانت ملازمة له، بحكم أنها كانت ولا تزال ضرورية لوجوده، وإذا نظرنا إلى أي جماعة، لوجدنا ان تطور التربية فيها، بوسائلها وأهدافها انما هو مظهر من مظاهر التطور الاجتماعي لهذه الجماعة، ونقصد بالتطور الاجتماعي كل ما يؤثر في حياة المجتمع، ونظام معيشته، اقتصاديا كان أو سياسيا، أو دينيا، أو إداريا، وعلى هذا يصح القول بان من العوامل المؤثرة في التربية يمكن حصرها في :

العوامل المتعلقة بالتغيير الاجتماعي: وهذا التغيير في أي امة يكون نتيجة لأحد عاملين : أولهما معا، فالعامل الأول داخلي، وهو ما يحدث في الأمة من تطور تدريجي في نظم الحكم، والقوانين، وعلاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض، وعلاقة الفرد بالفرد، وقواعد الأخلاق، والمبادئ الاقتصادية والدينية واللغوية، فالعوامل الدينية تعتبر عاملا مهما في توجيه الأفراد والجماعات ومحور أفكار الناس ومعتقداتهم والمؤثرة على تصرفاتهم وأنماط سلوكهم، فهي تسير الناس، وتساعد على نشر نوع من التربية وازدهارها، وفي ديننا الإسلامي الحنيف نجد ان أول سورة أنزلت من القران (اقرأ)، ويقول جل جلاله في سورة (الزمر) "هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون"، كما يقول في سورة(المجادلة) "يرفع الذين امنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات".

ونجد في السيرة النبوية الشريفة أحاديث تشجع على طلب العلم، والتخلق بالأخلاق الفاضلة حيث يقول الرسول صلى الله عليه وسلم "اطلب العلم من المهد الى اللحد" وقال أيضا : "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة". ولكون اللغة أداة تعبير عن الحضارة بأكملها، وتنقل أثار الأجداد وتاريخهم، وتعبر عن أهدافهم ومطامحهم، فهي تعتبر عاملا مؤثرا على ما يمكن تعلمه، فاستعمال لغة ما في التدريس يؤدي حتما الى استعمال نصوص تعبر عن حضارة الشعب وثقافته.

كما ان العوامل الاقتصادية تؤثر على التربية و مستوى انتشارها، فالقوة الاقتصادية هي التي تحدد عدد المؤسسات التي يمكن انجازها واللوازم المدرسية التي يمكن اقتناؤها.

ان التوظيفات المالية اللازمة لتسيير المؤسسات التربوية، وصرف مرتبات المربيين من معلمين وأساتذة وإداريين وعمال ملحقين بهذه المؤسسات من العوامل التي تجعل المهتمين بالتربية يدخلون العامل الاقتصادي في حساباتهم قبل اتخاذ أي قرار للتوسع التربوي (السيد سلطان، 1985).

لذلك فان أي تقدم في المجال التربوي هو انعكاس للازدهار الاقتصادي وتقدمه، وتعبيرا صادقا عن انشغالات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية، كما ان عوامل التربية المقصودة كالمدرسة، والأسرة خاضعة لسلطة هيئات تنظمها وتشرف عليها، ولكل هيئة من هذه الهيئات نفوذها في تكييف مناهج الدراسة، وأساليبها، وأهدافها.

ففي دول مثل الولايات الأمريكية المتحدة، حيث اللامركزية التعليمية، وحيث تنتخب مجالس للتعليم تشرف على إدارة المدارس، نجد التربية المدرسية تتكيف وفقا لرغبات الشعب ممثلة في الناخبين وأعضاء المجلس، أي ان أهداف التربية خاضعة لرأي الشعب الحر بينما نجد في بلاد أخرى ان سلطة الحكومة غير الديمقراطية هي التي تحدد الأهداف من التربية، كما هو الحال في الدول الديكتاتورية. (صالح عبد العزيز، 1968، ص65).

ان النظام السياسي هو الذي يحدد ما إذا كانت الدولة هي الوحيدة التي تشرف على التعليم بمؤسساته، وبرامجه، كما هو الحال بالنسبة للدول الاشتراكية، وهناك حرية امتلاك هذه المؤسسات والتحكم في برامجها، مثلما هو الحال بالنسبة لغالبية الدول الرأسمالية. (بوفلجة، 1984، ص13).

ان جميع هذه العوامل تعتبر الأهم للتأثير في التربية، دون تجاهل ما يحدث في الأمة من تغيير اجتماعي نتيجة صلاحيتها بغيرها من الأمم الأخرى، وهو عامل خارجي، ومن الواضح ان العاملين "الداخلي" و "الخارجي" كلاهما مؤثر في الآخر به.

فالتربية تؤثر في تطور المجتمع، وهي عامل مؤثر في حياته، غير أنها عادة تتكيف لتلبي حاجات المجتمع.

4- أهداف التربية :

كما رأينا من قبل ان العلماء اختلفوا في تحديد مفهوم التربية، فإنهم اختلفوا أيضا في حصر أهدافها، حيث لا توجد في الحقيقة أهداف ثابتة للتربية يتفق عليها الجميع. فهذه الأهداف تتغير بتغير المجتمعات، وتختلف باختلاف العصور، كما ان هذه الأهداف التربوية تتأثر بالمذاهب الفلسفية التي يؤمن بها المربون.

ومن خلال مختلف الآراء التي نجدها عند المفكرين التربويين في تحديد الهدف من التربية، نجدها تميل الى جانب الفرد أو الى جانب المجتمع.

فهناك من يجعل الفرد محور اهتمام المربين، فينمون استعداداته، ويبرزون إمكانياته، ويصقلون مواهبه، ويرعون ميوله وحاجاته، دون ان يعطوا للمجتمع اهتماما لائقا أو كافيا، ثم نجد مفكرين آخرين يجعلون من التربية أداة لتحقيق غايات المجتمع، بصرف النظر عن مطالب الفرد وحاجاته وميوله واستعداداته الخاصة.

ويعتبر (جون جاك روسو 1712-1788م) من ابرز المعبرين عن الاتجاه الفردي في التربية، وقد دفعه إلى ذلك ما شاع في مجتمعه آنذاك من مفاسد ومظالم، وما وصل إليه الفرد من إهمال واستغلال، وما كانت تمارسه الكنيسة من سلطات على الافراد، وهكذا نجد (روسو) يدافع عن طبيعة الطفل فيقول : "كل شيء حسن مادام من صنع الخالق، وكل شيء يلحقه الفساد إذا مسته يد للإنسان" .(صالح عبد العزيز، 1968، ص38).

فهو ينقل مركز اهتمام التربية الى طبيعة الطفل وميوله (لابد للمربي من محاربة إحدى ناحيتين : طبيعة الطفل، أو النظم الاجتماعية، ولان يضحي بالثانية خير له ان يضحي بالأولى. (صالح عبد العزيز، 1968، ص38).

والحق ان روسو لم يكن يهاجم المجتمع بذاته، وإنما كان هجومه منصبا على النظم الاجتماعية الفاسدة التي كانت سائدة في عصره. ولقد استفادت التربية الحديثة فيما بعد من أفكار روسو بان استخلصت أهم مبادئها، وهي ان يكون الطفل محور اهتمام المربين.

اما الاتجاه الآخر والذي يغلب صالح الجماعة على صالح الفرد فهو يسود معظم النظريات التربوية القديمة، وظل تأثيره ممتدا إلى العصر الحديث، ومن أهم أنصار هذا الاتجاه (دور كايم 1858-1917)، وكان أكثر اعتدالا من سابقيه في التعبير عن الاتجاه الاجتماعي في التربية، فهو من ناحية يؤكد الطابع الاجتماعي للتربية حينما فيقول : "إن الإنسان الذي يريد التربية ان تحققه فينا، فهو إنسان كما يريده المجتمع ان يكون".

وبالتالي فان "التربية هي بالضرورة معطاة في هذا المجتمع وبه من اجله". (اوبير،1967، ص66).

وقد حاول (جون ديوي 1859-1952) فيما بعد ان يحقق التوازن بين ماهو للفرد وما هو للجماعة، فذهب الى ان التربية الحقة هي نتيجة إثارة قوى الطفل عن طريق مطالب الظروف الاجتماعية التي يعيش فيها، وبالتالي تكون لعملية للتربية ناحيتان : ناحية نفسية تتصل بالفرد، وناحية اجتماعية تتصل بالمجتمع. (صالح عبد العزيز، 1968، ص57).

ونحن حين ننظر للفرد لا يمكن ان نجرده من المجتمع الذي يعيش فيه، ولابد له ان يعيش في مجتمع، وان يتأثر بكل ما في المجتمع من مؤثرات، كما لا يمكن ان نتصور إنسانا مجردا من القوى الطبيعية والعقلية والجسمية التي تكون فرديته المميزة له، والتي تستجيب للمؤثرات المختلفة التي تحيط به.

ومما تقدم نستطيع القول ان التربية يجب ان تنمي الفرد، وتهيئه بصورة تجعل مصالحه تنسجم وتتفق على مصلحة الجماعة. فتجعل الجماعة تعنى بمصالح الفرد، وتقدم له خير ما أنتجته الحضارة، حتى يصبح عضوا مليئا بالنشاط والقوة، غنيا بتجارب المجتمع الذي يعيش فيه.

وكانت أغراض التربية عند المسلمين تتلخص في الآية 77 من سورة القصص في قوله تعالى : "وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة، ولا تنسى نصيبك من الدنيا". فكانت أغراضها لإرضاء الله ولكسب العيش.

كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة، ولا الآخرة للدنيا ولكن خيركم من اخذ من هذه لهذه".

فالهدف من التربية عند المسلمين لم يكن دنيويا محضا، ولم يكن دينيا محضا، ولكن جعلهما الاثنين معا.

5- **مفهوم التربية البدنية والرياضية** :

لقد تعددت مفاهيم التربية البدنية عند العلماء، وان نجدها تختلف في شكلها، فان مضمونها لم يتغير، وهي ليست بالأمر الجديد المستحدث، وإنما هي قديمة وأساسية. ولم يستعمل هذا المصطلح (التربية البدنية والرياضية) إلا في بداية النصف الثاني من القرن الثامن عشر، رغم ظهوره في عصر النهضة.

وقد استخدم هذا المصطلح كتعبير عن حركة الانسان المنظمة، اما من الناحية التربوية في مؤسسات التكوين وهذا ما يعبر عنه "بالتربية البدنية"، أو في نطاق التنافس بين الأفراد والجماعة وهو ما يعبر عنه "الرياضة".

ومن هذا المنظور دخلت التربية البدنية والرياضية نطاق مفهومها الحديث لطبيعة الكائن البشري حيث يصفها(الفاندي) : "مجموعة من الخبرات التي تمكن الفرد من فهم الخبرات الجديدة بطريقة أفضل". (على البشير الفاندي وآخرون، 1983، ص14).

ذلك المفهوم الذي يبرز وحدة الفرد، حيث جعل التربية البدنية والرياضية تعني التربة عن طريق النشاط البدني وترتب عن ذلك اهتماما من الناحية التطبيقية بالاستجابات الانفعالية، والعلاقات الشخصية، والسلوك الاجتماعي... وغير ذلك من النواحي الذهنية والوجدانية والجمالية.

ويرى (تشارلز بيوتشر) ان : "التربية البدنية والرياضية هي جزء متكامل من التربية العامة، وميدان تجريبي هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وذلك عن طريق ألوان من النشاط البدني". (صالح عبد العزيز ،1968، ص57).

وهكذا نجد أن التربية البدنية والرياضية بهذا الشكل خرجت من نطاقها الضيق، وهو الاهتمام ببناء الجسم فقط، وأصبحت تهتم بتربية الشخص في كليته.

وهكذا تزداد الحاجة الى التربية، وتتبدى أكثر فأكثر كأداة ضرورية لتصحيح أفات الحياة الاجتماعية الحديثة، فهي ليس مجرد لهو ولعب، أو نوع من الحشو في البرامج الدراسية، أو فترة راحة مبرمجة بين الدروس النظرية اليومية.

ويرى (فيري) ان التربية البدنية جزء لا يتجزأ من التربية العامة، وإنها تشغل دوافع النشاطات الموجودة في كل شخص للتنمية من الناحية العضوية والتوافقية والانفعالية والعقلية.

فالتربية البدنية والرياضية هي مصطلحات تعبر عن حركات الانسان المنظمة، سواء كانت في مستواها التعليمي التربوي البسيط في المدرسة، وهو ما نسميه بالتربية البدنية، أو في إطارها التنافسي بين الأفراد والجماعات، وهذا ما نسميه بالتربية الرياضية، أو حتى في إطار تطبيق المهارات المتعلقة بالمجال التنافسي تحت قيادة تربوية وهذا ما نسميه بالتربية البدنية والرياضية. (بسيوني، 1992، ص ص6.7).

وبذلك فان التربية البدنية والرياضية الحديثة تولي للجسم عناية كبيرة، وتوضح أهمية رعاية الجسم والعقل والنفس، ومن أهم الأسباب التي جعلت علماء التربية في ميدان التربية الحديثة يولون أهمية العناية بصحة الجسم، وقيام أجهزته بوظائفها تؤثر في سعادة الطفل وسعادة المجتمع، وعن طريق التربية البدنية نصل الى تحقيق التوافق النفسي والنمو الاجتماعي والعقلي بطريقة صحيحة، وهي بذلك لا تقل أهمية عن باقي مجلات التربية الأخرى.

وفي هذا يؤكد (كويل)على مصممي مناهج التربية البدنية الى ضرورة التوفيق في الاختيار بين الاتجاهين الواضحين في الفكر التربوي، وهما المنهج المتمركز حول المادة أو النشاط، والمنهج المتمركز حول التلميذ. (أنور أمين الخولي، ص327).

حيث تعددت الاتجاهات في مفهوم حصة التربية البدنية بين اكتساب التقنيات المتعددة قصد الوصول الى النتيجة الرياضية وهو المنهج المتمركز حول النشاط، وبين تحقيق أهداف تربوية تعود على الفرد بالصحة والسعادة، وبالخير العميم للوطن، وهو المنهج المتمركز حول التلميذ.

وهكذا نرى أن التربية البدنية بهذه الطريقة تتعامل مع الفرد في شخصه بإدراكاته وتفاعلاته وعواطفه. وبهذا فالأستاذ عندما يتعامل مع التلميذ عند أداء سلوك حركي ما يتساءل لماذا فعل هذا ؟ قبل أن يتساءل

كيف فعل هذا ؟ فهو في الأول يبحث عن السبب أو الدافع وراء ذلك السلوك، ثم عن طريقة أداء ذلك السلوك.

6- بنية المعرفة في التربية البدنية والرياضية :

إن التربية البدنية والرياضية في الوقت الراهن تستقي معلوماتها من نتائج الدراسات المختلفة كعلم الاجتماع وعلم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، والطب والتشريح، والبيولوجيا والفيزياء والرياضيات، وحتى الفلسفة وعلوم التربية... وهذا يعنى أنها مجرد تجميع لهذه العلوم مما يطرح الجدل القائم حول عملية التربية البدنية والرياضية، أو بالأحرى حول مبادئها الأساسية.

وفي هذا يقول (P.Parlebas) : "لم تعتبر التربية البدنية والرياضية حتى أيامنا هذه كعلم له خصوصه، وموضوعه بحجة أنها مجرد تجميع للعلوم، حيث ان تعليمها يؤخذ من ترابط البيولوجيا، والبيوميكانيك وعلم النفس... وهذا الجزم القاطع غير مقبول، لان في تلك الدراسات القديمة أو الكلاسيكية لم تكن تطرح مثل هذه المسائل الابستمولوجية، ويضيف : نقول ينبغي تطبيق مختلف المعارف المقدمة من مختلف العلوم الأساسية على التربية البدنية والرياضية، ومصطلحات "كالتطبيق" و "العلوم الأساسية في حاجة الى توضيح أكثر، والجلي في الأمر ان مثل هذه التأكيدات لم تأتي من جدل لأشكال قائم، وإنما هي معطاة كمسلمات غير قابلة للنقاش، و الحقيقة ان علم النفس الاجتماعي أو البيولوجيا تعتبر حسب هؤلاء "أساسية" هي نفسها "تطبيقات" لعلوم الأخرى، فمثلا علم النفس الاجتماعي ماهو إلا تطبيق لعم النفس على عدد كبير من الإفراد، والبيولوجيا ماهي إلا تطبيق للكيمياء والفيزياء... وهكذا إذا أردنا تجاوز هذا الأشكال، وعدم الوصول الى طريق مسدود ينبغي ترك مثل هذا الاتجاه والبحث في مجال آخر ألا وهو موضوع وخصوصية التربية البدنية والرياضية. (Parlebas,1971,p16).

ذكرنا فيما سبق ان البحث عن موضوع التربية البدنية والرياضية في أبعاد كالحركة والبدن يقود الى طريق مسدود، ويبقى غامضا. وفي هذا الصدد يقول (الخولي) : "الأمر يحتاج قدرا من التأمل والدراسة والتنظير للظواهر المتصلة بالنظام أو التي تشكل أساسياته، والتي اقترح لها علماء الاجتماع الرياضي الأبعاد الأربعة التالية (البدن، الحركة ، اللعب، الرياضة) مع التسليم بان هذه الأبعاد أو الظواهر انما تشترك فيها أنظمة ومواد وعلوم أخرى غير التربية البدنية والرياضية. فالبدن هو مجال اهتمام الطب والعلاج الطبي، والحركة هي من الظواهر التي تتصل بعلوم الميكانيكا والفيزياء، والرياضة محل اهتمام كبير لمجالات مثل الترويح والسياحة وعلم الاجتماع.

وبدون توصيف دقيق لأبعاد النظام و المهنة، فإننا نتوقع تداخلا، وخلطا بين عدد كبير من المهن والعلوم، وبين العاملين في حقل التربية البدنية والرياضية. (انور أمين الخولي،1996، ص371) وعلى العكس من ذلك يظهر ان مفهوم "السلوك الحركي" la conduite motrice يمثل الموضوع الخاص للتربية البدنية والرياضية، وهكذا يمكن تأسيس مختلف العلوم الأخرى وتطبيقها في محال التربية البدنية
والرياضية على ضوء هذا المفهوم الجديد يمكن ان نخلط بينها وبين العلوم الأخرى المشتركة معها في البدن والحركة.

وفي هذا يقول (P.Parlebas) من الواضح أن عملا من هذا القبيل المتعمق لا يمكن ان يصل الى مبتغاة إلا في ظل نظرة ترابطية للعلوم بخصوصية تمييزية، وليس تناقضيه، وبمعنى أخر دمج العناصر المستخرجة من تداخل وتشابك مختلف العلوم (علوم البيولوجيا، العلوم الإنسانية، علوم التربية والفلسفة، والمنطق والرياضيات) في مفهومه موحد ومتناسق. (Parlebrs,1971,p16).

وبهذا فقط يمكن توظيف مختلف العلوم في ميدان التربية البدنية والرياضية بطريقة تسمح للمختصين بمعرفة والفاصلة بين هذه المعارف بين ما يجب الاعتماد عليه من هذه العلوم وبين ما لا ينبغي الاعتماد عليه. وهكذا ظهرت العديد من المؤلفات التي تحاول عرض الأسس العلمية للتربية البدنية والرياضية كأعمال (دموني G.Demeny) و (بيوتشز C.Butcher) حيث يقول (أرنو P.Arnaud) "هذه المفاهيم (العلوم المختلفة) تهدف في الوقت ذاته الى ان تكون تقنيات بيداغوجية وإرادة تعمل المستحيل لجعل التربية البدنية والرياضية علمية. (P.Arnaud, 1983, p14).

وهكذا يمكن باختصار عرض هذه الأسس العلمية والتي ندرجها كما يلي: (عوض بسيوني،1992).

6-1- <u>الأسس البيولوجية للتربية البدنية</u> :

إن الجسم ذو ميكانيكية معقدة جدا، ولابد ان يكون تركيبه مؤلفا لكل مربي، ولذلك يدرس طالب التربية البدنية والرياضية جسم الانسان بالتفصيل خلال فترة إعداده ليكون قادرا على تفسير شافيا لطبيعة عمل العضلات (علم التشريح) في أثناء كل تمرين وكذلك كل ما يتصل بها من وظائف وأجهزة تمدها الوقود مثل الجهاز الدوري التنفسي(علم وظائف الأعضاء) والجهاز العظمي الذي تعمل أجزاؤه كدوافع (بيوميكانيك) تعمل عليها العضلات (علم التشريح).

وبالتالي فان الطالب يكون قادرا ليس فقط على شرح هدف وتركيب التمرين، ولكنه قادرا على إعطاء تفسير لماذا أديت الحركة في هذا الاتجاه ؟ ولماذا هذا العدد من التكرارات ؟

لذلك فان منهج التربية البدنية والرياضية باحتوائه على المواد البيولوجية (علم التشريح، علم وظائف الأعضاء، علم الحركة، البيوميكانيك) بالإضافة الى مواد أخرى كالتدليك، والطب الرياضي... فهذه الطائفة من العلوم البيولوجية تعطي الطالب خلفية علمية قوية للتعامل مع الانسان الرياضي.

6-2- الأسس الاجتماعية للتربية البدنية :

علم الاجتماع هو العلم الذي يهتم بدراسة الناس وجماعاتهم ونشاطاتهم، وهو يهتم بصفة خاصة بأصل المجتمع ونشأته، وما به من نظم مثل الدين والأسرة والحكومة والتعليم والترويج. كذلك يهتم علم الاجتماع بتنمية حياة اجتماعية أفضل تتميز بالخير والسعادة والتسامح والمساواة.

وتستطيع التربية البدنية والرياضية ان تلعب دورا هاما في تحسين أسلوب الحياة الديمقراطية، وذلك لأنها تتخلل حياتنا اليومية، وهي مادة علمية وظيفتها مساعدة الفرد في الإعداد للحياة، وهي تساعد الفرد على التكيف مع الجماعة، فما اللعب إلا احد مظاهر التالف الاجتماعي، وقد تميز الانسان البدائي بميله الى العنف والضرب في حالات استفزازه، واليوم نجد ان التربية البدنية والرياضية تعلم العلاقات الإنسانية السليمة المتفقة مع النسق والموضوع. فاللاعب يبذل قصارى جهده لهزيمة منافسه، ولكن بطريقة اجتماعية مقبولة.

والتربية البدنية من خلال أنشطتها قادرة على تقديم الكثير لتغطية احتياجات الفرد والتي تشمل التعاون واقتسام الحب والألفة والاهتمام بآراء الآخرين، كما تعمل على توجيه رغبات الأفراد واتجاهاتهم عن طريق اللعب والترويح... وبالتالي يتبين أن التربية البدنية تؤدي وظيفتها اعتمادا على أسس علمية كعلم الاجتماع الرياضي ،علم النفس الاجتماعي.

6-3- الأسس السيكولوجية للتربية البدنية :

إن معرفة الأسس النفسية يمكن ان يعطي تحليلا لأهم النواحي للنشاط البدني، وكذلك إعداد طرق التعليم والتدريب الرياضي لكافة الانشطة، كما يساهم في التحليل الدقيق للعمليات النفسية المرتبطة بالنشاط الحركي، وعلى أستاذ التربية تعليم أوجه النشاط المختلفة التي تتضمنها مهنته طبقا للمبادئ السيكولوجية المتعارف عليها، ولعل مساهمات (بياجي G. Piaget) و (فالون H.Wallon) في علم نفس الطفل (النمو) وما يرتبط بالنمو العقلي لخير دليل على ذلك، حيث تحدد كيفية اكتساب المهارات والمعلومات والياتها، وما ترتبط به من إدراك وإحساس وحركية في مختلف الأعمار السنية للفرد، وإذا ألم الأستاذ بهذه الأسس أمكنه تقديم أحسن الطرق التعليمة للمهارات في مجال التربية البدنية والرياضية، وهذا أدى للاقتصاد في الوقت والجهد في تحقيق نتائج أحسن.

ومما سبق ذكره يتبين لنا ان التربية البدنية والرياضية تؤدي وظيفتها، معتمدة على أسس علمية قادرة على إعطاء تفسيرات واضحة لماهيتها ودورها داخل المنظومة التربوية.

وبالمقابل فان هذه المطالبة العلمية للتربية البدنية، والتي تجعل ضرورة إلمام أستاذ التربية البدنية والرياضية بمختلف الأسس العلمية، وتكوينه على ضوء هذه العلوم يطرح مشكلا أخر والمتمثل في كفاءة أستاذ التربية المهنية.

حيث يقول (P.Arnaud) في ذلك ان إلمام الطالب في ميدان التربية البدنية بمختلف المواد العلمية (علم النفس، علم البيولوجيا...) لن يسمح له بالتعمق فيها في ظل تعددها وكثرتها، مما يطرح مشكل الكفاءة المهنية للأستاذ. (Arnaud,1983,pp14.15).

فمثلا طالب الطب الذي يتخصص في دراسة العلوم الطبية (اختصاصه في عضو من أعضاء جسم الانسان) يكتسب الكفاءة المهنية، اما طالب التربية البدنية والرياضية فهو يلم بالعديد من العلوم دون تخصص معين، وهذا يجعل اكتسابه سطحي للمعلومات، مما يطرح مشكلة الكفاءة عنده.

لكن كما ذكرنا سالفا في خصوصية التربية البدنية والرياضية ان الأستاذ يأخذ الكم ألمعلوماتي من المواد العلمية بقدر تحقق أهدافه التربوية داخل المدرسة، والمتمثلة في تربية "تربية السلوكات الحركية"، فهو لا يبحث عن "مكننة الطفل" بما يتطلبه من معلومات متخصصة في العلوم البيولوجية، ولا يبحث عن "معالجة الطفل" من الأمراض مما تتطلب من معلومات متخصصة في العلوم الطبية... بل هو في حاجة الى معلومات وأسس علمية تمكنه من أداء مهنته في ضوء موضوعها : "السلوكات الحركية".

7- أهداف التربية البدنية والرياضية :

تتعدد أغراض التربية البدنية والرياضية تبعا لطبيعة أهداف وفلسفة المجتمع، وتحدد سياستها وبرامجها لتحقيق هذه الأهداف بما يتماشى مع هذه الفلسفة. فلقد تحدد هدف التربية البدنية والرياضية في الاتحاد السوفياتي بناءا على المتطلبات الموضوعية للحكومة مع الأخذ في الاعتبار الاهتمامات الشخصية والجماعية. "التنمية الشاملة للشعب السوفياتي، تربية عمال نشيطين لبناء الاشتراكية، والدفاع الرجولي عن الوطن، أصحاء يتمتعون بالحياة، طموحين لاكتساب روح غنية، وأخلاق رفيعة، ومكتملين بدنيا" (بسيوني، 1992، ص18).

وبناءا على هذا الهدف تحددت المهام التالية للتربية البدنية عندهم :

- التنمية البدنية والصحية للشعب.
- تدعيم الارتباط بالوسائط التربوية الأخرى.
- المشاركة في الحياة السياسية العامة.

في حين تحددت مهام التربية البدنية والرياضية في الولايات المتحدة الأمريكية في تحقيق الأغراض التالية:

- غرض النمو البدني.
- غرض النمو الحركي.
- غرض التنمية العقلية .
- غرض العلاقات الإنسانية.
- غرض مهني هام، وهو إعداد شباب مربون بدنيا.

ويستطيع الفرد من خلال ممارسته للتربية البدنية التحكم في جسمه ووسطه الداخلي، وحيى وسطه الاجتماعي، وينمي قدراته الحركية.

وبهذا نلخص عدة أهداف تحققها التربية البدنية والرياضية وهي كما يلي :

7-1- أهداف صحية بدنية :

فالهدف الأول من ممارسة التربية البدنية والرياضية هو توفير الصحة عن طريق النمو السوي للفرد، ان التمتع بالصحة الجيدة، وامتلاك التوازن البدني، وحسن سير الوظائف العضوية، تعفي النفس من كل قلق، وتشعرها بالثقة في الأداة الجسدية.

فالتربية البدنية والرياضية تهدف الى تطوير قدرات الفرد من الناحية الفيزيولوجية والنفسية بالقضاء على الاضطرابات والصراعات النفسية، والتحكم في الجسم وتكيفه المستمر مع الطبيعة.

7-2- أهداف فكرية وخلقية :

إن الممارسة الرياضية تنمي لدينا القدرة على الصبر والجرأة في اتخاذ القرار، كما تنمي العزم والثقة في النفس، فعن طريق هذه الممارسة المستمرة للتربية البدنية والرياضية، تنمو قدرة الفرد على التفكير والتصور والإبداع.

7-3- أهداف نفسية اجتماعية :

فمفعول التربية البدنية والرياضية لا يقتصر على النمو والإعداد البدني، وإنما يمتد ليشمل الصفات الخلقية والإرادية، فهي حريصة على ان يكون مصدرها ورائدها التطور الطبيعي للفرد، ولابد لها ان تستخدم محبته للحركة من اجل تيسير تطوره النفسي والإسراع فيه، ولا يتحقق ذلك بدون دراسة وتشخيص خصائص الشخصية كموضوع لهذا النشاط للإسهام في التحليل الدقيق للعملية النفسية المرتبطة بالنشاط الحركي.

ولقد أثبتت التجربة ان التربية البدنية والرياضية تترك أحسن الأثر في الأطفال ذوي العاهات سواء كانوا مصابين بالعجز الحركي أو كانوا ضعفاء العقول، فلدى الطائفة الاولى تخفف من عدم الاستقرار، ونقص الدقة في الحركات، وتتيح في نفس الوقت نفسه تيسير تربية هذه الوظائف ولدى الطائفة الثانية تيسير تنسيق الاستجابات الحركية التي يتم بها التعبير عن الانفعالات، وتوفر لها الانتظام، وتمكن من السيطرة عليها شيا فشيئا. (اوبير،1967).

كما تساهم التربية البدنية والرياضية في تحسين أسلوب الحياة، وعلاقات الأفراد والجماعات، وتجعل حياة الانسان صحيحة،وقوية وبمساعدة الفرد على التكيف مع الجماعة، فهي تؤدي مع الجماعة، وتستلزم بذلك النظام والتنسيق الجماعي للحركات، ذلك التنسيق الذي تيسره غريزة التقليد، التي هي عامل هام من عوامل إدماج الطفل في المجتمع، وتغطية الكثير من احتياجاته التي تشمل التعاون والحب والألفة والاهتمام بآراء الآخرين، وشعور الفرد بالاطمئنان داخل إطار المجتمع الذي يعيش فيه، ويمكن اكتساب كل هذا عن طريق اللعب.

ولقد بينت الدراسات السيكولوجية الحديثة ان التربية البدنية والرياضية تلعب دورا بارزا في الصحة النفسية، وعنصرا هاما في تكوين الشخصية السوية الناضجة، كما أنها تعالج كثيرا من الانحرافات النفسية بغرض تحقيق التوافق النفسي.

كما ان التربية البدنية والرياضية تربي الطفل على الجرأة والثقة بالنفس، والصبر والتحمل. وعند انخراطه في الفريق الرياضي تنمو لديه روح الطاعة والإخلاص للجماعة، وينمو عنده الشعور بالذات، وبذلك تكون التمرينات البدنية عاملا فعالا في تربية الشعور الاجتماعي. (اوبير،1967).

ولذلك نقول ان التربية البدنية والرياضية بمعناها الكامل تهدف الى النمو الجسماني، وتكثف النشاط الحركي، وتهذب الخلق، وتكون الشخصية، وتنمو صفات الشجاعة والإرادة والصراحة والتعاون، والطاعة والنظام والتوافق الجسمي الحركي والعصبي والعضلي. (عادل خطاب، 1965).

8- أهمية التربية البدنية والرياضية :

إن التربية البدنية والرياضية لا تقل أهمية عن بقية المواد الأخرى، بل أنها جزء هام من العملية التربوية العامة، وذلك بمراعاة مختلف الجوانب التي تهتم بها، حيث باعتبارها وحدة متماسكة تعمل على تكوين مواطن صالح من خلال توجيهه الى مختلف الخبرات والمعارف الحركية، وتساعده نحو السير الى الأمام، وذلك لمسايرة عصرنه الدول المتقدمة بالتربية البدنية، فشيدت لها المعاهد العليا، وأنتجت من خلال ذلك كوادر ضخمة في عالم الرياضة، وذلك ما هو ملاحظ ميدانيا من النتائج الباهرة التي تتحقق كل يوم تقريبا، وفي كل الاختصاصات الرياضية.

وفي هذا الميدان وإيمانا منها بأهمية هذا الميدان الحيوي في وضع عجلة التقدم الحضاري للأمم فان برنامج التربية البدنية والرياضية دائما يضع نصب اهتماماته الانسان أو المواطن وانشغالاته الحيوية في كل الجوانب العلمية منها والصناعية والثقافية ...

كما لا نهمل جانبا أخر وهو الجانب الديني، حيث ان الدين الإسلامي الحنيف أعطى حقا وافر للتربية الرياضية، حيث انه اهتم بالناحية البدنية والصحية للفرد وأوثقها مباشرة بالنواحي المعنوية من نفسية وروحية وعقلية، وذلك قدوة بسيد البشرية جمعاء محمد صلى الله عليه وسلم، وفي ذلك يقول صلى الله عليه وسلم : "وان لبدنك عليك حق". وقول الصحابي عمر بن الخطاب رضي الله عنه : "علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل". (أنور الجندي، 1987، ص16).

نستخلص مما سبق ان مادة التربية البدنية والرياضية تؤدي وظيفتها على أسس علمية قادرة على إعطاء تفسيرات واضحة لأهميتها ودورها داخل المنظومة التربوية.

ويحدد (كال بو كو لتر) أهمية التربية البدنية والرياضية في كونها تساعد على نمو كامل وتكيف الفرد بدنيا، عقليا واجتماعيا، من خلال الإرشاد والتوجيه التعليمي، والاشتراك في الانشطة المختلفة، وممارسة ذلك طبقا لمعايير اجتماعية وصحية.

ومن خلال ما ذكرناه عن هذه المادة ومالها من نشاطات كثيرة، فهي تساهم مساهمة فعالة في تنمية الصفات الاجتماعية لتحقيق المصالح الشخصية. والذي تؤكده الخصائص الضرورية للحياة الجماعية.

فالتربية البدنية قادرة على ان تقدم الكثير من الخدمات من خلال أنشطتها لتغطية احتياجات الفرد عن طريق اللعب والترويح. (عوض بسيوني،1992، ص.95.75)

9- التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالتربية العامة :

جاء الربط بين مفهوم التربية والتربية البدنية والرياضية بعد ان توصل علماء النفس والتربية في بحوثهم بالسعي الى محاولة التوصل الى انسب الطرق التي تساهم في زيادة حصيلة الفرد وتزويده بالخبرات، واتضح ان ذلك يتحقق عن طريق الانشطة الرياضية، لذا كان للرياضة دورها وأهميتها في تربية الفرد ونشأته نشأة طيبة، فأصبحت الصلة الاسمية التي تربط بين الغرض والتطبيق أي التربية، والتربية البدنية والرياضية مقرونين ببعض تحت عنوان "تربية بدنية ورياضية".

واكتسب تعبير "التربية البدنية " معنى جديدا بعد إضافة كلمة التربية إليه، فكلمة "بدنية" تشير إلى البدن، وهي كثيرا ما تستخدم في الإشارة إلى صفات بدنية مختلفة، كالقوة البدنية، والنمو البدني الصحة البدنية، المظهر الجسماني، وهي تشير الى البدن كمقابل للعقل، وعلى ذلك فحينما تضاف كلمة "التربية" الى كلمة "بدنية" نحصل على تعبير "التربية البدنية".

والمقصود بها : تلك العملية التي تتم عند ممارسة أوجه النشاط التي تنمي جسم الانسان، فحينما يلعب الانسان، أو يسبح، أو يمشي، أو يتدرب على المتوازي، أو يمارس التزحلق، أو يباشر لون من ألوان النشاط البدني التي تساعد على تقوية جسمه وسلامته، فان عملية التربية تتم في نفس الوقت، وهذه
التربية قد تجعل حياة الانسان أكثر رغدا، أو بالعكس تكون من النوع الهدام، ويتوقف ذلك على نوع الخبرة التي تصاحب هذه التربية، فقد تكون خبرة سارة مرضية، كما قد تكون خبرة. تعيسة شاقة. ومن ثم قد تساعد في بناء مجتمع قوي متماسك، وقد تورث الانسان انطباعات ضارة هادمة للمجتمع.

وتتوقف قدرة التربية البدنية والرياضية على المعاونة في تحقيق الأغراض التربوية، كما يتوقف انحرافها عن هذه الأهداف على صلاحية القيادة المسؤولة عن توجيهها. والتربية البدنية جزء بالغ الأهمية من عملية التربية العامة، وهي ليست حاشية أو زينة تضاف للبرنامج المدرسي كوسيلة لشغل الأطفال، لكنها على العكس من ذلك جزء حيوي من التربية، فعن طريق برنامج التربية البدنية موجه توجيها صحيحا يكتسب الأطفال المهارات اللازمة لقضاء وقت فراغهم بطريقة مفيدة، وينمون اجتماعيا، كما أنهم يشتركون في نشاط من النوع الذي يضفي على حياتهم الصحية باكتسابهم الصحة البدنية والعقلية. (بيوتشر، 1964، ص 34.33).

فالتربية البدنية والرياضية تعد جزءا من التربية العامة، أو مظهرا من مظاهرها العملية الكلية، وهي تهتم بالعقل والجسم والصحة البدنية قصد سعادة الفرد والمجتمع، وهي تساعد على إعداد المواطن الصالح، الملتزم بدنيا وعقليا، وترمي الى التوافق بين القوى العقلية والخلقية والبدنية.

من أهدافها صحة الجسم ونشاطه وقوته، وتنمية أجهزته الوظيفية، وتدريب الفرد مهارات حركية، وتكوين الانسان، وتحسين أفكاره، وخبرته، وخلقه الاجتماعي، وتنمية القدرات الفردية والجماعية، وصيانتها، وتوفير الشروط الضرورية للنشاط الترويحي، وشغل أوقات الفراغ والمواطنة الحسنة، وإتاحة

الفرصة للسباقين منهم للوصول الى التحصيل العالي، وترقية المواهب والكفاءات. (بسيوني،1987، ص11).

10- التربية البدنية والرياضية في الجزائر:

عرفت التربية البدنية والرياضية بالجمهورية الجزائرية منذ عصور غابرة عدة تحولات من خلال مسيرتها الطويلة، فمنذ أمد بعيد وهذه المادة حاضرة بشهادة الباحثين والعلماء، وعلماء الآثار والحفريات، ومع فجر الاستقلال أولت الدولة الجزائرية اهتماما بهذا القطاع، وخصصت له وزارات، وقوانين تحميه وتسيره، ولهذا الغرض كله سنت قوانين (76-81 و89، 03) اللذان تجلت فيهما المبادئ العامة لسياسة الجزائر في التربية البدنية والرياضية .

بحيث يؤكد ميثاق أو قانون التربية البدنية والرياضية سنة 1976، ان الشباب يشكل أثمن رأسمال الأمة، وعند إقرار سياسة شاملة تخصه، لا يمكن تجاهل التربية البدنية والرياضية بصفتها عاملا لتجنيد وتنشيط مصادر الطاقة الاجتماعية، إذ أنها تشكل بحكم القيم التربوية والمدنية، والخلقية التي تحمل إحدى دعائم هذه السياسة.

وتعرف التربية البدنية والرياضية بالجمهورية الجزائرية الديمقراطية على أساس أنها "نظام تربوي عميق الاندماج بالنظام التربوي الشامل، وتخضع لنفس الغايات التي تسعى التربية الى بلوغها، والرامية إلى الرفع من شان تكوين الانسان والمواطن والعامل والعمال الاشتراكيين لما لديهم من مزايا". (وزارة الشباب والرياضة، 1976، قانون 76- 81).

10-1- أهداف التربية البدنية والرياضية في الجزائر :

ينتظر من التربية البدنية والرياضية ان تؤدي في مجال النظام التربوي الشامل ثلاث مهام :

أ- من الناحية البدنية :

إلى تحسين قدرات الفرد الفيزيولوجية والنفسية من خلال تحكم اكبر في البدن، وتكيف السلوك مع البيئة، وذلك بتسهيل تحويلها بواسطة تدخل ناجح منظم تنظيما عقلانيا.

ب- من الناحية الاقتصادية :

إن تحسين الصحة الفردية، وما تكتسبه من ناحية المحرك النفسي يمكن ان يزيد من قدراته على مقاومة التعب، إذ يمكنه من استعمال القوة المستخدمة في العمل استخداما محكما فانه يؤدي بذ1لك الى زيادة المرودية الفردية والجماعية في عالم الشغل الفكري واليدوي.

ج- من الناحية الاجتماعية والثقافية :

فان التربية البدنية والرياضية تجعل القيم الثقافية والخلقية التي توجه أعمال كل مواطن، وتساهم في تعزيز الوئام الوطني، مدخرة الظروف الملائمة للفرد كي يتعدى ذاته في العمل، وتنمية روح الانضباط والتعاون، والمسؤولية، والشعور بالواجبات المدنية.

كما أن التربية البدنية والرياضية ترمي الى التخفيف من التوترات التي تشكل مصدر خلافات بين أفراد مجموعة واحدة، أو بين المجموعات التي تنتمي الى هيئة اجتماعية واحدة، مساعدة بذلك على إنشاء علاقات إنسانية أكثر انفراجا.

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

ان ديمقراطية التربية البدنية والرياضية تعرض هذه الأخيرة كوسيلة من الوسائل التي بشأنها ان تساهم في ترقية المرأة وتحريرها، والتربية البدنية والرياضية عامل في تجنيد الجماهير الشعبية من اجل الدفاع عن مكاسب الثورة، وتعد التربية البدنية والرياضية في نفس السياق عنصرا للسلام في العالم، وذلك بتدعيمها للتضامن والتفاهم والتعاون على المستوى الدولي.

ويقوم تنظيم الحركة الرياضية الوطنية الجزائرية على المبادئ التالية :

1- الديمقراطية.
2- التخطيط.
3- الشمول.
4- الهواية والتقييم.
5- التسيير الاشتراكي.
6- اللامركزية.

10-2- تعليم التربية البدنية والرياضية في الجزائر :

إن تنظيم تعليم التربية البدنية والرياضية أولا وقبل كل شي، من الأهداف والمبادئ الجوهرية التي يتضمنها القانون الأساسي للتربية البدنية والرياضية.

وكانت النصوص الأساسية للبلاد تتجه في نفس المبادئ، وفي هذا الصدد ينص الميثاق الوطني ل : 1976 في "الأهداف الكبرى للتنمية"، الفرع 06، الفقرة 05 ان التربية البدنية والرياضية مبدأ من الاشتراكية، وتشكل حيزا ذا أهمية وفائدة كالتعلم. وتمثل حقا من الحقوق الواجب على الدولة توفيره للمواطنين لا سيما الشباب منهم، ولم يتبع قانون التربية البدنية والرياضية بالنصوص القانونية التطبيقية، بل بتعليمات ومناشير صادرة عن السلطات السياسية المؤهلة، وكل المبادرات المتخذة باءت بالفشل نظرا لعدم دقة أحكام النصوص المقررة في هذا القانون، إذ أن نقص النصوص التطبيقية، زيادة عن انتظار الميدان والتغيرات الجذرية للمجتمع بعد 1988 آدت إلى اتخاذ تدابير قصد إعداد قانون حقيقي للرياضة (وزارة الشباب والرياضة، قصر الأمم 21و 22-12 1993 ، ص55).

وفي هذا الصدد أعد القانون رقم (89-03) المؤرخ في 14 فيفري 1989 (قانون تنظيم المنظومة الوطنية والثقافة لسنة 1989) والذي ينص في مادته الثامنة ان الممارسة التربوية الجماهيرية تعد جزءا

مكملا للبرنامج على مستوى مؤسسات التربية والتكوين، وتدرس على شكل تعليم مناسب، تحدد كيفيات الإعفاء، وشروط الممارسة عن طريق التنظيم. (وزارة الشباب والرياضة، 1989، قانون89-03).

والمنظومة التربوية تشمل كل أنواع وأساليب التربية المختلفة، منها التربية العقلية، التربية الاجتماعية، التربية السياسية، التربية الأخلاقية... وتحتل التربية البدنية والرياضية مكانا متميزا، لها جزء بالغ الأهمية من عملية التربية العامة، وهي ليست حاشية أو زينة تضاف كما قلنا سابقا للبرنامج الدراسي
كوسيلة لشغل الأطفال، لكنها على العكس من ذلك جزء حيوي من التربية، فعن طريق برنامج التربية البدنية والرياضية يكتسب الأطفال المهارات اللازمة لقضاء وقت فراغهم بطريقة مفيدة، وينخرطون مباشرة في الحياة الاجتماعية، وفي هذا الإطار ترمي ممارسة التربية البدنية والرياضية بالمؤسسات التعليمية إلى تحقيق هدف ثلاثي :

- اكتساب الصحة : بتوفر القيام الأكمل والانسجام الأفضل للوظائف الكبرى كلها، بإثارة النمو ومنح الذوق للاجتهاد، وتسهيل التكيف مع البيئة المادية في نفس الوقت.
- النمو الحركي : بمساعدة التلميذ على إدراك حسمه، وتحسين صفاته النفسية - الحركية، وبالتالي التعبير الأوفى عن نفسه.
- التربية الاجتماعية للشباب : عن طريق تحسين المعرفة الذاتية، والتحكم في العرف الذاتي، على فهم وقبول القوانين، والشعور بالمسؤوليات والروابط مع الغير.

ان نظام تعليم التربية البدنية والرياضية يقوم على إحداث معطيات العلوم الإنسانية، و يستطرح إدماج اكتساباتها لكي يكون فيما بعد نوعيتها الوطنية في تماسك مباشر مع التطور الراهن للظاهرة التربوية. ذلك النظام الذي يطمح ان يكون وطنيا، عصريا، ومتطورا، ومفتوحا في ان واحد، مدروس في إطار تنمية عمل تربوي يستوجب تعريف طبيعته ودعائمه، وان العمل التربوي يستلزم بدوره التعريف الواضح للصلة البيداغوحية لكي تتماشى ومبادئها القاعدية. (مديرية التعليم، 1989، ص10).

- **خلاصة** :

من خلال هذا العرض التحليلي خلصنا الى ان التربية هي جملة الأفعال والآثار التي يحدثها بإرادته كائن إنساني في كائن إنساني آخر، فهي تهدف الى إعداد الفرد الذي يريده المجتمع، فلإنسان الذي نريد ان نحقق التربية فيه ليس كما ولدته الطبيعة، وإنما ما يريد المجتمع ان يكون.

وفي الجزائر ترى القوانين التشريعية ان التربية هي حجر الزاوية في أي بناء، وهي المنشأ والقطب المشبع للشخصية الجزائرية. ونقطة انطلاق لكل حياته الفكرية، وهي القاسم المشترك لكل أصناف الثقافة في الأساس مع الإيديولوجية والعلوم والأدب والفنون.

وتعد التربية البدنية والرياضية جزءا متكاملا من التربية العامة، وميدان تجريبي هدفه تكوين الانسان، وذلك عن طريق ألوان النشاط البدني اختيرت بغرض تحقيق مهام تقابل أهداف وغايات المجتمع، فالتربية البدنية مفهوم واسع لكنه متعلق مباشرة حسب أهدافه بالتربية العامة. وهي بذلك تؤدي وظيفتها على أسس علمية قادرة على إعطاء تفسيرات واضحة لأهميتها ودورها داخل المنظومة التربوية.

فالتربية البدنية والرياضية هي أولا وقبل كل شيء تربية وتكوين للفرد وتوجيهه نحو أهداف وأغراض معينة تلتقي في نهاية المطاف بأغراض وأهداف التربية العامة، والتي من ابرز سماتها تكوين الفرد وتوجيهه نحو ما هو أفضل للتطوير والنهوض بالبلاد والعباد.

ولذلك كانت الأهداف والمبادئ الجمهورية لتنظيم تعليم التربية البدنية والرياضية هي أول ما تضمنه القانون الأساسي للتربية البدنية، حيث اعتبر ان الممارسة التربوية جزءا مكملا للبرنامج على مستوى مؤسسات التربية والتكوين وتدرس على شكل تعليم مناسب.

الفصل الثاني
مفهوم وخصائص المرحلة العمرية "المراهقة"

الفصل الثاني

مفهوم وخصائص المرحلة العمرية "المراهقة"

1- مدخل :

تعتبر مرحلة المراهقة فترة حساسة يمر بها الفرد، نظرا للتغيرات السريعة والمتنوعة في نفس الوقت التي تطرأ على المراهق من جميع النواحي، الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية.

فهذه المرحلة تعتبر بمثابة جسر ينتقل من خلاله الفرد من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد.

ولهذا فمن الطبيعي ان يتعرض المراهق لمشكلات عديدة، ومتاعب بدرجة قد تفوق غيرها من مشكلات العمر، ويعود ذلك لكونه شخصا غير متكيف لدوره الجديد في الحياة.

ويرى علماء النفس ان المراهقة مرحلة من العمر تظهر فيها تغيرات عديدة، وتحولات سريعة والتي من شانها التأثير باستمرار في كل مظاهر الحياة البيولوجية منها والعقلية والاجتماعية، حيث تطرأ على الجسم تحولات عميقة، ويرقى التفكير، ويظهر تطور في الحياة الاجتماعية، وتتبين ذاتية المراهق، ومن ثم ظهر مفهوم النمو والتطور عند علماء النفس مثل (جيزل، اريكس وبلوس) لوصف الاحتمالات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها شخص خلال مراحل النمو.

وسنحاول في هذا الفصل تحديد مفهوم المراهقة وخصائصها، وعلاقة المراهق بجماعة الأقران، وكذا المراهقة والنشاط الرياضي.

2- مفهوم المراهقة :

من الناحية اللغوية يعرفها (فؤاد البهي السيد) على أنها :

"تفيد معنى الاقتراب، أو الدنو، وبذلك يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى في قولهم :

راهق بمعنى غشى أو لحق أو دنا من. فالمراهق بهذا المعنى هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج" (البهي السيد، 1975، ص275).

وجاء في(لسان العرب) :

"غلام مراهق : أي مقارب للحلم، وراهق الحلم، قاربه" (ابي الفضل، 1956، ص131).

والمراهقة مصطلح وصفي لفترة من العمر، وهي مشتقة من الفعل اللاتيني (Adolexere) وتعني الاقتراب والدنو من النضج والاكتمال، فهي :

"مصطلح وصفي لفترة من العمر التي يكون فيها الفرد غير ناضج، وتكون خبراته في الحياة محدودة، ويكون قد اقترب من النضج العقلي والبدني". (علي بهادر، 1980، ص25).

فالمراهقة من الناحية اللغوية تفيد معنى الاقتراب، والدنو من الحلم، وهي مرحلة حساسة في عمر الانسان، يمكن ان نتدبر أمرها ونحقق سلامتها، إذا وعى القائمون على التربية خصائصها، والعوامل الكامنة ورائها، وكيفية التعامل معها، إذ ان الفهم يساعد على التعقل، وحسن التصرف، ويجنب العواقب الوخيمة التي تأتي كثيرا من الجهل بطبيعة ما يجري وكيفية التعامل معه، ويذهب (محي الدين مختار) الى ان المراهقة:

"مصطلح وصفي للدلالة على المرحلة النمائية المتوسطة بين الطفولة والرشد، وهي تكتسب أهميتها من حيث أنها المرحلة التي يتم فيها إعداد النشء كي يصبح مواطنا يتحمل مسؤوليات الاشتراك في المجتمع الكبير، عن طريق العمل المثمر، والانتاج الذي يحافظ على بناء المجتمع، والمراهقة تخضع الى حد كبير للعوامل الثقافية السائدة في المجتمع، فهي في المجتمعات المتحررة مرحلة اكتساب الخبرات والنمو الطبيعي، وهي في المجتمعات المتزامنة مرحلة توافق عسيرة. وتكمن دراسة المراهقة وقيمتها تربويا، من حيث أنها المرحلة التي تنفتح فيها القدرات والميول والاستعدادات، وصفات الشخصية، والتي يكتسب فيها الفرد العادات السلوكية ما يؤهله لان يصبح ما سيكون عليه في المستقبل. (محي الدين مختار، 1982، ص 158)

أو كما يعرفها "احمد زكي صالح" على أنها :

"مصطلح وصفي يقصد به مرحلة نمو معينة، تبدأ بنهاية الطفولة، وتنتهي بابتداء مرحلة النضج أو الرشد، أي ان المراهقة هي المرحلة النمائية، أو الطور الذي يمر فيه الناشئ وهو الفرد غير الناضج جسميا

وانفعاليا وعقليا واجتماعيا نحو النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي". (زكي صالح، 1973، ص193).

اما(موريس دوباز) فيذهب الى أن :

" المراهقة مصطلح عام يقصد به عادة مجموعة من التحولات الجسدية والسيكولوجية التي تحدث ما بين الطفولة والرشد، ولما نتحدث عن البلوغ، نقصد به الجانب العضوي للمراهق، وخاصة ظهور الوظيفة الجنسية، اما مصطلح الشباب تعني به الجانب الاجتماعي للمراهق". (Debesse,1971,p89).

وهناك أراء شائعة لتحديد الحدود العمرية للمراهقة، حيث يقول (سلامي(Sillamy (m))" : بان المراهقة مرحلة من الحياة تقع بين الطفولة والرشد... وهي عبارة عن مصطلح الفتوة، تتميز بالتحولات الجسمية والنفسية، تبدأ عند حوالي 12 – 13 سنة وتنتهي عند سن 18- 20 سنة (...) وظهور المراهقة ومدتها يختلفان حسب الجنس والظروف الجغرافية، والعوامل الاقتصادية والاجتماعية". (Sillamy,1983,pp14-15).

ويحددها (نجم الدين الشهر ودي) من الثانية عشر الى السن الثامن عشر". (الشهر ودي، 1968).

اما الدكتور (مصطفى فهمي) فيمثل الحدود العمرية للمراهقة بثلاثة مراحل وهي :

- ما قبل المراهقة : من العاشرة الى الثانية عشر سنة (من 10 الى 12 سنة).
- المراهقة المبكرة : من الثالثة عشر الى السادسة عشر سنة(من 13 الى 16 سنة).
- المراهقة المتأخرة : من السابعة عشر الى الواحد والعشرين سنة (من 17 الى 21 سنة).

فمرحلة ما قبل المراهقة تعتبر مرحلة الاتجاه السلبي، ذلك لان سلوك المراهق يتجه نجو السلبية في التعامل الكامل مع المجتمع، ويصعب عليه التحكم في سلوكه الانفعالي بالدرجة التي تتيح له فرصة امتصاص القيم والعادات والاتجاهات من المجتمع الذي يعيش فيه، وذلك لطفرة التغيرات الفيزيولوجية والغدية التي تجعله مفرط الحساسية بذاته ومشغولا باجترار صراعاته.

اما مرحلة المراهقة المبكرة فهي مرحلة الغرابة والارتباك، لان المراهق يصدر إشكالا من السلوك تكشف عن مدى ما يعانيه من ارتباك وحساسية زائدة حين تزداد طفرة النضج الجسمي، وحين لا يكون قد تهيأ له من الفرص ما يجعله يتكيف مع مقتضيات الثقافة العامة التي يعيش فيها.

والمرحلة الثالثة هي مرحلة المراهقة المتأخرة، مرحلة اللياقة والوجاهة والتظاهر،وذلك لما يشعر به الفرد من متعة، وانه محط أنظار الجميع، وتتسم هذه المرحلة بمحاولة الفرد للتوافق مع الحياة وأشكالها، وأوضاعها السائدة بين الراشدين،بما فيها من اتجاهات نحو مختلف الموضوعات والأهداف والمثل ومعايير السلوك.

ومن خلال جميع هذه التعريفات السابقة نقول ان المراهقة مرحلة انتقالية ما بين مرحلة الطفولة والرشد، وتعتبر من المراحل الحساسة في حياة الفرد، وذلك لما يحدث فيها من تغيرات فيزيولوجية وجسمية سريعة، يترتب عليها أثار انفعالية، ويصحبها القلق والمتاعب والأزمات الاجتماعية والنفسية، التي غالبا ما تؤدي الى اضطراب حياة المراهق فتتوتر علاقته مع الكبار، وخاصة أفراد الأسرة، محاولة منه لإبراز ذاتيته، وهذا يجعله يقترب من جماعة الرفاق، لأنه يشعر معهم بالأمان ووحدة الهدف.

3- خصائص المراهقة :

3-1- الخصائص الجسمية والفيزيولوجية :

يمكن تلخيص التغيرات التي تحدث في نشاط الفص الأمامي من الغدة النخامية لإفراز نوعين من الهرمونات، احدهما يهيمن على تحديد حجم الجسم، نسب أعضائه، والأخر خاص بتنبيه المناسل، فإذا نبهت هذه الأخيرة فانها تفرز هرمونات خاصة تختلف في الذكر عنها في الانثى. (إبراهيم اسعد، 1982، ص228).

حيث تتميز هذه المرحلة بسرعة النمو، وكثرة التغيرات الجسمية الخارجية والداخلية، ويبرز في ذلك نمو الطول والوزن، والنضج الجنسي، مع الاختلاف بين الذكر والأنثى في هذا النمو، حيث يلاحظ نضج الأنثى قبل الذكر بحوالي سنتين.

فالنمو عند البنات يبدأ في العاشرة والنصف تقريبا، ويصل المعدل أقصاه في سن الثانية عشرة، بينما يتأخر الأولاد سنتين على الأقل في البداية، اما السن الذي يصل فيه الطول أقصاه، فيتوقف على الظروف البيئة التي يعيش فيها المراهق، ويبدأ في المراهقة نمو طول الساقين، ثم بعد ذلك الجذع واكتماله يكون أولا في اليدين والرأس والأقدام، وأخر جزء في الأكتاف.

وتظل البنات فترة متفوقات على الأولاد من حيث النمو العضلي، ويتبع النمو العضلي عند الأولاد أحيانا فقدان في السمنة، بينما عند البنات يقل فقط تراكم الدهون. (خليفة بركات، 1984، ص 33-34).

كما يمتاز النمو الجسمي بنوع من عدم التوازن، فالجهاز العضلي يكون أسرع نموا من الجهاز العظمي، وربما هذا سببا فيما يبدو على المراهق من القابلية للتعب، وعجز للقيام بالمجهودات. (محمد الشيباني،1977، ص48).

ومن علامات المراهقة ظهور الطمث عند الفتيات، وظهور المنيات في بول الصباح عند الفتيان، وهي مصحوبة عادة بتغيرات أخرى في سرعة عمليات الايض، ودقات القلب وضغط الدم. ومن الصفات الجنسية الثانوية بروز النهدين عند الفتيات نتيجة لنمو الغدة الثديية، كما تزداد الآليتان اتساعا واستدارة نتيجة

لنمو عظام الحوض، وازدياد كمية الدهن تحت البشرة، ويتسع كتفا الفتاة، ويتحول صوت الفتاة المرتفع الدرجة الى رخيم منخفض الدرجة.

اما الولد فابرز التغيرات في هذا الصدد تغير الصوت نتيجة للنمو السريع للحنجرة واستطالة الحبال الصوتية المشدودة عليها، كذلك تبدأ بالظهور بعض الشعيرات على جانبي الذقن، وعلى الجانب العلوي من الصدغين أمام الأذنين مباشرة. كما يصبح الشعر النابت على الشفة العليا أكثر خشونة، ويزداد لونه سمرة.(إبراهيم اسعد، 1982، ص230).

3-2-<u>الخصائص العقلية</u> :

إن الحياة العقلية تتجه نحو التمايز، والذي يقوم على الإدراك والذكاء والتذكر والتخيل والتفكير... فالقدرة العقلية لدى المراهق تلعب دورا كبيرا في تكوين صورته عن ذاته وتقييمه لها.

ففكرة الفرد الخاطئة عن إمكاناته العقلية تحول بينه وبين تحقيق ذاته، وتعيق تطوره الذهني.

ولقد أثبتت بعض الدراسات ان الذكاء ينمو نموا متزايدا حتى سن الثانية عشرة(12 سنة). ثم يتعطل قليلا في فترة المراهقة نظرا لحالة الاضطراب النفسي السائد في هذه المرحلة، ويتوقف نمو الذكاء في سن معين، فعند العاديين في حوالي 16 سنة، والأذكياء في حوالي 17 سنة.

وبالتالي يمكننا ان نوجه المراهق تعليميا ومهنيا، وتزداد مقدرة المراهق على الانتباه، كما يتجه تخيل المراهق نحو الخيال المجرد المبني على الألفاظ، وهذا يساعد على التفكير المجرد في المواد الدراسية كالجبر والهندسة، مما كان يصعب عليه إدراكها في المراحل السابقة من عمره.

ويتضح تفكير الناشئ عند (بياجيهJ.Piaget) في انتقاله من النمط المشخص الى النمط المجرد، بحيث نجد الطفل حين يستعمل منطقه يستعين في ذلك بالأشياء المحسوسة، بينما المراهق يتعدى هذا المستوى من التفكير باعتباره يصبح المنطق حتى في الأمور التي ليس لها علاقة بالمحسوس وبالخاص، بمعنى انه يفهم ويدرك ماهر مجرد. (Daniel,1982,p105).

فالقدرة على التفكير التجريدي ترتبط ارتباطا وثيقا بفهم العلاقات الكيفية للأشياء، وتشكل الجانب الهام والضروري من النضج الذهني والعاطفي والخلقي. (الدسوقي،1979،ص241).

اما تذكر المرافق فانه يبنى ويؤسس على الفهم والميل، حيث تعتمد عملية التذكر عنده على القدرة وعلى الاستنتاج للعلاقات الجديدة بين الموضوعات المتذكرة، ولا يمكن ان يتذكر موضوعا إلا إذا فهمه تماما وربطه بغيره مما سبق ان مر به في خبرته السابقة.

ويمكن ملاحظة هذه التغيرات في فترة المراهقة فيما يتصل بزيادة المعاني المرتبطة بمختلف ألفاظ اللغة التي يستعملها هو فيما يظهر من اهتمامه بالأمور الاجتماعية ومن معالجتها وفي قدرته على إدراك ما يقع في العالم من حوادث ماضية ومستقبلية. (مصطفى زيدان،1985،ص.ص157-158).

3-3- الخصائص الانفعالية :

تعتبر المراهقة مرحلة عنيفة في الناحية الانفعالية، حيث يمتاز المراهق بالعنف والاندفاع كما يساوره من ان لأخر أحاسيس بالضيق والزهد، ولقد اختلف الباحثون في تقسيم بواعث هذه الاضطرابات الانفعالية التي تسود حياته، فهناك من يرجعها الى تغيرات إفرازات الغدد، وهناك من يرجعها الى العوامل البيئية المحيطة بالمراهق.

فعلى أي حال، تتميز المراهقة بفترة قلق انفعالي نتيجة التغيرات النفسية والجسمية، والتي تؤدي به كذلك الى القلق الجنسي، مثله كأي دافع أخر.(سليمان مخول، 1981، ص165-166).

ويلاحظ عدم الثبات الانفعالي للمراهق، متجليا في تحول سلوكه بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار، وتغير شعوره بين الحب والكره والشجاعة والخوف، والانشراح والاكتئاب وقد يظهر عليه الخجل والميول الانطوائية، والتمركز حول الذات نتيجة التغيرات الجسمية المفاجئة، والتردد نتيجة عدم الثقة بالنفس في بداية هذه المرحلة.

ويكون الخيال خصبا مما يسمح للمراهق بتحقيق الرغبات التي لا يستطيع تحقيقها في الواقع، كما يساعده على تخيل مستقبله، ويستغرق المراهق في حلم اليقظة، وينتابه القلق النفسي أحيانا، فينتقل من عالم الواقع الى عالم غير واقعي. (عبد السلام زهران، 1972، ص315).

ومن المظاهر الانفعالية في هاته المرحلة ما يلي :

- الاهتمام الشديد بالجسم والقلق للتغيرات المفاجئة في النمو.
- مرحلة اضطراب انفعالي، وحساسية شديدة للنقد، وخاصة فيما يتصل بتغيرات الصوت ومظهر الجسم، ومحاولة المراهق للتكيف مع هذه التغيرات.
- يهتم أفراد هذه المرحلة بمظهرهم الشخصي، ويحبون الملابس الزاهية، وذلك لتعويض عيوب المظاهر الجسمية، ويزداد الميل الى الزى الموحد، كزي الكشافة وزى الفرق الرياضية .
- يزداد الميل للانتباه الى شلة من نفس الجنس، وتحتل هذه الشلة مركزا ممتازا في اتجاهات المراهق، ويدين لها بالولاء الأول.
- يبدأ في التخلص من الانانية الفردية التي كان يتركز فيها الفرد نحو نفسه. حتى يحصل على مكانة في الجماعة.
- يتميز نموه الوجداني بحب الزعماء وأبطال التاريخ، فهو يتخذ منهم مثله العليا.
- الرغبة في محاكاة الأفراد أقوى من الرغبة في الاستجابة لتوجيهات الكبار.

- يتقلب في تصرفاته بين سلوك الكبار، وتصرفات الصغار، ويميل الى مشاركة الكبار في ألعابهم أو على الأقل تقليدهم.
- يزداد الاعتزاز بالنفس.
- يحتاج الى الاشتراك في الأعمال التدريبية للخدمات العامة لإثبات احترام الذات،ولتدعيم مركزه في المجتمع.
- يحتاج الى وعي بالاتجاهات القومية حتى يكون حبه لزعمائه عن إدراك ووعي. (محمد حسن علاوي،1994، ص 144.148).

3-4-الخصائص الاجتماعية :

يتأثر النمو الاجتماعي في المراهقة بالتنشئة الاجتماعية من جهة، وبالنضج من جهة أخرى.

ويتصف المراهق بخصائص رئيسية تبدو في تألفه مع الأفراد الآخرين، أو في نفوره منهم، ويمكن ملاحظة هذا التالف عند المراهق من خلال ميله الى الجنس الأخر، بحيث يحاول جذب انتباهه بطرق مختلفة، كما تظهر عليه علامات الثقة وتأكيد الذات بالتخفيف من سيطرة الأسرة والشعور بمكانته، كما نجده أيضا يخضع لجماعة الأقران حيث يتحول بولائه الجماعي من الأسرة إلى النظائر.

كما تتسع دائرة نشاطه الاجتماعي، ويدرك حقوقه وواجباته، ويخفف من أنانيته ويقترب بسلوكه من معايير الناس، ويتعاون معهم في نشاطه، ويتضح نفور المراهق في تمرده، فنجده يعصي ويتحدى السلطة القائمة في الأسرة، حتى يتحرر من سيطرتها، كما نجده يسخر من الحياة الواقعية المحيطة به، وبعدها عن المثل العليا التي تؤمن بها، لكنه يقترب بالتدرج من الواقع كلما اقترب من الرشد.

كما يتميز المراهق بالتعصب والمنافسة، باعتباره متعصبا لأرائه ومعايير جماعة الأقران التي ينتسب إليها. وقد يتخذ تعصبه سلوكا عدوانيا كالنقد اللاذع، وتأكيد المراهق لمكانته يكون عن طريق منافسته أحيانا لزملائه في ألعابهم وتحصيلهم. (سليمان مخول، 1981، ص159 .160).

ومن أهم الاتجاهات التي يظهر أثرها بوضوح في هذه المرحلة، الاتجاه الديني، ومناقشة الأمور الدينية، وقد يشعر بعض المراهقين بالتشكك في بعض العادات والأمور الدينية. (محمود أبو علام،1984،ص178).

وتزداد أهمية الرفاق وتكوين علاقات وطيدة معهم في مرحلة المراهقة اكثر من أي مرحلة أخرى، فمن الصعب على المراهق ان يتخلى عن أصدقائه، وزملائه الذين يضع فيهم ثقته التامة، فيفضي إليهم بما يحدث في نفسه من خواطر وأفكار ومشاعر، ويعبر لهم بكل حرية عن خططه وأماله ونزعاته... "فهو في هذه المرحلة يعتقد انه لا يجد فهما كافيا من الكبار الذين يحيطون به، وان هناك فجوة ثقافية واجتماعية بينه وبينهم، تقف حائلا دون ان يفهموه فهما أحسن". (مصطفى زيدان، 1965، ص368).

والمراهقون الذين يفشلون في تحقيق هذا الجانب في حياتهم (صحبة الرفاق) يميلون الى العزلة، فيتسمون بالخجل والانسحاب من الجماعات.

وينظر المراهق الى معلمه انه المثل الأعلى الذي يقتدي به في حياته، وبالتالي فهو يتأثر بسلوكه داخل القسم وخارجه، كما يتأثر بمعاملته له، فالمعلم المحبوب لديه هو ذلك الذي يوفر الجو الاجتماعي السليم المناسب في القسم، والقدر الكافي من الأمن والمادة المشوقة بالشكل الذي يسمح له بأكبر قدر ممكن من الاستقلال.

4-حاجات المراهقة :

يجمعها (حامد عبد السلام زهران) الى سنة حاجات أساسية : (عبد السلام زهران،1977، ص401-402).

ا-الحاجة إلى الأمن :

وتتضمن الحاجة الى الأمن الجسمي والصحة الجسمية، والحاجة بالشعور إلى الأمن الداخلي، الحاجة الى الحماية عند الحرمان من إشباع الدوافع، والحاجة الى المساعدة في حل المشكلات الشخصية.

ب-الحاجة الى حب القبول :

وتتضمن الحاجة الى التقبل الاجتماعي، والحاجة الى الأصدقاء، والحاجة إلى الشعبية، والحاجة الى الانتماء الى الجماعات، والحاجة الى إسعاد الآخرين، وهذا من شانه ان يجعل المراهق أكثر فعالية وإنتاجية لصالح جماعته.

ج-الحاجة الى مكانة الذات :

وتتضمن الحاجة الى الانتماء للجماعة الرفاق، الحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية، الحاجة الى الشعور بالعدالة في المعاملة، والاعتراف من الآخرين، وكذا التقبل والحاجة الى النجاح الاجتماعي، الامتلاك والقيادة، الحاجة إلى إتباع قائد، الحاجة الى حماية الآخرين، الحاجة الى تقليد الآخرين، الحاجة الى المساواة مع الأنداد والزملاء في المظهر والملبس والمال والمكانة الاجتماعية، إضافة إلى الحاجة لتجنب اللوم.

د- الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار :

وتتضمن الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك، الحاجة الى اكتساب الخبرات الجديدة والتنوع، وإشباع الذات عن طريق العمل، الحاجة الى النجاح والتقدم الدراسي، الحاجة إلى التعبير على النفس والسعي وراء الإثارة، الحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات، وكذا الحاجة الى التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمهني والأسري.

ه-الحاجة إلى تحقيق وتأكيد وتحسين الذات :

وتتضمن الحاجة الى النمو، والتغلب على العوائق، والحاجة الى العمل الهادف، الحاجة لمعارضة الآخرين، ومعرفة الذات ، والحاجة الى تاكيد الذات.

و - الحاجة للإشباع الجنسي :

التي تتضمن الحاجة الى التربية الجنسية، واهتمام الجنس الأخر وحبه، الحاجة الى التخلص من التوتر، والحاجة الى التوافق الجنسي الغيري.

ويضيف (صموئيل مغاريوس) حاجة أساسية تتمثل في :

ي- الحاجة الى تهذيب الذات :

والتي تتمثل في ضبط الانفعالات والتحكم في الذات، والقدرة على التحكم في سلوكه وتصرفاته، لان المراهقة هي مرحلة النضج الجنسي والحساسية المفرطة، والارتباك والاضطراب.

اما (عباس محمود عوض) فيضيف حاجتين وهما على التوالي :

ز-الحاجة إلى الاستقلال :

فالنضج الجسمي لدى المراهق هو من أسباب محاولته للاعتماد على نفسه، والاستقلال في اتخاذ القرارات الخاصة بحياته.

ونتيجة لتعدد العلاقات الاجتماعية مع الأقران والأصدقاء خاصة، يعمل المراهق من اجل الاستقلال الانفعالي، لكن تبعيته الاقتصادية من جهة، وفرض السلطة من جهة أخرى قد يجعله يفقد التوازن في سلوكا ته وردود أفعاله.

ن-الحاجة إلى الانتماء :

ان رغبة المراهق في الاستقلال المادي والعاطفي عن الأسرة مرتبط برغبته في الانتماء الى جماعات خارج إطار الأسرة، والتي تتمثل في جماعة الأصدقاء، سواء كانت جماعة منظمة أو غير منظمة، وهذا نتيجة تفتح ميول المراهق واتساع دائرة اهتماماته. (مغاريوس،1974، ص07).

فالانتماء يعد عند المراهق كفرصة للتحرر من السلطة الأبوية، ويضمن له الانتماء الاجتماعي الذي يناسبه. (محمود عوض، 1987، ص 167).

فالمراهق كما يقول (محمود عوض) : "دخيل على الكبار، قريب من الصغار، فماذا هو فاعل إذن؟ انه لا يجد إلا شلة من الشباب في سنه يشعرون بنفس مشاعره، فينتمي إليهم، ويتوحد بهم، ويتقمص شخصيتهم، ويعتنق ما يعتنقون. (محمود عوض، 1980، ص223).

5- مفهوم الذات عند المراهق :

لكي نفهم المراهق لابد لنا من دراسة مظاهر سلوكه، اخذين في الاعتبار ذلك الجانب العميق من حياته الداخلية كذات مستقلة، ومفهوم الذات من المقومات الأساسية اللازمة لفهم المراهق ليس فقط لان الذات متفاعلة مع العالم وهي مصدر السلوك، بل إنها البعد الداخلي الخفي والأكثر أهمية، حيث تقوم إحدى المهمات الإنمائية الأساسية للمراهق في سعيه الدائم لإيجاد نفسه، وتحقيق ذاته، الأمر الذي يشير الى عملية فهم متصاعد بصدد "من هو" أو "من سيكون"، وبصدد إمكانات المراهق وتصوراته وتوقعاته وآماله. (إبراهيم اسعد، 1991، ص 232).

فذات المراهق هي مركب من عدد من الحالات النفسية والانطباعية والمشاعر، وتشمل إدراك المرء لنفسه، أي انطباعاته عن جسمه، وصورته عن مظهره العضوي، وعن كل ماهو خاص ومحسوس فيه كشخص، إضافة الى مفهوم المرء عن نفسه، أي سماته وقابليته ودوره وإمكاناته والأرضية التي يعيش فيها، تأتي ادراكات الآخرين وتقييمهم لاتجاهاته وسلوكا ته، كي تتسع اتجاهات المراهق حول نفسه لتشمل مشاعره وأفكاره ومعتقداته وأرائه وقيمه.

وبالتالي تتدعم ثقته بنفسه ويتقبل ذاتيته، ويعي رغباته، وحقيقة انفعالاته، ومشاعره ويسعى دائما الى تحسين صورته في مرآة الآخرين، وتصحيح التشوهات التي تعتريها. كما ان عملية الاختيار عند المراهق لها أهمية بالغة في وعيه لنفسه، وتحقيق ذاته كشخصية حرة مستقلة، وفاعلة، حيث تسمح له لكي يتعلم، ويعدل من اتجاهاته وأنماط سلوكه ويغير من مواقفه وقيمه، ويؤكد استقلاليته الذاتية.

فملاحظات الغير تجلب انتباهه، وتوقظ قلقه، فتجده يراقب التحولات الخاصة الجسدية التي طرأت عليه، ومشغول بنفسه، جد حساس وعدواني، أو بالعكس شارد الفكر، قاس وسري، حيث يقول كل من : (ouillon (f) origlia (d) "ففي الوقت الذي بدا يعي بان له "أنا"، فرض عليه مراجعة مفاهيم أصبحت غير ملائمة مع التطور المستمر، لذا فالتحولات الجسدية تلعب دورا هاما في تحديد مفهوم الأنا عند المراهق، فحسب (زاكريZachry) فان مفهوم الأنا مرتبط بقوة الصورة الجسدية التي يتصورها الفرد، وفي المراهقة يصبح الجسد رمز الأنا، فجسد متحول يعني "أنا" متحول(Ouillon(f) Origlia(d) 1980, p 45).

وخلال سنوات النضج يشرع المراهق في البحث عن نفسه، وهذا البحث عن "الأنا" يفرض أجوبة و أحكاما ولو مؤقتة حتى يتمكن من التقدم، وهذا البحث يخدم حاجة المراهق اللازمة للتعرف على نفسه، فحسب (اسعد) فقد أكد الباحثين وجود درجة كبيرة من التوافق بين مشاعر الناس التقويمية لأجسامهم، وبين مشاعرهم لذواتهم، كما أعطت دراسة (روف برودي) شرحا واضحا لأهمية الجسم في تقدير الذات، وبينت دوره الخاص في تكوين اتجاه الفرد نحو ذاته. (ميخائيل إبراهيم اسعد، ط2، 1991، ص243).

وبما أن الفرد خلال هذه المدة التطورية يكون غير واثق من العالم ومن نفسه، لذا يعيش في تجربته الحياتية سلسلة من الصدمات التي تنتهي بالقلق، ولتجاوز هذه الصراعات المستمرة يلجا لاشعوريا الى الحذر والاحتراس عن طريق بعض الوسائل الى تكون بنية الطبع لكل فرد. (Ouillon (f) ,1980,p49).

كما أن للمؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة، والجماعات الرياضية تأثير قوي في تشكيل مفهوم المراهق عن ذاته، حيث توفر له فرصا لاختبار قواه واكتساب قدراته، وجوانب عجزه وقصوره... لكن قد تعجز تلك المؤسسات في تقبل وفهم الكثير من ميوله واهتماماته، وان تقوده الى رؤية حسنة للمعاني والقيم، ولا تمكنه من استخدام معارفه المكتسبة على ارض الواقع، مما يبقيه عاجزا عن مجابهة مشكلات حياته الواقعية، المهنية والشخصية، كما يؤدي الى الحيرة، والارتباك والقلق، كما ان أي توجيه خاطئ أو إرغام المراهقين، يكون مصدر للاضطراب والقلق.(إبراهيم اسعد، 1991، ص243).

6- الحيل الدفاعية الشائعة في المراهقة :

إن التغيرات التي تطرأ على المراهق، تساهم في تكوين مفهوم الذات لديه، والذي يعد مركز اهتمام لديه في هذه المرحلة، لأنه يحدد له معالم حياته خلال هذه الفترة وبعدها، ومن ثم يعمل جاهدا لحل مشاكله من جهة، ومن جهة أخرى لحماية ذاته، والدفاع عنها عن طريق بعض الحيل الدفاعية.

وذهب(فرويد (Freud (s) الى ان الأحداث أو الأفعال التي تنتهك حرمة "الأنا الأعلى" أو تشوه صورة الفرد عن ذاته، ينشا عنها قلق "الأنا" ، وفي محاولة لخفض درجة التشويه، أو مستوى القلق الى أدنى حد ممكن، يقوم الفرد بتكوين "الحيل الدفاعية" للانا واستخدامها كسبيل لحماية الذات. (ويتيج ارنوف، 1994، ص258).

وفيما يلي نقدم بعض الحيل التي يستخدمها المراهق لخفض توتراته وحماية ذاته :

- **التقمص** :

يتحول المراهق بشعوره كلية الى شخصية حقيقية أو خيالية، ويتوحد معها توحدا تاما، فيأخذ في تقليد كل ما يصدر عنها أو يتوهم انه يصدر عنها، فقد يتقمص بعض التلاميذ المراهقين شخصية المدرس ويتعلقوا به تعلقا انفعاليا عنيفا، ويساهم هذا السلوك السلبي في التعبير عن الانفعالات في إعاقة النمو الصحي لشخصية المراهق، لذا ينصح في مثل هذه الحالات ان يعمل المدرس على توجيه المراهق بشكل غير مباشر للعمل المثمر، والقيام بواجباته المدرسية، وجميع مسؤولياته الأخرى مستغلا في ذلك طاعته له. (عماد الدين إسماعيل، 1982، ص125).

كما يتقمص المراهق شخصيات الأبطال الرياضيين من خلال تقليدهم في اللباس وتحليقة الشعر... ويتمنى ان يصبح مثل هذا البطل، لذلك ينبغي على الأسرة تدعيمه ومساعدته ومراعاته اتجاهه وميوله، وذلك عن طريق توجيهه لممارسة النشاط الرياضي الذي يحقق أمنيته.

- **الاستغراق في الخيال وأحلام اليقظة** :

وهذه ظاهرة عامة عند المراهقين، إذ يستغرق المراهق في أحلام اليقظة في بعض الأحيان وذلك لشدة الدوافع الجديدة التي يعانيها في هذه الفترة، وللتحريم أو القيود الشديدة التي تقع على هذه الدوافع، وعلى ذلك لا يجد أمامه سوى التصور والتخيل... (عماد الدين إسماعيل، 1982، ص124).

ولاستغلال هذا الخيال ينبغي توجيه المراهق الى ممارسة وتطوير مواهبه في الرسم، الموسيقى، الشعر، وهذا لمساعدته على حسن التوافق.

- **الانعزال والانطواء** :

وسيلة أخرى من الوسائل التي قد تساعد المراهق على التخلص من القلق الذي يعانيه في المواقف الاجتماعية ولو مؤقتا، هي الابتعاد عن المجتمع قدر الإمكان، والمراهق الذي يتخذ هذا الأسلوب، هو في العادة ذلك الذي تكرر فشله في المواقف الاجتماعية، ومثل هذا الأسلوب قد يتخذه المراهق لبعض الوقت، وكثير من المراهقين ينعزلون لفترة ثم يعودون مرة أخرى للتفاعل الاجتماعي العادي، ولكن الخطورة هي الاستمرار في هذا الأسلوب، بحيث يصعب بعد ذلك الخروج من العزلة التي تتطور إلى مرض نفسي أو عقلي. (عماد الدين إسماعيل، 1982، ص125).

لذلك ينبغي على المدرسين الاعتناء الكبير بالتلميذ المنعزل، وإدماجه في الفوج المدرسي، عن طريق مناقشته في أسباب الفشل حتى لا تتكرر، وكذلك إشراكه في أعمال مع مجموعة كبيرة من أقرانه، مثل النشاط البدني الرياضي بحيث يساعده على إبراز مواهبه والتنفيس عن مشاكله.

- **المبالغة في المثالية** :

قد يحرص الشخص على ان يتقن عمله الى الحد الذي يتعطل فيه عن العمل ذاته بحجة الإتقان والمبالغة الشديدة في ان يكون خيرا في سلوكه على حساب صحته وإنتاجه... مثل هذا السلوك المبالغ فيه اتجاه المثالية يظهر أحيانا في دور المراهقة عندما تنشط الدوافع الجنسية التي قد تدفع بدورها الى إثارة القلق، والشعور بالذنب، وعندئذ قد تكون إحدى الوسائل للتخفيف من دلك الشعور بالذنب هي انهماك المراهق في القيام بأعمال لا معنى لها محاولا بدلك ان يتغلب على مشاعره. (عماد الدين إسماعيل،1982، ص123)

- **النشاط الزائد** :

كثيرا ما يكون عدم الاتزان وزيادة النشاط عرضا من أعراض القلق، وفي هذه الحالة لا يستقر الشاب على حال، فهو دائم الحركة، حتى وهو جالس فقد يهز ساقيه وذراعيه... فهذا النشاط الذي لا هدف له هو وسيلة المراهق لان يخلص نفسه من قلقه ومحاولة إيقاف هدا النشاط من شانه ان يزيد من قلقه الداخلي، وبالتالي يزيد من حاجته الى النشاط الحركي، وربما كان الحل الأنسب والأحسن هو عن طريق مساعدته بطريقة بناءه، كممارسة الرياضة، وأوجه النشاط الاجتماعي والهوايات. (عماد الدين إسماعيل، 1982، ص124).

إن هذا النشاط الزائد في مرحلة المراهقة يظهر بشكل جلي لدى المراهق في بحثه الدائم عن ممارسة أوجه الرياضة والنشاط البدني، وهذا لإظهار مختلف قدراته الحركية ، البدنية ومهاراته، واثبات شخصيته في هذه المرحلة وهذا ما سنتكلم عنه لاحقا.

7- أهمية النشاط البدني والرياضي في المراهقة :

لتوضيح هذه الأهمية ما علينا إلا الاستناد على بعض التجارب التي أقيمت من طرف بعض العلماء حيث اهتم بعضهم بدراسة تأثير الجسد والتمرينات الحركية على القدرات العقلية والنفسية التي تلعب دورا هاما في عملية اندماج واحتكاك المراهق مع الجماعة، وهذا ما يسمح له باكتساب التوازن النفسي-الاجتماعي.

فحسب العالمان (قزازيارون) و(صاك) : "إن التلاميذ المتفوقين من حيث القوة البدنية من نفس السن، هم أكثر ديناميكية من حيث النشاط الرياضي والتحصيل الدراسي".

كما لاحظ الباحث النفساني (روتر) على 3500 تلميذ للمدرسة الابتدائية والمتوسطة في (لوسان لويز) بفرنسا، واستنتج ان التلاميذ الذين تحصلون على نتائج دراسية جيدة يتمتعون بنمو بدني جيد، ونفس الملاحظات أثبتت على تلاميذ مراهقين في إحدى المدارس الألمانية بمدينة (بون). (van.schagen (kH), 1993, p379).

بالإضافة إلى هذا فان الباحث (روزن بارقر) يؤكد على وجود علاقة بين التمرينات البدنية الرياضية بالقدرات العقلية والحالة النفسية والاجتماعية التي تساهم في تحسين عملية التوازن النفسي- الاجتماعي للمراهق. (Van. SChagen, 1993, p379).

فمن خلال هذه التجارب العلمية والنفسية تجدر بنا الإشارة ان سلامة البدن، والنمو الجسمي السليم، يعني سلامة العقل والتفكير، وهذا ما يؤدي إلى هداءة النفس، والشعور لدى الفرد المراهق يكون واضحا على سلوكه النفسي-الاجتماعي.

ويتفق (ريتشارد ادلرمان 1983) مع (فرويد) في اعتبار اللعب والنشاط الرياضي كمحض للقلق والتوتر الذي هو وليد الإحباط، وهذا الأخير (الإحباط) من شانه ان يعرقل الطاقة الغريزية للهو (ca)، فعن طريق اللعب يمكن للطاقة الغريزية ان تتحرر بصفة اجتماعية مقبولة، إذ يستطيع المراهق حل أو التحكم في مراعاة اللاشعورية المرتبطة بمرحلة الطفولة، وبالتالي التحكم في ذاته وفي الواقع.

وبفضل اللعب والنشاط الرياضي أيضا يتمكن المراهق من تقييم وتقويم إمكانياته الفكرية والعاطفية، و البدنية، ومحاولة تطويرها باستمرار،كما تسمح له بالانفصال المؤقت عن الواقع، بحثا عن صدى واقعي لهواماته في عالم الأشياء وعالم الأشخاص.

فاللعب والرياضة من أنماط الصراع الرمزي الذي يرتكز أساسا على العدوانية المنظمة والمقبولة اجتماعيا. (محمد الأفندي، 1965، ص444).

كما ان الضغط الذي تولده النزوات الجنسية والعدوانية، يمكن التحكم فيه وتوجيهه بفضل الممارسة الرياضية، باعتبارها الوسيلة المقبولة اجتماعيا، وباعتبارها كذلك الطريقة الوحيدة التي تمكن المراهق من إثبات ذاتيته، وتكوين هويته، والتحكم في انفعالاته، وبالتالي الاندماج قصد التكيف الاجتماعي.

ان من ظواهر الشباب المعاصر كما قال (إيريك ايركسون)، تتمحور حول أزمة تكوين الهوية، فيتوقف نجاح الشباب في تخطي هذه الأزمة على كيفية مواجهتهم لمشاكلهم، والمشكلة الأساسية في هذه المرحلة هي تحقيق السيطرة الذاتية على الدوافع الجنسية والعدوانية حتى يتم التحكم فيها دون كبتها. (محمد الأفندي، 1965، ص445).

وكذلك تحقيق الاستقلالية عن الأسرة، بفعل الحاجة إلى الظهور والتفوق، فالممارسة الرياضية يمكنها إشباع تلك الحاجات، كما أن من أهم مميزات المراهق، الغضب من اللاعدالة والحظ السيئ، وعدم التفاهم، وغضب ضد الذات.

وفي وقتنا الحالي أصبح الغضب منتشرا في كل أنحاء العالم فجعل كل المؤسسات الاجتماعية في اضطراب، كما نزع راحة الفرد واستقرار وسلامة المجتمع، فالرياضة هي المثبط الوحيد للغضب والمسكن والمهدئ له. (Coubertin, 1972, p133).

إن سرعة وتعقد الحضارة، وتطور الإعلام في الحصول السريع والمتنوع للمعلومات، قد أنكر الحضور الجسدي، كما همش فاعليته في العلاقات الإنسانية.

فبفضل الرياضة يخفف المراهق من الضغوطات الداخلية ذات المنشأ الفيزيولوجي، كما يحرر طاقاته، ويعبر عن مشاكله، ومطامحه، كما تجعله يعطي صورة حسنة لكينونته الشخصية، وحضوره الجسدي، إلى غاية تحقيق رغبة التفوق والهيمنة، وذلك بفرض صورة أناه المثالية على الآخرين.

فالرياضة تمكن المراهق من تجاوز الحوار اللغوي إلى اللغة الجسدية، التي تسهل له التعبير المطلق عن مكوناته السيكو - فيزيولوجية، حيث أن جزءا كبيرا منها همشته مادية الحضارة، فعن طريق الحركة يتجاوز المراهق جميع القوانين، والتقنيات والمقومات التقليدية المفروضة، وبذلك يحاول تجاوز الواقع، وبمعنى أخر يحدث قطيعة مع الحياة اليومية الروتينية باتجاهه نحو الممارسة الرياضية، بدل إحداث القطيعة السلبية حين يتجه نحو الإباحية والجرائم. (Cavigioli, 1976, p91). "فالرياضة تعد عاملا هاما في بناء الأخلاق القومية، وتقتل عناصر الجريمة". (عادل خطاب،1965، ص20). كما تعتبر الوسيلة الأرقى لتحقيق دوافع المراهق.

8- المراهق وجماعة الأقران :

كما ذكرنا سابق، أن لمرحلة المراهقة مطالب خاصة بالتعلم الاجتماعي. "صحيح أن هذا الأخير مبني على أساس العلاقات العائلية التي تكونت خلال مرحلة الطفولة، في حين أنها الآن تخرج من حيز تحكم الراشدين، دون ان يقابل بعدوانية نشطة تجاه محاولاته للنفاذ الى الجماعة، أو فحص مجريات الأمور فيها" (علي بهادر،1980، ص107).

إن المراهق في هذه المرحلة يعتقد انه لا يجد فهما كافيا من الكبار الذين يحيطون به، وان هناك فجوة ثقافية ونفسية واجتماعية بينه وبينهم، ومن ثم تزداد اهمية صحبة الرفاق التي يكونها المراهق. "فتقوم جماعة الأقران (الشلة) مقام (المدرسة خاصة) التي تعلم فيها مبادئ الحياة العملية عن طريق تجاربهم المشتركة في الحياة، ومناقشاتهم وإجاباتهم..." (مصطفى زيدان، 1985، ص 163).

"وتكون جماعة الأقران قوية في مطالبها من أعضائها، ولكنها تخدم غرضا هاما في تعليم أعضائها كيفية السلوك الاجتماعي، وتساعدهم في ان يكتشفوا دورهم في التحرر من سلطة المنزل، وتعطيهم قوة في الاعتماد على انفسهم". (علي بهادر،1980،ص107).

ولكون المراهق ليس طفلا وليس راشدا يحاول ان يرضي ويشبع حاجته للمكانة من خلال جماعة الأقران، كما تظهر الجماعات من جنس واحد فقط، ثم يظهر بعد ذلك اتجاها لحدوث التداخل، ويعد موضوع الاختيار في المراهقة من أهم المواضيع، وخاصة عندما يكون الاختيار متعلقا بالأفراد حيث تزداد الأهمية درجة.

ومن بين ما يقع عليه اختيار اغلب المراهقين في النشاطات والميول، أي من مواضيع اعجابهم يمكن ذكر :

افتتان البنات بلذة الصداقة الحقيقية، سواء من نفس الجنس، أو من الجنس الآخر، حيث يعتبر الأصدقاء عاملا هاما في حياتهن.

اما بالنسبة للذكور، فيعتبر الباعث للصداقات مع بعضهم هو الرغبة في المشاركة في النشاطات مع أترابهم ورفقائهم.

زيادة على هذا يميل الذكور الى الولع والإعجاب بأبطال الالعاب ونجوم السينما، كما يلاحظ لكلا الجنسين الارتباط المتزايد بالناس،حب الاطلاع، مشاهدة الألعاب، وارتياد الأماكن بصحبة الأصدقاء، ثم الاهتمام المتزايد بالنشاط ألابتكاري الخلاق، خاصة من ناحتي التصوير بالألوان والرسم، بالإضافة الى الزيادة في الاهتمام بالمساهمة في نشاط ومهام الكبار، وبالتالي يلاحظ حدوث التقمصات والمحاكاة وأحلام اليقظة.

واذا عجز المراهق في إيجاد الجماعة اللازمة، فانه يميل الى العزلة،فيتسم بالخجل والتهيب والانسحاب عن الجماعات، كما يكون في العادة غير سعيد، وحساس لعدم قبوله الاجتماعي، فنظرا للدور

الهام الذي تلعبه جماعات الأقران، وخاصة في المؤسسات التعليمية نجدها (جماعة الأقران) تمارس وظائف هامة في حياة المراهق، فهي تتيح له ممارسة علاقات يكون فيها المساواة مع الآخرين، وتوفر له فرصة اكتساب مكانة خاصة به، وتحقيق هوية متميزة، وتمكنه من جعل نشاطاته محور اهتمام اقرأنه، كما تشكل جماعة الأقران مصدرا وفيرا للمعلومات غير رسمية التي لا تتناولها الموضوعات المدرسية، كالألعاب والتقاليد... ويتم من خلالها تزويد المراهق بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس، نظرا للتأييد والدعم الذي يتلقاه من اقرأنه، الأمر الذي يساعده على الاستقلال الذاتي، أو عدم الاتكال على الآخرين، ويجب ان لا يتبادر الى الذهن في ضوء ما تقدم ان العلاقات بين الأقران هي علاقات ايجابية دائما، فقد تنشا بينهم علاقات سلبية تؤدي الى عكس المتوقع، فتعمل على تأخير النمو الاجتماعي، وتصيب بعض المراهقين بالانعزال أو الخوف من المدرسة.

والسلوك الآخر الذي يؤثر في المراهق سلبا، هو الانطواء واظهار الرغبة في العزلة والسلبية والتردد والخجل والاكتئاب.

ان مثل هذا التناقض يجعل المراهق يعيش في صراع مع هذه القيم، فيلجا إلى جماعة أخرى تشبع حاجاته الاجتماعية، حيث ينتقل من تقمصات الأولياء، ويتوجه إلى جماعة الأقران أين تكون وحدة الهدف والتجانس في الخبرات، ووحدة المعايير والقيم والألفة التي يمكن ان تقوم بسرعة بين أفراد الجماعة.

ومما سبق يمكن القول ان هذه الجماعات تلعب دورا رئيسيا في عملية التكيف للمراهق، لان تأثير الجماعة في معظم الأحيان آلية طبيعية، وكلما ازدادت اهمية الأقران بالنسبة للمراهق، أصبحوا نماذج متزايدة القوة لسلوكه.

ولقد وجد (كولمان) من دراسة لطلبة المدارس الثانوية، أنهم يكونون نظاما قيما خاصا بهم، يرتكز حول القدرات الرياضية والقيادة الاجتماعية، وان الأفراد الذين لا يملكون أية مهارة في إحدى هاتين الناحيتين يبعدون بشكل عام من الجماعة. (عماد الدين إسماعيل،1982، ص86).

وهكذا فان تحديد التغيرات النفسية والاجتماعية مرهون بمدى تداخل التغيرات الجسدية مع البيئة الاجتماعية والثقافية، وما تمنحه هذه الأخيرة من مكانة لهذه التغيرات.

- **خلاصة** :

تعتبر المراهقة مرحلة حساسة، تتميز بالارتباك والحساسية المفرطة بفعل النضج الجسمي وباقي نواحي النمو، وما يصحبها من مظاهر نفسية، واجتماعية وخلقية.

وهي مرحلة تتسم بمحاولة المراهق للتوافق النفسي- الاجتماعي، ومحاولة الاندماج الاجتماعي، قصد تحقيق الذات، والحصول على المكانة الاجتماعية، وذلك بفعل المحاولة المستمرة للاستقلال الانفعالي والاقتصادي عن الأسرة، والانتماء إلى الجماعات خارج الإطار الأسري، وذلك لكي يكتشف قواه الحقيقية، وكذا تفهم رغباته وميوله واهتماماته الأساسية، وتقوده لنظرة حقيقية لنظام القيم والمعايير الاجتماعية، وبالتالي يتقبل ذاته، ويثق في نفسه، ويلبي حاجاته، والتي تتمثل أساسا وعلى الخصوص في الحاجة إلى الأمن النفسي وتحقيق ذاته.

وفي ضوء ما تقدم نقول ان المراهق هو الفرد الذي بلغ مرحلة عمرية معينة، ويبدو في سلوكه وأساليب تكيفه، وخاصة في المرحلة الأخيرة انه امتص من الثقافة العامة نتيجة تفاعله معها مقومات في شخصيته، تبدو في شكل قيم واتجاهات نحو موضوعات وأساليب تكيف عامة، شائعة، مشتركة بين المراهقين والكبار، وتجعله يسلك سلوكا يتوافق مع البيئة الثقافية العامة التي يعيش فيها.

فينطلق المراهق لحياة أوسع، محاولا التخلص من هذا الخضوع للأسرة، ويصبح قادرا على الانتماء لجماعة، والبحث عن موضوع جديد لحبه يرتكز بصفة خاصة في الجنس الأخر.

ويختار المراهق أصدقاءه بنفسه، ويتطلب فيهم ان يكونوا قادرين على فهمه، وان يجد لديهم مجالا يتحدث فيه عن متاعبه ورغباته، ومن هنا تبرز أهمية الجماعة بالنسبة للمراهق.

ومن بين الطرق الأكثر ملائمة لتحقيق ذلك هو الاشتراك في نشاطات رياضية تسمح له بالتنفيس عن مطالبه والتحكم فيها وتوجيهها، وبذلك تحدث خبرات نتيجة للتفاعل بين الفرد وبيئته، أي نتيجة التفاعل بين مطالب الفرد وحاجاته ورغباته ودوافعه النفسية، وبين الظروف والعوامل الخارجية المحيطة، ومحاولة التوفيق والتنسيق بينهما.

الفصل الثالث
ديناميكية الجماعة المدرسية

الفصل الثالث

ديناميكية الجماعة المدرسية

1- مدخل :

خلصنا في الفصل السابق ان المراهق ينطلق لحياة أوسع محاولا التخلص من الخضوع الكامل للأسرة، ويصبح قادرا على الانتماء للجماعة لتأكيد الذات، وإشعار الآخرين بالمكانة الاجتماعية، فهو في هذه المرحلة يتصل ويتفاعل بأنواع مختلفة من الجماعات الصغيرة التي تمارس دورا هاما في تحديد سلوكه، وتشكيل أنماط تصرفاته، وجماعة القسم من الجماعة الصغيرة التي تسهم في تشكيل جوانب هامة من شخصيته، وترسم له أساليب السلوك، حسب أهدافها المحددة، وحيث تتكون هذه الجماعة من اعضاء مختلفين، فان كلا منهم عند مزاولة نشاطه في المدرسة تنشا بينه وبينهم علاقات تفاعل.

ولفظ جماعة مع قلة قدمها النسبي، قد أصبحت إحدى أكثر الألفاظ استعمالا في قاموسنا اليومي، وهي بهذه الصفة قد اكتسبت معنى، جديدا وفي الظاهر واضحا، وغدت اصطلاحا شائعا، والواقع أنها تنطوي على مجموعات اجتماعية كثيرة التنوع في الحجم والبناء، وهذا ما يلفت انتباهنا الى مدى تعقيد الطبيعة البشرية، والى مفهوم الجماعة، وامتداد معنى الكلمة دلالته في عدم دقته.

ومن هذا المنطلق رأينا من الضروري إعطاء مفهوم الجماعة في هذا الفصل، ثم تبين أنواع الجماعات، والتطرق الى نوع الجماعة المتعلقة بموضوع دراستنا ألا وهي الجماعة اللارسمية ووظيفتها.

وبما أننا بصدد الجماعة المدرسية، تحتم علينا إيضاح ديناميكية الجماعة المدرسية والتفاعل الذي يدور بين أعضائها، لان الجماعة ليست مادة جامدة، انما هي تولد وتتطور وتؤثر في سلوك افرادها واتجاهاتهم وإنتاجيتهم.

2-تعريف الجماعة :

يعتبر(كمال الدسوقي) في كتابه "ديناميكيات الجماعة في علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي" الجماعة عبارة عن :

"وحدة اجتماعية تتكون من عدد من الافراد يشغلون قليلا أو كثيرا علاقات مراكز، وادوار محددة بالنسبة لبعضهم البعض، لديها جهاز من القيم والمعايير الخاصة بها، ينظم سلوك الافراد الأعضاء فيها، على الأقل في الأمور التي تؤثر في الجماعة" (الدسوقي،1969، ص30).

كما يرى أن للجماعة خصائص مميزة يمكن إدراجها في ما يلي :

- تتكون الجماعة من شخصين أو اكثر.
- تحوي ميول وقيم مشتركة، ومتفق عليها.
- بها نمط تفاعل ثابت ومنظم ذو مستويين، مستوى محدد من خلال عمليات فعلية تخضع للملاحظة كالاشتراك والانتماء، ومستوى ضمني من خلال الشعور لتبعية الارتباط بقيمة أو قيم مشتركة.
- في حين يرى(ايدوارد لامبر1980) ان الجماعة عبارة عن :

"جملة أفراد صغيرة نسبيا، تحوي أشخاص تجمعهم اهداف مشتركة، واعية ومحدودة ومحفزة لما لها من ارتباط القيم بهم وبتوقعاتهم، كما تجمعهم علاقات عميقة ومتماثلة. دون أدنى تحيز ولا رفض لبعض الأفراد المنتسبين للجماعة دون نسي عامل العشرة، التراث المشترك، والانتماء لنفس الماضي بتاريخه ومغامراته وذكرياته". (Limbos,1980,p08).

"كما يرى أن جماعة العمل، أو كما أطلق عليها الجماعات ذات مهمة تعد بمثابة جماعة مستقرة ثابتة نسبيا، ومؤقتة، تضم أفرادا يلتقون يوميا، خلال أسابيع، أشهر أو سنوات، يعملون بالتعاون لتحقيق اهداف فعلية.

ويعرف (علي السليمي) ان الجماعة هي : "عدد من الأفراد يتصلون يبعضهم بشكل منتظم، وبأسلوب مباشر غالبا خلال فترة من الزمن، ويتميز هؤلاء الافراد بإدراكهم بأنهم يكونون جماعة مختلفة عن غيرها من الجماعات الاخرى". (السليمي، 1971، ص278).

وحسب(محي الدين مختار) تعتبر الجماعة :

"وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة أولية، عدد الافراد اثنان فما فوق، بينهم تفاعل اجتماعي متبادل". (محي الدين مختار،1982، ص89).

فالجماعة الإنسانية يتميز فيها وجود اللغة، وهي أداة الاتصال الرئيسية وعلاقة صريحة قد تكون جغرافية أو دينية، أو اقتصادية، أو وحدة العمل والشعور بالتبعية، أو الشعور بالانتماء الى وحدة واحدة، ويتحدد فيها الادوار الاجتماعية للأفراد ومكانتهم الاجتماعية، فالجماعة هي التي تعطي للشخصية مفهومها وهدفها ودورها وطبيعتها.

لذلك نقول ان الجماعة هي اثنان أو اكثر من الأشخاص، يتفاعل كل منهم مع الأخر بشكل يفضى الى ان يؤثر كل فرد فيها في الآخر، ويتأثر به.

وتختلف النظرة الى الجماعات باختلاف أنواعها، فالهدف من معرفة أنواع الجماعات هو الكشف عن العلاقات الديناميكية، وأنماط التفاعل بين افرادها، وتأثير الجماعة على سلوك الفرد وأدواره الاجتماعية، ودراسة أنواع الجماعات تفيدنا في توجيه الجماعة والعمل معها، "ولا شك ان التوجيه والعمل مع الجماعة يختلف حسب نوعها". (Anzieu,1973,p25).

3- أنواع الجماعات :

تختلف وجهات النظر الى الجماعات باختلاف أنواعها، فكل نوع يحدد العلاقات الديناميكية بين افرادها فيما بعد، وأنماط التفاعل، وتأثير الجماعة على سلوك الفرد. وتختلف الجماعات حسب شخصيات افرادها، وعددهم وأهدافهم،وكذلك وسيلة أو وسائل الاتصال بينهم، وكل ما يمثل سلوكاتهم عبر حياتهم. وهناك عدة تصنيفات للجماعات، وذلك يتوقف على الأساس أو المحور الذي يقوم عليه التصنيف.

ومن بين الدراسات التي تناولت دراسة الجماعات الصغيرة، نجد الدراسة التي قام بها كل من العالمين (تشارلز كومي وجورج زيمل) اللذان وضعا هذه الدراسة ومنهجها العلمي مع مطلع القرن، وتم توضيح الفروق الأساسية بين الجماعات الأولية والجماعات الثانوية. (دونكان،1974، ص109).

3-1- الجماعة الأولية :

ويمتاز أشخاص هذه الجماعة بعلاقة وجدانية وقوية قد تكون دائمة، ويحملون نفس القيم داخل هذه الجماعة أو خارجها، وتداخل الافراد فيما بينهم. فالجماعة الأولية هي جماعة صغيرة الحجم، تتميز بعواطف وعلاقات اجتماعية متماسكة، وهي التي تضع المقاييس الاخلاقية والقيمية عند أعضائها، وتلعب دورا كبيرا في صب سلوكهم وأخلاقهم وإيديولوجيتهم في قالب معين، كما أنها تساعد على إرساء قواعد الاستقرار والطمأنينة في المجتمع من خلال سيطرتها على وسائل الضبط الاجتماعي، الذي يدفع الفرد الى الالتزام بالقواعد السلوكية التي يقرها،ويلتزم بها المجتمع، والعائلة هي من الجماعات الأولية الأساسية التي ينتمي اليها الافراد تلقائيا، وكذلك النادي، أو الجمعيات الخيرية، والجماعات الغير رسمية التي يكونها الافراد لسد حاجاتهم وإشباع رغباتهم.

3-2-الجماعة الثانوية :

هي الجماعة تسير تحت تنظيم اجتماعي الذي يسير وفق مؤسسات الدولة، وهي الجماعات التي يطلق عليها اسم المنظمات الاجتماعية كالمدارس، والجيش والجامعة....

"إنها أصناف من الناس يتقيدون بنظام أخلاقي معين، ومقاييس سلوكية وأخلاقية، حدد طبيعة تفاعلهم وعلاقاتهم الواحد بالأخر، لكن في هذا النوع من العلاقات الرسمية تعتمد على التقاعد اكثر من العواطف والانفعالات السيكولوجية" (دونكان، 1974، ص109).

فالفرق واضح بين هذين النوعين من الجماعات، فالجماعة الثانوية تتميز بكبر حجمها، وهي تمثل نوعا من النظام المقيد، أو الملتزم بالسلوك الاخلاقي، واهم ميزة لها هي العلاقات الرسمية، والاعتماد على التعاقد الاجتماعي، خلاف الجماعة الأولية التي تتميز بصغر حجمها، وبعواطفها، وعلاقتها الاجتماعية التي تربط أعضائها بنوع من المقاييس الاخلاقية، وتمثل كذلك نوعا من الضبط الاجتماعي، والرقابة على افرادها من اجل إرساء قواعدها، وبالتالي حفظ الأمن والاستقرار لهم، كالأسرة وجماعة النادي أو الجماعات غير الرسمية، والتي هي موضوع دراستنا.

4-تعريف الجماعة اللارسمية :

لغرض هذا البحث أسعى إلى استياق مفهومين للجماعات الرسمية عساهما يوفيان بالغرض. ويذكر حسن عادل في كتابه (الافراد في الصناعة) مفهوم الجماعة اللارسمية على هذا النحو:

"تكون الجماعات غير الرسمية اتفاقا باطنيا، وشعورا ضمنيا بين افراد المجموعة على اتخاذ مسلك واحد بغرض تحقيق هدف جماعي هو حماية مصلحتهم المشتركة، وتامين مستقبلهم". (حسن عادل، 1982، ص463).

ومدلول تعريفه ان الجماعات اللارسمية تنشا وتتكون على أساس :

- الهدف المشترك.
- المصلحة المشتركة.
- شعور متفق وضمني بين الافراد.

وكما نلاحظ من هذا التعريف انه لم يحدد حجم الجماعة ،وعليه سنتطرق الى تعريف نراه شاملا متمثلا في كون ان :

"الجماعات اللارسمية هي تلك الجماعات أو الرهوط التي يتراوح عدد افرادها مابين (02-10) افراد تربطهم علاقات غير رسمية ديناميكية، تتشكل بكيفية تلقائية تخلو من البناء الاجتماعي الواضح، كما ان

قراراتها غير مكتوبة، ترمي الى هدف واحد،ولها ميزة المواجهة والمودة بين أعضائها الذين يعيشون حياة وجدانية مشتركة لفترة طويلة أو قصيرة الأمد" (جيلاني نعيمي، 1986، ص12).

5- وظيفة الجماعة اللارسمية :

يمكن إدراج وظائف الجماعات اللارسمية في هذه العناصر: (ديفير، 1974).

- تخليد القيم الثقافية التي تعتز بها الجماعة، وهذه الوظيفة للتنظيم اللارسمي تساعد في المحافظة على تماسك الجماعة وتكاملها.
- إمداد الجماعة بالإشباع والرضا.
- الاتصال : على الجماعة أن تنمي وسائل وقنوات الاتصال حتى تحافظ على امداد الأعضاء بالمعلومات عما هو جار.
- الرقابة الاجتماعية : يمكن التأثير في سلوك الأخيرين وتنظيمهم عن طريق:
- رقابة داخلية : لأعضاء الرقابة يتطابقون مع ثقافتها.
- رقابة خارجية: توجه هذه الرقابة نحو هؤلاء الذين هم خارج الجماعة مثل الإدارة، النقابة، جماعات اخرى...

6- علاقة الجماعة الرسمية بالجماعة اللا رسمية :

يمكن تلخيص علاقة الجماعة اللارسمية بالجماعة الرسمية التي تنبثق عنها، وما يكون بين كلا النوعين من الجماعات من تأثير وتأثر، في النقاط التالية : (الدسوقي، 1969).

- تميل معايير ومقاييس ومستويات الجماعة الرسمية الكبيرة الى التأثير في سلوك الجماعات اللارسمية الصغيرة.
- اذا ما نشا الاعتراض على بعض معايير المنظمة الأكبر، تصمم الجماعة اللارسمية التي تعمل وجها لوجه معايير وكذلك مستويات الإنتاج.
- إذا لم تكن الجماعة اللارسمية قائمة على معارضة الأكبر، تقوى الجماعة اللارسمية (داخل الجماعة الأكثر رسمية) دوافع الوصول لأهداف رسمية ابعد.
- عدم التوافق مع الجماعة اللارسمية يعاقب عليه.

- تهيئ الجماعات اللارسمية لظهور قادة لا رسميين يختارهم الأعضاء تلقائيا، ويخضعون لهم اكثر من الخضوع للقائد الرسمي المفروض عليهم بحكم التنظيم.
- يقوم هؤلاء القادة اللارسميين بدور بلورة وتدعيم مستويات فاعلية الجماعة.
- يتصرف القائد اللارسمي كأداة دفاع كبرى عن جماعته في البيئة الخارجية الأوسع للتنظيم الأكبر، والتي هي جزء منه.
- يظهر تسلسل هرمي للقيادة اللارسمية في الجماعة، وكلما علت مرتبة الشخص داخل الجماعة كانت فاعليه اكثر قربا في تمثيلها مع معايير الجماعة.
- يبدي اعضاء الجماعة اللارسمية استعدادا لمعارضة بعضهم البعض في تحقيق معايير الجماعة.

ويمكن إجمال خصائص المنظمة الرسمية والمنظمة اللارسمية فيما يلي:

منظمة لا رسمية	منظمة رسمية
1- معايير جماعية	1- معايير رابطة
2- ادوار	2- مراكز
3- تقدير	3- مكانة
4- خضوع	4- إخضاع
5-تقدير اصيل للأشخاص	5- تقدير عارضي للأشخاص
6- علاقات شخصية	6- علاقات مراكز

7- **ديناميكية الجماعة المدرسية** :

إن الجماعة كل ديناميكي، وهذا يعني ان التفاعل الذي يؤدي الى التغيير في حالة أي جزء من أجزاء الجماعة، يؤدي الى تغيير في أي جزء أخر، مثلا تتغير علاقات القوة في الاسرة اذا مات عضو فيها، أو انظم اليها عضو بالزواج أو الميلاد. فديناميكية الجماعة هي التفاعل مضاف إليه عنصر التغير، ويرى (muccheilli, 1980, p15) ان ديناميكية الجماعة تحتوي على مجموعتين مختلفتين:

- مجموعة الظواهر النفسية - الاجتماعية التي تتكون في الجماعات الصغيرة بكل القوانين الطبيعية التي تنظم هذه الظواهر.
- مجموعة الطرق التي تسمح أيضا التأثير على الفرد، عن طريق الجماعات، وتلك الطرق التي تسمح للجماعات الصغيرة ان تؤثر على الجماعات الكبيرة، والمنظمات الكبرى.

ومن هنا نستخلص وجود مفهومين لعبارة ديناميكية الجماعة، المفهوم الواسع يدل على علم الظواهر للجماعة، والمفهوم الضيق متمثل في سلوك نفسي اجتماعي.

ومصطلح ديناميكية الجماعة ظهر من طرف(كورث لوين) وهو رائد ديناميكية الجماعة. (Muccheilli,1980,p05).

ويقول (دلريو) : "إن سلوك الجماعة يجب ملاحظة فيه ما هو ديناميكي، يعني مجموعة القوى، أو المتغيرات التي تؤثر في كل جماعة، وتفاعل هذه القوى وما ينتج عنها. وتحاول نظريات ديناميكية الجماعة تفسير التغيير والمقاومة في التأثيرات الاجتماعية، والضغوط، والقوة ،والتماسك، والجاذبية، والتطور

والتوازن، والاختلال، وعدم الثبات، وغير ذلك مما يتعلق بالجوانب الديناميكية في الجماعة. وهكذا ترتكز دراسات ديناميكية الجماعة على ما يلي :

- بناء وظيفة الجماعة، وخاصة الوظائف النفسية للجماعات الصغيرة، مع الاهتمام بنمط التغيير في التوافق بين الجماعات والتوتر والصراع والتماسك.
- التغيير في العلاقات بين جماعة اخرى.

ويرتبط ميدان ديناميكيات الجماعة باسم (لوين) كما اشرنا إليه سابقا، ويطلق لوين لفظ ديناميكية الجماعة على التحليل النظري والدراسة التجريبية لمشكلات الحياة الجماعية المتغيرة، وهناك خطوط رئيسية لاهتمامات ديناميكية الجماعة :

- النظر إلى التفاعل الاجتماعي وتحليله كأسلوب بحث في ديناميكية الجماعة، والنظر إلى الجماعات الصغير كنظم اجتماعية مصغرة تمهد الطريق لدراسة المجتمع الكبير.
- اعتبار ان الجماعات التي يتبادل افرادها التأثير وجها لوجه، وحدات رئيسية للمجتمع، واعتبار ان الجماعات الصغيرة هي العوامل الرئيسية في التنشئة الاجتماعية، والنظر الى الجماعة كوسط لإحداث التغيير في أعضائها، وقد يمتد هذا التغيير الى اتجاهات وسلوك الشخصية والمهارات والاهتمامات، والى غير ذلك مما يحدث أثناء التفاعل بين اعضاء الجماعة، ويمثل هذا الاهتمام (كولي).

- النظر إلى الجماعات الصغيرة كمجال مناسب لدراسة العلاقات بين الافراد، فالجماعة مجال طيب لعلاقات تتكون وتتغير، ويمثل (مورينيو) مؤسس السوسيومترية هذا الاهتمام وهذا مفيد في العلاج النفسي.

- النظر الى الجماعة كوسيلة للقيام بعمل في البيئة المادية أو الاجتماعية، ويهتم بالعلاقات بين افراد الجماعة في مجالات الإنتاج، ويمثله(مايو).

- التركيز على دراسة الجماعات الصغيرة، بقصد استخلاص التعميمات والاقتراحات التي يبدو أنها تبرز بصورة متكررة في تاريخ البحوث في هذا الميدان.

وكذا التركيز على دراسة القيادة والتبعية والسلوك الديموقراطي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتعاون بين الافراد داخل الجماعات (Delrio,1986,p13)

ويرى (باني وجونسون) (Bany,1969,p15) أن مصطلح ديناميكية الجماعة في الميدان التربوي يهدف الى حماية المثل الديمقراطية، ويعطي التقنيات التي تسمح بحل مشاكل الجماعة المدرسية، ويهدف موضوع ديناميكية الجماعة المدرسية الى مد المدرس بأسس وقواعد تفاعلات الجماعة المدرسية، وكل المعايير التي تستخدمها الجماعة في التأثير والضغط على الافراد لمسايرة القواعد التي اصطلحت عليها الجماعة كالقيادة وأنواعها، كما يهدف موضوع الديناميكية الى تعريف المدرس بالجهود الممكنة لتحقيق جو

من التوافق والتكيف داخل الجماعة، سواء كان ذلك بين التلاميذ أو بين المدرسين،كما يهدف الى مد المدرس ببعض المهارات الخاصة لكيفية قياس وتشخيص ديناميكية الجماعة، من خلال عرض بعض الأسس والأساليب الخاصة بذلك، وقياس اتجاهات الجماعة وقيمها، والعلاقات الاجتماعية فيها حتى يتم الكشف عن قنوات الاتصال، ومن ثم تحديد خريطة العلاقات.

8- قواعد وأسس ديناميكية الجماعة المدرسية :

إن المشكلة الرئيسية التي تواجه التربية هي تدريب الناس على إشباع حاجاتهم بكفاءة عن طريق التعاون بين الجماعات، وعن طريق الحل الفعلي للمشكلات في الجماعات، وعن طريق التفاعل الشخصي الجماعي. (لويس مليكة، 1970، ص362).

ومن بين الأسس التي تترجم ما نعرف عن ديناميكية الجماعات إلى مجموعة من القواعد، أنها تحقق خبرات التعلم والتي بدورها تربط بين التلاميذ عن طريق جماعة القسم، وبين المجتمع الأكبر والجماعات الاخرى، وتهدف هذه الوظيفة الى اشباع حاجات الجماعات الى الشعور بالأمن في علاقتها مع الجماعات الاخرى، ومع العالم الخارجي، كما تكون المادة التحصيلية (المهارات والمعارف) ومادة العلاقات الجماعية داخل الجماعة، وتنشا هذه العلاقات عن محاولات الافراد العمل معا كأفراد في جماعة، وتهدف الى تكوين علاقات مشبعة بين الأدوار، ونوع وكفاية العلاقات الجماعية يؤثران الى حد كبير في تحديد سلوك الافراد كما وكيفا، وربما كانت الوظيفة الأساسية للمدرس هي تفهم الصلة بين علاقات الافراد وحاجاتهم، وان يتسم اتجاهه نحو كل الأفراد في القسم بالتقبل بالموضوعية، وان يكون قادرا على تشخيص مشكلات العلاقات، والنظر في مظاهرها وأسبابها، وان يستطيع مساعدة الجماعة بإيجاد الحل السوي.

ويمكن ان يؤثر الجو الجماعي، وأسلوب الحياة الجماعية تأثيرا هاما على شخصيات اعضاء الجماعة، ويتوقف تأثير جماعة الفصل في التلميذ على مدى تمكين هذه الجماعة للتلميذ من اشباع حاجته، أي أن جماعة الفصل التي لا يستطيع التلميذ اشباع حاجته فيها، تعجز عن التأثير فيه، ومعنى ذلك ان جهود المدرس للتأثير في تلاميذه تكون ضئيلة واقل فعالية، فمشكلة تعلم اشباع الحاجات إشباعا كافيا هي أساس مشكلة تعلم الطريقة التجريبية عن طريق تطبيقها في مواقف واقعية ذات دلالة للشخص، وهذه القاعدة هي الفكرة المركزية في معظم برامج التربية الحديثة، وأساس الطريقة التجريبية هو تقدير الموقف، ثم الاختبار من عدة احتمالات، ثم التنفيذ وتقدير العواقب.

ويتضمن تحديد بناء الجماعة عن طريق التخطيط. وتصميم الخبرات تحديدا للأهداف للحدود التي يجب في محيطها توفير الحرية الكاملة للتجريب، ذلك ان التخطيط يكون كاملا اذا استطاع الطالب تصور الخطوات الأولى، وان يتوقع شيئا عن طبيعة الخطوات السابقة نحو الهدف.

وتمثل خبرات ومطالب القسم جزءا فقط من اهتمامات الطالب، وتؤثر خبرات الحياة اليومية في نوع الخبرات المكتسبة داخل المدرسة، وتتأثر بها، أي انه في كل موقف تتدخل الجماعات في قوة تأثيرها.

كما تساعد جماعة القسم الفرد على ان يعالج صراعاته، وكثيرا ما تواجه جماعة القسم العديد من الصعوبات في حل المشكلات في الاتصال وادوار العضوية، وفي التخفيف من الاضطراب المتصل بهذه المشكلات.

لذلك فان الآلية الأساسية في تنشيط جماعة القسم هو تقييم الحالة الانفعالية وتحليل المشكلات التي تتميز بها، فالتخطيط من حيث الحاجة إليه، ومن حيث طريقته وما يتصل به من اعتبارات يتاثر بمشاكل الجماعة، ومن واجب المدرس ان يقدر هذه المشاعر في توجيه النشاط.

كما ان عملية التعلم تبدو فعاليتها بالتماشي والتنظيم الاجتماعي للجهود داخل الفصل المدرسي، فبالنسبة لكل مشكلة من مشكلات التعلم يجب تقسيم جماعة الفصل الى جماعات من اصغر حجم ممكن، تتمثل فيه كل المهارات الاجتماعية والتحصيلية التي يتعين توفيرها للجماعة في حل المشكلة، ويتضمن ذلك استمرار الدافع للتعلم. (لويس مليكه، 1970، ص575).

9- <u>التفاعل الاجتماعي داخل جماعة القسم</u> :

الإنسان بطبعه اجتماعي، فهو لا يمكن له ان يعيش معزولا عن بني جنسه، وتواجده في المجتمع يفرض عليه ان يقوم بمجموعة من العلاقات مع افراد مجتمعه، حتى يتسنى له تبادل المصالح معهم، فاذا انعدم هذا التبادل بين اعضاء جماعة ما فإنهم يظلون معزولين مهما كانت الشروط المادية. (باساغانا، 1983، ص20).

فالتفاعل من ابرز دعائم اجتماع الناس، لأنه إذا أصيب نسيج العلاقات بين افراد أو الجماعات تتعطل المصالح وتنشا المشكلات، ويحل التضارب والتشاحن محل التوافق والتعاون، كما تحل القطيعة والعداوة محل التقارب والصداقة، والتفاعل هو ثمرة الاتصال الإنساني الذي يكون عادة وفق قواعد معروفة، فأي اتصال لا تتوفر فيه الخصائص التي تجعل له معنى لدى القائم به، ومعنى لدى الغير، لا يدخل في نطاق التفاعل الاجتماعي (المنعم نور، 1978، ص09).

كما ان هناك تفاعل اجتماعي ايجابي من مظاهره الصداقة والاتحاد القائم على الإخلاص، فتكون العلاقة موحدة، وتكون غاية في ذاتها، لأنها دليل القوة الاجتماعية، فنجد كذلك التفاعل الاجتماعي السلبي الذي يقوم على عنصر الاختلاف وعدم التوافق، من مظاهره الصراع والمعارضة، وهي من عوامل الهدم في الحياة الإنسانية (مصطفى زيدان،1965، ص79).

ويمتاز كل صف مدرسي بخصائص نوعية فريدة، تمكن المربين من الحديث عن "شخصية الصف"، وعن اختلاف هذه الشخصية باختلاف المدرسين أو التلاميذ أو المادة الدراسية أو بعض الشروط التعليمية الأخرى،فشبكة العلاقات المتداخلة، الناجمة عن تفاعل التلاميذ كأفراد أو كجماعات مع معلميهم، أو فيما بينهم تشكل نوعا من "نظام اجتماعي" تلتئم فيه النشاطات الصفية المتنوعة، ويدرك فيه كل فرد من افراده الدور الذي يترتب عليه القيام به.

10- مظاهر التفاعل الاجتماعي :

إن طبيعة النشاطات الرياضية في حصة التربية البدنية تفرض وجود تفاعل يهدف إلى قيام عملية اجتماعية بين التلاميذ تنشا من طبيعة اجتماعهم وتفاعل رغباتهم، ومن احتكاك بعضهم بالبعض الآخر، واهم هذه العمليات الاجتماعية وأقواها شانا في استقرار الجماعة وإرساء العلاقات بين التلاميذ ارساءا سليما هي :

أ- التعاون :

هو عملية اجتماعية، فالإنسان ولو انه مسير بدوافع المصلحة الشخصية، غير ان النظام الطبيعي يوحي له بتحقيق مصلحة الاخرين وهو بصدد تحقيق مصلحته. (مصطفى زيدان،1965، ص91).

وحول هذه الغاية تنظم جهود المعلمين، وتوضع المناهج، وتنسق العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، بينها وبين البيئة التي تنتمي اليها، ومن دلك على سبيل المثال العمليات التي تتم داخل المدرسة من اجل تنظيم العلاقات الإنسانية، وتنمية الشعور بالمسؤولية عند التلاميذ، وتمكينهم من فهم أدوارهم وسط هذه العلاقات، كل ذلك يتضمن السعي الى هذه الغاية. (الهادي عفيفي،1972، ص25).

ب- التنافس :

هو عملية اجتماعية منشطة للقوى والإمكانات الإنسانية ما دام في حدود المعقول، أي ما لم تتحول الى حسد وغيرة وحب التملك وغير ذلك من العادات التي تقضي على التنافس النزيه والنظيف، وهو يتولد عادة في إطار التعاون، لان هذه العملية هي محل التنافس ومبعثه، والمجتمع هو الذي يدفع الفرد الى التعاون أو التنافس، وفقا للأهداف والاتجاهات التي يصطلح عليها (مصطفى زيدان، 1965، ص93).

جـ - الصراع :

وهو من اخطر العمليات الاجتماعية لأنه يعبر عن احتجاج أو نضال القوى الاجتماعية، ومبلغ تصادمها، وهو المظهر المتطرف للمنافسة الحرة، ومظاهر الصراع كثيرة، فقد يكون بين شخصين أو بين جماعتين... فاذا كان الصراع بين قوتين غير متكافئتين ينتهي ذلك الى التضارب والتشاحن، اما اذا كان الصراع بين قوتين متكافئتين فينتهي عادة الى التعاون بينهما (مصطفى زيدان، 1965، ص 94 -95).

د – التكيف :

هو عملية اجتماعية على جانب كبير من الأهمية، مؤداها ان يتكيف الانسان مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويصبح قطعة منها وعنصرا منسجما من عناصرها (مصطفى زيدان، 1965، ص95).

فهدف إقامة الانسان علاقات اجتماعية مع الغير هو التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، فاذا حدث ولم يحقق ذلك، تظهر عليه بعض السلوكات السلبية كالانطواء والعدوانية، فنجده اما يمتنع عن التعامل مع محيطه بالتدرج، وينصرف الى الاهتمام بمواقفه ومشاكله، مما يجعله سلبيا أو عكس ذلك في حالة السلوك العدواني فنجده يفرض ذاته ويعادي المجتمع.

والمدرسة في أساسها اجتماعية أنشأها المجتمع للإشراف على عملية التنشئة الاجتماعية، لذلك فان أي تصور لهذه المؤسسة يجب ان يراجع داخل هذا التصور الاجتماعي، ولا شك ان هذا التصور الأساسي يملي علينا دراسة علاقة التلميذ بغيره من التلاميذ، وعلاقة التلميذ بالمدرسين وعلاقة التلميذ بالتنظيم العام بالدراسة من حيث أنها الإطار الاجتماعي والتي لها من علاقات بما تحتويه من عناصر بشرية وما يوجد خارجها من تنظيمات اجتماعية اخرى.

11- العوامل المؤثرة في عملية التفاعل الصفي :

هناك العديد من العوامل التي يمكن ان تؤثر في عملية التفاعل بين عناصر هذا النظام الاجتماعي، أو التنظيم الصفي، أهمها والتي أشارت نتائج البحوث والدراسات الى صلتها الوثيقة بفاعلية العملية التعليمية – التعلمية هي :

- البنية الصفية.
- تفاعل المعلم – التلميذ.
- تفاعل التلميذ – التلميذ.
- العوامل البيئية.

ا- البنية الصفية :

ان أي وحدة أو جماعة اجتماعية لا تتكون من مجموعة من الافراد يتفاعلون فيما بينهم على نحو عشوائي، بل تقوم بينهم علاقات، تتنظم حسب أنماط ثابتة ومستقره ومتواترة، ويمكن التنبؤ بها. وما يصدق على الوحدة أو الجماعة الاجتماعية. يصدق على جماعة التلاميذ الذين يشكلون وحدة اجتماعية صفية متفاعلة، وتؤثر البنية الصفية عادة في عملية التفاعل الصفي، ومن العوامل ذات العلاقة الوثيقة بهذه البنية:

- حجم الصف أو عدد افراده.
- التكوين النفسي الاجتماعي له، أو نوعية طلابه.
- أنماط التواصل الصفي.

- حجم الصف :

ونقصد به عدد الطلاب المتدرجين فيه، ويسود اعتقاد في معظم النظم التربوية السائدة في العالم مفاده ان الصفوف المدرسية ذات الحجم الصغير، أو الأعداد القليلة توفر بيئة أفضل بالنسبة للمتعلمين، وتزيد من فاعلية تعلمهم والتي تتجسد في مستويات تحصيلية أفضل.

حيث أن الوقت الذي يصرفه المعلم مع كل تلميذ من تلاميذه يكون اكثر توافرا في الصفوف صغيرة الحجم، وان المزيد من الفرص تتوافر لدى تلاميذ الصفوف الصغيرة للمساهمة في النشاطات الصفية المتنوعة. (نشواتي، 1987، ص 242).

ويبدو ان مسالة حجم الصف تشكل احد العوامل التي تؤثر في الروح المعنوية للمعلمين، وفي مدى إقبالهم على مهنة التعليم. (نشواتي، 1987، ص 243).

لكن نقول ان تخفيض عدد تلاميذ الصف الواحد لا يؤدي بالضرورة الى تحسين المستويات التحصيلية لهم، بل لابد لمعلم هذا الصف من تبني طرق واستراتيجيات تمكنه من استغلال الظروف التعليمية التي يوفها الصف قليل العدد، بحيث يغدو التعليم فرديا قدر الإمكان.

لذلك وبسبب تعدد المتغيرات التي تنطوي عليها عملية التعلم، أي المتغيرات الخاصة بالتلاميذ وبطبيعة المادة الدراسية وبالاستراتيجيات التعليمية المتبعة وبخصائص المعلم وبالشروط التعليمية الاخرى، تتفاعل بطريقة معقدة يصعب معها تحديد اثر حجم الصف على التعلم والتأثير على الأفراد على نحو دقيق.

لكن نقول أن ميزة "الحجم" في الجماعة تلعب دورا هاما في تماسكها، إذ أن الجماعات ذات الحجم الكبير لا تتسم بنفس جاذبية الجماعات الصغيرة الحجم وهذا راجع للصعوبات التالية :

- صعوبة وضع أهداف مشتركة.
- صعوبة الاتصال. (محمود سليمان، د ت، ص 238)

- **التكوين النفسي – الاجتماعي للصف** :

قد يكون الاضطراب الانفعالي الذي يعانيه المراهق، وخاصة مشاعر القلق، سببا في تأخر عملية التعلم عنده، فهو يكون غير متزن، لا يثبت على حال، غير قادر على تركيز فكره في موضوع ما لمدة طويلة، كما يصرف جزء من وقته في التحكم في انفعالاته المضطربة، وكنتيجة لذلك يضطرب عمله مهما كانت قابليته واستعداده.

ان التلاميذ يتباينون في العديد من الخصائص الانفعالية والمعرفية والاجتماعية والثقافية، وان تباينهم من حيث هذه الخصائص يؤدي الى تباينهم من حيث قدرتهم على التحصيل، وبما ان النظم التعليمية القائمة تنزع الى نوع من التعليم الجماعي، فان مسالة تصنيف التلاميذ في مجموعات حسب ما يتمتعون به من قدرات واستعدادات ذات علاقة بالتعلم.

واذا كان تجانس طلاب الصف الواحد، أو المجموعة التعليمية الواحدة يوفر ظروفا تعليمية أفضل، إلا انه يقيم جدارا فاصلا بين التلاميذ المتباينين وبالتالي تقديرهم لذواتهم وإمكاناتهم على نحو غير واقعي، كما ان المدرسة تعمل على إعداد التلميذ للحياة العامة، والتي تحدث معظم خبراتها في أوضاع غير متجانسة.

أما من حيث الآثار الانفعالية لتجميع التلاميذ حسب قدراتهم : "فقد أشارت بعض الدراسات ان هذا التجميع يعزز مفهوم الذات لدى التلاميذ المتفوقين، في حين يترك آثارا سيئة لمفهوم الذات لدى التلاميذ المتخلفين أو بطيئي التعلم" (نشواتي، 1987، ص 248).

- **أنماط التواصل الصفي** :

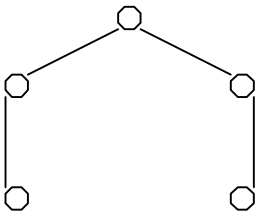
وهو جوهر النشاطات الصفية على الإطلاق لأهميته البالغة في تحسين مستوى اداء التلاميذ، ويبدو ان المتواصل النشيط الوحيد في معظم صفوفنا المدرسية هو المعلم، الأمر الذي يعني ان الاتصال ذو اتجاه واحد، يشكل المربي فيه جهاز "إرسال" في حين يشكل التلاميذ أجهزة "استقبال" (نشواتي، 1987، ص 249).

وهو يعتبر ظاهرة من ظواهر ديناميكية الجماعة، وهو عنصر من عناصر التوجيه، لهذا فهو عملية حيوية في مجال العلاقات بين المربي وأعضاء الجماعة العاملة معه لتحقيق هدف مشترك.

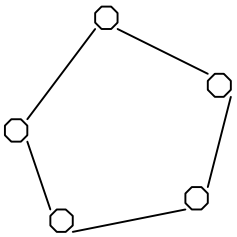
فعلى الاتصال ترتكز كافة عناصر العملية التعليمية، ويتوقف عليه نجاحها، فكفاءة المربي تعتمد بدرجة كبيرة على مهارته في الاتصال، ولهذا فالاتصال وسيلة لنقل المعلومات و التعليمات والأوامر والقرارات.

وقد عدد (ليفيت) (LEAVITT,1951,PP38-50) "انظر الشكل رقم (01)".

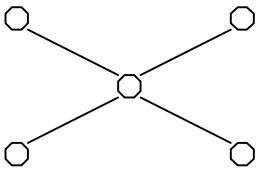
اربعة أنواع من الاتصالات، وقد تناولت الدراسة التي قام بها : التفاعل الاجتماعي، ونوع العلاقات الاجتماعية القائمة بين الافراد، اشتملت عينته مجموعات تتكون من خمسة عشر فردا، جلست كل مجموعة الى مائدة مستديرة يفصل بينهم حاجز يمنعهم من رؤية كل منهما الآخر، ولكن في استطاعتهم الاتصال كتابة عن طريق فتحات تركت في هذه الحواجز، مع العلم ان أي شخص لا يستطيع أن يتصل إلا بشخص، وقد وجد (ليفيتا) ان العلاقة التي تتخذ شكل العجلة هي اكثر الشبكات الاجتماعية قدرة وكفاءة في حل المشاكل.



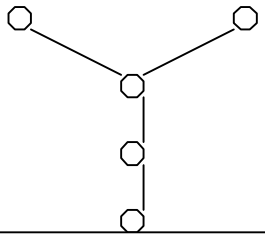
علاقة على شكل سلسلة



علاقة على شكل دائري



علاقة على شكل نجمة



علاقة على شكل حرف Y

شكل رقم (01) : طرق الاتصال

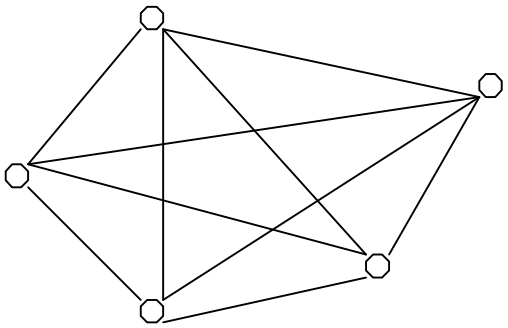
وتأتي بعدها العلاقة التي تتخذ شكل الحرف "y"، ثم يليها علاقة السلسلة، ثم أخيرا العلاقة التي تتخذ شكل الدائرة، فقد لاحظ ان نمط العجلة تحتل مكانا مركزيا أو دائريا، حيث ان الفرد (هـــ) في هذا النمط تمر خلاله جميع الرسائل والمعلومات، فهو همزة الاتصال بين بقية افراد الجماعة، وكذلك الحال بالنسبة للفرد (ج) في نوع الاتصال الذي على شكل حرف (y) الذي يحتل مكانة مركزية اكثر من بقية الافراد، فأليه ترجع معظم القرارات والأمور التي تهم الجماعة كلها.

اما الاتصال الذي على شكل سلسلة فان الافراد (ب.ج.د) يحتلون رأس المراكز، بينما يحتل كل من (هـــ.ا)مكانة بعيدة عن مركز الجماعة، ولذلك فهما يقومان بجهود اقل من الافراد الاخرين من اجل تبادل الرسائل واتخاذ القرارات.

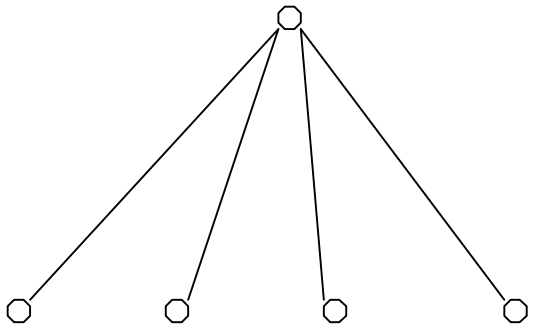
اما بالنسبة للاتصال الذي يأخذ شكل دائرة، فالأفراد فيه في مكانة متساوية بالنسبة لمركز الجماعة، حيث لم يكن لأحد من الأعضاء ميزة عن غيره، غير أنهم تبادلوا المعلومات والرسائل اكثر من الجماعات الاخرى، مما يدل على صعوبة حل المشكلة بالنسبة لهم. وما يجدر الإشارة إليه ان القادة هم الذين يشعرون بالرضا عن كل مراكزهم، بينما لا يشعر التابعين بذلك.

وقد ذكر (فلامون،1965) نوعين من الاتصالات:المركزية والاتصالات الكاملة :

انظر شكل رقم (02)



الاتصالات الكاملة



الاتصالات المركزية

شكل رقم (02) الاتصالات المركزية والكاملة.

وكانت المعلومات في المجموعة التي تعمل في الاتصال الذي على شكل نجمة أو في علاقة مركزية، حيث تنحصر علاقات الافراد مع فرد واحد يمثل القوة الموجهة للمجموعة وهدا يمثل الهيكل الرسمي للتنظيم، يدور حول شخص واحد هو(ا) وهو الفرد الأكثر اهمية، والباقي غير مهم، إذ انه إذا تغيب (ا) قل نشاط الجماعة، وهناك خطر أو انفراط عقد هذه الجماعة لأنه يمثل المحور الذي يدور حوله نشاطها، ولأنه مركز تجمعها.

وقد وجد (فلامونFlament,1965,p411,431) ان أي خلل في نشاط هذه الجماعة ولو غياب قائدها، فان حل مشكل مثل هذا يتطلب جهدا كبيرا لإعادة نشاط الجماعة وضمان استمرارها، اما الاتصال الكامل فهو الذي يسمح للاتصال بأي فرد في المجموعة كما هو موضح في الشكل السابق،

أي ان العلاقات تقوم بين الافراد، وان أية قيود حيث لا يوجد تنظيم رسمي للاتصال، وهذا النوع من الاتصال ينطبق على نوع القيادة الديمقراطية، لكن يجب ان لا تؤدي الى اتصالات زائدة عن الحد الذي ينتج عنه صعوبة تحديد ما هو مناسب، وما هو غير مناسب من الاتصالات، كما ان هذا النوع من الاتصال الكامل، أو كما يسمى أحيانا شبكة المسار الحر ينتشر في تنظيمات غير الرسمية.

وتتطلب عملية الاتصال هذه صفات كثيرة يجب ان تتوفر في المربي، كسعة الأفق والفهم الموضوعي لطبيعة العمل، والإدراك التام للعلاقات الاجتماعية السائدة في المؤسسة، وإمكانية الافراد العاملين معه، الى غير ذلك من الصفات الشخصية والاجتماعية والعقلية، وهذا من اجل تقوية العلاقات الإنسانية داخل الجماعة والاحتفاظ بتماسك الجماعة وانسجامها، وتدعيم العلاقات داخل الجماعة حتى لا يطغى فرد عن الآخر.

ب – تفاعل الأستاذ – التلميذ :

ان تباين المعلمين من حيث الفاعلية وقدرتهم على التفاعل مع تلاميذهم في غرفة الصف، لا يؤدي الى تباين هؤلاء التلاميذ الى درجة التعلم فحسب، بل يؤدي الى تباينهم في سلوكهم الراشدي وأوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية المستقبلية. (نشواتي، 1987، ص 251).

هذا يعني ان اثر المعلم في تشكيل مفهوم الذات أكاديمي لدى التلاميذ، ويمكن ان يطور بعض الجوانب في شخصية التلميذ، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية التفاعل أستاذ – تلميذ أهمها :

- التكون الإدراكي للأستاذ وتقييم التلاميذ.
- اثر الشكل الخارجي أو الجاذبية الجسمية.
- اثر المستوى الاقتصادي الاجتماعي للتلميذ.
- اثر توقع الأستاذ وبذلك طريقة سلوكه نحو تلاميذه.
- اثر جنس الأستاذ.
- اثر التلاميذ على تغيير سلوك الأستاذ، لأنهم المصدر الأساسي لسمعته المهنية بين السلطات الإدارية والآباء والزملاء والتلاميذ الاخرين.

ولما كانت القيادة عنصرا هاما في تكوين الجو الاجتماعي السليم إثناء حصة التربية البدنية وجب ان يفهم المربي معنى القيادة فهما صحيحا فهي تعني "مساعدة التلاميذ على النمو الصحيح الى أقصى درجة

ممكنة، وتوجيههم توجيها مبنيا على غرض واضح في أذهان الجميع، وعلى رغبة صادقة من الجميع في الوصول الى الهدف" (أبو الفتوح، 1978، ص 232).

وبناءا على ما سبق، نستنتج ان سلوك التلاميذ وخاصة المراهقين منهم، يختلف باختلاف أسلوب الأستاذ في المعاملة والتعليم، فالمراهق يتاثر بهذه المعاملة والجو الذي يخلقه مدرسه داخل الصف.

ج – تفاعل التلميذ – تلميذ :

ان علاقة التلاميذ نبعضهم البعض عامل هام في سير عملية التعلم فالمراهق والتلميذ بصفة عامة كأي فرد بحاجة الى ان يشعر بأنه مقبول، يولي يولى الاهتمام لذلك فهو يتوجه لجماعة الرفاق، أين يمكن ان يجد الاهتمام. (ROUTLADGE, 1971, p96).

وهناك نوع من التفاعل يقوم بين الطلاب انفسهم قد لا يقل اهمية عن تفاعل المدرس مع التلميذ، وبخاصة من حيث أثره في إنشاء العلاقات الاجتماعية والصداقات، والنحو الاجتماعي نظرا للدور الهام الذي تلعبه جماعة الأقران في المؤسسات التربوية التعليمية، وأثرها الذي يتناول المجالات المعرفية والانفعالية والاجتماعية على حد سواء، مما يؤثر في أدائهم على نحو فعال.

"وجماعات الأقران تمارس وظائف هامة في حياة التلميذ فهي توفر له فرصة اكتساب مكانة خاصة به، وتحقيق هوية متميزة، كما تزود الطفل بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس، كما قد تنشأ بين جماعات الأقران علاقات سلبية تعمل على تأخير النمو الاجتماعي، وتصيب بعض التلاميذ بالانعزال أو الخوف المرضي من المدرسة، ولعل اكثر جوانب الحياة المدرسية سلبية وتعقيدا، هو الجانب المتمثل في السلوك العدواني الذي يمارسه بعض التلاميذ نحو بعض اقرأنهم". (نشواتي، 1987، ص 263- 264).

فجماعة الأقران تمارس أربعة وظائف هامة في حياة التلميذ هي :

- تتيح له ممارسة علاقات يكون فيها المساواة مع الاخرين.
- توفر له فرصة اكتساب مكانة خاصة به وتحقيق هوية متميزة، تمكنه من جعل نشاطه محور اهتمام أقرانه.
- تشكل مصدرا وفيرا للمعلومات غير الرسمية التي لا تتناولها الموضوعات المدرسية كالألعاب والتقاليد الشعبية...

- تزويده بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس، نظرا للتأييد والدعم الذي يتلقاه من أقرانه، الأمر الذي يساعده على الاستقلال الذاتي وعدم الاتكال على الاخرين. (نشواتي، 1985، ص 262).

ومما سبق يمكن القول ان هذه الجماعات تلعب دورا رئيسيا في عملية التكيف للتلميذ، لان تأثير الجماعة في معظم الأحيان عملية آلية طبيعية، وكلما ازدادت اهمية الأقران بالنسبة للمراهق فإنهم يصبحون نماذج متزايدة القوة لسلوكه.

ولقد وجد (كولمن) من دراسته لطلبة المدارس الثانوية، أنهم يكونون نظاما قيما خاصا بهم يتركز حول القدرات الرياضية والقيادة الاجتماعية، وان الافراد الذين لا يمتلكون أية مهارة في إحدى هاتين الناحيتين يستبعدون بشكل عام من الجماعة. (عماد الدين اسماعيل، ب ت ، ص 86).

د - العوامل البيئية :

وهي لا تقل اهمية في التأثير على عملية التفاعل الصفي، وسير عملية التعلم، وتتمثل أساسا في العوامل الأسرية والعوامل المدرسية.

فالعوامل الأسرية تشمل الظروف المادية والمستوى الثقافي للأسرة والحالة الوجدانية والخلقية التي تسود الجو المنزلي ثم الرفقاء والأصدقاء، وغيرهم ممن يحيطون بحياة التلميذ. "فالفقر يتسبب في ضعف الصحة ونقص القوة والطاقة الحيوية للتلميذ مما يعوقه من متابعة الدراسة". (خليفة بركات، 1986، ص 356).

كما أن الجو المنزلي وما يسوده من علاقات قد يكون له اثر في حياة التلميذ، ثم تأتي العوامل المدرسية والتي تتمثل أساسا في طرق التدريس، المنهج الدراسي، والوسائل التعليمية، "فالمدرس الناجح هو الذي يشغل خصائص المراهقة، ويهتدي بها في تدريسه، وهو الذي يعلم ان الحركة وحب الاستطلاع أساسيان في عملية التعلم" (صالح عبد العزيز، 1968، ص 240).

والمنهج المتمثل في الخبرات والمعلومات التي تقدمها المدرسة للتلميذ وتعمل على تطويره من الناحية الجسمية والمعرفية والانفعالية، والمنهج الفعال هو الذي يتكيف معه التلاميذ بسهولة وكذلك مع الظروف التالية:

- ملائم للنمو النفسي – الانفعالي للتلميذ حيث يكون واقعي بسيط، مرن، ذو فائدة.
- تخدم الأهداف التربوية، حيث يمكن بواسطته إيصال التلميذ إلى الهدف التربوي المنتظر. (MINDER. M, 1980, p55)
- ملائم للنمو الفيزيولوجي للتلميذ ويساعده على النمو الحسي الحركي السليم.

12- مفهوم الفريق الرياضي :

انطلاقا من تعريف الجماعة كما حددها علماء الاجتماع، فإننا نستطيع ان نعطي تعريفا للفريق الرياضي بناءا على انه يمثل صورة من صور الجماعات المختلفة، وعلى هذا فمفهوم الفريق الرياضي يشير الى مجموعة افراد يشتركون في المعايير والقيم، تربطهم علاقات معروفة ومحددة بينهم، هذه العلاقات تؤثر في سلوك كل فرد، وتفاعله داخل الفريق.

ويدل بناء الفريق الرياضي على انه مجموعة من المراكز المختلفة والأدوار التي تحدد طبيعة السلوك الفردي داخل الفريق اتجاه الاخرين، وهذا المركز يفرض بالضرورة على الفرد القيام بدور معين لصالح الجماعة، إذ أن اللاعبين والمسيرين تجمعهم اهداف مشتركة لا يستطيع القيام بها أي منهم بمفرده دون إشراك الاخرين مع الخضوع الجماعي للقوانين والشروط التي تسير الفريق.

ولتحقيق الهدف داخل الفريق، لا بد ان يشعر كل فرد منه بمسؤوليته، وبالدور الذي كلف به، وهذه النقطة مرتبطة برغبة اعضاء الفريق في القيام بنشاطهم، أو عدم قدرتهم عليه، وتعتبر الفروق في الدوافع والمهارات والقدرات بين اعضاء الفريق عاملا مهما في تطوير النظام المميز للأدوار التي يقوم بها كل عضو، وتدل كلمة "مراكز" داخل الفريق الرياضي على موقع الفرد ومساهمته في بناء هذا الفريق، وهذه المراكز مرتبطة ومتكاملة فيما بينها بعلاقة محدودة.

فاذا تحدثنا عن اللاعبين والمدرب والمسيرين، فان هذه العلاقات هي التي تجمع بينهم، وتربط أدوارهم، ومن ثم فكل مركز من هذه المراكز يشكل جزءا من أجزاء الفريق، كما ان بناء وقيادة الفريق تتعدد أيضا بدرجة التفاهم والرضا بين أعضائه، إذ أن انخفاض درجة الرضا تؤدي بالضرورة الى نقص الفاعلية والايجابية في تحقيق اهداف الفريق، وكل هذه الادوار والمراكز والمسؤوليات لأعضاء الفريق هي التي تحدد درجة تماسكه.

وبعد تعرضنا للفريق الرياضي وما يتميز به من صفات خاصة الاجتماعية، فانه يتحتم علينا التعرض لدور القائد الذي يلعب هو بدوره عملا جبارا في تكوين الفريق، فما هي الصفات التي يتميز بها يا ترى قائد الفريق؟ وذلك دائما في إطار النشاطات الرياضية. فمن المعروف ان الأفراد الذين تتوافر فيهم الصفات الشخصية الأساسية، يكونون اقدر الأشخاص على اكتساب مزيد من المهارات التي تؤهلهم لإعمال القيادة، وذلك لان عوامل القيادة هي نتاج العوامل الفطرية وأخرى مكتسبة.

فالذكاء والثقة بالنفس وقوة الإرادة والنزاهة وسعة الصدر وضبط النفس، والتضحية والاستقامة والعدالة والنشاط، وفهم نفسية الناس، والقدرة على تقويم النفس والغير، وقوة الإقناع وسلامة التوجيه، والمرونة والصبر وحسن المظهر والقدرة على المودة وعقد روابط الصداقة والأخوة، كلها صفات تميز القادة، وقد أوضح (ركس هارلو) نوعيات من القادة والصفات التي يتميزون بها :

أ- قوة الشخصية : تتميز بقوة بدنية وأعصاب هادئة ، وثبات انفعالي.

ب- الطموح : الحافز والطموحية والدافعية للنجاح وقوة الإرادة.

ج- القدرة على الفصل في الأمور: عدم التردد في القيام بعمل يراه مناسبا لتحقيق الأهداف.

د- الاستعداد وتقبل البذل والتضحية : ان يكون مستعدا للتضحية في سبيل الجماعة، وقد يدفع ثمن ذلك راحته، وعدم وجود وقت فراغ لديه.

ه- روح المخاطرة : وهي القدرة على المخاطرة في كثير من الأحيان، ليعطيه الفرصة لتحقيق طموحاتها وأهدافه.

و- التزود بقوة بدنية عضلية وقوة التحمل واللياقة الصحية، تقابل بها جهود وصعوبات الحياة (جلال عبد الوهاب،1985، ص 191-192).

13- **الفريق الرياضي والتوازن النفسي – الاجتماعي للتلميذ** :

قبل التطرق إلى الدور الذي يلعبه الفريق الرياضي في تحقيق التوازن النفسي – الاجتماعي والتأثير على سلوك الفرد، رأينا ضرورة إدراك بعض الخصائص الاجتماعية للنشاطات البدنية الرياضية والتي ندرجها فيما يلي :

أ- الضمير الجمعي :

وهي أهم خاصية في الرياضة ، إذ تكتسي طابعا جماعيا، بحيث يشترك فيها عادة عدة أشخاص، في علاقات وادوار متكاملة ومترابطة لتحقيق أهداف مشتركة في إطار جماعي.

ب- النظام :

يحدد طبيعة القوانين في كل نشاط رياضي، وصفة الاتصال المسموح بها مع الزملاء، والاحتكاك بالخصم، وهذا ما يكسبها طابع مهم في تنظيم اللعب، بتجنب كل ما يتعارض مع تلك القوانين.

ج- العلاقات المتبادلة :

تتميز النشاطات الرياضية بتلك العلاقات المتواصلة بين الزملاء في جميع خطوط الفريق، إذ تشكل كلا متكاملا مجهود كل الأعضاء، وهذا بدوره ناتج عن التنظيمات والتنسيقات خلال معظم فترات المنافسة.

د- التنافس :

بالنظر إلى الوسائل التي يتطلبها النشاط الرياضي كالكرة، الميدان، وكذلك بالنظر للخصم والدفاع والهجوم والمرمى، كل هذه العوامل تعتبر حوافز مهمة في إعطائها صبغة تنافسية بحتة، إذ يبقى اللاعب خلال فترة اللعب في حركة مستمرة ومتغيرة لمراقبة تحركات الخصم، وهذا ما يزيد من حدة الاحتكاك بالخصم، لكن في إطار مسموح به تحدده قوانين كل نشاط رياضي.

ه- التغيير :

يمتاز النشاط الرياضي بالتغيير الكبير والمتنوع في خطط اللعب وبنائه، وهذا مرتبط بالحالة التي تواجه الفريق خلال المنافسة، أي حسب رأي طبيعة الخصم والمنافسة.

و- الاستمرار :

مما يزيد الاهتمام بالنشاط الرياضي، هو طبيعة البطولة فيه، إذ يكون برنامج البطولة في الغالب مطول.

ز- الحرية :

رغم ارتباط اللاعب بزملائه وبالهدف الاجتماعي، إلا انه يملك حرية كبيرة في اللعب الفردي، والإبداع في أداء المهارات، وهذا مرتبط بإمكانية وقدرات كل لاعب، إذ انه ليس مقيدا بأداء تقني ثابت، بل لديه الحرية في التفاعل والتعرف حسب الوضعية التي يكون فيها أمام الخصم، وهذا ما يكسب النشاط الرياضي طابعا تشويقا ممتعا.

ان الممارسة الرياضية تؤثر على السلوك العام للفرد، وتنمى إمكانية توافقه مع البيئة الاجتماعية، وتخلق لديه روح التضامن والتعاون، فيكون التأثير متبادلا بين الفرد ومحيطه وهذا ما يتطلب عدم الفصل بين الجانب النفسي والجانب الاجتماعي لان :

" الكل هو تبادل، وعمل متبادل، فالتوافق الذي يجب ان يحققه الشاب مزدوج، يجب ان يتكيف مع المجتمع الذي ما زال لم يعرفه جيدا، كما يشترط عليه الاتفاق مع أناه الذي يكشفه من خلال التغيرات" .(Meyerson,1972,p05).

إن المراهق حساس جدا، يسعى إلى الدخول دائما في وسط اجتماعي يلبي له حاجاته، فيبحث عن الاتصال المستمر لنيل مقدرة كافية لان :

"...تعتبر حاجة الاعتراف به من طرف الآخرين مهمة جدا للإنسان، خاصة لدى المراهقين..." .(Most,1982,p08)

فنجد المراهق يبحث عن كسب أصدقاء، تربطه بهم علاقة حب وتضامن، بل يمكن ان يشاركوه في نفس الوقت المشاكل، فيما يمنحوه له يستحيل إيجاده في وسطه العائلي في كثير من الأحيان، لدا فرغبته في الاندماج لجماعة قد يجدها في الممارسة الرياضية حيث أن :

"في الرياضة هناك اتجاه نسبي نحو الآخرين، ويتمثل في البحث عن الجماعة، يعنى ذلك الانضمام لوسط مجموعة أفراد منظمين، ومكونين وحدة مشتركة". (Bouet, 1969, p83)

هذا يسمح للمراهق الرياضي بتحسين صورته في مرآة الآخرين، أي عند المربي والمتفرجين والرفاق...

وبما ان المراهق يفتقر إلى التجربة الاجتماعية، وحاجاته تزداد في هذه المرحلة من النمو، ذلك بخلق صراعات بينه وبين محيطه المباشر، وتكون نتيجة شعوره بالإحباط وتعدي على حريته، وعدم تقديره، هذا الشعور بالنقص يمكن اعتباره كسبب من الأسباب الرئيسية لكثير من المراهقين للتوجه نحو ممارسة الرياضة وان :

"سلوكات بعض الآباء والأقارب تجاه شاب يعاني من نقص جسمي أو نفسي، هي التي تكون كقوة انطلاق نحو وسيلة للتجاوز، وهي سبب خجله، والشاب الخجول المزعج يعمل كل ما في وسعه ليبرهن لهم مدى قيمته(...) بالرياضة يمكن له ان يستقر في وضع ضد انتقادات الآخرين. (Bouet,1969,p62).

فالمراهق يبحث عن بديل داخل أسرته، وهو ما يجده في الرياضة، خاصة الجماعية منها، حيث انه في الفريق يتعلم الممارس كيفية التصرف كزميل لعب، وان المشاركة في جماعة تعد كأحسن تدريب لمختلف إشكال الحياة الاجتماعية.

"...فعندما يمارس الشاب كرة اليد وسط حالة ليست بجامدة، لكنها حية ومترددة إلى ما لا نهاية، ولا يتحرك في عالم مادي، لكنه في عالم بشري إنساني..." (Delay,1980,p144).

من هنا يمكن اعتبار الرياضة على أنها من بين أحسن أنماط الانضمام الاجتماعي، وتعلم معنى الحياة الاجتماعية المشتركة، وكيفية احترام قواعدها، ويمكن ان تكون كعامل من عوامل التوازن والتوافق النفسي والاجتماعي.

ولقد أشار (M.Bouet) إلى مدى أهمية الجانب النفسي في الرياضة فيقول :

"الرياضة تظهر في مجملها كنسق واسع لترقية الأنا، فهي تحقق في أعماقها نشاطا نفسيا أكثر من النشاط البدني". (Bouet,1969,p53).

ان الرياضة تكمن أهميتها في تحضير الفرد نفسيا، حتى يتوافق مع نفسه لبناء شخصية سوية كاملة، ضرورية وموجهة في مرحلة المراهقة، تسمح له بتحقيق ذاته، وبالتالي الإعلاء من قيمة النفس والشعور بالحياة.

"إنها بالنسبة لعدد كبير من الناس وسيلة للتعبير، ذلك التعبير الذي لا يمكن تحقيقه في مكان أو موضع أخر، فهي نشاط يتيح إمكانية التفتح نحو قيم وأشخاص، وكذا إعطاء تصورات للنفس وبناء تجربة ذات معنى، أين تجري فيها حقيقيا أمورا عديدة،وإحداث متنوعة". (Bouet,1969,p49).

ومن هنا يتضح ان الرياضة يمكن ان تكون وسيلة للنجاح في الحياة، وبلوغ السعادة والراحة النفسية.

وتظهر في المنافسات الرياضية الرغبة العالية للانتصارات والحصول على أرقام قياسية، والفوز، فهذا يفسر على انه ليس تعبيرا عن تجاوز الذات فحسب، بل تعبيرا عن تجاوز الغير والإحساس بالعظمة والسمو، ان النزعة نحو السمو هي ميزة كل إنسان يريد تأكيد ذاته، وقد يظهر ذلك بالخصوص أثناء المراهقة، التي تتسم بالبحث عن الذات والأصالة، لذا فالرياضة عبارة عن الإطار المناسب لكل فرد يرغب في بناء شخصيته.

"حيث أنها تسمح للمراهق بتغيير وتوجيه سلوكه السيكولوجي، وتخلق لديه رغبة في الاعتبار والهيبة، كون الرياضة كحرية حقيقية". (Most,1982,pp08.09).

كما أشار (M.Bouet) إلى ان الرياضة يمكن ان تكون عبارة عن تأديب الغريزة العدوانية، وإشباعها، اما القيم التي ترتبط بهذه الوظيفة هي : الرشاقة، الشجاعة، المجازفة، احتقار الخوف (...) وبالرياضة يصبح المراهق أكثر رجولي. (Bouet,1968,p67).

وهذا يوضح لنا دور الممارسة الرياضية في تقييد السلوكيات البدائية المكبوتة في أعماق الفرد، ويتجلى لنا أيضا ان الرياضة يمكن ان تكون وسيلة تعويضية، خاصة في مرحلة المراهقة،أين يتعرض الفرد إلى مختلف أشكال الإحباط، سواء كان ذو أصل اجتماعي أو نفسي، مما يدفع به للبحث عن وسيلة تمنح له الرضا والاطمئنان، فالرياضة يمكن ان تلعب دور النشاط التعويضي لدى الممارسين.

- **خلاصة** :

نقول إن الجماعة وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد بينهم تفاعل اجتماعي متبادل، ويتحدد فيها للأفراد أدوارهم ومكانتهم الاجتماعية، ولهذه الوحدة الاجتماعية مجموعة من المعايير والقيم الخاصة بها، والتي تحدد سلوك أفرادها، وتتشكل الجماعة اللارسمية على أساس الهدف المشترك، والمصلحة المشتركة، وشعور متفق وضمني بين أفرادها الذين يعيشون حياة وجدانية مشتركة.

وفي الجماعة المدرسية يكون التلاميذ فيما بينهم خطوطا للارتباط الاجتماعي (علاقات) تكوم أساسا لعملية التفاعل الاجتماعي، ونوعية هذه العلاقات وطبيعتها تؤدي إلى ما يسمى بالجو الاجتماعي، حيث تشكل جماعة القسم وحدة اجتماعية يتم فيها التفاعل الاجتماعي بصفة مستمرة ودائمة، وتتحدد فيها مكانة الأفراد، خاضعين لقوانين سيرها ومعايير تنظيمها من اجل تحقيق أهداف اجتماعية معينة، ومن أهم مزايا الجماعة تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية، وتبعد الأفراد عن التهميش والإقصاء.

فالجماعة كمؤسسة صحية، تكون بمثابة القناة الفاعلة، التي تسمح للفرد المنتمي لها تحقيق ذاته وتقويمها والتعبير عنها، وتوظيف إمكانياتها توظيفا اجتماعيا بناءا.

وتشكل شبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن التفاعل الاجتماعي نوعا من نظام اجتماعي تلتئم فيه النشاطات الصفية جميعها، ويتأثر هذا التفاعل بالبنية الصفية وبالتفاعل بين المدرس والتلميذ، والتفاعل بين التلميذ والتلميذ، إضافة إلى الظروف البيئية المحيطة.

فأي صف مدرسي يشكل بنية اجتماعية تتأثر بعدد من العوامل أهمها : حجم الصف أو عدد التلاميذ، والتكوين النفسي الاجتماعي للصف الذي يحدده خصائص التلميذ، وأنماط التواصل اللفظية، وغير اللفظية المستخدمة أثناء النشاط التعليمي.

وتتأثر عملية التفاعل بين المدرس والتلاميذ بعدد من العوامل بعضها يتعلق بخصائص المدرس، الأمر الذي يشير إلى اثر خصائص المدرس في تحديد سلوك تلاميذه وبعضها يتعلق بخصائص سلوك التلميذ، ويلعب التفاعل بين التلاميذ وبعضهم دورا هاما في التفاعل الصفي نظرا لأهمية جماعات الأقران وأثارها في النمو النفسي الاجتماعي والمعرفي لأفراد هذه الجماعات،دون ان ننسى الشروط البيئية المختلفة المحيطة بالتلميذ.

بالإضافة إلى كل الخصائص المعرفية وغير المعرفية التي يتمتع بها المدرس والتلميذ كاتساع المعرفة والاهتمامات والاتزان، المودة، الحماس، والمعاملة الإنسانية، فان أنماط السلوك التفاعلي السادة في القسم تلعب دورا فعالا في عملية التعلم عند التلميذ.

ويعتبر النشاط البدني والرياضي من الانشطة الرياضية الهامة لدى التلاميذ بالنظر إلى اهتمامهم الكبير وإقبالهم المتزايد على ممارسته لاستجابته للعديد من حاجياتهم الضرورية والتي تساعدهم على النمو الجيد

المتزن، فالممارسة الرياضية تجلب المتعة للمراهق بإشباعها لمختلف الحاجات التي يتطلبها النمو، والراحة والتحكم في عدوانيته، وتصريف طاقاته الكامنة بصفة مقبولة اجتماعيا،كما تساعده على اكتشاف السعادة والسرور لتحقيق الراحة النفسية الكاملة، فهي تنمي التحكم في الذات وتخفف من توترات المراهق الناجمة عن ضغوط الحياة اليومية، فهي عامل من عوامل التوازن وإعادة التوافق مع النفس ومع المجتمع.

الفصل الرابع
مـــفـــهـــــوم الـــــــذات

الفصل الرابع

مـــفـــهـــــوم الـــــــذات

1- **مدخل**:

يعتبر مفهوم الذات بمثابة الزاوية في الشخصية الإنسانية، وهو احد أهم عناصر التوجيه النفسي والتربوي، وكونه يعتبر ذا اهمية بالغة في فهم شخصية الفرد.

فمفهوم الشخص لذاته يجعله اكثر تحررا من الاضطرابات النفسية، ويجعله يعيش حالة التوافق والتكيف النفسي.

ويقول "M.Bernard" "أن التغيرات التي تحدث في مرحلة المراهقة تؤثر على نفسية المراهق والمراهقة على حد السواء بالنسبة للصفات الرجولية عند الذكور، والصفات الأنثوية عند البنات، وكذلك يشيع وجود العاهات سواء كانت حقيقية أم وهمية مما يهدد الوحدة الجسدية" (.bernard(m),1972,p118).

فتحديد تفكير الانسان حول جسده وخلقه وسلوكه ومظهره أمام الآخرين يعد من الأمور بالغة الأهمية في فهم الشخصية الإنسانية، ولكل إنسان مجموعة من الادراكات نحو ذاته، هذه الادراكات يطلق عليها اسم مفهوم الذات.

ويعتقد الكثير من علماء النفس ان أفضل السبل لفهم الانسان والتعامل معه هو اعتباره "كل منظم، وليس مجموعة أجزاء، ويعبر مفهوم الذات تعبيرا صادقا عن هذا الاتجاه.

"ويمكن لذلك اعتبار مفهوم الذات بعدا من أبعاد الشخصية التي يختلف الناس فيه مثلما يختلفون في نية صفة اخرى مثله في ذلك مثل دافع الانجاز أو القلق، بل ان بعض الكتاب يعطي لمفهوم الذات اهمية اكبر من أبعاد الشخصية، إذ يعتبر هؤلاء الكتاب هذا البعد انه العامل المفرد الأهم إطلاقا في التأثير على السلوك" .(Combs,a,w,1971,p39)

ولقد أصبح الإنسان يمارس نماذج عديدة من السلوك للمواقف المختلفة، ولقد فرضت عليه المرونة في التصرف ان يمارس اكثر من نموذج سلوكي إزاء مثيرات تبدو متماثلة.

ولقد زاد تذبذب الشخصية وتأرجحها بين التيارات المتباينة للفكر الإنساني، وباتت وحدة الذات أو فهم الذات بعدا بعيد المنال.

وسنتطرق في هذا الفصل لتعريف الذات حسب مختلف التناولات التحليلية والنفسية، وكذلك منشؤه وطرق قياسه، كما سنقوم بتعريف لتقدير الذات ومستويات التقدير، والعوامل المؤثرة في تقدير الذات.

2- مفهوم الذات :

يعتبر مفهوم الذات متغيرا هاما من متغيرات الشخصية التي تساعد على فهم السلوك الإنساني وتفسيره، وهو ناتج عن تفاعل الفرد في بيئته.

ورغم الأبحاث العديدة التي أجريت حول مفهوم الذات، ورغم الأهمية الكبرى التي أخذها هذا الموضوع في مجال علم النفس، إلا أن الباحثين يختلفون في تحديد معنى محدد لمفهوم الذات، ولهذا فقد تعددت التعاريف فيما يخص هذا المفهوم، وحتى في اختيار المصطلح المعبر عنه، في حين يستعمل الأمريكيون مصطلح مفهوم الذات، نجد الاروبيين يفضلون استعمال مصطلحات "صورة الذات"، أو "الأنا"، "إدراك الذات" ، "تمثيل الذات".

وهذا راجع الى ان معظم دراساتهم في هذا المجال كانت منصبة على الطفل الصغير، في حين ان كلمة مفهوم الذات ترجع الى مستوى تنظيمي اكثر إعدادا لا يمكن للطفل ان يصل إليه، فهم يرون ان عبارة مفهوم الذات يجب ان تستعمل في مستويات تنظيمية ادراكية لا تظهر إلا في المرحلة النهائية من النمو.

ووفقا لما تقدم فهذه المصطلحات يمكن بل يجب استعمالها في نفس المعنى، وهذا المعنى هو : "مجموع السمات والصور والأحاسيس التي يعتبرها الفرد كزء منه متأثرا بالمحيط ومنظم بطريقة متماسكة نوعا ما. " L. Ecuyer(r) ;1978,p34

ولقد عرفه (حامد عبد السلام زهران، 1977، ص 257) بأنه" تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتصميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته ويعرفه (كارل روجرز rojers (c)) بأنه عبارة عن هيئة منظمة من الادراكات المقبولة من طرف الوعي، وهي مكونة من عناصر أهمها ادراكات الفرد الذاتية لخصائصه وقدراته والإحساسات والمفاهيم بالذات وعلاقاتها بالاخرين والمحيط الخارجي، القيم والمزايا المدركة والمرتبطة، المرتبطة بالتجارب والمواقف والأهداف والمثل المدركة، سواء كان لها مكافئ سلبي أو ايجابي. (محمود عبد الحليم منسي، 1986، ص07).

اما (ريميRaimy) فقد عرفه على انه "نظام إدراكي متعلم يؤدي وظيفته على أساس إدراك الفرد لذاته على أنها موضوع". (محمود عبد الحليم منسي، 1986، ص08).

ويرى(سيد خير الله) ان مفهوم الذات "هو تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخليقته وأصوله، وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته، حين يبلغ كل ذلك الذروة تصبح قوة موجهة لسلوكه". (سيد خير الله، 1981، ص21).

وذهب (عماد الدين اسماعيل) الى تعريف الذات بأنها "المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره مصدرا للتأثير والتأثر في البيئة المحيطة، أو بعبارة أكثر إجرائية يمكن القول ان الذات كما يدركها الفرد هي ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن مجموعة التنظيمات السلوكية التي يمكن ان تصدر عنه البيئة المحيطة، وعلى الأخص بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه" (عماد الدين اسماعيل، 1982، ص132).

وعلى حسب رأيه فان مفهوم الذات ينشا عن طريق تقييم تأثير الخبرات الانفعالية والإدراكية على الفرد باعتباره جزءا من المجال الكلي يؤثر فيه ويتأثر، وهو ينمو خلال الاحتكاك بالبيئة الخارجية التي يعيش فيها.

ويرى(محمود الزيادي) أن مفهوم الذات يختلف عن الأنا، فهو يرى ان الأنا هو جوهر الشخصية، اما مفهوم الذات فهو تقدير الفرد لقيمته كشخص، والانا هو إمكانية الفرد للانجاز، اما مفهوم الذات فهو يحدد انجازه الفعلي، ويظهر مفهوم الذات جزئيا من احتكاك الفرد بالواقع، ولكنه يتاثر تأثيرا كبيرا بالأحكام التي يتلقاها من الاشخاص ذوي الأهمية الانفعالية قي حياته. (محمود الزيادي، 1987، ص84).

اما (كمال الدسوقي) فقد عرف مفهوم الذات بأنه "تقييم الفرد لنفسه ورأيه في ذاته، وهي أكمل وصف يستطيع ان يصف به الفرد نفسه في أي وقت معين". (كمال دسوقي،1990، ص389).

أما (James,Vander,Zenden) فقد عرفوا مفهوم الذات بأنه "مجموع الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه أو ذاته والشعور بشخصه كفرد قادر على التفكير وانجاز أفعاله" (p133 ,James,Vander,Zenden,1996)

وهو يمنحنا القدرة على ملاحظة سلوكنا وتوجيهها، وتجعل كل فرد منا متميزا عن غيره.

ولقد تعددت تعاريف الباحثين لمفهوم الذات، فمنهم من يفسر الذات على أنها عملية، ومنهم من يرى ان الذات هي موضوع، فالمعنى الاول يعني ان الذات هي مجموعة من العمليات النفسية التي تحكم السلوك والتوافق، اما المعنى الثاني للذات فهو يعني اتجاه الشخص ومدركاته، وتقييمه لنفسه كموضوع.

ويحدد (حامد زهران) ثلاث مستويات للذات :

-مفهوم الذات العام :

ويقصد به التعابير التي يعبر بها الشخص عن نفسه ، وهو إدراك الفرد لذاته الواقعية، ويضم هذا المفهوم عددا من مفاهيم الذات مثل مفهوم الذات الاجتماعية، ومفهوم الذات الأسرية...

-مفهوم الذات المكبوت :

وهو المفهوم الذي يتضمن أفكار الفرد المهددة عن ذاته والتي تصنع دافع تاكيد وتحقيق وتعزيز الذات في تجنيد الدفاع، فدفعت بها من منطقة الشعور الى منطقة اللاشعور، ويحتاج التوصل عن طريق التحليل النفسي.

-مفهوم الذات الخاص :

يعتبر مفهوم الذات الخاص المنطقة المحرمة التي لا يستطيع الفرد الكشف عنها، وهو من أهم المستويات لأنه يختص بالجزء الشعوري السري الشخصي من خبرات الذات، ومعظم محتويات مفهوم الذات الخاص محرمة ومحرجة أو مخجلة، أو غير مرغوب فيها اجتماعيا. (حامد عبد السلام زهران،1977، ص65)

3- **مراحل نمو الذات** :

ينمو مفهوم الذات من خلال خبرات الفرد التي يمر بها أثناء محاولته للتكيف مع البيئة. فهو بمواقف بعضها يثير الفرح، وبعضها يثير القلق والخوف والتوتر، ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، وتحليل نمو الذات عند العلماء يطرح اختلافات فيما بينهم، فهناك العديد من المراحل، وسنحاول في محورنا هذا إعطاء نظرة شاملة حول هذه المراحل :

أ- **المرحلة الاولى** : من الصفر إلى سنتين (0-2 سنة)

- **مرحلة انبثاق الذات** :

عند الميلاد يكون الطفل في حالة لا تمايز،هذه الحالة تنطبق أيضا على الذات لدلك فالجانب المسيطر في هذه المرحلة هو انبثاق الذات من خلال سياق التباين بين الذات واللاذات، وفي هذا الاتجاه حالة (Symbiose) بين الأم والطفل، تساهم في عملية اللاتمايز، وأول تمييز بين الذات واللاذات يبدأ على مستوى الصورة الجسدية وهذا من مختلف الإحساسات الجسمية ومن خلال الاحتكاك بالأم، وتكون الصورة الجسدية ذات قوام وثبات اكثر ما بين سنتين وثلاث سنوات تقريبا، وفي نفس الوقت الذي تتكون فيه الصورة الجسدية تنبثق صورة اخرى داخلية تترجم فيما بعد الإحساس بحب الأخر والإحساس بالقيمة... هذه الإحساسات هي التي تسمى"تقدير الذات". (L.Ecuyer(R), 1978, p144.145).

ب- المرحلة الثانية : من سنتين إلى خمس سنوات.

- **تأكيد الذات** :

بعد انبثاق الذات، أي بعد ظهور الركائز الاولية لتكوين تصور الذات تظهر هناك مرحلة ترسيخ وتعزيز، وتدعيم وتأكيد الذات، فاستعمال الضمائر (Pronoms possessif et personnels) je, me, mien, moi, دليل ليس فقط على التباين أو التمايز بين الذات، ويدعم الطفل وعيه بذاته، كذلك على المستوى السلوكي من خلال الرفض والاعتراض.

كما ان اللعب، تبادل وسلوكات المحاكاة والتقليد تدل كذلك على رغبة الطفل في التمايز اكثر ، وفي تكوين إحساسات اكثر بالذات وبالهوية. (Lecuyer(p),1978,p145)

ج- المرحلة الثالثة : من خمس سنوات الى عشر سنوات أو اثنا عشرة سنة.

- **توسيع الذات** :

إن تكديس عدد كبير ومتنوع من التجارب الجسمية والمعرفية والعاطفية والاجتماعية قد تساهم في الهيكلة التدريجية لتصور الذات، تتمثل هذه الهيكلة في مجموعة الادراكات (الجسم، التقمصات، الادوار، القيم، المزايا) التي يعتبرها الطفل جزء لا يتجزأ منه، وهذا من خلال التجارب اليومية التي يعيشها، والأدوار التي يقوم بها، كذلك استجابات المحيط التي تعمل على توطيد وتدعيم الادراكات الاولية.

وبانتقال الطفل في هذه المرحلة من الجو الأسري إلى المدرسة وبالتالي بإتباع محيطه يتبين له ان هذه الادراكات الاولية التي حصل عليها في الجو الأسري لم تعد كافية وبالتالي تتضح له اهمية توسيع الذات اهمية إدماج تجارب جديدة توسع تصوره لذاته.

إذن فهذه المرحلة المكثفة يتم فيها التكديس والتسلسل التدريجي لمجموعة متنوعة من الصور الذاتية التي تعمل على توسيع معنى الهوية، وهذا ماله اثر كبير على تقبل الذات وتقديرها. (Ecuyer ((r),1978,p145.146.

د- تصور الذات في مرحلة المراهقة : من عشرة إلى ثمانية عشر عاما.

- **تمييز الذات** :

تدعى مرحلة المراهقة حسب غالبية الباحثين بمرحلة إعادة صياغة وتمييز الذات.

فعملية تكديس التجارب المتعددة والمتزايدة وظهور مسؤوليات الرشد، تحتم إعادة الصياغة للذات، بأكثر شمولية، والبحث عن التمييز يكون اكثر تفرد للوصول لتصور الذات الأكثر استقلالية.

ومن بين العوامل المتداخلة في إعادة صياغة وتمييز مفهوم الذات هناك النضج الجنسي، فالمتغيرات التي يعرفها جسم المراهق تجعل انشغاله ينصب مرة اخرى على صورته الجسدية، إذ يتحتم على المراهق إدماج وتقبل هذه التغيرات الجسمية حتى يحقق تكيفا مقبولا بالنسبة لجنسه، والجنس الأخر، كما أن انتقال المراهق من فترة التكيف الملموس الى مرحلة التفكير الإجرائي الاستنباطي، يجعله يعيد النظر في ذاته وصياغتها وفق معطيات جديدة تتعدى مستوى الواقع الملموس، كما ان إعادة النظر في المواضيع القديمة والعلاقات القديمة (الوالدية) وبالتالي في التقمصات يحتم عليه في البحث عن ذاته تقمص الشخصيات الموجودة في الجماعة أو الأفراد، وبالتالي تتغير صورته لذاته وتقديره لها.

ويأخذ التفكير في الذات في مرحلة المراهقة خاصة حسب بعض المفكرين شكل المواجهة بين الصورة الذاتية للذات أو الذات المدركة والصورة الاجتماعية للذات أو الذات الاجتماعية، تظهر هذه المواجهة خاصة على مستوى الادوار الاجتماعية، فالمراهق ليس له ادوار اجتماعية محددة، ووضعياته غالبا ما تكون متناقضة، فهو أحيانا يمنح دور الراشد ويطلب منه ان يتصرف كمسؤول أو كراشد يعرف قدر المسؤولية، وأحيانا أخرى تقلص أدواره واستقلاليته ويمنح دور طفلي غير قادر على اخذ القرارات، وتدعم المعطيات الاجتماعية والثقافية الجديدة التي يعيشها حاليا، ووضعية هذه المواجهة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية تزيد من حدة أزمة التفردية بصفة عامة في هذه المرحلة العمرية.(L.Ecuyer(r), 1978, p149).

ه- **النضج** : الراشد من عشرين الى ستين سنة.

معظم نظريات النمو والشخصية تميل الى جعلنا نؤمن بان الوصول الى مرحلة الرشد يعني ان يحدث شيء خاص خلال هذه المرحلة، لكن البحوث في السنين الأخيرة تفرض علينا النظر في نظريات النمو، حيث نجدها اهتمت بالنمو في كل مرحلة من الحياة، فتصور الذات خلال هذه المرحلة ليس فقط بتصور، لكن يمكن ان يكون موضوع لإعادة التشكيل الفتري بالنسبة للمتغيرات والحوادث الآنية، التكيف، المهنة المختارة، الكفاءة، النجاح أو الفشل في عمله، التكيف مع الأزواج أو العزوبية، الأمومة أو الأبوة، درجة النجاح أو الفشل في الزواج، المكانة الاجتماعية والاقتصادية، الثقافية، الجنس، الصورة الجسدية حسب تغيرات الصحة، معنى هوية الذات، تحصل له تغيرات حسب هذه التغيرات، درجة تقدير الذات هو أيضا متأثر بالادراكات والقدرات الفيزيائية أو العقلية وتفاعلها مع العمر، وجود فترات الأزمة خلال تطور الراشد أصبح مقبول.

ويتحدث (Bishof) في سنة 1969 عن الاكتئاب في العمر المتوسط وهذا متعلق بالتغيرات المذكورة سابقا، وعلى مستوى تصور الذات السنوات مابين 40 و 50 سنة يشكل نوعا من الدائرة المستديرة فيما يخص مجموع التحولات داخل الشخصية، بحيث انه يوجد في عمر الراشد تمركز الى أقصى حد خارج الذات، أي حول المجتمع، هذا النسق يعوض بين خمسين (50) وستين (60) سنة بتمركز اكثر حول السياق

الداخلي، وهذا ما أكده (Ziller,1978) ويعطي نتائج اخرى تبين ان تقدير الذات يزيد في سن الأربعين ليبدأ في التقلص بعد ذلك. (Ecuyer(r), 1978, p149).

ان الشكل العام لنمو الذات في هذا العمر يمتاز بما يلي :

1- الشعور بالصلاحية يزيد نقصا في الكسل، الحيرة، لهو الفكر.

2- العلاقة بين الأشخاص ايجابية والإحساس بالإحراج أمام الآخرين ينقص.

3- تزيد الثقة بالنفس وينقص الحياء.

4- تزيد مراقبة الذات.

5- نمو الشعور بالذات وحدودها.

و - تصور الذات للأشخاص العجزة : ستين سنة فما فوق.

هناك عدة مشاكل لدراسة تصور الذات في هدا السن وهدا لصعوبة التجربة والتطبيق على هده الفئة من الأشخاص. ونلخص تصور الذات عند الأشخاص المسنين في ان فترة الستين سنة هي اتساع للمرحلة السابقة، وتصور الذات لهؤلاء الأشخاص يكون عامة سلبي.

4- **الإتجاهات التي تناولت مفهوم الذات** :

ا- التناول التحليلي لمفهوم الذات :

يعتبر (فرويد) مؤسس التناول التحليلي، حيث أعطي للانا مكانة بارزة في نظريته لبناء الشخصية، وهو يرى ان الأنا تقوم بدور وظيفي وتنظيمي وتنفيذي اتجاه الشخصية، ويرى كذلك ان الأنا يحدد الغرائز ليقوم بإشباعها، ويحدد أيضا إلى جانب ذلك كيفية إشباعها، ويقوم الأنا بدور فعال حتى انه يمتلك القدرة على الاحتفاظ بالتوافق بين الدوافع والضمير. (سيد خير الله،1981، ص 10).

ولم يشر (فرويد) الى مصطلح الذات، انما تكلم عن الأنا حيث يعتبر "الذات هي مرادف للهو (Ca) ويسمى الذات الجزء اللاشعوري للانا، فيقول فرويد :

اقترح أن اسمي (أنا) الكيان الذي له نقطة بداية الجهاز(يعني به إدراك العالم الخارجي)، ويحتفظ بتسميته الذات لكل العناصر النفسية الاخرى التي يمتد فيها الأنا سالكا بطريقة لاشعورية". (Nobert Sillamy, 1980, p1126) ويعود الفضل في إدخال مصطلح الذات في النظرية التحليلية ل : (اريكتيك arictic، وجاكبسونjackbson) حيث جعل مصطلح الذات من الأنا بنية أكثر شمولية، ولم يعد ذلك العامل الذي يتوسط بين اللهو والانا الأعلى بل أصبح الأنا جهازا عقليا ومعرفيا.

ووضع (hartman) مفهوم تحليلي للذات بعد ان ميز بينها وبين الأنا، واعتبر الذات قطب التوظيف اللبيدي النرجسي، ويكون هذه القطب مناقضا للقطب الموضوعي أي العالم الخارجي (duruz(n),1980, p93) بمعنى آخر اقترح (hartman) استخدم تصور الذات للدلالة على التصورات النفسية الداخلية اللاشعورية، القبل شعورية، والشعورية للذات الجسمية والعقلية، في نظام الانا. (jacobson(e),1975, p28) .

اما (miklein) فتقول "كلمة الذات تشير الى العواطف ونزوات شخصية بينما كلمة الأنا تشير الى بنية الشخصية". (duruz(n),1980,p96).

وفي الأخير يمكن أن نستنتج بان المنظور التحليلي يهتم بالجانب الشعوري من الجهاز النفسي، أي الأنا وهو يساوي الذات الذي يعمل على مراقبة متطلبات الهو والانا الأعلى.

ب - التناول الفينومينولوجي (الظاهري) لمفهوم الذات :

يعد ميدان الذات من اختصاص التناول الفينومينولوجي الوجودي الذي طالما بحث في خبرة الفرد الشخصية، ونتج عن هذا التناول الواسع مجموعة من التيارات مثل علم النفس الوجودي، وعلم النفس الاجتماعي الإنساني...

ويذهب أصحاب التناول الظاهري الى تناول الظاهرة بحد ذاتها، بغض النظر عن المثيرات الخارجية، وذلك بدراسة الإنسان في جانبه الداخلي الشخصي، أو الخبرة الحياتية للفرد وإدراكه لها.

ومفهوم الذات عند هذا التناول يتحدد طبقا لكيفية إدراك الفرد لذاته من جهة وبكيفية تنظيم هذه الادراكات في سلوكه من جهة أخرى، وبهذا يعطي هذا التناول الأهمية والأولوية لتجربة الفرد انطلاقا من المعنى الذي بنسبه الفرد للإحداث، والطريقة التي ينظر بها الى مختلف ادراكاته لبناء سلوكه.

ولقد انقسم علماء هذا التيار الى فئتين: الأولى ترى ان مفهوم الذات يتحدد طبقا للسؤال من أكون في علاقتي مع الآخرين ؟

أما الثانية فترى ان مفهوم الذات يتحدد طبقا للسؤال : من أكون ؟

- التيار الاجتماعي : ويذهب أصحاب هذا التيار الى ان مفهوم الذات يتحدد بوجود الاخرين، فهم يرون ان مفهوم الذات يتكون عند الفرد نتيجة احتكاكه بالاخرين وتفاعله معهم، فهو يقيم ذاته طبقا لصورة ومفاهيم الآخرين، ويعبر اصحاب هذا التيار عن إيمانهم بهذا التناول بقولهم :

" إننا محبوسون خارج دواتنا، وهذا يعنى ان البعد الخارجي (الاجتماعي) يدخل في مفهوم الذات، ومن بين شروطه يؤكد (sartre) ان وجود الغير هو احد الشروط الأساسية للوجود الذاتي للإنسان، ويؤكد أصحاب هذا التيار على أهمية المجتمع في تكوين الذات، وهم يرون ان مفهوم الذات هي ذلك التنظيم

الديناميكي للمفاهيم والقيم والمثل التي تقرر الطريقة التي يسلكها الفرد. (إبراهيم احمد أبو زيد، 1987، ص126).

ومن بين الدراسات التي أنجزت في هذا التيار نجد دراسة (tome et gordon) حيث قاما بدراسة إدراك الذات وعلاقته بالاخرين حيث يعرف (gordon) الذات بأنها جملة منظمة من العناصر متعددة ومختلفة والمكونة لمفاهيم الذات التي تبدأ منذ الصغر، اما(r) tome)) فقام بدراسة الذات ووظيفتها المتعلقة بالبيئة أو الآخرين المحيطين بالفرد. (ecuyer(r), 1978, p65).

ويمكن أن نستخلص بان هدا التيار يولي اهمية لدور المحيط والآخرين في تكوين الذات ، حيث أنها تتكيف مع الأدوار المؤداة التي تثبت حقوق الفرد اتجاه المجتمع والواجبات التي ينتظرها المجتمع منه.

- **التيار الفردي** :

يركز أصحاب هذا التيار على العمليات الإدراكية الشخصية، وهذا عكس أصحاب التيار الاجتماعي، فهم يرون أن الإدراك الشخصي أهم من التفاعلات الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي في تكوين مفهوم الذات.

ويعتبر (كومبز وسنيغ combs,snygg) من المساهمين الأوائل في تطوير هذا التناول حيث أكد (combs) على حقيقة مفادها أن السلوك ليس نتيجة الحدث الخارجي فحسب، بل هو نتيجة إدراك الفرد لهذا الحدث.

فالتيار الفردي يركز على الميكانيزمات الداخلية الى تعتبر الركيزة الأساسية لإدراك الذات، وذلك رغم الضغوطات الخارجية إلا ان الفرد يمكنه ان يوازن بين إدراكه الشخصي لذاته، والادراكات المقترحة من الخارج. (ecuyer, 1978, p65).

وتعتبر نظرية (كارل روجرز) من أهم النظريات في هذا المجال، حيث يرى ام مفهوم الذات هو غشطالت تصوري متسق منظم، يتألف من ادراكات الفرد لخصائص الأنا، وادراكات علاقات الآخرين، وبجوانب الحياة المختلفة، وفي ارتباطها بالقيم المتعلقة بهذه الادراكات، ونتيجة لهذا التفاعل مع البيئة يصير ذلك الجانب الإدراكي بالتدرج مميزا داخل الذات. (عبد الفتاح محمود دويدار، 1999، ص319).

ويرى روجرز ان الذات هي جزء متميز من المجال الظاهري، تتكون من المدركات الشعورية، والقيم المتعلقة بالأنا، ويستجيب الكائن الحي، ككل منظم للمجال الظاهري من اجل اشباع حاجاته، ذلك انه ادا كان هناك عدد من الحاجات المحددة، إلا أن هناك دافعا واحدا أساسيا وهو تحقيق الذات وتاكيدها والرفع من قيمتها، وكما أشار (ماسلو) في سلم الحاجات الى انه تحت الدافع الى تحقيق الذات يندرج دافع الانجاز والتفوق. (عبد الفتاح محمود دويدار، 1999، ص319).

ويعتبر((l,ecuyer (r) "مفهوم الذات جهاز متعدد الأبعاد متكون من خمسة مناطق أساسية، بمعنى الذات هي :

- الذات المادية
- الذات الشخصية
- الذات التكيفية
- الذات الاجتماعية
- اللاذات. Ecuyer(r), 1978, p66.

- **الذات المادية** :

تحتوي على الذات الجسمية والذات التملكية (كل ما يملكه الشخص).

- **الذات الشخصية** :

تحتوي على صورة الذات وهوية الذات.

- **الذات التكيفية** :

تحتوي على تقدير الذات لنشاطات الذات.

- **الذات الاجتماعية** :

تحتوي على الاهتمامات والنشاطات الاجتماعية.

- **اللاذات** : لا تحتوي على أي شيء

والجدول التالي يخطط التنظيم الداخلي لهذه العناصر المختلفة المكونة لمعنى الذات.

النيات	البنيات الفرعية	الأصناف
الذات المادية	ذات جسدية..... ذات امتلاكية.....	- ملامح ومظاهر - حالة حسية - امتلاك أشياء - امتلاك الاشخاص
الذات الشخصية	صورة الذات هوية الذات	- طموحات - تعدد النشاطات - أحاسيس وانفعالات - أذواق ومنافع - قدرات واستعدادات - مزايا وعيوب - تسميات بسيطة - دور ومكانة - تماسك
الذات التكيفية	قيمة الذات نشاطات الذات	- كفاءة - قيمة شخصية - خضوع استقلالية الجاذب - تبعية
الذات الاجتماعية	اهتمامات ونشاطات اجتماعية الرجوع الى الجنس الآخر	- قابلية للسيطرة - لا شيء
اللذات	لاشيء	لا شيء

(ليلى عبد الحميد عبد الحفيظ، 1985، ص08)

ومن هذا الجدول نستخلص ان (r.l)ecuyer)) قد وصل الى القول ان التقدير مدمج في بنية الذات التكيفية، والتي تشمل استجابات الفرد للادراكات التي كونها عن ذاته ولهذه الاستجابة جانبان :

- **الجانب التقديري** : أي تقييم الذات ويكون سلبيا أو ايجابيا.
- **الجانب النشاطي** : الذي يبن نوع النشاط أو الاستجابة للادراكات المتعلقة بالذات أي نشاطات الذات.

فتقييم الذات يشمل كل تصريح يشير الى الحكم الايجابي أو السلبي على الذات انطلاقا من جهاز قيم شخص، أو مفروض من الخارج، وتقييم الذات بدوره ينقسم الى قسمين :

ا-قسم الكفاءة :

ويشير إلى كل تصريح للفرد يترجم إحساس حقيقي بالفعالية أو المردودية، ويتجاوز هذا التصريح الإحصاء أو التعداد البسيط للقدرات والمؤهلات.

ب - قسم القيمة الشخصية :

تجمع التصريحات المنظمة لحكم تقييمي ايجابي أو سلبي اعتمادا على معايير معينة، فهو أعمق من مجرد الوصف البسيط للمحاسن والعيوب. (ecuyerr(r), 1978, p82.83).

ج- التناول السلوكي :

عكس التناول الظواهري الذي يعطي الأهمية للجوانب الداخلية والذاتية للسلوك، نجد ان التناول السلوكي يعطي الأهمية للمثير الخارجي في تحديد السلوك، ويشرح كل سلوك يقوم به الفرد ضمن مخطط (مثير- استجابة) اعتمادا على حتمية المحيط، لذا فمفهوم الذات لم يأخذ أهمية بالنسبة للسلوكية القديمة باعتباره معطى ذاتي بحت غير قابل للقياس والتجريب، إلا انه مع ظهور السلوكية الحديثة غيرت هذه النظرة، إذ ترى أن حتمية المحيط تكون متبادلة بين المحيط والفرد، إذ أخذت بعين الاعتبار التجربة الشخصية للإحداث، بالإضافة إلى العوامل الخارجية التي ترافق السلوك تهتم المدرسة السلوكية بالعوامل الداخلية الذاتية المسؤولة عن المراقبة الذاتية. (duruz(n), 1980, p122.123).

وبهذا اخذ مفهوم الذات اهمية كبيرة خاصة في ميدان العلاج، وهكذا بدأت المدرسة السلوكية الحديثة بفحص العوامل الداخلية المسؤولة عما يسمى بالتحكم الذاتي، واهم نظرية : ("1977" bandura) حول فعالية الذات، والتي تقصد بها تاكد الفرد مدى استطاعته على القيام بسلوك تمليه عليه وضعية معينة، مما يؤدي به الى الاعتقاد بقدراته على مواجهة الوضعيات الصعبة. (duruz.(n),1980,p123).

5- **أبعاد مفهوم الذات** :

إن فكرة الشخص عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته، كما أنها عامل رئيسي في تكيفه الشخصي والاجتماعي، فالذات تتكون من مجموع ادراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها، فهي إذن تتكون من خبرات ادراكية وانفعالية تتركز حول الفرد باعتبار انه مصدرا للخبرة وللسلوك وللوظائف، ولقد اهتم علماء النفس بهذا الموضوع وبتحليل أبعاده، مما أدى إلى تعدد أبعاد مفهوم الذات، حيث أعطى كل عالم وجهة نظره فيما يخص هذه الأبعاد، وهو يتضمن جميع هذه الأبعاد الداخلية والخارجية، الشخصية وغير الشخصية، والتي لها صلة بالعوامل الشعورية وبكل ما يحيط بالفرد من المؤثرات والأشياء والمفاهيم والقيم والاتجاهات والحياة بصورة عامة. (صباح باقر،1976،ص32).

وقد ميز (cattell) بين ثلاث أبعاد للذات هي :

- **الذات البنائية** :**structural self** :

وهي بمثابة المؤثر المنظم الرئيسي الذي يمارس تأثيره على السمات الديناميكية في تفاعلها المقعد.

- **الذات المثالية** : **ideal self** :

وهي الفرد كما يود ان يرى نفسه.

- **الذات الفعلية** : **real self** :

وهي الفرد كما يتعين ان يقر انه هو في اكثر لحظاته منطقية. (cattell (r.b), 1950, p656).

ولقد ميز (مصطفى فهمي) رأيه الخاص في تقديره لأبعاد مفهوم الذات الذي يقول : " تتميز الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه بأنها ذات ثلاث أبعاد :

- يختص البعد الأول بالفكرة التي يأخذها الشخص عن نفسه، فهي اما ايجابية أو سلبية.

- ويتعلق البعد الثاني بالفكرة التي يحملها الفرد عن علاقته بالمجتمع، وهذه أيضا قد تكون ايجابية بكونه شخص محبوب ومرغوب فيه أو العكس.

- اما البعد الثالث فيتمثل في نظرة الفرد الى ذاته كما يجب ان تكون. (مصطفى فهمي، 1987، ص29).

اما عبد الحليم منسي فقسم أبعاد مفهوم الذات الى ستة أبعاد : (منسي محمود عبد الحليم حامد، 1986، ص86).

- **مفهوم الذات الجسمية** : وهي الفكرة التي يكونها الفرد عن جسمه.

- **مفهوم الذات الخلقية** : وهي الفكرة التي يكونها الفرد عن أخلاقه.

- **مفهوم الذات الأسرية** : وهي الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه فيما يتعلق بتواجده داخل الاسرة التي يعيش فيها.

- **مفهوم الذات الاجتماعية** : ويندرج تحت هذا المفهوم مفهوم الذات الأسرية، وهو يعتبر اكبر نطاقا لأنه ينظر إلى المجتمع، في حين مفهوم الذات الأسرية ينظر الى الاسرة فقط.

- **مفهوم الذات الذاتية** : والمقصود به إدراك الشخص لذاته وتقبله لسلوكاته ولنفسه أيضا.

- **نقد الذات** : وهو مفهوم الفرد لنقد ذاته ورضاه عن تبديل سلوكه وتغييره عند توجيه الآخرين له. وعموما فقد تحدث السيكولوجيون عن أبعاد متعددة، لكن لو قمنا بتقسيمها وتصنيفها لوجدنا ان جلها يتجه الى أبعاد ثلاث هي :

1- الذات الواقعية.

2- الذات الاجتماعية.

3- الذات المثالية.

وما قام بعض الباحثين هو التعمق في البعد الواحد وتقسيمه الى أبعاد اخرى مختلفة.

5-1 البعد الأول : الذات المدركة (الواقعية) :

وهي تختص بالفكرة التي يأخذها الفرد عن مكانته وقدراته وأدواره، وهي ذلك الجزء من الشخصية التي تتجاوب مع الواقع الشامل لمشاعرنا وأفكارنا، وكذلك قدرتنا على تخطي المشاكل، وهي تمثل الصورة التي يراها الفرد عن نفسه كما هي في الواقع، سواء كانت هذه الفكرة ايجابية بان يرى نفسه كشخص له كيان، ذو قدرة على التعلم وقوة جسمية، كفء للنجاح بامتلاكه إمكانيات معتبرة تجعله قادرا على النجاح في حياته المستقبلية أو العكس من ذلك فقد تكون هده الفكرة سلبية بان تكون لديه صورة بأنه عاجز أو فاشل، وليس له اهمية في البيئة التي يعيش فيها، ضعيف القدرات، وبان فرص النجاح أمامه ضئيلة. ولقد ذهب (كاتلcattell) الى نفس الشيء حيث سمى هذه الذات بالذات الفعلية، وهي فكرة الفرد عن نفسه في اللحظة الانية. (cattell,(r.b),1950,657).

5-2 البعد الثاني : (الذات الاجتماعية) :

تتعلق بالفكرة التي يحملها الفرد عن نفسه فيما يتعلق بعلاقته مع غيره من الناس، ونظرة الاخرين له، فقد يرى نفسه ذا قيمة وسط زملائه ومرغوب فيه، أو انه منبوذ وغير مرغوب فيه، وقد يرى ان قيمه واتجاهاته من الأسباب التي تجعل الاخرين ينظرون إليه بعدم ثقة أو ينظرون إليه بعين الاحترام، حيث تؤثر الطريقة التي ينظر بها الناس إليه على نفسه، لان صورة الفرد عن ذاته تتكون من خلال نظرة الاخرين إليه، ويتكون بذلك مفهوم الذات الاجتماعي من الاعتبارات والتقديرات المحصلة من مختلف المجموعات التي يتفاعل معها الفرد، وهي تمثل إدراك الفرد لكفاءته وقدرته على التفاعل الاجتماعي مع الاخرين.

5-3 البعد الثالث : (الذات المثالية) :

وهي الصورة التي يحملها الفرد عن ذاته كما يجب ان تكون عليه، وهذه النظرة تختلف عن الصورة التي يرى فيها نفسه بالفعل، فهي لا تعبر عن نظرة الفرد الحالية أو الفعلية، فنجد كل فرد يتخيل نفسه في أعماق ذاته، فتكون له مثله العليا وقيمه ومستويات طموحه التي يرغب في تحقيقها، فهذه الذات تتكون من اهداف الفرد المستقبلية، والتي ينظم السلوك على أساسها، فالذات الواقعية في عملية نمو مستمر من اجل بلوغ الذات المثالية، وكلما صغرت الهوة بين الذات الواقعية (الفعلية) التي ينظر بها الى نفسه وبين الذات المثالية التي يتمناها كلما كان التوافق النفسي لدى الفرد ايجابيا، وازدادت هذه الذات في النضج، وأصبح من المحتمل لهذه الصورة ان تتحقق، وحينئذ يمكن القول بأنه متقبل لذاته كانسان، ولديه الثقة بنفسه.

6- ثبات الذات وتغيرها :

إذا تكونت الذات احتفظت بتنظيمها، وقاومت التعديل والتغيير والانقسام، مما يساعد كثيرا على تنبؤ بسلوك الافراد في المواقف المختلفة، فالاطراد في السلوك يشير الى إثبات الذات، وثبات اهدافها وطرقها، وليس معنى الذات أنها لا تتغير أبدا.

فالفرد يعيش في مجتمع هو المرآة التي يرى فيها نفسه، من اجل هذا يغير الفرد من نفسه طالما خالف سلوك المجتمع الذي يعيش فيه، وكلما تغيرت وجهة نظر الناس إليه. (عبد الفتاح دويدار،1999، ص328.329).

فثبات الذات إذن هو ثبات نسبي، كما ان تكون الذات بصورة منظمة يكون بعد فترة المراهقة، لان هذه الأخيرة تعتبر مرحلة اضطراب يعيشها الفرد فما لا تساعده على التكوين المنتظم للذات.

7- طرق قياس مفهوم الذات :

يمكننا الحصول على معلومات مفيدة عن الشخص من خلال تقريرات الذات، وتقديرات الذات، ولقد تبين ان هذه الطرق البسيطة تزودنا بتنبؤات ومعلومات لا تقل اهمية عن تلك التي نحصل عليها من اكثر اختبارات ومقاييس الشخصية دقة وتعقيدا.

ولقد أظهرت نتائج البحوث ان الطرق التي صممت للحصول على تقديرات مباشرة للذات، وعلى تنبؤات بالذات تستحق اهتماما بالغا، وفيما يلي نتناول بعض هذه الطرق : (عبد الفتاح محمد دويدار،1999، ص330).

ا- طريقة تقرير الذات :

تستعمل هذه الطريقة لوصف الذات، أو لوصف علاقة ما، حيث نقوم بتوجيه معلومات للمفحوص بان يفرز عددا كبيرا من البطاقات تحتوي كل منها على عبارة مطبوعة (أنا شخص محبوب، أنا مندفع...، أو قد تكون العبارات من قبيل (اقلق بسهولة)، أكمل بكفاءة، وعلى المفحوص القيام بتصنيف هذه العبارات وفقا لانطباقها عليه.

ويعتبر الكثير من علماء النفس الفينومينولوجيون ان أوصاف تقريرات الذات تتضمن اهمية بالغة في حد ذاتها، وان قيمتها كمنبئات أو كأدوات صادقة وقد تفوق طرقا اخرى.

ب- المقابلة :

يذهب معظم علماء النفس الفينومينولوجيون الى ان تقرير الذات قد لا يكشف عن شيء في شخصية وسلوك الفرد لان الشخص قد يكون واعيا بأسباب سلوكه، ولكنه غير قادر أو راغب في تقريرها.

ويعتبر الفينومينولوجيون وعلى رأسهم (روجرز) الإطار المرجعي للشخص على ان المصدر الملائم للفهم، ومهمة عالم النفس كما يرى(روجرز) هي ان يوفر الظروف أو الشروط التي تؤدي الى النمو وتيسر الكشف عن مشاعر الذات، ولقد أصبح تحليل مضمون سجلات المقابلات طريقة منظمة للبحث، ولقد استطاع الباحثون تحديد فئات لحساب درجات تغيرات الاشخاص في المقابلة كما يقررون ذواتهم، ولقد أصبحت بعض البحوث مثلا إمكانيات قياس تقبل الذات في علاقتها بتقبل الاخرين وانه كلما ازداد تقبل الذات أدى ذلك إلى تقبل الاخرين.

ج- طريقة التمايز السيمانيتي :

وهي من الطرق الفينومينولوجية التي صممها(اسجود osgood) لدراسة المعاني كما يقدرها المفحوص بدلالات الألفاظ، هذه الطريقة تحدد تقديرات لمعنى الاشخاص أو الأحداث أو المفاهيم التي يريد الباحث دراستها، وتخضع معاني الكلمات والجمل والمفاهيم لمقاييس كثيرة. (عبد الفتاح دويدار،1999،ص332).

وتقدم كلمات الى المفحوص تعتبر بمثابة مثير، على ان يقوم هو بتقدير تلك العبارة، وكل مثير عبارة عن مقياس متدرج من سبع نقاط يتراوح بين طرفين متناقضين مثل قوي/ضعيف، سار/غير سار، نشط/خامل، وان يكون تقديره على أساس انطباق معنى المفهوم المتميز عليه.

وتعتبر هذه الطريقة طريقة موضوعية ومرنة تسمح ببحث معاني الكلمات والمفاهيم من كل نوع، وكذلك تبحث التغيرات في المعاني كنتيجة لخبرات أو إجراءات خاصة مثل العلاج النفسي.

8- تقدير الذات :

يختلف علماء النفس وسيكولوجية الشخصية في تفسير طبيعة الذات كمفهوم، واذا كان هذا الاختلاف يبدو واضحا بين المختصين حول طبيعة مفهوم الذات، فان هذا الاختلاف يبدو اقل حدة في تعريف تقدير الذات.

ويعرف تقدير الذات في قاموس علم النفس"كسمة شخصية في علاقته مع قيمة منحها شخص لذاته". (doron(r), parot(f), 1991, p263).

أما لورانس (laurence) فيعرف تقدير الذات بأنه تقييم مؤثر من الفرد لمجموع خصائصه العقلية والجسمية. (عبد الرحمان صالح، ب ت، ص118).

وقد عرفه (ziller) بأنه مجموع المدركات التي يكونها الفرد عن قيمته الذاتية، وهذه المدركات تكون مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الاشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معينة لدى الفرد، ففي الإطار الاجتماعي يعتبر تقدير الذات كنتيجة للمقارنة التي يقيمها الفرد بين ذاته وأشخاص آخرين لديهم مكانة معينة بالنسبة له. (ecuyer®, 1978, p62).

ويعرفه (لابورت وسيغيني laporte, sevigny) بأنه الشعور بقوة وضعف الفرد، وقبول ذاته، وتحمل كل مسؤولياته لتأكيد ذاته من اجل الوصول الى أهدافه المرجوة. (jame,w,vander enden,1986,p134) .

ويرى كل من (شيفلسون ومارش) (shavelson, march) أن تقدير الذات يمثل عاملا ودافعا أساسيا للنجاح في مختلف حياة الفرد.

اما (كوبرسميث c, smith) فيعرفه بأنه الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقويمي نحو الذات في الجوانب الذاتية والأسرية والاجتماعية والاكاديمة، فهو التقييم الذي يضعه الفرد وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبار ذاته. (عبد الرحمان صالح، د ت، ص119).

ويذهب مصطفى كامل الى ان نظرة الفرد واتجاهاته نحو ذاته، ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني والجنسي وبقية الادوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع، وتشكل توظيفا وتعديلا أو انحرافا في علاقة الفرد بذاته. (فرج عبد القادر،د ت،ص138).

ويسعى الفرد الى تقدير ذاته عن طريق ثناء الجماعة عليه واعترافها بمواهبه، كما يتألم من نقد الاخرين له، فالإنسان كائن اجتماعي في فطرته وخلال نموه يسعى ليكون محل حب وثناء واعتزاز الاخرين. (عبد الحليم محمد الهاشمي، 1984، ص 30).

ونشير الى ان علاقة مفهوم الذات بمفهوم تقدير الذات هي علاقة تكاملية، فهما وجهان لعملة واحدة هي الذات. واذا كان مفهوم الذات يشير الى الفكرة التي كونها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من مشاعر نحو ذاته الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية من خلال علاقته بالاخرين وتفاعله معهم، فان تقدير الذات كما سبقت الإشارة إليه يشير إلى عنصر التقويم أي حكم الفرد عن ذاته في جوانب شخصيته المتعددة، ووصفها بالحسن أو القبح، بالإيجاب أو السلب، بالسمو أو الانحطاط مقارنة بالآخرين، ويرجع مصدر هذا الحكم الى الفكرة التي كونها الفرد عن نفسه. (عبد الرحمان صالح، د ت ، ص119).

ونقول أن تقدير الذات يختلف حسب الخبرات التي يمر بها الفرد حسب الجنس والعمر والظروف الاخرى.

وتعد خبرات النجاح والفشل هي الركيزة التي يقوم عليها حكم الفرد عن نفسه ويتوقف تقديره لذاته على إدراكه لقدراته وجدارته إضافة إلى المعايير التي يضعها المجتمع.

9- <u>الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات</u> :

يشير(Born ,1983) الى ان تقدير الذات هو الحكم أو التقييم الذي يضعه الفرد لأفعاله ورغباته، وتقوم هذه الأحكام على القيم التي يعيش الفرد في وسطها والتي يؤمن بها ويتبناها.

ثم ان تقدير الذات يحمل معنى تقييمي للذات بالرجوع الى معايير يتبناها الفرد أثناء مراحل التنشئة الاجتماعية، وتقييم الذات يشمل كل تصريح يشير الى حكم ايجابي أو سلبي على الذات انطلاقا من المنظومة القيمية للشخص، أو القيم المفروضة من الخارج، وتقدير الذات يؤثر على مفهوم الذات من حيث تأثره بمجموع الأحكام التي يطلقها الافراد المهمون في حياة الفرد، وعليه يعتبر تقدير الذات عنصرا من عناصر مفهوم الذات.

فتقدير الذات يعبر عن اتجاهات القبول والرفض للذات، أما مفهوم الذات فهو الصورة التي يقدمها الفرد عن نفسه دون تقييم لها.

فتقدير الذات هو عقد موازنات بين تصور الشخص المثالي، وما هو عليه عن طريق مجموعة من الأحكام التي يصدرها عنه الافراد من حوله.

أما مفهوم الذات فهو يشمل جميع الأبعاد وتصورها، ومجموع الادراكات المرتبطة بهذه الأبعاد ، أي دون عقد موازنات.

10- مستويات تقدير الذات :

يرى الكثير من العلماء ان تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد خلال انجاز عمل ما، ويتوقف تقدير الفرد لذاته على حسب العمل الذي قام به، سواء كان هذا الدور سلبي أو ايجابي، وهذا ما يذهب إليه (روزنبرغ) في تعريفه لتقدير الذات ان الفرد يبدي نوعا من الاستحسان حول ذاته، وهذا يعني ان تقديره لذاته هو تقدير ايجابي، كما يبدي نوعا من الرفض حول ذاته مما يدل على ان تقديره لذاته هو تقدير سلبي. (عبد الرحمان صالح الأزرق، د ت، ص28).

ومنه نجد أن مستويات تقدير الذات هي تقدير الذات الموجب أو المرتفع للذات، وتقدير الذات السلبي أو المنخفض للذات.

أ- التقدير المرتفع للذات :

ب- يكون الفرد ذا تقدير مرتفع للذات اذا كان يحمل مفهوما ذا استحسان حول ذاته، كما يقوم هذا الفرد بتقبل ذاته كما هي، ويتميز ذوو التقدير المرتفع للذات بالثقة بالنفس واحترام الذات وتقديرها كما يكون لديهم طموحات عالية.

ويشير (روزنبرغ) إلى أن الفرد ذو التقدير المرتفع للذات يدل على انه ذو كفاءة أو ذو قيمة ويحترم ذاته. (سيد خير الله،1981 ، ص185).

ب- التقدير المنخفض للذات :

هو ذلك المفهوم السلبي الذي يحمله الفرد عن ذاته (ويقوم بعملية رفض لذاته، ويمكن وصفه عامة بأنه ذلك الشخص الذي يفتقر الى الثقة بنفسه وبقدراته وإمكانياته، وهو الذي يكون يائسا لأنه لا يستطيع ان يجد حلا لمشكلاته، وهو الذي يعتقد ان معظم محاولاته ستبوء بالفشل ، وكذلك يتوقع ان سلوكه الخاص ومستوى أدائه يكون منخفض جدا لأنه يعتقد بأنه ليس باستطاعته إجادة إلا القليل من الأعمال، وهو يشعر في غالبية الأحيان بالإذلال من خلال ما يظهره سلوكه. (سيد خير الله،1981، ص186).

ويرى(روزنبرغ) إن التقدير المنخفض للذات غالبا ما يكون مرتبطا بوضعية خاصة منها الإحساس بالفشل، الاكتئاب، مشاعر محبطة، وأعراض القلق، ويظهر هؤلاء الاشخاص أحيانا الميل إلى أن يكونوا خاضعين كما يتصفون بالخجل والحساسية المفرطة، وقلة الثقة بالنفس، والميل الى العزلة، كما أنهم قلما يبدون أرائهم أمام الاخرين.

ويتميز ذوو التقدير المنخفض للذات بمجموعة من الخصائص أهمها :

- المعنوية في تقبل المدائح والتشكرات، إلا إذا أعطى الشخص الأدلة والبراهين لما يقول أو يعمل.
- عدم المشاركة والتفاعل مع الاخرين، أو بدرجة قليلة.

- حاجته الى نقد نقاط ضعفه، وهذا فقط لكي يفهم جيدا لماذا ليس هو الأحسن.

- الخوف من التوبيخ.

وكنتيجة لما سبق يتضح لنا كيف يتاثر سلوك الفرد ايجابيا أو سلبيا بمتغير تقدير الذات ، فاذا كان تقدير الفرد لذاته ايجابيا، قام بسلوكات تتفق وتتناسب مع متطلباته الشخصية والمحيطة، اما اذا كان تقديره سلبيا فقد يقوم بسلوكات تكون مخالفة للمعايير الاجتماعية.

كما يتضح ان معرفة الشخص لذاته وتقييمه يتأثران بخبرة الشخص في البيئة المحيطة، فجميع خبرات الذنب والإساءة والقلق...والإشباع والأمن والتشجيع، وجميع ما يمر به من خبرات خلال عملية التنشئة الاجتماعية يؤثر في تقييم الفرد لذاته.

11- **العوامل المؤثرة في تقدير الذات** :

يرجع علماء النفس تأثر تقدير الفرد لذاته بالمتغيرات الخارجية المحيطة به، ومدى تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها، وأكد (Epstein) ان مفهوم الفرد عن نفسه يتكون على غير قصد منه أثناء تفاعله مع البيئة. (محمود عبد الحليم، 1986، ص11).

وهذا يدل على ان احتكاك الفرد مع بيئته وتفاعله معها، هو الذي يكون مستوى تقديره لذاته، وهذا اما باستحسانها أو رفضها، فادراكات الفرد عن نفسه تتشكل من خلال هذه العلاقة والتفاعل مع البيئة المحيطة به، ومن خلال ما يقيمه الآخرون من تقويمات للفرد، ومن معتقداتهم عنه، وعن طريق مجموع الخبرات المشكلة، أي ان تقدير الفرد لذاته يكون نتيجة تقييم الاخرين لسلوكه، ومدى توافق سلوكه وقدراته مع قيم المجتمع الذي يعيش فيه. كما ان الفرد يمر في حياته بمواقف وظروف تؤدي به الى اكتساب وتشكيل خبرات معينة، هذه الأخيرة التي قد يكون بعضها مريح، والبعض الأخر مؤلم، وهذا ما يؤثر على تقدير الفرد لذاته.

وأشار كل من (M.arcoyle, g.h. mead) الى ان صورة الذات تنشا نتيجة الظروف الاجتماعية، فالاحتكاكات والتفاعل الاجتماعي بين الفرد وبيئته الاجتماعية يجعلان من ذات الفرد موضوعا توجه إليه تقويما وأحكام من طرف الاخرين، وتتشكل لديه مختلف التصورات والأحاسيس عن نفسه، وهو بهذا يستجيب لذاته.

ومن هذا نجد ان عملية التفاعل والعلاقات الديناميكية بين الفرد والمجتمع تتشكل من خلالها صورة الذات، وباعتماد الفرد على طريقة تعامل الاخرين معه، فضلا عن تلك العملية المقارنة التي يقوم بها الفرد بين ذاته وبين من يحيطون به.

12- الحاجة إلى تقدير الذات والمكانة الاجتماعية :

تشبع حاجات الفرد حين يشعر ان له مكانة اجتماعية، وإحساسه بان تقدير الاخرين له يساعده في رفع تقديره لنفسه، وعلى العكس فحين يحرم الفرد من التقدير من طرف الاخرين المحيطين به، سواء في المنزل، الشارع، في وسط عمله أو دراسته، فان هذا يؤدي به الى العزلة والوحدة أو الانحراف.

فالإنسان يأخذ فكرة عن ذاته ويقدرها في علاقته بغيره من الجماعات، فقد يرى في نفسه شخصا مرغوبا فيه، أو انه منبوذ من الاخرين، مما يؤثر ابلغ تأثير في نظرته الى نفسه، والطريقة التي ينظر بها الناس إليه، لان صورة كل فرد عن ذاته تتكون من خلال نظرة الاخرين له. (مصطفى فهمي، 1987، ص38).

ويرى (حامد عبد السلام زهران) أننا إذا نظرنا إلى الآراء الأولى في تكوين الذات نجدها تتركز على طبيعتها الاجتماعية، فاتجاهات الذات ينظر اليها على أنها نتاج التفاعل الاجتماعي، وذلك لان نظرية نمو الذات ترتكز على إدراك الفرد لكيفية رؤية الاخرين له، وتركيز الاهتمام على العملية والأسلوب الذي يقارن به الفرد أفكارا عن نفسه بالأنماط الاجتماعية الموجودة مع التوقعات التي يعتقد انها تكون لدى الافراد الاخرين. (حامد عبد السلام، 1977، ص292).

كما يشير (محمود الزيادي) الى ان الانسان كائن مكتمل البيان، حتى انه منذ الميلاد يشعر بحاجات لا يستطيع إشباعها إلا في البيئة التي يعيش فيها، وتؤدي خبرات التعلم المبكرة الى ظهور حاجات اجتماعية وشخصية لابد من إشباعها للإبقاء على التوازن، ومن أمثلة تلك الحاجات : الحاجة الى تقدير الذات. (محمود الزيادي، 1987، ص85).

كما أشار (عبد الحميد مرسي) الى ان الذات أو تقدير الذات يتكون نتيجة التفاعل المستمر بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها، وخاصة ذلك الجزء من البيئة الذي يتشكل من الاخرين المحيطين به، باعتبار أنهم مصدرا لإشباع الفرد أو إحباطه وتقييمه المستمر. (عبد الحميد مرسي، د ت، ص11).

كما ان حياة الفرد النفسية تنطوي على وجود فرد آخر على الدوام باعتباره نموذجا أو موضوعا أو نصيرا أو خصما، وهذا ما نود التطرق إليه في بحثنا هذا حيث ان التلميذ في حصة التربية البدنية يعيش داخل مجموعة أو فريق يتكون من مجموعة من الافراد يؤثرون فيه ويتأثر بهم، فتقييمات المربي والزملاء هي التي تجعل التلميذ يحدد مستوى تقديره لذاته، وإضافة لذلك فهو يقيم نفسه على حسب نظرة الاخرين له.

- **خلاصة** :

رغم تعدد النظريات والتناولات المتعلقة بمفهوم الذات إلا أنها تبقى كلها متداخلة ومتكاملة فيما بينها، وتتفق في كونه المركب السيكولوجي الحيوي الذي ترتكز عليه شخصية الفرد، وانه ذو اهمية بالغة في فهم شخصيته وبالتالي السلوكات التي تصدر منه.

ويعتبر مفهوم الذات الايجابي من العوامل الأساسية للحياة الناجحة، فمفهوم الفرد عن ذاته يحدد بدرجة كبيرة سلوكه واتجاهاته، ومحور تفكيره ودافعيته، وهو يكون مبني على عدة جوانب منها المقارنة التي يقوم بها الفرد بينه وبين الاخرين، وأيضا الصحة الجسدية والمكانة الاجتماعية، إضافة إلى مشاعر الآخرين نحوه.

الفصل الخامس
الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي

الفصل الخامس

الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي

1- مدخل :

من مظاهر النمو الاجتماعي للفرد قدرته على التصرف في المواقف الاجتماعية كنتيجة للتفاعل الاجتماعي.

ويمكن القول ان الاتجاه هو الحالة النفسية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة الرفض أو القبول.

وبهذا يمكن النظر الى الاتجاهات على أنها نوع من أنواع الدوافع الاجتماعية المهيئة للسلوك، والاتجاهات الايجابية نحو النشاط الرياضي تلعب دورا هاما في الارتقاء بهذا النوع من النشاط البشري، لأنها تمثل القوى التي تحرك الفرد وتثيره لممارسة هذا النشاط والاستمرار فيه بصورة منتظمة.

وفي هذا الفصل يتعرض الباحث قبل كل شيء لمفهوم الاتجاه ومختلف نظريات تفسيره، ثم يتحدث عن خصائصه ومكوناته، ثم كيفية تكوين الاتجاهات ومنها نحو النشاط البدني، بعدها يتحدث عن قياس الاتجاهات في مجال التربية البدنية والرياضية.

2-مفهوم الاتجاهات :

تنشا الاتجاهات من واقع وظروف بيئة الفرد، لتفاعله مع الظواهر الطبيعية أو الصناعية، حيث تتولد الاتجاهات من خلال تنشئة الفرد الاجتماعية، نتيجة لحاجته ومتطلباته، وكلما زاد نموه ازدادت معرفته وذلك لتعرضه لمواقف كثيرة، حيث تزداد خبراته وتجاربه الشخصية، وهكذا يستمر في النمو مع زيادة حاجاته وتغيرها وفق ميوله ورغباته، وبالتالي تتكون اتجاهات نحو مواضيع متعددة سواء كانت ايجابية أو سلبية، فمثلا نجد ان معاداة الرجل لعمل المرأة ودفاعه عن هذا الرأي بقوة، نتيجة لظروف الحياة الصعبة، تدفع الرجل للزواج من امرأة عاملة، فنجده بعد زواجه يدافع عن عمل المرأة ويؤيده، مما يشير الى انه ليس هناك منطق واحد يحتكم إليه جميع الأفراد، وهذا يفسر اختلاف وجهات النظر حول خبر ما في الصحف، فكل شخص يفهمه بالطريقة التي تتفق مع اتجاهاته الأصلية. (فؤاد أبو حطب، خير الدين عويس، 1984،ص180).

وظهر مفهوم الاتجاه في الولايات المتحدة الأمريكية، ووصفه (البورت) بأنه اكبر مفهوم مميز وضروري في علم النفس الاجتماعي، كما كان (توماس وزنانيكي) أول من تناول مصطلح الاتجاه في دراستهم المشهورة بالفلاح البولندي والتينشرت عام 1918، وقدماه لأول مرة في مجال علم النفس الاجتماعي بصورة دعت كثير من العلماء للاعتراف به وتقرير صلاحيته.

وبعد هذا التاريخ أصبحت دراسة الاتجاهات احد الموضوعات الهامة في علم النفس الاجتماعي، وعرفه (سعد عبد الرحمان) بأنه : "استعداد من جانب الفرد للاستجابة نحو موضوع أو أفراد بطريقة معينة". (سعد عبد الرحمان، 1971، ص518).

أما حامد زهران فقد عرفه بأنه : " تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط بين المثير والاستجابة وهو استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثيرها هذه الاستجابة". (حامد عبد السلام زهران، 1977، ص136).

وعرف (ثرستون thurstone) الاتجاه بأنه : "استجابة عامة لدى الفرد إزاء موضوع معين، تتضمن هذه الاستجابة درجة ما بين الايجابي والسلبي ترتبط بموضوع الاتجاه". (احمد زكي صالح، 1972، ص378).

كما عرفه (كامبلcambell) بأنه : "سلوك كامن غير قابل للملاحظة معقد ولكن له استعدادا سلوكيا مستقرا نسبيا يعكس وجهة وشدة الإحساس نحو موضوع معين سواء كان هذا الموضوع عينيا أو مجردا". (فؤاد أبو حطب، 1984، ص177).

ويرى (نيوكمب new comb) : "انه يمكن تعريف الاتجاه في مستويين، أولهما مستوى معرفي حيث يمثل الاتجاه تنظيما لمعارف ذات علاقات موجبة أو سالبة، وثانيها مستوى دافعي فهو حالة من الاستعداد

لاستثارة الدافع وعرفه (البورت allport) بأنه : "حالة من التهيؤ العقلي والعصبي التي تنتظم عن طريق الخبرة وتفرض تأثير ديناميكي يوجه استجابات الفرد للمواقف والمثيرات المختلفة وعيوب هذا التعريف انه غامض وغير واضح حيث يفترض ان هذه القوى الغامضة هي المصدر المحرك للسلوك وأطلق عليها التهيؤ العقلي والعصبي. (فؤاد أبو حطب، 1984 ، ص179).

زيادة على صعوبة ملاحظة التأهب العصبي ومع ذلك يؤكد على تأثير الاتجاه إذا ما ثبتت استجابة الفرد.

واشتركت الآراء حول الاتجاه في التعاريف السابقة من خلال ربط الاتجاه نحو موضوع أو أشياء أو أشخاص بالاستعداد، بمعنى ضرورة وجود مثير لكي يستجيب له الفرد ويدفعه لعمل سلوك معين حسب الموقف، وتكون هذه الاستجابة ايجابية أو سلبية.

ومن خلال العرض السابق نستخلص أن الاتجاه هو:

استعداد من جانب الفرد، يحتاج لمثير ما يدفعه لسلوك معين نحو موضوع ما، ويكون رد الفعل لهذا المثير هو الاستجابة اما بالقبول أو الرفض، وفق قيم اجتماعية لدى الفرد.

3- <u>الاتجاه وبعض المفاهيم المتصلة به</u> :

أ- **القيم** :

وهي عبارة عن تنظيمات انفعالية معمقة نحو الاشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط. (محي الدين مختار، 1982، ص196).

ويعرفها كذلك (كليمان) بأنها مجموعة من الفلسفات والمعتقدات والافتراضات والتوقعات والاتجاهات وقواعد السلوك التي تربط المجتمع في شكل وحدة متماسكة. (مزيان محمد،1992، ص200).

فالفرق بين القيم والاتجاهات هو فرق بين العام (القيمة) والخاص (الاتجاه)، حيث تمثل القيم محددات اتجاهات الفرد، فالقيم تجريدات أو تعميمات تتضح أو تكشف عن نفسها من خلال تعبير الافراد عن اتجاهاتهم نحو موضوعات محددة، فاتجاه الفرد نحو مبنى ضخم مثلا : قد يتاثر بالدرجة التي توجد بها قيمة الجمال

عند هذا الفرد، معنى ان مفهوم القيمة اعم واشمل من مفهوم الاتجاه، وان القيم تقدم المضمون

للاتجاهات، فالقيم ينقصها موضوع محدد تنصب عليه، بعكس الاتجاه الذي يرتبط دائما بموضوع محدد، فاذا كان لدى الفرد ألاف الاتجاهات، فانه لديه العشرات فقط من القيم، لان القيمة تشمل مجموعة من الاتجاهات المرتبطة فيما بينها. (زين العابدين درويش، 1993، ص92).

ب- التعصب :

يعرف بأنه:"ضرب من الحماس الشديد الذي يدعو الى العلو والاستمساك برأي أو موقف معين، وله مظهر مختلف وواضح في المواقف الوطنية والدينية". (معجم العلوم الاجتماعية،1975، ص160).

ويرى (سعد جلال) ان التعصب ماهو إلا اتجاه نفسي يؤكد للفرد فكرته عن نفسه للاحتفاظ بالشعور بالتعالي على الآخرين. (سعد جلال، 1984،ص169).

ومنه فالتعصب قد يكون مشكلة في التفاعل الاجتماعي، وحاجز قد يصد الفرد ويعزله عن الجماعات الاخرى، اما الاتجاه فهو يكتسب عن كريق التفاعل مع المجتمع.

ج- **الرأي** :

يرى (احمد بدر) ان الرأي هو التعبير الذي يصرح به الفرد استجابة لسؤال ما في وقت معين قد يتغير بتغير الظروف، اما الاتجاه فيتميز بالثبات نسبيا، في حين الرأي يعتقد أن يكون صحيحا، وهو وسيلة من وسائل التعبير اللفظي عن الاتجاهات. (احمد بدر،1977، ص54).

نستنتج من ذلك ان الاتجاه اكثر عمومية من الرأي، وان الرأي هو التعبير العلني عن الاتجاه.

ويوضح (أيزنك eysenk) العلاقة بين الرأي والاتجاه من حيث ان الرأي هو الوحدة البسيطة، والاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبا، فالاتجاه في رأيه عبارة عن عدد من الآراء التي تتدرج على بعد الموافقة أو المعارضة لموضوع الاتجاه. (زين العابدين درويش،1993،ص93).

د- **السلوك** :

هو مجموعة من الوقائع المادية التي تصدر عن الفرد أو علاقته الاجتماعية وبالتالي فهو تعبير عن الاتجاه. (احمد بدر،1977،ص415).

إذ يمكننا التنبؤ بسلوك الفرد من خلال اتجاهه نحو مختلف المواضيع، ويمكن ان يتحول الاتجاه الى سلوك فعلي، فالسلوك الفعلي هو تعبير هن اتجاه ليس مجرد كلمات، وإنما حركة ايجابية ونشاط حركي ياخد صورة واقعية، أو أكثر تحديدا من حيث موقفها الواقعي إزاء المنبه مصدر الفعل. (حامد عبد الله ربيع، 1972، ص133).

ه- **المعتقد** :

هذا المفهوم أضيق من مفهوم الاتجاه، فهو يعني مجرد معارف الشخص وتصوراته عن موضوع ما، فالمعتقد إذن ذو طبيعة معرفية أو معلوماتية، ولا يتصف بالصفة الانفعالية وبالتالي فهو يشير الى مكون واحد من المكونات الاتجاه. (زين العابدين درويش،1993، ص92).

4- خصائص الاتجاهات :

يمكن تصنيف الاتجاهات حسب طبيعتها التي تتحدد بالأبعاد التالية :

- **التطرف** :

يقصد بالتطرف اما ان يؤيد الفرد موضوع الاتجاه ويتفق معه، أو يعارض موضوع الاتجاه ويرفضه، بمعنى ان الفرد أمام طريقان، التأييد المطلق أو المعارضة المطلقة.

- **المحتوى المعرفي أو المضمون** :

يقصد به مدى وضوح موضوع الاتجاه لدى الناس، مثال ذلك قد يؤيد الشعب معنى الديمقراطية ولكن كل فرد له مفهوم خاص عن الديمقراطية لدلك فكل فرد لموضوع الاتجاه يكون وفق مفهومه الذاتي عنها، وليست الصورة الموضوعة لها. (احمد عبد العزيز سلامة، 1970، ص13-14).

- **الاتجاه العام والاتجاه الخاص** :

يقصد بالاتجاه العام هو الاتجاه نحو موضوعات تمس الشعب ومنها جميع القضايا العامة، مثال قضايا المساواة والعدل، اما الاتجاه الخاص هو الاتجاه نحو موضوعات تمثل فئة معينة مثل اتجاه القضاة نحو القانون القضائي الجديد.

- **قوة الاتجاه** :

هناك اتجاهات تتميز بصفة الثبات رغم مرور الزمن ووجود ضغوط مختلفة مثل بعض التقاليد، وهناك اتجاهات غير مستقرة، ويتوقف ذلك على درجة وضوح الاتجاه ومدى ارتباطه بالتكوين الانفعالي للفرد ومعتقداته. (فؤاد أبو حطب، 1978، ص45).

- **الانعزال** :

هناك بعض الاتجاهات تتاثر بغيرها، وهناك اتجاهات منعزلة، أي ليس لها تأثير، وتتوقف درجة الانعزال على درجة الترابط نحو المركز أي وجود علاقة عكسية بينهم مثل الاتجاه نحو الدين في المجتمعات المتدينة، حيث ان ضعف تأثير الاتجاه على الاتجاهات الاخرى يبعده عن المركز وينعدم تأثيره تدريجيا إلا

على الموضوع ذاته، وهكذا ينعزل الاتجاه قاصرا على موضوعه. (احمد عبد العزيز سلامة، 1970،ص144).

والاتجاه يعبر عن رأي الفرد، ويقع ما بين التأييد التام والمعارضة التامة، حيث يتوقف قوة الاتجاه على التأييد اللفظي والعملي، ولكي يصبح الاتجاه قويا ينتقل من مرحلة التأييد اللفظي إلى التأييد العملي، ويصبح الاتجاه ضعيفا ويتلاشى اذا اكتفى صاحبه بالتعبير اللفظي فقط .

ومن التعاريف السابقة يتبين ان للاتجاه خصائص من أهمها :

- **خاصية التعميم للاتجاه** :

يطرح العديد من المهتمين بموضوع الاتجاهات سؤالا مهما يدور حول مدى خصوصية الاتجاه أو عموميته، فهل يعتبر مثلا الاتجاه العلمي اتجاها واحدا أو مجموعة من الاتجاهات ؟

وهنا انقسم الباحثون الى فريقين ، الاول يرى بان الاتجاهات منفصلة ومنعزلة عن بعضها البعض، تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها، وهي تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 134).

وفي دراسة قام بها (hartchone and may) بينت أن الغش أو الأمانة لا يقوم أيهما على اتجاه شمولي، فلم يجد أطفالا لا يغشون مطلقا، ولا أطفالا يغشون دائما، فالغش أو عدم الغش يتوقف في الغالب على الموقف. (صلاح مخيمر، د ت، ص153).

أما الفريق الثاني فيرى عكس ذلك، فتناقض الاتجاهات عند الافراد نحو الموضوع الواحد لا يعنى وجود اتجاهات جزئية منعزلة بعضها عن بعض تتعدد بتعدد المواقف، إذ أن المشكلة في جوهرها مشكلة تعميم، فبالنسبة لهم التناقض في الاتجاه مكتسب من المحيط الأسري، المدرسي والاجتماعي، ولكن يمكن حل هذا التناقض، وحينئذ يمكن ان يعمم الفرد اتجاهه على جوانب الموضوع الواحد أو الموضوعات المتشابهة. (محمد حسن علاوي،1994، ص220).

ب -خاصية التعلم للاتجاه :

تكاد تجمع التعاريف كلها على ان الاتجاهات متعلمة، أي مكتسبة من الثقافة عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي، ومن المعروف ان عملية التطبيع الاجتماعي هي عملية إعداد الفرد للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه. (سعد جلال، 1984، ص162).

وقد ذكر سعد جلال ان كثيرا من اتجاهات الافراد في الواقع قد تكون بعض جوانبها لا شعورية، فالطفل يتعلم اتجاهه عن طري التقليد دون وجود الإثابة أو التدعيم بشكل بارز ودون قصد التعلم، اذ كثيرا ما يأخذ الأبناء تصرفاتهم وكلامهم مما يتمنى الآباء إلا يتعلموه منهم، ولكنهم يتعلمونه دون إرادة الآباء ودون وعي الأبناء. (محمد حسن علاوي،1994،ص220).

وهكذا يمكننا النظر الى الاتجاهات على أنها التمثيل النفسي في داخل الفرد لأثار المجتمع والثقافة نظرا لان الفرد يكتسب من مجتمعه ومن ثقافته الاتجاهات المناسبة نحو الاخرين ونحو الانشطة الاجتماعية وغيرها من الانشطة الاخرى.

ج- **خاصية التكوين الفرضي للاتجاه** :

كثيرا ما تتميز الاستجابات المتعددة للفرد نحو مثيرات معينة بدرجة من الاتفاق والاتساق، فعلى سبيل المثال هناك بعض الافراد الذين تتسم استجاباتهم نحو نشاط رياضي معين بأنها ايجابية، فهم يمارسون النشاط الرياضي ويميلون الى مشاهدة الانشطة الرياضية ويواظبون على قراءة الموضوعات الرياضية، وبذلك يمكن القول بان اتجاه هؤلاء الافراد ايجابي نحو النشاط الرياضي لتفسير مابين هذه الاستجابات المتعددة من اتفاق واتساق، وللإشارة إلى أن هذه الاستجابات الايجابية المتعددة هي بمثابة استعداد عند الفرد تجعله يستجيب بصورة ايجابية بالرغم من تعدد المثيرات المرتبطة بالنشاط الرياضي، ونظرا لان هذا الاستعداد للاستجابة (أي الاتجاه) يصعب ملاحظته وتسجيله بصورة موضوعية فقد اتفق على اعتباره تكوينا فرضيا.(محمد حسن علاوي،1994،ص221).

د-**خاصية التقويم للاتجاه** :

تتركز أهم خاصية من خصائص الاتجاه كما أشار إليها "أبو النيل" في خاصيته التقؤيمية، إذ أن الشخص يتخذ موقفا مع أو ضد شيء ما، وهذا التقويم قد يكون بسيطا كما قد يكون مركبا.

ويقول "new comb" من المستحسن من الناحية العلمية ان نفهم الاتجاه نحو موضوع معين باعتبار انه يمتد على مقياس يبدأ من الانحياز التام أي عدم الموافقة عليه، وتمثل نقطة الوسط الحياد اتجاها نحو الطرف الموجب وتزداد درجة الايجابية وعلى العكس من ذلك بقدر الابتعاد عن هذه النقطة اتجاه الطرف السالب، كلما تزداد درجة السلبية. (إسماعيل محمد عماد الدين وآخرون، 1995، ص72).

ومثال ذلك أن الفرد قد يكون اتجاهه ايجابيا بدرجة كبيرة أو بدرجة متوسطة نحو لعبة كرة القدم، وقد يكون اتجاهه سلبيا بدرجة كبيرة أو متوسطة نحو لعبة الملاكمة، وقد يكون اتجاهه حياديا نحو لعبة تنس الطاولة. (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص162).

ج- **خاصية الثبات للاتجاه** :

كما هو معلوم ان بعض الاتجاهات تكتسب من السنوات الاولى من حياة الفرد، ومعنى هذا ان بعضها يكون على مستوى لا شعوري، وبذلك يستقر بشكل مستتر، وهذا يجعله بعيدا عن التأثر المباشر بالعمليات العقلية العليا، مما يزيد من ثبات الاتجاه واستقراره، كما ان الاتجاه يتضمن جانبا معرفيا وجانبا انفعاليا، وقد لا يحدث في اغلب الاحوال ان يتكامل الجانبان لذا نجد تشبث بعض الافراد باتجاهاتهم رغم تعرضهم لمعلومات وخبرات مضادة لاتجاهاتهم. (محمود السيد أبو النيل،1985،ص452.453).

وقد اتفقت الدراسات على ثبات الاتجاه ولكن تباينت من حيث نوع الثبات، ففي دراسة "horwitz "التي قام بها لقياس اتجاه الأطفال البيض نحو الزنوج والتي لمست المكونات العاطفية والسلوكية أشارت إلى أن معاملات الارتباط بين المكونات في هذه الدراسة ازداد مقدارها بازدياد أعمار الأطفال ، أي انه بزيادة النضج يزداد الاتجاه ثباتا، اما في دراسة "بتلهيم وجانويتز" ان الثبات يحدث بين الاشخاص الذين لديهم اتجاهات متطرفة سالبة أو موجبة. (محمد حسن علاوي، 1994،ص221).

وكخلاصة لذلك يرى العديد من العلماء ان اكثر الخصائص التي تتميز بها الاتجاهات تتمثل في كونها مكتسبة، أي ان اتصال الفرد ببيئته الاجتماعية تكسبه اتجاهات عن طريق التعليم والخبرة والثقافة المكتسبة من عملية التطبيع الاجتماعي.

وان هذه الاتجاهات تتكون من ثلاث مكونات (معرفي، انفعالي، وسلوكي).

كما ان هده الاتجاهات تشير لثلاثة اطرف إما الايجابية التامة أو السلبية التامة وما بينهما نقطة حيادية.

5- **مكونات الاتجاه** :

يتكون الاتجاه من ثلاث مكونات ه ي:

ا- المكون المعرفي :

حيث يتوقف قوة الاتجاه نحو موضوع ما على دقة وكم المعلومات، وشرط أن تكون تلك المعلومات تساعد الفرد على التمييز بين هذه المعارف، وتكون منظمة بشكل يسمح للفرد ان يرتب معلوماته وتكون مدرجة بحيث يحدد الفرد اتجاهه سواء عام أو خاص، وكل هذه العناصر يجب توافرها حيث تتوقف قوة الاتجاه على مدى المعلومات المتوفرة لدى الفرد.

"فهي تتضمن كل ما لدى الطفل من عمليات ادراكية، ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، كما يشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه". (محمود السيد أبو النيل،1985،ص451).

ب- **المكون العاطفي** :

يعتبر له دور رئيسي في تكوين الاتجاه عندما يتكون اتجاه معين نحو موضوع ما لا يكتمل هذا الاتجاه إلا بمصاحبة الجانب العاطفي (انفعالي) حيث يعتبر الدافع وراء الفرد ليدفعه لسلوك معين، ويكون هذا الاتجاه اما ان يميل نحو هذا الموضوع أو ينفر منه.حيث يستدل على هذا المكون من خلال مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع ومن إقباله عليه أو من نفوره منه، وحبه أو كرهه له، فعلى سبيل المثال الشخص الذي ينبعث اتجاهه من معتقدات معينة نحو النشاط الرياضي فانه يشعر نحوه اما شعورا ايجابيا أو سلبيا يتمثل في تفضيله أو عدم تفضيله، أي في حبه أو كراهيته للنشاط الرياضي، وهذا يكون العنصر الوجداني والانفعالي في اتجاهه.

ج- **المكون السلوكي** : **(أو النزوعي)** :

وهو الاستعداد بصورة معينة وفق موقف معين، حيث يتضح هذا المكون في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما حسب المعتقدات والمشاعر التي يحملها الفرد، فعلى سبيل المثال السابق فان الشخص يكون مستعدا للاستجابة بصورة معينة طبقا لمعتقداته وشعوره نحو هدا الموضوع من النشاط البشري أي قد نجد الفرد يقبل على ممارسة النشاط الرياضي بصورة أو بأخرى، أو قد يحجم عن هذه الممارسة، وهذا يمثل الجانب العملي في اتجاهه.

6- تعديل وتغيير الاتجاهات :

يرى بعض العلماء ان عملية تعديل الاتجاهات من اعقد العمليات، ويرجع ذلك الى ان الاتجاهات تتغير بتغير الحاجات، بجانب أنها تمتاز بثبات النسبي فتظهر هنا عملية قوة ومقاومة، كما ان محاولة تعديل الجانب المعرفي للاتجاهات أسهل من تعديل الجوانب الانفعالية للاتجاهات وأيضا الاتجاهات التي نشأت خلال المراحل الاولى تكون اكثر مقاومة للتعديل، وتأتي عملية التعديل بمراعاة بعض العوامل. (رمزية الغريب،1977،ص335).

ا- المؤ**ثرات الثقافية والحضارية** :

وتشمل جميع المحيطين بالفرد من أسرة، مدرسة جيران، اصدقاء، جماعة، النادي، وأجريت بحوث مختلفة اكدت على دور المؤثرات الثقافية والحضارية في تكون اتجاهات الافراد، فوجد ان الأطفال في ظل

حضارة واحدة قد تختلف اتجاهاتهم وفقا لخبراتهم وحاجاتهم، وانطلق منها ما يسمى بالاتجاه العام الذي يخص شعب بأكمله، والاتجاه الخاص الذي يمس فئة معينة.

ب- **الدوافع والحاجات** :

دوافع وحاجات الفرد هي القوى المحركة التي توجه نشاطه نحو موضوعات وتتحدد مستويات النشاط وفق ثقافته، فتوجه الفرد لأهداف خاصة تحقق له حاجاته.

ج- **أنماط الشخصية** :

- الشخصية الانطوائية تتكون لديها اتجاهات تقليدية.
- الشخصية الانبساطية تتكون لديها اتجاهات ثورية تحررية.
- الشخصية التسلطية تتكون لديها اتجاهات ثابتة.

بمعنى أن هناك علاقة قوية بين أنماط الشخصية وبين الاتجاهات، حيث يتدخل فيها عوامل متعددة تحكم هذه العلاقة.

د- **مصادر الحقائق وكيفية إدراكها** :

يتوقف نوع الاتجاه على صحة ودقة الحقائق والمدركات، فنجد ان المؤثرات الثقافية تمد الفرد بالحقائق، اما دوافعه وحاجاته وسماته تحدد طريقة استخدام هذه الحقائق، وقد يحدث ان تتعارض المعتقدات مع الحقائق حيث المجتمعات المختلفة التي تنتشر بها الخرافات.

وهناك بعض المؤثرات التي تتحكم في تغيير وتعديل الاتجاه :

- **تغير المواقف** :

تتغير وتتعدل اتجاهات الفرد بتغير الموافق التي يمر بها، مثال ذلك : انتقال الفرد الى مستوى اقتصادي واجتماعي اعلى من الذي كان عليه يؤثر في اتجاهاته ويغيرها، فقد يلاحظ مثلا ان من الناس من تتغير اتجاهاتهم نحو الغني والفقير، وهو فقير يهاجم الغني ويصفه بالقوة والبخل لأنه لا يعطف على الفقراء، ثم تتاح له فرصة الغنى فيرى ان الفقراء طامعين، ويجب أن يكافحوا ويعملوا بجد حتى لا يحتاجون لغيرهم.

- **تغيير الجماعة التي ينتمي اليها الفرد** :

إذا ما تغيرت الجماعة التي ينتي اليها الفرد فان ذلك يحدث تغيرا في اتجاهه، فعلى سبيل المثال اتجاهات الجماعات الإرهابية نحو الحكومة والمسؤولين بالدولة واتهامهم بالكفر، فمنهم من عجز عن

الاستمرار في تلك الجماعات وبداوا يختلفون فيما بينهم، فتغيرت اتجاهاتهم نحو الحكومة وليس ذلك فقط بداوا في كشف أسرار الجماعات ونقدها بعنف.

-التغيير القسري في السلوك :

قد تلعب الظروف أحيانا دورا أساسيا في تغيير أو تعديل الاتجاه لدى الافراد نحو موضوع معين، حيث كانت اتجاهاتهم نحوه أصلا اتجاها معاديا. (فؤاد أبو حطب، 1984، ص37).

مثال على ذلك اضطرار الطالب للالتحاق بقسم التربية البدنية نتيجة للمعدل في البكلوريا، فيكون اتجاهه نحو الدراسة اتجاها سلبيا، بمروره بخبرات بجانب طبيعة المواد العلمية والعملية يبدأ في تغيير اتجاهه ليصبح اتجاهه ايجابيا، أو قد يحدث العكس لظروف معينة.

- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه :

يعتقد أن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه قد يؤدي الى تغيير في اتجاه الفرد نحوه، يرجع ذلك الى انه يتيح فرصة اكبر للتعرف على جوانبه المختلفة كما في المثال السابق، وقد يحدث العكس حيث ان المعرفة الزائدة تؤدي الى كشف الجوانب السيئة، وكما اثبت واطسن عام 1950 من ان اتصال الفرد بمن هم أدنى منه في المستوى الاقتصادي والاجتماعي من أبناء الأجناس والأديان يؤدي إلى تزايد اتجاهاته نحوهم بعدا. (احمد عبد العزيز، 1970، ص120).

- اثر المعلومات :

إن وصول الحقائق والمعلومات المتعلقة بموضوع الاتجاه الى الفرد أسرع الوسائل تأثيرا في حدوث التغيير، فنجد انه عندما يقوم الباحث بجمع بيانات نحو موضوع معين فلا يعتمد على خبرته وتجاربه الشخصية مهما وصل من مكانة حيث يعتمد في استقاء معلوماته على الخبراء والمختصين في مجال عمله، وأمثلة ذلك كثيرة منها : اعتماد الطفل على أبويه ومن يخالطهم في الحصول على معلومات، وبالنسبة للطالب يعتمد على كتبه ومعلموه، وبالنسبة للإنسان العادي يعتمد على الصحف والإذاعة والتلفزيون، ورجال الدين والسياسة والمعلمون، فكل فرد يعتبر مصدر معلومات للآخرين، وبذلك كل منهم يسهم في تغيير اتجاهاتهم بطرق مباشرة أو غير مباشرة. (احمد عبد العزيز سلامة، 1970، ص122).

ويمكن القول ان تعديل الاتجاهات يقتضي تحديد اتجاهات جديدة، وتحديد مواقع الافراد والجماعات من هذه الاتجاهات، وتعيين الأسباب التي تعترض تنمية الاتجاهات الجديدة قبل المضي في اختيار انسب الطرق والأساليب.

7- تكوين الاتجاهات نحو النشاط البدني والرياضي :

الاتجاه الغالب بين علماء السلوك هو ان الاتجاهات تتكون أساسا من الخبرة المباشرة أو غير المباشرة بموضوع الاتجاه، وأنها متعلمة ومكتسبة حيث يقول (عبد الغفار سلامة) : "تستطيع القول بصفة عامة أننا نتعلم مشاعرنا وأساليب تعاملنا مع البيئة عن طريق الارتباط وإشباع حاجاتنا، فالفرد منا يتعلم ان يخاف أو يتجنب أشخاص وأشياء لارتباطهم بأحداث غير سارة، وهو يتعلم ان يقبل على ما يرتبط باحداث سارة، وهو في كلتا الحالتين يتجنب أو يقبل لان ذلك يشبع حاجاته النفسية الأساسية، وقد يكون هنا الحاجة الى تجنب الألم". (عبد السلام عبد الغفار،1977، ص121).

وان تكوين الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي واكتسابها يتبع نفس النسق الذي تتكون به الاتجاهات نحو المواضيع الاجتماعية الاخرى، ويتفق الباحثون على اختلاف أطرهم النظرية أن هناك ثلاثة مستويات متداخلة من التأثير الفرد في اكتسابه لشتى الاتجاهات وهي:

1- **المستوى الأول** :

وهو يمثل المستوى الثقافي من القيم واتجاهات وعادات وتقاليد وأنماط ثقافية غالبة في المجتمع في مرحلة من مراحل تطوره، فهناك قيم واتجاهات وأفكار تسود المجتمع في فترة محددة من تطوره، وتطبع معظم أبنائه بمثل هذه القيم والأفكار والاتجاهات ويقدم هذا المستوى نموذجا لأبعاد الشخصية القومية. (اسماعيل محمد عماد الدين وآخرون، 1985 ، ص70-71).

وفي هذا السياق يعتبر الاتجاه نزعة شخصية أو استعداد نفسي يستند الى عناصر وجدانية بمعنى ان الاتجاهات والقيم دوافع مكتسبة، ولا شك ان الثقافة هي في ذاتها هي نسق من القيم والاتجاهات، وحول القيم تتجمع الاتجاهات، فالقيم هي النواة وهي الجوهر وهي مكمن الدوافع وراء كل سلوك هادف وغرضي يتجه نحو هدف خاص له جاذبيته النفسية أو الاجتماعية.(إسماعيل محمد قباري، 1991، ص70-71)

فالقيم مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية يشترك فيها أشخاص بحيث تعمل تلك النظريات في توجيه دوافع الافراد ورغباتهم في الحياة الاجتماعية الكبرى لخدمة اهداف محدودة تسعى لتحقيقها تلك الفئة. (عبد الحميد محمد الهاشمي، 1992، ص132).

وبالنسبة للعلاقة بين الاتجاهات والقيم فهي ترتكز في الموافقة أو المعارضة لموضوع الاتجاه، وخضوع ذلك للمعايير والقيم السائدة، فتكون المعارضة لموضوع الاتجاه لأنه يتعارض مع القيم السائدة، والموافقة عليه تكون لأنه يساير هذه القيم وفي نفس الوقت فان الاتجاه في حد ذاته لا يعني بالضرورة انه

يشمل حكما قيما لان التركيز في الاتجاه يكون في ان الفرد يتجه نحو الموضوع أو يبتعد عنه. (محمود السيد أبو النيل، 1985، ص454).

لذلك يؤكد علماء النفس والمربون اهمية العوامل الثقافية هذه في نمو الاتجاهات، إذ يكتسب الأفراد الكثير من الاتجاهات السائدة في المجتمع الذي يعيشون فيه ويتفاعلون معه. (مصطفى فهمي، 1987، ص117-118).

2- **المستوى الثاني** :

وهو يمثل مستوى الجماعات الاولية والثانوية، ومستوى الثقافات الفرعية، فالأفراد داخل المجتمع الواحد رغم تعرضهم لقيم واتجاهات تسود المجتمع ككل، فهم يتعرضون كذلك الى القيم واتجاهات تسود الفئات الفرعية داخل هذا المجتمع، وتختلف هذه القيم والأفكار والعادات قليلا أو كثيرا باختلاف هذه الجماعات أو الفئات، وتضم هذه الفئات الفرعية الجماعات الاولية مثل جماعة الاسرة وجماعة اللعب، والجماعات الثانوية وهي تشمل الأصدقاء المتعلمين وغير المتعلمين، وتتفاوت هذه الجماعات على أساس أبعاد عدة مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الجنس أو السن أو الدين. (اسماعيل محمد عماد الدين، 1985، ص71).

ا- تأثير الأسرة :

البيئة الأسرية حسب الأستاذ رجاء محمود هي التي تحدد الاتجاهات، واثر البيت في ذلك له اهمية خاصة، وقد دلت دراسات كثيرة على ان هناك ترابطا كبيرا بين اتجاهات الآباء واتجاهات أبنائهم، ويرجع ذلك في رأيه إلى أن الأبناء يتلقون الخبرات الاولى من المنزل ومع هذه الخبرات يكتسبون اتجاهات والديهم. (أبو علام رجاء محمود،1993، ص295).

وفي هذا السياق أكد (adorno) أن للأسرة والعائلة والقرية والمدينة أدوارها في بناء وتكوين الاتجاهات. (اسماعيل محمد قباري ، 1991، ص73).

كما وضح زهران ان مؤسسات التطبيع الاجتماعي وعلى رأسها الاسرة التي تعتبر كجماعة أولية والمدرسة التي تعتبر كجماعة ثانوية تلعب دورا كبيرا في اكتساب الاتجاهات النفسية، إذ أن الوالدين والمربين ينقلون الى أطفالهم عن طريق عمليات التعليم والتقليد والتوحد والتبنى ميولهم واتجاهاتهم وتعصبهم ومطامحهم، لذلك يلاحظ دائما وجود معامل ارتباط موجب دال بين اتجاهات الوالين والمربين واتجاهات الأطفال. (حامد عبد السلام زهران، 1977، ص140).

وقد اهتم حجة الإسلام أبو حامد الغزالي اهتماما واضحا بأثر الأسرة في توجيه النشىء وخص الوالدين وحملهما مسؤولية جسيمة إزاء ذلك، فهو يستند بما جاء في القران الكريم قوله تعالى:"يا أيها الذين امنوا قوا أنفسكم واهليكم نارا وقودها الناس والحجارة". (سورة التحريم، الآية 56).

فقد قال الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجه في تفسيرها "علموهم وأدبوهم ففيها ان الرجل يجب ان يتعلم ما يجب من الفرائض وتعليمه زوجه وولده".

وقال الرسول صلى الله عليه وسلم في ذلك وبرواية البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه". (عبد الله ناصح علوان، 1989).

يتضح لنا ان للأسرة اثر كبير في إكساب أفرادها الاتجاهات التي تراها ملائمة وصالحة، وهذا نظرا للتفاعل المباشر للفرد مع افراد اسرته، وطول المدة التي يقضيها معهم، وهذا ينطبق على اكتساب الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي.

ب- **جماعة اللعب أو جماعة الأقران** :

تعتبر هذه الجماعة من العوامل المؤثرة في توجيه سلوك الفرد وتكوين اتجاهه، فهي الجماعة التي يتفاعل معها الطفل، وتكون من نفس سنه، وتعتبر من أقوى العوامل المؤثرة على سلوك الأطفال والمراهقين سواء داخل القسم أو خارجه، وتأثيرها على الطفل اقل من تأثير الأبوين خلال مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة. (أبو علام محمود،1993 ، ص295).

ج- **المحيط المدرسي** :

للمدرسة أهميتها الخاصة في تكوين الاتجاهات، فاتجاهات الجماعة المدرسية قد يكون لها اثر كبير على اتجاهات التلاميذ ؟، وهذا عن طريق ما تقدمه من محتويات في المنهج التربوي، إضافة إلى العلاقات المدرسية فقد دلت الدراسات كذلك على ان للمدرسة اهمية خاصة في تكوين اتجاهات التلاميذ، ففي دراسة قام بها(براون brawen) تبين ان شخصية المدرس وسماته الخلقية عامل مهم في تكوين اتجاهات التلاميذ.(أبو علام رجاء محمود، 1993، ص296).

إضافة إلى ذلك هناك تأثير وسائل الإعلام الجمعي في تكوين الاتجاهات كالمساجد، ودور الثقافة والنوادي ووسائل الإعلام، وهذا عن طريق ما تقدمه من الحقائق والآراء والمعلومات عن كافة موضوعات الحياة.

3- المستوى الثالث :

ويشير إلى الخبرات الشخصية الخاصة الفريدة المتميزة، إذ أن الخبرة التي يتعرض لها افراد الاسرة الواحدة في ثقافة فرعية داخل الوطن الواحد قد لا تتطابق تطابقا تاما لا من حيث شدتها، ولا من حيث نوعها، وهذا ما يعتبر سر اختلاف الأخوة والأشقاء والتوائم، وفي الوقت نفسه يفسر سر التشابه بينهما. (اسماعيل محمد عماد الدين، 1985 ، ص72).

ويرى الأستاذ رجاء محمود بان الاتجاه متوقف على خبرة الشخص السابقة، لذلك فان اثر المثيرات البيئية يتوقف على النضج الجسمي والعضوي، ولا ينطبق على الجهاز العصبي فحسب، بل يتعداه الى نمو الجسم كله، فمن الناحية العقلية يرتبط تكون الاتجاه بنمو الذكاء، إذ أن تكون اتجاه معين يتطلب إدراك خبرات معينة وقدرة على الفهم للموقف وتذكره، أي ان تكوين الاتجاه متصل بالذاكرة والإدراك والفهم، والطفل الصغير محدود القدرة على فهم العالم الذي يحيط به، ولذلك فهو غير قادر على تكوين اتجاهات بعيدة أو معقدة.

ومن الناحية الانفعالية نجد ان استجابة الطفل عامة سارة أو غير سارة، وكلما اكتسب قدرة على التمييز بين المثيرات ويبدأ في تكوين انفعالات مثل الخوف، الغضب، الغيرة، وقدرة الطفل على التمييز بين المثيرات تتوقف على نموه الجسمي وبخاصة الجهاز العصبي، كما ان التمييز يتوقف على الخبرات التي يكتسبها الطفل أيضا. (أبو علام محمود ، 1993، ص294).

فقد بينت الدراسات ان خصائص الفرد تلعب دورا كبيرا في تكوين الاتجاه ومن هذه الخصائص درجة ذكاء الفرد وسمات الشخصية. (محمود السيد أبو النيل،1985، ص464).

مما سبق يتبين لنا ثلاثة عوامل أساسية تؤثر في تكوين الاتجاهات هي :

1- الثقافة العامة للمجتمع.

2- الثقافات الفرعية.

3- الخبرات الشخصية.

وان هذه العوامل تحدث أثرها في اكتساب الاتجاهات عن طريق التفاعل الاجتماعي بين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وهي عوامل متداخلة في الواقع يؤثر بعضها في البعض الآخر ويتفاعل معه، ويتضح من ناحية اخرى بصورة لا تقبل الشك ان الاتجاهات متعلمة ومكتسبة، وإنها تخضع في تعلمها واكتسابها لقوانين التعلم.

8 - قياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي :

يقول أبو النيل "لو اتفقنا على تعريف الاتجاه بأنه ميل لفظي ينتظم ويدور حول قيمة من القيم أو موضوعا من المواضيع أو جماعة من الجماعات البشرية، فان قياس الاتجاه يصبح تسجيلا للاستجابة اللفظية للفرد والخاصة باتجاهه حول تلك القيمة أو الموضوع أو الجماعة، ويمكن ترجمة هذا التسجيل الى قيمة عددية من خلال احد الاستبيانات الخاصة بقياسه. (محمود السيد أبو النيل،1985، ص481).

فمقاييس الاتجاهات هي وسائل تحدد شدة أو قوة الاتجاه الذي يعتبر متغيرا رئيسيا يخص كل إنسان، فكل اتجاه مهما كان سياسي، اقتصادي، ديني أو اجتماعي فانه يمكننا تشخيصه بدرجات تهمنا في معرفة الاتجاه ونوعه.

وفي ميدان التربية البدنية والرياضية فان قياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي يسمح بتوقع نوعية سلوك الفرد نحو الانشطة الرياضية، نظرا لان الاتجاه يوجه استجابات الفرد بطريقة تكاد تكون ثابتة نسبيا، ومن ناحية اخرى فان قياسها يساعد المربي على تشجيع الاتجاهات الايجابية والمرغوب فيها، كما يسهم في محاولة تعديل أو تغيير الاتجاهات غير المرغوب فيها والتمهيد لتنمية واكتساب الافراد اتجاهات جديدة.

وعند قياس الاتجاهات يجب مراعاة الفرق بين الاتجاه اللفظي الذي نستدل عليه من نتائج مقاييس الاتجاهات والذي يعبر عنه الفرد لفظيا، وبين الاتجاه العملي أو الفعلي الذي يعبر عنه الفرد عن طريق الأداء أو السلوك. (محمد حسن علاوي، 1974، ص222).

8-1- طرق قياس الاتجاهات :

هناك العديد من الطرق المنظمة لاستنتاج وقياس الاتجاهات والأبعاد التي تصنف على أساسها، فهناك الطرق المباشرة أو اللفظية التي تستخدم بكثرة في قياس الاتجاهات، والطرق غير المباشرة أو الاسقاطية، وهناك نوع ثالث من طرق القياس يتمثل في الأساليب الموقفية أو طرق القياس العملي والتي تقيس الاتجاه باستعمال طرق الملاحظة المختلفة في مواقف معينة.

ا- الطرق غير المباشرة(التفسيرية) :

وهي تعتبر محاولة للكشف عن اتجاهات المفحوص دون دراية من جانبه بأهداف البحث وهي تسمح للمفحوص بان يكون بنفسه استجاباته، ولقد استخدمت هذه الوسيلة من طرف علماء التحليل النفسي لمعرفة رغبات واتجاهات مرضاهم، حيث يعتبرون ان الاتجاهات اللاشعورية الخفية أحسن دليل على الحالة العقلية للفرد من سلوكه. (محمود السيد أبو النيل، 1985، ص312).

ومن هذه الطرق نذكر :

- **المنبهات الاسقاطية : projective stimulus** :

تقوم غالبا عرض بعض المثيرات الاجتماعية الغامضة على المفحوص في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة، وغير ذلك مما يوجهه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه، وتتميز الاختبارات الاسقاطية في قياس الاتجاهات بأنها إلى جانب ذلك تكشف عن بعض الجوانب الشخصية المرتبطة بهذه الاتجاهات. (محمد حسن علاوي، 1974،ص222).

- **طريقة السلوك التعبيري** :

يستخدم مفهوم السلوك التعبيري (expressive behavior) هنا استخداما أضيق مما يستخدمه (alport and vernon) حيث يستخدمان مفهوم "الحركة التعبيرية" استخداما واسعا، فمعظم اختبارات السلوك التعبيري تقيس نواحي أوسع من السلوك مثل "المزاج" والشخصية نفسها، وذلك لأنه يوجد من الناحية العلمية اختبار للسلوك التعبيري يقيس الاتجاه، ومن بين هذه الاختبارات اختبار (كورث) واختبار (مايرا) للرسم. (محمود السيد أبو النيل، 1985، ص314).

ويتلخص الاختبار الاول في ان معرفة الحركات الذاتية الصادرة عن نفس الشخص تشر الى اتجاهات معينة نحو الاخرين، اما الاختبار الثاني فيلخص في ان نطلب من المفحوص الذي يصعب عينيه الاثنتين ان يرسم عشرة خطوط مرة باليمنى باليد اليسرى، ويترك للمفحوص الحرية في كيفية واتجاهات الخطوط، ولذلك فان الاتجاهات المحتملة لهذه الخطوط التي تختلف من شخص الى آخر تعبر عن مختلف الاتجاهات. (محمود السيد أبو النيل،1985، ص313-315).

ب- الطرق المباشرة أو اللفظية في قياس الاتجاهات :

تعتبر طرق قياس الاتجاهات اللفظية أسهل بكثير من أساليب القياس الاخرى، لذلك ابتكر البحثون طرقا عديدة لقياس الاتجاه اللفظي المستثار، وهي الأكثر استعمالا في مجال التربية البدنية ومنها :

- **مقياس البعد الاجتماعي لبوجاردوس bogardus** :

ويسمى أيضا مقياس المسافة الاجتماعية (sosial distance) وهو يعتبر من الموازين المتجمعة والتي ترتبط فيها الوحدات ببعضها البعض، أي ان يجيب في مثل هذه المقاييس عن السؤال رقم 2 بالموافقة فانه يجيب بالموافقة أيضا عن السؤال رقم 1 وهكذا. (محمود السيد أبو النيل،1985،ص301).

وكان (bogardus, 1925) أول من طبق فكرة القياس على المجال للاتجاهات، ولا يزال مقياسه يستخدم في التعريف على اتجاه الافراد نحو الأجناس المختلفة، وهو يحتوى على عبارات ترمى الى قياس اتجاه الفرد نحو درجة تقبله أو نفوره من الأجناس العنصرية المختلفة (مصطفى سويف، 1970، ص338).

غير أن هذا المقياس يرتبط ببعض النواحي القصور مثل عدم قدرته على قياس الاتجاهات الأكثر تطرفا التي تمثل اشد أنواع التعصب، ومن ناحية اخرى فان قيام الفرد بالموافقة على العبارة الاولى فانه يوافق عادة على العبارات الثلاث التالية وبذلك تزداد النسبة المئوية للعبارات الاولى في هده الحالة ورغم هذا الانتقاد يظل هذا المقياس أداة مفيدة في بحوث الاتجاهات.

- **مقياس الوحدات المتساوية البعد لثرستون** :

يطلق على هذه الطريقة المسافات المتساوية البعد، ويسمى أيضا المقياس الفرق، أي الذي يتكون من عدد من الوحدات التي يتحدد وزنها على حسب ترتيب أو تقدير مجموعة من المحكمين وهو يعتبر من اعقد وادق المقاييس للاتجاهات. (محمود السيد ابو النيل،1985، ص308).

كما أن هذا المقياس يتطلب من المفحوص جهدا اقل من الجهد المبذول في مقياس المقارنة الزوجية. (عبد الرحمان سعد، 1971، ص449).

وقد قوبلت هذه الطريقة ببعض الانتقادات نظرا لأنها تتطلب المزيد من الجهد والوقت في عملية تكوين المقياس، كما ان أوزان العبارات قد تتاثر بالعوامل الذاتية بالنسبة للمحكمين، ومن ناحية اخرى فقد تكون العبارات المتساوية البعد بالنسبة لأراء المحكمين المختلفة عن تقديرات المفحوصين لهذه العبارات. (محمد حسن علاوي، 1994، ص224-225).

وفيما يلي مثال يضم 9 عبارات مختارة م بضمها المقياس الأصلي ل : "هانز ميلر" لقياس الاتجاهات الرياضية باستخدام طريقة ثرستون ويوضح المثال ترتيب كل عبارة ووزنها. (محمد حسن علاوي، 1994، ص224 -225).

المرتبة	العبارة	الوزن
1-	بالنسبة لي تعتبر الرياضة هي كل شيء	1.45
2-	اعتبر ان الرياضة موضوع هام جدا بالنسبة لي.	2.23
3-	ارى ان الرياضة ضرورية لي	3.02
4-	اعتقد انه ينبغي ممارسة الرياضة	4.77
5-	في رايي ان الفرد عليه عدم اغفال الرياضة	5.60
6-	لا باس بالرياضة ولكن ليس الى حد كبير	6.63
7-	الرياضة تعنى القليل بالنسبة لي	7.67
8-	الرياضة لا تناسبني	8.80
9-	انا شخصيا ارفض الرياضة رفضا تاما	9.83

- **مقياس ليكارت :likert** :

قام ليكارت وطريقة القياس فيه تختلف عن طريقة ثرستون فهي لا تتميز بالتعقيد والصعوبة في تصميمه، فلا يحتاج الى عدد كبير من الوحدات، وبهذا لا يلجا الى المحكمين في الإبقاء على الوحدات الصالحة. (محمود السيد أبو النيل، 1985، ص309).

فقد قدر ليكارت انه من الأفضل بناء مقياس موحد للتأييد والرفض بحيث يمكن استخدامه بعد ذلك عند تقرير اتجاهات الناس نحو أي موضوع من المواضيع، ورأى ان هذا المقياس يمكن ان يتألف من خمس نقاط تتراوح بين الموافقة التامة، والمعارضة التامة، فأمام كل عبارة (موافق جدا، موافق، معارض، معارض جدا)، ويطلب من المبحوث ان يضع علامة على الايجابية التي تعبر عن رأيه أحسن تعبير بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس. (محمد علي محمد، 1987، ص728).

وبالرغم ان ليكارت نفسه استخدم خمس درجات تتراوح بين الموافقة التامة، والمعارضة التامة إلا أن بعض الباحثين قد استخدموا عددا من درجات تزيد على خمس أو تنقص عنها. (اسكندر نجيب إبراهيم وآخرون،1983، ص323).

- **طريقة التمايز السيمانتي : (تمايز معاني المفاهيم).**

حينما قدم"تشالز اوزجود osgood عالم النفس الأمريكي طريقة التمايز السيمانتي أو تمايز معاني المفاهيم كأداة للقياس في الخمسينات من هذا القرن فانه في البداية لم يكن يقصد بها ان تكون أداة أو مقياس لقياس الاتجاهات النفسية نحو الاشخاص أو الموضوعات المختلفة وإنما كان هدفه ان تكون وسيلة لدراسة المعاني والمفاهيم، ولم تلبث هذه الوسيلة ان استخدمها الباحثون في الدراسات النفسية نحو العديد من المفاهيم والمواضيع. (عبد السلام عبد الغفار، سلامة احمد عبد العزيز، 1977، ص146).

ومقياس التمايز السيمانتي يتخذ الشكل التالي :

- المفهوم (درس التربية البدنية).

- الصفة الموجبة - حسن -الى أقصى حد - إلى حد كبير - الى حد قليل - لا هدا ولا داك - الى حد قليل - الى حد يسير - الى أقصى حد الصفة السالبة رديء

ويقوم المفحوص بوضع علامة (+) في أي خانة من الخانات السبع بما يدل على دلالة معنى درس التربية البدنية بالنسبة له، وعما اذا كان حسنا أو رديئا ودرجة هذا التقدير. (محمد حسن علاوي،1994، ص228).

وأخيرا يمكن القول ان هناك نوعين من طرق القياس اللفظية وغير اللفظية، وهنا يستند التصنيف الى طرق التعبير عن الاتجاه، إذ يؤكد الباحثون على ذلك، فعندما يعبر الافراد عن رأيهم نحو موضوع لفظيا نتيجة سؤالهم أو تلقائيا في جلسة من الجلسات مع أصدقائهم يقع هذا التعبير ضمن الطرق اللفظية، وعندما يعبرون عن سلوكهم بشكل عملي كان يمارسون هذا السلوك أو ذاك يكون هذا التعبير من الطرق غير اللفظية، ويطلق على تعبير الفرد اللفظي عن أي موضوع عند سؤاله "الاتجاه اللفظي المستثار" ويطلق على تعبيره اللفظي التلقائي "الاتجاه اللفظي التلقائي" بينما يطلق على سلوك الفرد الواقعي أو العملي : الاتجاه العملي وهو يعبر عن اتجاه المفحوص عمليا عن طريق السلوك الظاهري. (اسكندر نجيب إبراهيم،1983، ص294).

وهكذا تتحدد أدوات القياس بأساليب التعبير عن الاتجاهات، حيث يلجا الباحث بالضرورة الى الملاحظة المباشرة للسلوك عندما يرغب في التعرف على الاتجاه العملي الذي يتحدد بالسلوك الفعلي الظاهر، بينما يلجا الى التقنيات الأخرى مثل المقابلة والاستخبارات والأساليب الاسقاطية عندما يرغب في التعرف على الاتجاه اللفظي، وهذا حسب الأهداف من جهة والإطار النظري الذي يتبناه من جهة اخرى.

8-2- مقياس الاتجاهات نحو التربية البدنية والرياضية :

يسمح قياس الاتجاهات في ميدان التربية البدنية والرياضية بتوقع نوعية سلوك الفرد اتجاه أنشطتها نظرا لان الاتجاه يوجه استجابات الفرد بطريقة تكاد تكون ثابتة نسبيا، ومن ناحية اخرى فان قياس مثل هذه الاتجاهات يساعد المربي الرياضي على تشجيع الاتجاهات الايجابية (أو المرغوب فيها) كما يسهم في محاولة تغيير أو تعديل الاتجاهات السلبية (غير المرغوبة) والتمهيد لتنمية اتجاهات جديدة وإكسابها للأفراد.

وعند قياس الاتجاهات يجب مراعاة الفرق بين الاتجاه اللفظي والاتجاه العملي.ومن أهم مقاييس الاتجاهات نحو التربية البدنية والرياضية :

ا-مقياس ادجنجتون للاتجاهات :

وضعه في الأصل تشالز ادجنجتون (charles edgington) لقياس اتجاهات تلاميذ المدارس الثانوية الجدد نحو التربية البدنية، واعد صورته العربية محمد حسن علاوي، ويصلح المقياس التطبيقي على التلاميذ والتلميذات ابتداءا من مستوى الصف الثالث الإعدادي حتى انتهاء المرحلة الثانوية.

واشتملت الصورة الأصلية للمقياس على 66 عبارة، اما الصورة العربية فتتكون من 44 عبارة ويستجيب كل فرد على كل عبارة في ضوء مقياس مدرج من 05 تدريجات (أواقف بدرجة كبيرة، أوافق، لم أكون رأي بعد، أعارض، أعارض بدرجة كبيرة). ويتكون المقياس من 22 عبارة ايجابية 22 عبارة سلبية، **وأوزان العبارات الايجابية كمايلي** :

5 درجات عند الإجابة باوافق بدرجة كبيرة

4 درجات عند الإجابة باوافق

3 درجات عند الإجابة لم أكون رأي بعد

2درجتان عند الإجابة باعارض.

1درجة عند الإجابة باعارض بدرجة كبيرة

واوزان العبارات السلبية كمايلي :

1 درجة عند الإجابة باوافق بدرجة كبيرة

2 درجتان عند الإجابة باوافق.

3 درجات عند الإجابة لم اكون راي بعد.

4 درجات عند الإجابة بارفض.

5 درجات عند الإجابة باعارض بدرجة كبيرة.

والدرجة النهائية للمقياس هي مجموع درجات جميع العبارات الايجابية والسلبية (44عبارة) والحد الأقصى لدرجات المقياس220 درجة، وكلما زاد اقترب الفرد من هذا الحد كلما دل على اتجاهاته الايجابية العالية نحو التربية الرياضية.

ب- **مقياس كينيون للاتجاهات نحو النشاط البدني** :

مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني وضعه في الأصل "جيرالد كنيون" gerald kenyon واعد صورته العربية محمد حسن علاوي.

وقد تم وضع المقياس على أساس افتراض النشاط البدني يمكن تبسيطه على مكونات اكثر تحديدا وأوضح معنى، كما يمكن تقسيمه الى فئات فرعية غير متجانسة تقريبا.

وهذه المكونات أو الفئات الفرعية توفر مصادر متعددة للإشباع وذات فوائد متباينة تختلف من فرد الى آخر، أي أن النشاط البدني يصبح بهذا المفهوم خبرة تختلف من شخص لآخر، وقد يكون ذلك على أساس الفائدة العملية أو القيمة الأدائية التي يمثلها نوع النشاط البدني بالنسبة للفرد، وفي رأي كينيون إن الفرد قد يتخذ اتجاهاها موجبا نحو بعض هذه الفئات أو المكونات الفرعية، وقد يتخذ اتجاها سالبا نحو بعض الفئات أو المكونات الفرعية الاخرى.

والاتجاه طبقا لمفهوم كنيون هو استعداد مركب ثابت نسبيا يعكس كل من وجهة وشدة الشعور نحو موضوع نفسي معين ، سواء أكان عيانيا أو مجردا، وفي ضوء هده المفاهيم السابقة وفي إطار بعض الدراسات النظرية والتجريبية استطاع كنيون ان يحدد ستة (6) أبعاد للاتجاه نحو النشاط البدني وهي :

- خبرة اجتماعية - الصحة واللياقة - التوتر والمخاطرة
- خبرة جمالية - خفض وتوتر - التفوق الرياضي.

ويتضمن المقياس في النسخة العربية 54 عبارة لكل من البنين والبنات، ويقوم كل فرد بالإجابة عن كل عبارة من عبرات المقياس بما يتناسب مع اتجاهه نحوها طبقا لمقياس مدرج من خمس تدريجات، كما في ليكارت. (محمد حسن علاوي، 1994، ص 228).

ودرجات أبعاد المقياس هي مجموع درجات كل بعد على حدة، ولا تجمع درجات الأبعاد الستة معا، إذ ليس للمقياس درجة كلية، والدرجة العالية على كل بعد تشير الى الاتجاهات الايجابية أو العالية نحو هذا البعد، والدرجة المنخفضة على كل بعد تشير الى اتجاهات المنخفضة نحو هذا البعد.

ج- **مقياس الاتجاهات نحو أبعاد التفوق الرياضي** :

وضعه في الأصل (donald dell بهدف قياس الاتجاهات نحو الرياضة، ونحو بعض الأبعاد المرتبطة بالتفوق الرياضي، وهو يقيس ثلاثة أبعاد بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس والتي تشير الى اتجاه الفرد نحو الرياضة بصفة عامة ونحو التفوق الرياضي، وأبعاد المقياس هي كالتالي :

- الاتجاه نحو ضبط النفس.
- الاتجاه نحو الإحساس بالمسؤولية.
- الاتجاه نحو احترام الاخرين.

ويتبين من هذه المقاييس الثلاثة نحو التربية الرياضية أنها تعبر عن الاتجاه اللفظي للفرد نحو موضوع التربية لبدنية، وهنا يواجه الباحث سؤالا طالما شغل الباحثين لسنوات طويلة مفاده الى أي حد ممكن الاستدلال على الاتجاه الواقعي العملي من الاتجاه اللفظي ؟

وللإجابة على ذلك حاول المختصون التعرف على مدى الارتباط والتلازم بين الاتجاه اللفظي والاتجاه العملي إزاء الموضوع الواحد.

لذلك قام(zeif)بدراسة قارن فيها الاتجاه اللفظي لدى الطلاب نحو بعض الخرافات كالتشاؤم من الرقم 13 ، ومن كسر المرآة فكشف عن عدم إيمانهم بها وهذا عند استجوابهم (الاتجاه اللفظي)، ولكن عند وضعهم في مواقف عملية(الاتجاه العملي) كان الأمر مختلفا حيث لم يتطابق سلوكهم العملي مع اتجاههم اللفظي. (محمد حسن علاوي،1994، ص220).

وظهرت دراسات عديدة اخرى في هذا الخصوص، وانقسم الباحثون اعتمادا على نتائجها الى فريقين، فريق يرى ان التعبير العملي عن الاتجاه والمسمى الاتجاه العملي ينبغي اعتباره اصدق الأشكال تعبيرا عن الاتجاه، بينما يعتقد الفريق الآخر أن مظهر التعبير عن اتجاه الفرد إزاء موضوع ما لا يمكن ان يتفاوت بين تعبير عملي أو لفظي إذا ما استطاع الباحث ان يوفر الشروط الملائمة التي تساعد المفحوص على التعبير الصادق عن اتجاهه، وقد توصل هدا الفريق من الباحثين بعد تحليلهم لعدد كبير من البحوث في هذا المجال ان هناك عوامل تؤدي الى تباعد الاتجاه اللفظي عن العملي إزاء الموضوع الواحد، فاذا ما تم التعرف على هذه العوامل ونجح الباحث في التحكم فيها، أصبح اتجاه الفرد نحو الموضوع واحد سواء كان اتجاها لفظيا أو اتجاها عمليا. (محمد حسن علاوي، 1994، ص222).

وانطلاقا من كل هذا يؤكد المهتمون بقياس الاتجاهات ان المسالة في جوهرها هي مسالة دراسة القوى التي تأثر على استجابة الفرد، فتغييرها أو تحويلها قد تؤدي الى تزييفها سواء في ذلك الاستجابة اللفظية المستثارة أو التلقائية أو العملية. (اسكندر نجيب إبراهيم،1983، ص302).

واهم هذه العوامل (القوى) التي يجب على الباحث ان يأخذها بعين الاعتبار، والتي يجب ان يتحكم فيها حتى يضمن تقريب التباعد بين الاتجاهين اللفظي والعملي يمكن تلخيصها فيما يلي :

- إحساس المبحوث بالاطمئنان التام عندما يعبر عن رأيه.
- إحساس المبحوث بأهمية التعبير عن رأيه بصراحة
- ضرورة وضوح عبارات المقياس وتمثيلها للمواقف الحقيقية الى درجة كبيرة.

9- النظريات التي تناولت تفسير الاتجاهات :

يشير زين العابدين درويش الى ان هناك ثلاثة اطر نظرية للاتجاهات هي :

9-1- النظرية السلوكية (التعلم) :

وهذه النظرية تفترض ان الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي يتم بها تعلم العادات وصور السلوك الاخرى، ومن ثمة فالمبادئ والقوانين التي تنطبق على تعلم شيء ما تحدد أيضا كيفية اكتساب وتكوين الاتجاهات النفسية، فالفرد يستطيع اكتساب المعلومات والمشاعر بواسطة عمليات الترابط والاقتران بين موضوع ما والشحنة الوجدانية المصاحبة له، وهذا يعنى أن المحدد الرئيسي في تكوين الاتجاه هو تلك الترابطات التي يعيشها الفرد في موضوع الاتجاه، كذلك يمكن ان يحدث تعلم الاتجاه عن طريق عمليتي التدعيم والتقليد. (زين العابدين درويش، 1993، ص101).

ومن بين نظريات التعلم هذه هناك نظريات التعلم التقليدي والتي تعتمد أساسا على نظرية المثير والاستجابة، ومن أشهرها نظرية الاشتراط الفعال لسكين (skiner) ونظرية الاشتراط الاستجابي لبافلوف (pavlove).

وهناك أيضا نظرية التعلم الاجتماعي ،وصاحبها باندورا pandora الذي يرى ان تعلم السلوك يتم على أساس تفاعل مستمر متبادل بين المحددات المعرفية والبيئية، ويؤكد الطابع الاجتماعي للتعلم، حيث اتجهت نظريته في تفسير التعلم على أساس ملاحظة القدوة، فالطفل يتعلم من خلال ملاحظته لسلوك والديه بطريقة مباشرة أو من خلال ما يشاهده ويتعرض إليه في مجتمعه. (عماد الدين اسماعيل،1981، ص81).

ويؤكد كل من كرتش وكرتشفيلد ان الاتجاه ماهو إلا وسط دينامي يساعد على إتمام التفاعل بين العمليات النفسية الأساسية وبين الفعل أو السلوك الذي يقوم به الفرد بأدائه، فمن وجهة النظر هذه يهدف الاتجاه الى تنظيم الدوافع والإدراك والعوامل النفسية الاخرى تنظيما متكاملا بحيث ينتج عنها سلوك أو نزوع متكامل بهذه القدرة والكمية، وبناءا عليه فهو يعمل على خفض حدة التوتر النفسي في المواقف المختلفة التي يصاب بها الانسان بالإحباط نتيجة الفشل، بل ويساعده على التكيف للمواقف المختلفة التي توجد فيها عناصر الصراع والتحدي. (عبد الرحمان سعد،1971، ص337).

وهكذا يذهب اصحاب النظرية السلوكية الى ان وظيفة الاتجاه هي وسيلة تلاؤمية نفعية، فحسب (جلال) فان هذه الوظيفة هي التي أقام عليها (جريمي بنتام) والنفعيون نموذج الانسان عندهم، حيث تقوم هذه الوظيفة في جوهرها على أساس ان الناس يسعون الى زيادة الإثابة التي تعود عليهم من البيئة الخارجية، وتقليل العزم الذي يلحق بهم، فالطفل قد تتكون لديه اتجاهات ايجابية نحو الموضوعات التي تشبع حاجاته في عالمه، وتتكون لديه اتجاهات سلبية نحو الموضوعات التي تحبطه وتعاقبه، فالاتجاهات التي تخدم الوظيفة التلاؤمية قد تكون وسيلة للوصول الى هدف مرغوب، وإنها ترتبط بخبرات أدت في الماضي الى التوصل الى هذه الأهداف، فالاتجاهات عموما تؤدي الى الإثابة لأنها تعطي اثابات اجتماعية كرضا الاخرين. (سعد جلال، 1984، ص162).

وفي هذا السياق يلخص كل من كرتش وكريتشفيلد وظيفة الاتجاه فيما يلي :

- تنظيم الإدراك عند الفرد أثناء نشاطه وتفاعله.
- إيجاد وسيلة لاتصال الفرد الدائم بالمثيرات البيئية.
- مساعدة الفرد في اكتساب محاولاته لتحقيق أهدافه. (عبد الرحمان، 1984، ص339).

نستخلص مما سبق ان النظرية السلوكية تؤكد ان الترابط، التقليد والتدعيم هي آليات ومحددات رئيسية في اكتساب أو تعلم الاتجاهات.

9-2- النظرية الغشطالتية(المعرفية) :

يتبنى أصحاب هذا الاتجاه في تفسير الاتجاهات على التفسير الادراكي والنظريات المعرفية حيث تؤكد هذه النظريات ان الافراد يسعون دائما الى تحقيق الترابط والتماسك و إعطاء معنى لأبنيتهم المعرفية، فهم يسعون الى تاكيد الاتساق فيما بين معارفهم المختلفة وبالتالي فانه لن يقبل الفرد إلا الاتجاهات التي تتناسب مع بنائه المعرفي الكلي، كذلك يرى المنظرون المعرفيون ان السعي الدائم والمستمر من جانب الفرد لتحقيق هدا الاتساق المعرفي يعتبر دافعا أوليا يتحدد في ضوءه ما يمكن ان يتبناه الفرد من اتجاهات نفسية نحو الموضوعات المختلفة ومن أهم هذه النظريات، نظرية "التنافر المعرفي" ونظرية "التوازن المعرفي" ونظرية "التطابق المعرفي". (زين العابدين درويش، 1993، ص102).

وفي دراسة قام بها كانتريل لعمق وشدة الاتجاهات يرى ان الادراك سلوك هادف غرضي يرمي الى تحقيق بعض أغراض الكائن الحي، فالفرد يدرك الموضوع أو الحدث الذي يتصل مباشرة باغرضه واهدافه سواء الحاضرة أو المستقبلية، وبهذا يستطيع ان يتفهم البيئة ليتمكن من التكيف لها والتفاعل معها بأسلوب سوي، وأثناء عملية التفهم لعناصر البيئة ومداخلها والتفاعل معها تتكون اتجاهات الفرد ثم تنمو أو تتطور متاثرة بادراك الفرد للمواضيع والأحداث ومؤثرة في إدراك الآخرين كحدث وكعنصر من عناصر البيئة، وبهذا يمكن تفسير الاتجاه عن طريق عملية الادراك، حيث يميل الفرد الى تقليد غيره في اتجاهه عن طريق عملية التقمص أو الامتصاص الذي لا يتم إلا عن طريق الادراك (سعد عبد الرحمان، 1971، ص 383). وهكذا يرى أصحاب الاتجاه الغشطالتي ان وظيفة الاتجاهات هي الوظيفة المعرفية والتي تقوم على حاجة الفرد لرؤية دنياه في شكل بنيان منتظم فالسعي وراء معاني الأشياء والحاجة للفهم، والنزعة الى تحسين الادراك والمعتقدات لوضوح الرؤيا أمام الفرد والشعور بالاطراد. (سعد جلال، 1984، ص170).

9-3- نظرية التحليل النفسي(الباعث) :

يرى أصحاب المدرسة التحليلية ان الاتجاهات تكتسب منذ السنوات الاولى من حياة الفرد، ومعنى هذا ان بعضها يكون على مستوى لاشعوري وبذلك يستقر بشكل مستمر. (اسماعيل عماد الدين، 1981، ص72).

كما ترى ان تكون الاتجاهات يتحقق من خلال عملية تقدير أو موازنة بين كل من السلبيات والايجابيات أو بين التأييد والمعارضة لجوانب أو موضوعات مختلفة، ثم اختيار أحسن البدائل بعد ذلك، ومن ابرز معالم هذه النظرية منحنى (التوقع-القيمة) الذي يشير فيه (ادواردر edwardr) الى ان الاشخاص يتبنون المواقف التي تؤدي الى توقع اكبر لاحتمالات الآثار الطيبة، ويرفضون المواقف والاتجاهات التي يمكن ان تؤدي الى الآثار السلبية غير المرغوبة. (زين العابدين درويش، 1993، ص102).

ويذهب (s.freud) الى القول بان اكتساب الاتجاهات والعادات يمر بثلاث مراحل تبدأ بالمرحلة الفمية stade oral وفيها يكون الفم مركز اللذة والإشباع، وفي هذه المرحلة يكشف الطفل الى جانب الحاجات الجسمية انه بحاجة الى الحب والحماية من الغير وتصبح الحاجة الأساسية التي تقوم عليها القيم الاجتماعية فيما بعد.(صلاح مخيمر،1968 ، ص153).

وتبنى اصحاب الاتجاه التحليلي التفسير البنائي الوظيفي للاتجاهات، حيث ترى ان الاتجاه مظهر من مظاهر تكوين الشخصية، كما تدل على علاقة الاتجاهات بالقيم التي اكتسبها الفرد من تفاعله مع الاخرين، وترتبط بحاجاته النفسية، ومن وجهة النظر هذه تصبح وظيفة الاتجاه هي :

- التكيف والانضباط الى أحداث البيئة
- التكيف الاجتماعي داخل إطار الجماعة وذلك بقبول الفرد أو رفضه لاتجاهات الافراد الاخرين.
- الدفاع عن الذات الواعية أو(الأنا). (محي الدين مختار، 1982، ص211-212).

ويرى(دانييل كاتزd.kats) ان في وظيفة الدفاع عن الأنا يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه، أو الإنكار كعملية عقلية لاشعورية ماهي إلا عملية هروبية تسمح للفرد بحماية فكرته عن نفسه. (سعد جلال، 1984، ص170)

وهكذا فالاتجاهات الدفاعية والتي توجد جذورها في الصراعات الانفعالية اللاشعورية للشخص تلعب دورا هاما.

- **خلاصة** :

ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل هو ان لكل فرد منا مجموعة من الاتجاهات نحو مختلف الموضوعات في البيئة الاجتماعية، وانها تتكون خلال الخبرة والممارسة ويمكن تعديلها أو تغيرها إذا كانت غير مرغوبة وهذا بعد معرفتها.

ويرى اصحاب الاتجاه السلوكي ان الاتجاهات تساعدنا على التلاؤم والتكيف مع البيئة، فنحن نتمسك بالاتجاهات بدافع المنفعة، بينما يؤمن اصحاب مدرسة الغشطالت ان الاتجاهات انما تقوم بوظيفة بنائية لتوضيح رؤية الفرد للعالم وكشف الموقف كله أمام عينيه، فوظيفة الاتجاه في الأصل هي وظيفة معرفية توضح للفرد دنياه وتكشف عن عالمه، وتعمق من طريقة إدراكه، ويرى أصحاب الاتجاه التحليلي في علم النفس ان الاتجاهات ماهي إلا رد فعل دفاعي لحماية "الأنا".

وهي مكتسبة من اتصال الفرد ببيئته الاجتماعية عن طريق التعليم والخبرة والثقافة المكتسبة، وهناك بعض المؤثرات التي تتحكم في تغيير وتعديل الاتجاه خاصة تغير المواقف التي يمر بها الفرد، وتغير الجماعة التي ينتمي اليها، زيادة على التغيير القسري في السلوك والاتصال المباشر بموضوع الاتجاه، وكذلك اثر المعلومات المتعلقة بموضوع الاتجاه.

ولتحديد وقياس الاتجاهات هناك مجموعة من الطرق يلجا اليها الباحثون، فاذا أراد الباحث معرفة الاتجاه اللفظي عليه بتطبيق أساليب القياس المختلفة، أما إذا أراد معرفة التعبير عن الاتجاه فانه يلجا الى الملاحظة المباشرة لسلوك الفرد.

الفصل السادس
النظريات التي تناولت موضوع البحث

الفصل السادس

النظريات التي تناولت موضوع البحث

1- الأسباب التي ساعدت على الاهتمام بدراسة ديناميكية الجماعات :

بعد ظهور علم النفس في أواخر القرن التاسع عشر، سرعان ما توجهت الدراسات الى محاولة معرفة شخصية الفرد، وخلق المختبرات بذلك اكثر تجريبية وموضوعية.

وبظهور علم الاجتماع كذلك في القرن التاسع عشر، توجهت الدراسات الاولى الى دراسة المؤسسات السياسية، والظواهر الاجتماعية للجماعات الإنسانية الكبرى.

ان علم النفس اهتم بدراسة الجماعة الصغيرة الضيقة، من حيث السلوك في وسط الجماعة، اما علم الاجتماع فقد اهتم بالثقافات الفرعية ضمن الثقافة الأم، وكذلك الميكروسيولوجيا.

ومن خلال تصور هذين العلمين في الربع الاول من القرن العشرين، وتقارب موضوعاتهما جعلهما يقتربان من بعضهما البعض، وخاصة في دراسة الجماعات الصغيرة، وهكذا تعاون العلماء في دراسة مشتركة سميت بعلم النفس الاجتماعي(mucheilli, 1980, p06) وهو بذلك علم وليد احتاج في نشانه ومازال إلى تضافر جهود كثيرة من العلماء والباحثين في شتى فروع العلم، وبهذا يمكن القول ان علم النفس الاجتماعي هو البوتقة التي تتصهر فيها إسهامات نظريات علم النفس المختلفة، مكونة الكثير من موضوعاته.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية كثفت البحوث في كافة المجالات، ففي المجال الصناعي مثلا لضرورة زيادة المردودية في زمن ضعف الاقتصاد تحتم استشارة علماء النفس وتشجيعهم للاهتمام بدراسة عوامل المردودية في جماعة العمل، إضافة إلى انتصار الاشتراكية الدولية الألمانية، وما صاحبها من إشهار، مما جعل المسيرين يضعون برنامج للأبحاث في تحليل الظواهر الجماعية، ووسائل التأثير على الجماعات الإنسانية.

وفي المجال العسكري شجع الاهتمام بعلم النفس القياسي التقني من اجل اختيار المسؤولين بهدف التهيئة للدخول في الحرب العالمية الاولى وكذلك ح ع الثانية، وتكثيف البحوث في عوامل تلاحم الوحدات الصغيرة من حيث رفع الروح المعنوية لديها، خاصة اذا تواجدت في جماعات منعزلة أثناء العمليات الحربية، وعلى وسائل التكوين السريع بواسطة المناهج المطبقة على الجماعات.

ونورد فيما يلي بشيء من التفصيل إسهام نظريات علم النفس في موضوع ديناميات الجماعة والتفاعل الاجتماعي الذي يجري داخلها.

2- المصادر الأساسية لديناميكية الجماعات :

2-1- بحث الهاوثورن :

من طرف الباحث (التون مايو elton mayo وجماعته في مصنع الهورثورن بشيكاقو الشركة الغربية للكهرباء في الفترة الممتدة مابين 1927-1932 ، وكانت الفكرة في البداية غير واضحة، إذ تمثلت في دراسة العلاقة بين ظروف العمل وتدني مردودية العمال، بعد اخذ عدة شروط موضوعية بعين الاعتبار مثل : الإضاءة، الحرارة، الرطوبة، توقيت العمل، عدد فترات التوقف أثناء العمل، منظومة الأجور، تعقيد أو سهولة العمل.

وبعد مقابلة 20000 عامل وجه الباحثون نظرهم في سنة 1931 الى الظواهر النفسية للجماعة في ورشات العمل، وتأكدوا من ان اهمية رد الفعل الخاص الداخلي للجماعات غير الرسمية، إذ وجد أن لها تأثيرا على العمل، وعلى المردودية في العلاقات الرسمية والعملية، وهكذا اتجه البحث الى ملاحظة جماعة مكونة من 14 عاملا في ورشة عمل "كابلات الكهرباء" ملاحظة تتبعية لمدة ثمانية أشهر، مع وصف الجماعة كورشة كاملة وحياتها الخاصة وقيمها ومعاييرها السرية، وتفاعلاتها وعلاقتها بالوسط الإنساني والاجتماعي والاقتصادي الذي يحيط ببيئتها الداخلية وهكذا تبينت حقيقتان :

1- كل محيط العمل أي ماهو موضوعي "الشوروط المادية للعمل" ظهر له تأثير على المردودية غير ان هذا ليس هو العامل الوحيد.

2- للجماعة تنظيم غير رسمي يتحكم في السلوك الجماعي موجه الى حماية الجماعة نفسها من التغيير والضغوط الخارجية.

2-2- الطب النفسي الجماعي :

وجدت منذ نهاية القرن 19 الفكرة القائلة بان المريض العقلي هو قبل كل شيء "مستأصل اجتماعي déraciné" حيث قطع اتصاله بالعالم الخارجي، وهرب الى نفسه، وذلك اما لعدم تكيفه، أو نتيجة لارتياح شعوري يجذبه نحو حالته المرضية، أو نتيجة لصدمات أبادت اندماجه الطبيعي.

وبتأثير من "فرويد" ومنهجه التحليلي في مداواة العصابيين، حيث اتجه الطب النفسي ابتداء من سنة 1900 الى تحليل ماضي ولاشعور الفرد، بينما اتجه بعض الأطباء الآخرون ودون الاعتماد على نظرية معينة لتجريب مناهج مباشرة لإعادة التكيف الاجتماعي بواسطة المشاركة في الجماعات، وتاريخ البحث في

هذا المجال يعطينا أمثلة كثيرة نذكر منها مايلي للاستدلال فقط :

ففي النرويج مثلا وفي حوالي سنة 1900 قام "رغنر فوقت ragner vogt بوضع مرضي خطيرين عند عائلات كان قد اختارها وأعطى لها توجيهات تخص الطب النفسي الجماعي الخاص بالعائلات.

اما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد نظم" غ.ح. برات j.h.pratt" سنة1905 ما سمي "الاقسام" في عيادات طبية، وسميت العملية "مراقبة التفكير" حيث تم شرح طبيعة الاضطرابات التي أصابت المرضى، وهذا للقضاء على التمحور على الذات والمخاوف المرضية، دعى بعض الأطباء مرضى قد شفوا وهذا قبل سنة 1918 حيث شكلوا منهم أفواجا للتأثير بهم على مرضى ذوي الإصابات الخطيرة كحالة المدمنين على الخمور مثلا.

وفي سنة 1920 وفي الولايات المتحدة الأمريكية قام "قرين green بمداواة مرضى التهتهة بواسطة منهاج المشاركة في الجماعات.

ويعتبر التقمص في نظر فرويد المفتاح نحو مفهوم نظرية ديناميات الجماعة، فالجماعة الاولية في نظر فرويد هي مجموعة من الافراد تتوحد في القائد. (أبو النيل ،1985، ص165).

وهكذا تتأسس وتتكون الروابط الانفعالية بين اعضاء الجماعة، وبين كل عضو، وبين القائد، وتتشكل أثار الجماعة في كف انفعالاته ووظائفه.

ويرى فرويد ان حياة الفرد النفسية تنطوي على وجود آخر على الدوام باعتباره نموذجا أو موضوعا أو نصيرا أو خصما.

ويرى اريكسون تماشيا مع كلام فرويد ان تربية الطفل هي طريقة الجماعة في نقل وحدتها الجماعية الى خبرات الطفل البدنية المبكرة وذاته الناشئة، كما يؤكد دور العوامل الانفعالية في تربية الأطفال داخل نطاق الجماعة، فاقل المظاهر الانفعالية انما هي وسائل تنقل الطفل الى وحدة الجماعة. (لنجر، 1957، ص45).

كما يؤكد (هاري ستاك سوليفان، 1892-1949) وهو من أنصار فرويد المجددين ان الانسان نتاج التفاعلات الاجتماعية .(أبو النيل ،1988، ص171).

وفي سنة 1934 كون (سلافسون slavson) مايسمى بالطب النفسي الجماعي بالألعاب للمرضى العقليين الصغار قبل عمر المدرسة والطب النفسي الجماعي بالمناقشة للمراهقين والكبار

وفي نظر هؤلاء تعتبر المشاركة في الجماعات لها تأثير ايجابيا على تعديل بنية الشخصية.

2-3- كيرت لوين ونظرية المجال :

له ماض كبير كعالم نفس، وكان من قبل ينتمي الى نظرية الشكل في ألمانيا والتي كانت ترى:"ان الادراك ليس إدراكا للجزئيات، أو عناصر تجمع بعضها البعض لتكوين المدرك الحسي، وإنما هو إدراك الكليات، ثم تأخذ الجزئيات تتمايز وتتضح داخل الكل الذي ينتمي إليه، فإدراك الكل سابق لإدراك الجزء المكون لهذا الكل، كما ان الجزئيات لا وجود لها في ذاتها، وإنما هي تستمد صفاتها وخصائصها من الكل الذي تنتمي إليه. (غنيم، 1973، ص642).

فكل دراسة لا تنصب فقط على الوحدات النفسية بل يجب ان تنصب على كل الصيغة والدي يصبح له معنى وعلاقة بموقع الافراد وعلاقته بسلوكهم وهنا درس لوين هاته الصيغات على مستوى الادراك، واكتشف أننا لا نلاحظ أجزاء أشياء لكن علاقات بين الأجزاء والمجسدات.

حيث أسس سنة 1945 مركز أبحاث ديناميكية الجماعات بجامعة هارفارد، ثم غادرها الى جامعة اربو بمتشقان، حيث ادمج مركز أبحاث ديناميكية الجماعات بمعهد البحوث الاجتماعية لهذه الجامعة.

وحسب لوين فان المجال الحيوي لاي فرد إنساني هو تنظيم وتجسيد لمعاني الأشياء، الكائنات، المواقف، وبذلك تتحدد بواسطته سيرة ونظرة الافراد للعالم المحيط بهم.

2-4-مورينو والقياس الاجتماعي (السوسيومترية) :

ولد (جاكوب ليفي مورينو gacob levy moreno) في فيينا سنة 1913 والذي يعرف اليوم عالميا بأنه مكتشف السيكودراما، وتقمص الدور، وبدا تجاربه في عملية التكيف الاجتماعي على شكل جماعات مناقشة منذ ان كان طالبا في الطب، حيث اكتشف ان كل مناقشة تستطيع ان تكون عاملا علاجيا، وان الجماعة لها وجود وبنية خاصة بها، وهذا الاكتشاف اثر في النظرية القديمة القائلة بان تكوين الشخصية يكون داخليا. وهكذا اهتم بتطور المؤسسات التلقائية، وظواهر الصراع الجماعي، ثم بدا تجاربه على مايسمى المسرح العلاجي واكتشف الأفكار التالية :

- البعد الاجتماعي démention sosiale والجزء الكبير من الشخصية، وهذا غير مخفي، كما كان يظن، بل مجموعة من الادوار الاجتماعية التي بإمكان الفرد أن يلعبها أو أن يغيرها، وهذا ما نتج عنه المسرح العلاجي، ولعب الادوار، وعلم النفس العلاجي الجماعي.

- كل جماعة إنسانية عبارة عن بنية عاطفية لا رسمية، هذه البنية تحدد سلوكات افراد الجماعة تجاه بعضهم البعض.

حيث نتج عن هاته الفكرة القياس الاجتماعيsociométrie وهو منهج بنية العلاقات العاطفية اللارسمية في الجماعة الصغيرة. (الضيقة) .

ثم اقترح فيما بعد المخطط البياني للتفاعل، والمخطط البياني للمكانة، والذي استعمله فيما بعد (كيرت لوين). والتقى كل من مورينو وكيرت لوين، وظهر بذلك الجدل حول المكتشف الاول لديناميكية الجماعات.

وبهذا نلاحظ عن طريق تداخل الاتجاهات الفكرية، حيث ظهر مجال ديناميكية الجماعات تدعمه طرق ومناهج مختلفة للبحث.

3- **نظرية المجال عن كيرت لوين** :

ومفاد نظرية المجال كما يقول لوين هو :

"إن السلوك الاجتماعي انما هو حصيلة عوامل المجال الفيزيقي، والمجال الاجتماعي، والمجال النفسي، حيث تتوقف هاته المجالات كلها على بعضها البعض، والتي تستدعي وجود بعضها البعض، وتمثل الخصائص التركيبية للمجال الحيوي". (الدسوقي، 1964، ص151).

فهو يدرس كائنا حيا، متحركا بذاته فاعلا ومريدا، له قواه وبيئته الداخليان، الى جانب منبهات وعوامل بيئية خارجية، وله أيضا تفاعله الإرادي في علاقاته مع الاخرين وتكوينه النفسي الذي درج عليه منذ تنشئته الاولى. (الدسوقي، 1964، ص150).

فلوين يميز في الموقف الكلي السلوك النفسي بين المجال بالمعنى الفيزيقي "المكان الذي يوجد فيه الشخص، أثاثه، ترتيب هذا الأثاث، أوضاعه" والمجال الاجتماعي"البيئة، الأشخاص الذين يتعامل معهم، وعلاقاتهم به" والمجال النفسي" شخصية الفرد، ذاته وما يحمل من قيم وأمان وعادات وميول".

لكن كيف تعمل هذه المجالات في الموقف ؟

يقول كيرت لوين :

"السلوك هو دالة (وظيفة) المجال الحيوي، أو تفاعل العناصر التي يتكون منها المجال الحيوي، غير ان المجال الحيوي هو بدوره نتيجة للتفاعل بين الشخص وبيئته".lewin, 1951, p14 .

وبهذا يريد ان يقول ان سلوك الفرد مقترن بالموقف الذي يتواجد فيه، أو مكونات الموقف نفسها التي تفرض عليه سلوكا معينا، وبذلك فهو يدمج المجالات الثلاث : الفيزيقي، الاجتماعي والنفسي.

ويواصل لوين :

"إذا كان السلوك هو دالة الشخص وبيئته، فان حالة الشخص وحالة البيئة الخاصة به مستقلتان إحداهما عن الاخرى".lewin, 1951, p13.

فمثلا كيفية إدراك الطفل لتركيب فيزيقي معين (كالقيام بلعبة معينة) تتوقف على حالة الطفل من النمو والطبع، وكذلك على تفكيره، والأدوات المستعملة والظروف التي يلعب فيها... الخ.

وهكذا يرى لوين انه لكي نعرف سلوك الفرد يجب ان ننظر بعين الاعتبار لقوى البيئة ومؤثراتها المختلفة من جهة، وحالة الفرد نفسه من جهة اخرى، ذلك ان السلوك وظيفة لتفاعل الفرد وبيئته، وعليه يتضح ان لوين أسس تمثيله للمجال على فكرة أساسية، وهي وجود شخص أو فرد متحرك نشط في بيئة معينة، ورغم الصيغة السيكولوجية الداخلية للمجال الحيوي، إلا أن من الممكن التمييز بين الانسان وبيئته داخل مجاله الحيوي.

ويرى ان الجماعة تمتلك طاقة تكوينية مثلما هو عليه في النسق الفيزيقي العادي، وجزء من هذه الطاقة الداخلية مستعمل، وبقية الطاقة تبقى على حالتها الكامنة على مدى وجود النسق.

"ولكي نصل الى فعالية كبيرة لأداء الجماعة يجب علينا استعمال وتحرير الطاقة الكامنة لديها، وذلك بتوفير الظروف المناسبة بهذه الجماعات، فوضع الجماعة في ظروف مناسبة يسهل لدى افرادها تحرير الطاقة الخلاقة الإبداعية ،بحيث يسهل من جهة كثرة الإنتاج ومن جهة اخرى تلبية رغبات الفرد الإنساني".anzieu, 1968, p124).

وبهذا نرى ان لوين قد اهتم بالفرد داخل الجماعة، كما اهتم بالجماعة ومدى تأثيرها على الفرد، وبالجماعة ومردوديتها ككل.

وعلى ضوء ما تقدم يمكن ان نلخص الإطار العام لنظرية لوين للسلوك على النحو التالي :

- السلوك وظيفة المجال الذي يوجد في الوقت الذي يحدث فيه السلوك.
- يبدأ التحليل بالموقف ككل، ومن الموقف تتمايز العناصر المكونة له.
- من الممكن تمثيل الشخص والموقف العياني تمثيلا رياضيا
-

4- التجارب الميدانية التي طبقت نظرية المجال :

من خلال هذه التجربة نحاول ان نبين منهج نظرية المجال، وكيفية نظرتها لتأثير الموقف ككل على جماعة الافراد في الجماعة.

وقد قام كل من "لوين، ليبت وهوايت" بدراسة كونوا من خلالها سلسلة من التجارب كونت اربعة نواد.وفي كل منهما خمسة أولاد في سن العاشرة، واتفقت النوادي بقدر الإمكان في الصفات العقلية والجسمية والمركز الاجتماعي والاقتصادي والمميزات الشخصية، وأنماط العلاقات الشخصية المتبادلة، ووفر لهذه النوادي ثلاثة أجواء اجتماعية مختلفة عن طريق أنواع مختلفة من الحكم والقيادة على الأسس التالية :

ا- **الديكتاتوري** : حيث يقرر القائد وحده سياسة العمل.

ب- الديموقراطي : حيث تتقرر السياسة عن طريق تبادل آراء الجماعة مع تشجيع القائد ومساعديه.

ج-**الفوضوي** : تتميز بأقل مشاركة ممكنة من جانب القائد والحرية التامة للجماعة فيما يختص بسياستها.

وقد تعادلت اوجه النشاط في النادي، وذلك بجعل النوادي الديموقراطية تتقابل أولا وتقرر أوجه النشاط، ثم تكلفت الجماعة المحكومة حكما ديكتاتوريا بالنشاط نفسه، وأعطيت للجماعة الفوضوية المواد نفسها التي زودت بها الجماعات الاخرى. ومن نتائج هذه التجربة:

لقد أدى الديكتاتوري إلى نوعين واضحين من الاستجابة، نمط بليد وخاضع، ونمط عدواني وأظهرت المجموعة الخاضعة اعتمادا كبيرا على القائد اما العدوانية فأظهرت ما يدل على الصد والحرمان، مع توجيه جزء من هذا العدوان نحو القائد.

اما الناحية المعنوية بمعنى التجاذب التلقائي بين افراد الجماعة، والعمل معا نحو هدف مشترك والإحساس بالشعور بال : (نحن) فكان اكثر ما يكون في الجماعات الديموقراطية، التي انطوى جوها على رد اكثر وتذمر اقل، حيث كانت حدة الطبع والعدوان نحو الزملاء من الأعضاء تتكرر في الجماعات الديكتاتورية والفوضوية اكثر منها في الجو الديموقراطي، ويعزز ما قام به "مرور وزوجته" من دراسة الأطفال في إحدى المؤسسات هذه النتائج.

وكانت المؤسسة عبارة عن دار للأطفال، الذين تحتم ظروفهم العائلية المعيشية في مؤسسات خاصة لفترة من الزمن، أو بصفة دائمة

.

وقد أدار(موروز) المؤسسة هو وأعوانه لمدة سنة طبقا للنمط التقليدي لنظام ديكتاتوري مخفف لا دخل فيه للأطفال من وضع القوانين، حيث كانت تشرح لهم بإيضاح، ويتبع نظام معين للثواب والعقاب على أساس موضوعي عادل.

وفي العام الثاني تحول الى نظام ديموقراطي اشترك الأطفال في ظله في وضع القرارات، ولم تعطى لهم الحرية التامة ، لكنهم يؤدون دورا في وضع القوانين، وكانت لهم محاكمهم الخاصة ومحلفوهم لتقرير الذنب والعقاب، ولو ان احد الكبار كان يتدخل لتخفيف قسوة أحكامهم.

5- **مناقشة نظرية المجال وعلاقتها بموضوع البحث** :

تنصب مناقشة نظرية المجال على جانبين هما :

- الجانب المنهجي للنظرية والطريقة التي اتبعتها في التطبيق.
- الجانب المعلوماتي أو محتوى النظرية وعلاقتها بالمعارف الاخرى.

فرغم إتباع (لوين) للتجربة الميدانية إلا أن نظريته يبقى لها اتصال وثيق بنظرية فرويد، إذ نجد (براون) قد أجمل أوجه التشابه الرئيسية بين نظريتي لوين وفرويد كالتالي :

كلتا النظريتين تدرس الكائن العضوي باعتباره كلا متماسكا.

- كل منهما تقول بان الكائن العضوي في حالة تفاعل مستمر مع البيئة.
- كل منهما تتصور الشخصية بوصفها تطورا للوحدات الاولية وتفاصلا تدريجيا لها.
- حاول كل من لوين وفرويد ان الوقائع النفسية في انساق نظرية شاملة.
- يعتقد كل منهما بالحتمية النفسية.

والفارق الأساس بين المذهبين هو في توكيد لوين ان السلوك يفسر بناءا على استجابة الفرد للموقف المؤقت الدقيق، وفي هدا إهمال للعوامل التكوينية والفروق الفردية في الادراك الحسي التي ترجع الى تفاوت خبرات الافراد الماضية. (شول سد لنجر، 1974، ص156-157).

ونرى أن أفضل من رد على "لوين" هو "مورينو" فهو يرى ان محاولة لوين تشكو من ان هناك فارق بين الناحية النظرية والناحية التطبيقية، وبذلك يسقط في متاهات التجارب غير الموجهة، إذ يجهل النتيجة المترتبة عن ذلك حيث يقول :

"سقط لوين في غلطتين لأنه لم يقم منذ البداية بتقص مضبوط عن الموقف المراد دراسته من وجهة نظر سوسيومترية، إذ أوضحت السوسيومترية ان الجماعة تمتلك وحدة بنيوية دينامية، وهذا يجب ان يدخل في الحسبان عندما نضع مقارنة بين جماعتين (يشير الى دراسة لوين في القيادة). (j.l.moreno, 1972, p24)

وتتمثل الغلطة الثانية عند لوين في : "ان دور القائد من النوع الاوتوقراطي (التحكمي) قد يعطى لفرد من النوع الذي يستطيع ان يقود فقط الجماعة الديموقراطية، وبالعكس هناك الى حد الآن ليس لدينا أي شيء يفسر هذا". (j.l.moreno,1972, p24)

فمهما كانت التجربة مضبوطة فانه من الأحسن يبقى علينا ان نعيش الوضع كما هو، وذلك للإحاطة به أكثر ؟، وحتى في المختبر نجد افراد التجربة قد لا يولونها أي اهتمام.

"علينا ان نأخذ بآرائهم ومشاعرهم أكثر من الاهتمام بالمشروع العلمي. (roget daval,f. bauri,1970,p102)

وفي هذا المجال نجد (باليس bales في دراسة لعملية التفاعل قد وصف لنا العلاقة بين الموقف والممثلين، فشخصيه أي فرد أردنا أم لم نرد شعوريا أو لا هي جزء فعال في التجربة، ولذلك توجب علينا تهيئتها أو معرفتها مسبقا على الأقل.

ويضيف مورينو مرجزا وناقدا المنهج التجريبي الذي اتبعه لوين في دراسته للجماعة قائلا :

"ان هناك جماعة من الباحثين تستعمل منهج البحوث، وبه يجزا الموقف الاجتماعي الحقيقي الى أجزاء دقيقة من المشاكل الضيقة تحت التجربة، وبهذا يظهر هؤلاء العلماء على أنهم يتماشون مع المنطق العلمي، لكن تجزئة الظواهر هكذا يجعلها تفقد معناها في الموقف."(moreno, 1972, p27).

وبذلك يدعو مورينو الى الرجوع الى التقنيات الاكلينيكية التي ترتبط بالواقع الاجتماعي اكثر، ولا نترك أنفسنا نساير التجارب التي ظاهرها علمي لكنها عقيمة، فهو يدعو علماء النفس الاجتماعي الذين يستعملون المنهج التجريبي في دراسة الموقف الاجتماعي والشخصية الى إتباع منهج (فرويد)، وبذلك نتفادى تحويل العلوم الاجتماعية الى جثة مشرحة.

ويعطي مورينو البديل لذلك بالدعوة الى الإحاطة بالحياة لكي يورط الفرد في أعمال حقيقية، وبالتالي نستطيع ان نتنبأ بسلوكه سواء بمفرده، أو في وسط جماعته.

فهو يدعو الى اعتناق منهج الفاعلية (actionisme) ،وهو منهج يهتم بالمتطلبات الفعلية للحياة ومنجزاتها اكثر من عنايته بالمبادئ النظرية، إذ يقول :

"من بين المدارس الكبرى في علم النفس، المدرسة السلوكية ،ثم المدرسة التحليلية الدرسة الغشتالتية، واخيرا ما أسميته بمدرسة الفاعلية والمتمثلة في البسيكودراما والسوسيودراما، غير ان كل هاته المدارس المذكورة متواجدة في الفاعلية و تتطور كلها في مدارها، فالفاعلية خلاصة وليست نقطة بداية، فكلب بافلوف (السلوكية)، والمريض الملقى على السرير(التحليل النفسي) يتمظهران في الممثل المبدع الذي يتكلم ويومىء في السيكودراما، فكلاهما ليس منقطعا عن الفعل الأساسي، لكن الشيء الجديد ان كل من مريض فرويد وكلب بافلوف أصبح كل منهما ممثلا في موقف .(moreno, 1972, p27) كما يؤكد (شينshine) ضرورة إتباع النوازع والادراكات الحسية الذاتية عاملا للسلوك.

هكذا نكون قد وصلنا الى مناقشة نظرية المجال عند لوين من وجهتين (الوجهة المنهجية ويمثلها مورينو، والوجهة المعلوماتية (المحتوى) ويمثلها كل من براون وشين وشول سد لنجر، ويظهر ان لوين متأثر بالنظرية الغشتالتية الى حد بعيد في إعطائه للموقف وما يضمه الموقف.

6- <u>النظرية السوسيومترية لمورينو(القياس الاجتماعي)</u> :

ان كل جماعة تحوى في طياتها عدد معينا من الافراد يتفاعلون جماعيا، بإمكان كل فرد فيها إدراك الفرد الآخر بشكل يسمح لكل عضو في الجماعة ان يكون موقع مواجهة تسمح له بإظهار ردود أفعاله تجاه كل عضو، ان طبيعة ونسبة تكرار الاتصالات للفرد بالنسبة لأفراد الجماعة التي ينتمي اليها تكون حسب اختياراته، ميوله،مشاركته الوجدانية، نفوره، جاذبيته بالنسبة لرفقاء العمل.

ان هذه الانطباعات والإدراك الأعضاء الجماعات متأثرة بردود الأفعال التي يكونها الآخرون، ومنه ففي البطاقة التي كونها الفرد حول ميوله ونفوره، تجعل من افراد الجماعة يحتلون مراكز نفسية مختلفة وغير متساوية إذ أن كل عضو من اعضاء الجماعة يحتل مركزا معينا في الجماعة.

وفي حين يسعى افراد الجماعة الى احتلال مراكز مرضية في جماعاتهم، وهذا ليس من اجل رضاهم، وإنما يتعداه إلى إرضاء حاجة القبول بالانتماء للجماعة عن طريق العلاقات التي تشكلها اد ان درجة القبول أو الرفض لكل عضو ناتج من جراء التفاعل المستمر بين الافراد في تأدية مهمة معينة (simon, 1979, p246).

ومنه يعتبر قياس العلاقات الاجتماعية من الاتجاهات الهامة في دراسة بناء الجماعة، والعلاقات الداخلية بين أعضائها.

ويوضح قياس العلاقات الاجتماعية اهمية عملية في اختيار الفرد لزملائه الذين يشاركهم في الدراسة أو العمل وغير ذلك من وجوه النشاط المختلفة، وترجع حركة قياس العلاقات الاجتماعية الى مورينو، كما اعتبر مقياسه أداة لقياس مقدار التنظيم الذي تعبر عنه الجماعات الاجتماعية. عبد الرحمان محمد عيسوي، 1974، ص403).

فكل جماعة إنسانية عبارة عن بنية عاطفية لا رسمية، هذه البنية تحدد سلوكات افراد الجماعة اتجاه بعضهم البعض، من هذه الفكرة يعتبر مورينو ان الهدف الأساسي من السوسيومترية هو :

" تحديد وقياس الانسان ككائن اجتماعي" (moreno, 1970, p04)

ويمكن إبراز النظرية السوسيومترية في :

1- نظرية التلقائية وتقييمها.

2- نظرية العلاقات المتبادلة بين الافراد والنظرية الفعلية.

3- إعادة النظر في المنهج التجريبي في العلوم الاجتماعية.

4- قياس العلاقات، والعلاقات السببية.

5- الدراسات النظرية والتجريبية للجماعات الصغيرة.

6- الدراسات التجريبية حول التلقائية والابتكار.

7- التناول التجريبي لنظرية الادوار الاجتماعية التي تعرف باسم البسيكودراما والسوسيودراما، لهذا يعتبر مؤلفو العلوم الاجتماعية ان مفهوم السوسيومترية يعتبر في ان واحد نقطة لقاء للعديد من المشاركات الفردية. (moreno, 1970, p08). ولتوضيح هذا سوف نأخذ عدة تعريفات للسوسيومترية:

-(**ستيوارت شابان** f.stuward chapin) : "تعتبر السوسيومترية دراسة رياضية للمثيرات النفسية للمجموع الاجتماعي، فهي تقنية تجريبية للمناهج الكمية والنتيجة التي تتحصل عليها بعد تطبيقها".

- ويقول (**جورج** .ا.**ليندبينغ jeorge.a.lindbing**) : "بدون شك حسب الرأي العام أن السوسيومترية تنطبق على قياس الظواهر الاجتماعية".

- أما (**زانيكي f.zanecky**) فيقول :

"يظهر أن السوسيومترية قد وجدت الحل للمشاكل المنهجية القديمة،بحيث أدخلت المناهج الكمية في العلوم الاجتماعية بطريقة مقبولة أكثر من كل المحاولات الاخرى التي جرت في هذا المجال، كما بين مورينو، فهي لا تضحي بالاجتماعي في سبيل القياس ولا تضحي بالنظري في سبيل النفسية الشكلية". (moreno, 1970, p08).

بعد تعريفنا للسوسيومترية يجدر بنا الآن الإجابة على الأسئلة التي استهل بها مؤلفه هذا، وهي ثلاثة:

- ماهي السوسيومترية؟ لماذا توجدت السوسيومترية في الولايات المتحدة الأمريكية؟ وماهي النتائج التي توصلنا اليها حتى يومنا هذا؟

وبالإجابة على هذه الأسئلة تكون قد توضحت النظرية السوسيومترية

يجيب مورينو عن سؤال ماهي السوسيومترية بقوله :

"يعتبر مفهوما التلقائية والابتكار حجرا الزاوية في السوسيومترية، حيث أدخلت منهجا تجريبيا يطبق في جميع العلوم الاجتماعية، ويظهر هذا في الإصلاح السوسيومتري للمنهج العلمي للعلوم الاجتماعية، حيث منحت وضعية جديدة لممتهنيها وهي مكانة الباحث، حيث تحول الافراد المجرب عليهم، من افراد سلبيين الى افراد ممثلين يشاركون في التجارب، ويقيمون نتائجها، فكل العلوم الاجتماعية تتحول الى سسيومترية اذا منحت لأفراد التجربة مكانة الباحث، واكثر من ذلك فهي تقيس سلوكهم، وتجد مجال تطبيقها في الجماعات المشكلة، وتهتم بديناميكية الجماعة وسلوكها من جهة، وبالقياس والتقييم من جهة أخرى ن فهي احدث تقنية الى حد الآن قابلة للتطبيق العلمي". (moreno, 1970, p11)

ويجيب على السؤال الثاني بقوله :

"أن الولايات المتحدة الأمريكية في ذلك الوقت كانت تتكون من جماعات صغيرة تتمتع في ذلك الوقت بنوع من الحرية في العمل،والتي لم توجد في فرنسا أو ألمانيا أو روسيا، وهذا ما شجع على إجراء التجارب الميدانية على هاته الجماعات الصغيرة، ومن جهة أحرى عدم توفر أيديولوجية قوية نسبيا وموحدة تكون دينية أو ثقافية (مثل الماركسية، الكاثوليكية أو العقلانية)، والتي تكبح التعبير ونمو التلقائية في الجماعات الصغيرة، فاذا استطعنا مثلا تكوين خارطة للبنية الاجتماعية للأمة الأمريكية، وتكوين مصفوفة لجميع العلاقات الفردية، سواء الايجابية أو السلبية منها، فسنرى بلا شك ملايين من الجماعات الصغيرة، وكل

جماعة تدور حول مركزها، وليس لها مع بقية الجماعات الاخرى إلا علاقات ضعيفة أو اصطناعية...كل هذا جعل الولايات المتحدة الامريكية حقل تجارب للسوسيومترية." (moreno,1970,p12).

ويجيب في السؤال الثالث عن محتوى السوسيومترية فيقول :

"تعتمد السوسيومترية على ثلاث نقاط أساسية:

1- جماعي. 2- قياس. 3- العمل (الحركة).

ونتج عن هاته النقاط الثلاث ثلاث مجلات في البحث هي:

1- أبحاث حول الجماعات.

2- أبحاث حول القياس.

3- أبحاث حول الحركة (الفعل).

وترتب عن هذا، ثلاث تقنيات عززت تطبيق السوسيومترية في الميدان وهي:

1- البسيكودراما أو المسرح العلاجي.

2- السوسيوغرام أو المصفوفة.

3- طريقة تسجيل الصوت. (moreno, 1970, p14).

ويوضح مورينو ان النسق السوسيومتري (مجموع العلاقات المتداخلة) ليس نظاما تجمع فقط مجموع العلاقات الاجتماعية، وإنما كذلك مجموعة من الانساق التحتية (الفرعية) يكون مجموعا اكبر، وعلى رأس هذا النسق نجد ما سماه مرينو "سوسيونومي" وتتفرع عنه ثلاثة أجزاء :

السوسيوديناميي- السوسيومتري - السسياتري، وفي هذا يقول :

"فالسوسيونومي هو علم القوانين الاجتماعية، السوسيوديناميي هو علم بنية الجماعات الاجتماعية سواء كانت بينها علاقة تجاذب او تنافر، والسوسيومتري هو علم قياس العلاقات بين الافراد، السسياتري هو علم أمراض النفس الاجتماعي". (moreno, 1970, p41)

" وان حجر الزاوية للنسق هو مفهوما التلقائية والإبداع". (moreno, 1970, p17)

"إن مفهوم التلقائية والابتكار ليسا متشابهان كما يظن، بل يمثلان نمطين مختلفين، إلا انه من الناحية الإستراتيجية مقترنان ببعضهما البعض". (moreno, 1970, p17). وهكذا في رأي مورينو لا نستطيع ان نجد في العالم الخارجي إنتاجا نعزوه للتلقائية والابتكار، بل هما عاملان يعتمدان على بعضهما البعض، بل

يذهب مورينو الى ان التلقائية تجعل الفرد يستفيد من وضعية ماضيه برد فعل حاضر، فهي مقترنة بقطبي الاتوماتيكية ورد الفعل من جهة، والإنتاجية والابتكارية من جهة اخرى.

وبذلك يرى مورينو ضرورة إعادة النظر في كل النظريات النفسية، ونظريات علم الاجتماع التي قامت على أساس نظرية التحليل النفسي، وذلك على أساس مفهومي التلقائية والابتكار، رغم انه لم يهمل كليا في نظرية التلقائية فكرة الطاقة، فهي حسبه موجودة كنسق منظم من قوى نفسية، هاته الطاقة تتمظهر على شكل نماذج ثقافية، لكن بدل ان تكون هي المصدر الذي يعطي الحياة لكل سلوك، فانها نتيجة لفعل أو عملية، ولكنها تكون نتاجا يعاد تنظيمه من وقت لآخر قبل أن يقضي عليها بفعل عوامل التلقائية الجديدة. (moreno, 1970, p23).

وتلخيصا لهذا فان التلقائية هي العامل الوسيط، والابتكار هو الابتداء، ولكي يصبح ذا اثر فانه يحتاج الى وسيط هو التلقائية، والمظهر الإجرائي للتفاعل بين التلقائية والابتكار هو عملية التهيئة، ونتائج هذا التفاعل هو الحوافظ الحضارية.

7- **التقنيات التي تستعملها السوسيومترية** :

"إن موضوع السوسيومترية هو الدراسة الرياضية للخصوصيات النفسية للجماعات وعلى هذا تضع السوسيومترية تقنيات تجريبية مبنية على مناهج كمية، فهي تبحث من جهة في تطور وتنظيم الجماعات، ومكانة ومراكز الافراد فيها، ومن جهة اخرى تهتم بقياس كثافة وتوسع الاتجاهات النفسية التي توحد الجماعات". (moreno, 1970, p26).

إن هذا التعريف ركز على الناحية الاجتماعية، كما انه ركز على الناحية القياسية لتفادي الصراع بين الكم والكيف، حيث وضعت السوسيومترية حلا نهائيا لهذا الموضوع حيث :

"تدخل الناحية الكمية في الناحية الكيفية، حيث تعملان بداخل بعضهما البعض، وتتحدان لأول مرة في بنية واحدة".(moreno, 1970, p27).

"ففكرة هذا المقياس تعتمد على العلاقة التي يقدمها الافراد أنفسهم، بحيث كل عضو يختار افراد من الجماعة التي يرغب في تأدية العمل معهم، ومركز الفرد في الجماعة يحدد بنسبة القبول والرفض المحصل عليها من قبل اعضاء جماعته، ويتمثل القبول في الاختيار الايجابي من قبل كل فرد لفرد آخر في الجماعة بغية ضمه واحتوائه في جماعته، في حين الرفض يمثل الاختيار السلبي تجاه بعض الافراد بغية خلعهم من

بعض المهام التي تخضع لها الجماعة، لهذا فان معرفة افراد الجماعة بعضهم البعض معرفة كافية، من الشروط التي يتطلبها استخدام هذا المقياس". (simon, 1979, p247).

فالاختبار السوسيومتري وسيلة لقياس العلاقات التي تظهر بين افراد الجماعة الواحدة، فهو يدرس البنية الاجتماعية على ضوء التجاذب والتنافر الذين يظهران في الجماعة إذ أن : "العلاقة الناتجة عن الاختيار التلقائي تختلف عن العلاقة المفروضة، وان وضعية ومكانة أي فرد لا تتحدد إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار جميع الافراد من جهة، والجماعة التي ينتمي اليها عاطفيا من جهة أخرى... غير أن الاختبار السوسيومتري تعترضه عدة مشاكل عند تطبيقه، خاصة اذا لم تظهر التلقائية في وسط الجماعة". (moreno, 1970, p46).

بعد الحصول على هذه الاختيارات يستطيع الباحث ان يفرغها في رسم توضيحي يعرف باسم السوسيوغرام أو المصفوفة السوسيومترية وفيه تتضح أنواع العلاقات الايجابية والسلبية القائمة بين افراد المجموعة كلها، كما توضح أنواع الرغبات المتبادلة والنماذج المنبوذة، والنماذج المنعزلة.

كذلك توضح السسيوغرامات المختلفة الاشخاص اصحاب القوة والقدرة على التأثير في الجماعة، فكون الفرد محبوبا لدى عدد كبير من افراد الجماعة لا يعني ان شخصيته مؤثرة، ولكنه يصبح كذلك اذا كان الاشخاص الذين يحبونه هم أيضا محبوبون لدى الجماعة، وعلى ذلك فهو يستطيع ان يؤثر فيهم، وهم بدورهم يؤثرون في بقية افراد الجماعة، اما اذا زاد عدد الافراد الذين يحبون شخصا ما، وكانوا هم انفسهم غير محبوبين، فإنهم لا يستطيعون ممارسة أي تأثير على بقية افراد الجماعة.

"فالمصفوفة ليست فقط طريقة تقدم بها الأحداث، بل هي قبل كل شيء طريقة اكتشاف، إذ تسمح بالكشف عن الحدث السوسيومتري، كما تسمح بمعرفة كل فرد في الجماعة من جهة، وتكشف عن العلاقات الداخلية المتبادلة بين مختلف الافراد من جهة اخرى".(moreno, 1970, p56) .

وبعد التطرق الى مفهوم المقياس، سنحاول الآن تبيان كيفية توزيع اختيار ورفض افراد الجماعة لبعضهم البعض.

وهذا مثال للتوضيح في الاختيار والرفض لفردين (ا) و (ب) (simon, 1979, p247) :

الفرد (ا)

الاختيار الذي يتلقاه (ا) من (ب)	الرفض الذي يتلقاه (ا)من (ب)
الاختيار الذي ينتظر ان يتلقاه (ا) من (ب)	الرفض الذي ينتظر ان يتلقاه (ا) من (ب)

الفرد(ب)

بعد هذا يوضح في التجميع السوسيومتري بحيث :

يعطي رقم 01 للاختيار أو الرفض الاول.

يعطي رقم 02 للاختيار أو الرفض الثاني.

يعطي رقم03 للاختيار أو الرفض الثالث.

يعطي رقم 04 للاختيار أو الرفض الرابع.

يعطي رقم 05 للاختيار أو الرفض الخامس.

وللحصول على قيمة سوسيومترية أو صف (رتبة) نعطي بعد ذلك :

خمسة نقاط بالنسبة للرقم01 .

أربعة نقاط بالنسبة للرقم 02.

ثلاثة نقاط بالنسبة للرقم 03.

نقطتان بالنسبة للرقم 04.

نقطة واحدة بالنسبة للرقم 05.

ولا نقدم أي نقطة للاختيار ذي الرتبة السادسة فما فوق، ثم نطرح الاختيارات الايجابية "قبول" والاختيارات السلبية "الرفض" لنحصل على قيم. والفرد المتحصل على اكبر نقطة يعد بمثابة القائد السوسيومتري، في حين اخفض نقطة يعد صاحبها المرفوض السوسيومتري.

8- **أهمية مقياس مورينو** :

تكمن أهمية مقياس مورينو في مساعدة السيكولوجي على دراسة الكثير من المشكلات، مثل الروح المعنوية، القيادة...

ففي الجماعات التي ترتفع فيها الروح المعنوية، يوجد كثير من الرغبات الايجابية، وقليل من الرغبات السلبية، كما تكشف هذه الدراسة عن وجود جماعات صغيرة داخل الجماعة الكبيرة.

وتوضح مدى علاقة افراد جماعة معينة، بأفراد جماعة أخرى، أو مدى انعزالها عن الجماعات الاخرى، كما تستطيع معرفة نمط القيادة الموجودة بين الجماعات، وما اذا كانت القيادة تتخذ شكلا هرميا أولا، بمعنى كوادر قيادية مختلفة الى جانب القائد العام للجماعة. (محمد عيسوي، 1984، ص412).

ويتابع عبد الرحمان عيسوي في كتابه (دراسات في علم النفس الاجتماعي) انه في الجماعات التي تحكم حكما ديكتاتوريا غالبا ما تشبه العلاقات السوسيومترية فيها شكل نجمة، حيث يقع القائد في مركز الجماعة، مع وجود قليل من الارتباط بين افراد الجماعة نفسها.

فالأعضاء دائما يحاولون الاقتراب من القائد للحصول على انتباهه أو على مساعدة منه أو اعترافه بذلك العضو.

والقائد في الواقع هو مصدر الثواب والعقاب في الجماعات الديكتاتورية، وقد يكون الاقتراب ناجما عن الخوف أو الرغبة في التملق والرياء وتكون علاقة نجمة تدور حول شخص واحد.

فان الجماعة يحتمل ان تنهار أو ينفرط عقدها اذا ما تغيب هذا الشخص، لأنه يمثل محورها ومركز تجمعها.

أما فيما يخص علاقة "شبكة" أي وجود تأثير بين افراد الجماعة، حتى وان كان هذا التأثير بطريقة غير مباشرة(بمعنى ان يؤثر فرد ما في فرد آخر، ويقوم هذا الأخير بالتأثير في الافراد الآخرين). فان نمط القيادة يكون ديموقراطي، وان الافراد التابعين لقائد من هذا النمط (حتى وان كان بها افراد منعزلين) سيصمد هذا النوع من العلاقة للضغط الخارجي ويتولى الدفاع عن الجماعة (كل فرد يدافع عن الجماعة). (محمد العيسوي، 1984، ص412).

كما يجب الإشارة إلى أن شكل السسيوغرام يختلف باختلاف موضوع الرغبة، فقد تختار زميلا معينا للذهاب معك الى رحلة، ولكنك قد تجده مثيرا للشغب ومعطلا للدراسة.

بحيث لا ترغب فيه زميلا للدراسة،وكذلك من المحتمل تغيير شكل السسيوغرام بمرور الوقت، فقد يكون فرد معين منعزلا في بداية العام الدراسي ثم يصبح مندمجا في جماعته في أواخر العام الدراسي.

إن لمقياس السوسيومترية جانب كبير من الصدق اذا قدر معامل الارتباط ب : 0.80 مع الرغبات الحقيقية عندما أتيحت فرصة للأفراد لاختيار زملاء اللعب. (محمد العيسوي،1984، ص414).

لذلك نكتشف اختيارات الافراد عند الاشخاص المحبوبين، وفي الغالب يكون هؤلاء الافراد هم القادة، واذا لم يكونوا كذلك، تكون لهم القدرة والتأثير على الجماعة يمكن ان يستفيد منها القادة عن طريقهم في التأثير على سلوك الجماعة.

كما تكشف لنا هذه الدراسة عن الافراد غير المرغوب فيهم، وعلى ذلك نستطيع ان نبين ما اذا كان وجود الفرد وسط جماعة معينة يساعد على نمو شخصيته، أو انه معوق لسير هذا النمو، ومن ثم نعمل على تغيير بيئته الاجتماعية اذا كان ذلك في المستطاع.

وقد أمكن استخدام هذا المقياس بعد تطويره حتى يلاءم أغراضا مختلفة، فعلى سبيل المثال : استخدم لمعرفة الاشخاص الذين يصلحون لقيادة العمال في المصانع، وان لم يكونوا هم انفسهم القادة، تكون بهم قوة وتأثير على الجماعة يمكن ان يستفيد منه القادة للتأثير على سلوك الجماعة، ولذلك يلاحظ استفادة رجال السلطة من رجال الدين وشيوخ القبائل. (محمد العيسوي، 1984، ص414).

9- **التجارب التي طبقت السوسيومترية** :

سنحاول في هذا الجانب ذكر بحث مورينو نفسه مؤلف النظرية السسيومترية حول أطفال المدارس، والأطفال الرضع.

بالنسبة لتلاميذ المدارس طبق الاختبار السسيومتري على ذكور وبنات كل الاقسام الدراسية في مدرسة ابتدائية، من مرحلة روضة الأطفال إلى القسم الثامن، حيث طلب من كل طفل ان يختار من بين زملائه الذين يريد ان يراهم في القسم، ويريد ان يجلس الى جوارهم، وقد بين التحليل الكمي لهاته الاختيارات ان الانجذاب بين الجنسين كان اكثر في روضة الأطفال، ليقل بعد ذلك ويصل الى اقل حد في السنة الرابعة، ويبدأ بالتصاعد نسبيا في السنة الخامسة، ويبلغ الصفر في السنة السادسة، ليصعد من جديد وبسرعة خاصة في السنة الثامنة.

اما الانجذاب بين الأطفال من ذوي الجنس الواحد، يأخذ الذكور فيه المبادرة في السنة الثالثة، ثم تتفوق الاناث على الذكور في السنوات الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة، ثم يتم التقارب من جديد، لكن الاناث يأخذن المبادرة في السنة الثامنة.

كما ان بعض الأطفال الآخرين بقوا منعزلين لم يختاروا احد ولم يخترهم احد، والبعض الآخر كون اختيارا ثنائيا وثلاثيا وسلسلة، والبعض الآخر حقق نسبة كبيرة من الاختيارات من قبل زملائهم، وأصبحوا بذلك "نجوما".

اما التجربة حول الأطفال الرضع، فهي أول ما قام به "مورينو" للتحقق من النظرية السسيومترية، لتناول هذا الموضوع وضع مورينو تسعة أطفال رضع بالقرب من بعضهم البعض في غرفة واحدة، منذ يوم ولادتهم، حيث روقب هؤلاء لمدة ثمانية عشرا شهرا، وقد أجرى الملاحظة التتبعية ملاحظون مختصون، وكان الهدف وراء هذه الملاحظة التتبعية هو الكشف عن مستوى النمو الذي عنده يكون الأطفال جماعة.

وكانت النتائج كالتالي :

ا- **مرحلة الانعزال العضوي** :

لاحظ منذ الميلاد مجموعة من الافراد منعزلة عن بعضها البعض، وكل واحد مشغوف بذاته.

ب- **مرحلة الاهتمام الراسي** :

ابتداءا من الأسبوع العشرين إلى الأسبوع الثامن والعشرين، حيث يبدأ الرضع في الاستجابة لبعضهم البعض، وتؤثر عوامل القرب والمسافة الفيزيقية على كل من الاقتراب والابتعاد النفسيين، فكل طفل يبدأ بالتعرف على المجاورين له مباشرة.

ج - **مرحلة الاهتمام العرضي** :

وتبدأ من الأسبوع الأربعين إلى الأسبوع الثاني والأربعين، حيث أي طفل يجلب انتباه الاخرين، فيؤثر على توزيع الانفعال داخل الجماعة، وبذلك تتاثر البنية الراسية وتتحول الى بنية عرضية.

10- تجارب تثبت تاثير الجماعة على اداء الافراد فيها :

سننطلق هنا من بعض البحوث والدراسات النظرية التي أجريت في ميدان الدراسات الاجتماعية للجماعات الصغيرة، ونذكر منها دراسة"جورج هومانز f.g. homans" للجماعات الإنسانية، وتتلخص نظرية هومانز في ان سلوك الجماعة يتكون من ثلاثة عناصر متساندة ومترابطة هي : - التفاعل – العواطف – والنشاطات.

ويشير التفاعل إلى الاتصالات الشخصية المتبادلة بين افراد الجماعة، كما يشير الى الأفعال التي يقوم بها اعضاء الجماعة.

وقد أضاف هومانز إلى العناصر الثلاثة السابقة، مفهوما آخر أطلق عليه المعايير التي تمثل قانون السلوك الذي تتبناه الجماعة، ونجد ان العناصر التي يتكون منها سلوك الجماعة تكون ما يعرف بالنسق الاجتماعي الذي ينقسم الى قسمين :

- النسق الداخلي - النسق الخارجي.

وقد استعان هومانز بنظريته هذه في تفسير بعض الفروق التحليلية مثل :

"يزداد احتمال التشابه بين نشاطات الاشخاص الذين يتفاعلون بحرية مع بعضهم البعض، بالإضافة إلى انه كلما ازداد تكرار التفاعل بين شخصين أو أكثر، ازدادت احتمالات التشابه بين نشاطات هؤلاء الاشخاص، والعكس صحيح.

ومن هذه الدراسة استقى الدكتور "طلعت إبراهيم لطفي" الفرضيتين التاليتين :

1- انه تزداد احتمالات التشابه في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب اعضاء الجماعة الاولية الواحدة.

2- كلما ازداد التفاعل بين الطلاب اعضاء الجماعة الاولية الواحدة، ازدادت احتمالات التشابه في مستوى تحصيلهم الدراسي، وللتأكد من صحة هاتين الفرضيتين تم إجراء دراسة ميدانية على الجماعات الاولية القائمة فعلا بين قسم الدراسات الاجتماعية في كلية الآداب التابعة لجامعة الرياض في العام الدراسي 1979-1980 .

وقد حدد الدارس اهداف دراسته في :

التعرف على اثر الجماعات الاولية التي تتكون بين الطلاب داخل الكلية، بالنسبة لمستوى تحصيلهم الدراسي انطلاقا من صياغة عدة أسئلة هي كالتالي :

1- ما حجم الجماعات الاولية التي ينتمي اليها الطلاب داخل الكلية؟ وما أهم الأسس أو العوامل التي تقوم عليها ؟

2- هل يتشابه مستوى التحصيل الدراسي للطلاب اعضاء الجماعة الاولية الواحدة ؟ وكيف يمكن تفسير هذا التشابه ؟

3- هل تعمل الجماعات الاولية على تحديد مستوى معين للتحصيل الدراسي للطلاب اعضاء هذه الجماعات ؟

4- هل يؤدي زيادة التفاعل أو الاتصالات الشخصية المتبادلة بين اعضاء الجماعة الاولية الواحدة الى زيادة احتمال التشابه في مستوى تحصيلهم الدراسي ؟

5- هل تعتبر الجماعة الاولية وما يسود من معايير اجتماعية هي المسؤول الوحيد عن مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ؟ أم هناك عوامل اخرى خارج نطاق هذه الجماعات تؤثر في هذا المستوى ؟

وقد تبين من الدراسة ان هناك 145 طالبا ينتمون الى جماعات أولية داخل الكلية، وهؤلاء الطلاب يمثلون نسبة 53.7% من جملة الطلاب الذين شملتهم الدراسة وعددهم 280 طالبا.

وقد اتضح ان هؤلاء الطلاب ينتمون الى 38 جماعة أولية يتراوح حجم كل منها مابين ثلاثة الى ستة طلاب.

وكشفت الدراسة عن أهم الأسس والعوامل التي تقوم عليها هذه الجماعات الاولية بين الطلاب، وهي على الترتيب، المستوى الدراسي 60%، القرابة 06.90%، والتجاور فيم مكان الإقامة 15.19%، الاشتراك في الموطن الاصلي11.70%، السن 03.40%، الاشتراك في الأنظمة المختلفة داخل الكلية 02.10%.

كما تبين ان غالبية الطلاب يتشابه مستوى تحصيلهم الدراسي مع مستوى التحصيل الدراسي للجماعات الاولية التي ينتمون اليها.

وبسؤال الطلاب الذين ينتمون الى الجماعات الاولية داخل الكلية في الموقف الذي يتوقعونه من اعضاء الجماعة في حالة ارتفاع مستواهم الدراسي عن المستوى الدراسي للجماعة بوجه عام، ذكر معظم الطلاب الذين تحصلوا على اعلى المستويات الدراسية، ان الموقف المتوقع من اعضاء الجماعات الاولية التي ينتمون اليها هو التشجيع، بينما ذكر غالبية الطلاب الذين تحصلوا على اقل مستوى دراسي ان الموقف المتوقع من اعضاء الجماعات هو الاستنكار، مما يشير الى ان الجماعات الاولية قد تضع معايير اجتماعية تتعلق بمستوى التحصيل الدراسي الذي يجب ان يلتزم به كل طالب من أعضائها.

ولمعرفة العلاقة بين درجة تفاعل اعضاء الجماعة الاولية ، وبين مدى التشابه في مستوى التحصيل الدراسي للطلاب اعضاء هذه الجماعة، فقد ذكر غالبية الطلاب الذين يتشابه مستوى تحصيلهم الدراسي مع مستوى التحصيل الدراسي للجماعة التي ينتمون اليها (82.30%) بأنهم كثيرا ما يتقابلون مع اعضاء

الجماعة التي ينتمون اليها داخل الكلية. بعد هذا التحليل وصل الباحث الى تاكيد صحة الفرضيتين اللتين صاغهما لهاته الدراسة، غير انه لا يمكن الاقتصار في تفسير أسباب ارتفاع أو انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب عن طريق الرجوع الى الجماعات الاولية التي ينتمي اليها هؤلاء الطلاب، وما يسود فيها من معايير اجتماعية فقط، إذ تبين من الدراسة الميدانية ان هناك عوامل اخرى لابد ان تؤخذ في الاعتبار، مثل : الفروق الفردية، الاسرة...

بالإضافة إلى هذا نذكر خلاصة تجربة امتثال الفرد للجماعة، التي أجراها كل من "هارفي و كونسالفي harvey, consalvi" ومفادها ان امتثال الفرد يرتبط بالمكانة التي يحتلها في وسط الجماعة، واستنتجت الدراسة كذلك انه كلما ازدادت رغبة الفرد في الانتماء الى الجماعة، كلما ازدادت قابليته للامتثال لمعايير الجماعة ومثلها، فالفرد عندما يرغب رغبة شديدة في الانضمام الى احد الأندية أو الجمعيات أو المنظمات، فانه يقبل مبادئها ومعاييرها وقيمها ويمتثل لها. (محمد العيسوي،1974، ص 415-416).

مما سبق يتضح انه على الرغم من تعدد الدراسات التي أجريت في ميدان البحوث الاجتماعية للجماعة المدرسية، إلا أن هذا الميدان مازال في حاجة الى مزيد من الدراسات حتى يمكن اختبار الفروض والتحقق من مدى صحة القضايا النظرية التي أثارها الباحثون في هذا الميدان، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة.

11- **مناقشة النظرية السوسيومترية وعلاقتها بموضوع البحث**:

بعد طرح النظرية السسيومترية، وما آلت إليه من تطبيقات ميدانية، سنحاول هنا نقد هذه النظرية وتطبيقات الميدانية، وذلك من خلال النقد الذي تعرضت إليه من طرف علماء العلوم الاجتماعية، إذ اتفق هؤلاء على ان السسيومترية كمنهج باستطاعته إثراء كل من علم النفس وعلم الاجتماع، على شرط ان يعاد النظر في تكوينه النظري.

ان أول نقد يقدمه العلماء هو تغليب النظرة النفسية على النظرة الاجتماعية، رغم ان مورينو يدعي انه يميل الى علم الاجتماع اكثر منه الى علم النفس فرغم المظهر الذي تتمظهر به نظريته إلا أنها ذات أصل نفسي وليس اجتماعي، فالجماعة تتكون فقط من الافراد الذين يتواجدون فيها، حيث يقول مورينو :

"إن الجماعة ماهي إلا خيال، لافلا وجود لها كحقيقة مستقلة، فما هي إلا مجموع إفرادها." (cuvillier, 1954, p154).

ويؤكد (قيرفيتش) هذا الكلام بقوله :

"... فقط العلاقات مع الآخر مثل (أنا، أنت، هو) أخذت بعين الاعتبار، ماعدا (نحن) التي لم نعثر عليها، فالسسيومترية مركزة حول الفرد، وأساسها مبني على ملكات هذا الفرد الذي يبحث بين افراد الجماعة الذين يحيطون به، على من يؤيده أو يختاره".(gurvitche, c, 1942, p38).

فإذا تعمقنا في قراءة مورينو نجد مفهوم الجماعة ماهو إلا مجموع العلاقات بين مختلف الافراد المكونين لها، ونقطة بداية السسيومترية هي دائما العلاقة بين فردين وليس أبدا بين الفرد وكل الجماعة وهذا هو الخطأ.

وأكثر من هذا ان مورينو قلص الحقيقة الاجتماعية الى علاقات فردية متبادلة، وهذه العلاقات بدورها قلصها الى مجرد علاقات نبذ وجذب مما نتج عنه ضياع من جهة كل العوامل النفسية الجماعية، ومن جهة اخرى جزء كبير من العوامل الفردية ، حيث لم يأخذ بعين الاعتبار كل من العمليات النفسية إلا الشعور بالجذب والنبذ، وهنا يظهر انه قضى على كل العمليات النفسية.

كما نجد ان مورينو أعطى أهمية في نظريته لمفهوم الدور والذي يظهر له كأنه صهر الوحدات الفردية والجماعية ويؤكد ذلك بقوله :

"...ان الدور لا ينحدر أبدا من الأنا، ولكن الأنا هو الذي ينحدر من الدور دائما". (j.l.moreno, 1970, p29).

وعلى هذا نجد (جيننغ jenneng) يلاحظ في عدة حالات بقوله :

"إن النجم هو الفرد الذي يتكيف بسرعة اكثر للوظائف والأدوار التي تحتاج اليها الجماعة، لكن لا يدرس ماهي وظائفه وأدواره". (Berth, 1961, p198).

فبالرغم من تاكيد مورينو على الفعل والحركة فهو لا يهتم من خلال الاختبار السسيومتري بتفاعل الافراد، بقدر ما يهتم بشعورهم المتبادل المتمثل في الجذب والنبذ، فالصورة التي نتحصل عليها للجماعة ماهي إلا صورة ستاتيكية اكثر منها ديناميكية.

فالاختبار بهاته الصورة ثبت فترة معينة من تفاعل الجماعة فقط، فكأنه قام بما تقوم به الصورة الشمسية حيث تثبت حدثا على ورقة.

وفي هذا المجال يقترح(زنانيكي) اقتراحا لحل هاته الوضعية قائلا :

"...إذا توسعت المناهج السسيومترية من الملاحظة تحليل الاتجاهات الى الفعل أو الحركة تحققت الإمكانية العلمية التي هي ثمينة عند مورينو".(znaniecky.f.1964, p118).

وهذا ما سنقوم به في بحثنا إذ بالإضافة إلى تطبيق الاختبار السسيومتري الذي نعتبره هنا مجرد وسيلة من الوسائل العديدة لجلب المعلومات، فإننا استعملنا الملاحظة بالمشاركة مع عينة البحث، وهذا في نظرنا سيعزز النتائج التي سنتحصل عليها من تطبيق الاختبار السسيومتري، وذلك سيصبح الاختبار بهاته الطريقة ليس مجرد إثبات عينة من السلوك في فترة معينة، وإنما هو تعبير بدرجة عالية عن واقع مستمر وديناميكي الى حد كبير.

غير أن هذا النقد لا ينفي ما لتقنيات مورينو ونظريته من فائدة في التقصي وكشف الظواهر بطريقة سهلة وموضوعية، وما يضاف اليها من تقريبه الكم من الكيف، وجعلهما يعملان في ان واحد، وهذا ما سنعمل به في بحثنا خاصة في الناحية العملية من البحث.

12- مقارنة بين نظريتي المجال (لوين) والسسيومترية (مورينو) :

بعد طرحنا النظريتين وما آلتا إليه من تجارب وتطبيقات ميدانية حاولنا مناقشتهما، وعلاقة ذلك بإشكالية البحث، وسنحاول ألان إقامة نوع من المقارنة بين النظرتين، والكشف بذلك عن نقاط الاختلاف والاتفاق، ومدى خدمة هاتين النظريتين لموضوع بحثنا.

فكلا النظريتين انصبتا على دراسة الجماعة الصغيرة وهي تعمل ضمن موقف، فكلاهما اهتمتا بالموقف الذي تتواجد فيه الجماعة، غير ان لوين اهتم بالجماعة ككل دون إعطاء اعتبار كبير للفرد، بل دعي جهرا إلى أن الفرد ما هو إلا نتاج الجماعة.

بينما اهتم مورينو بالفرد داخل الجماعة، ونفى بأنه نتاج الجماعة، بل ذهب الى ان الجماعة لا وجود لها بدون الافراد، فالجماعة هي مجموع أفرادها كما يقول، وبهذا يكون مورينو قد اهتم بالعلاقات الداخلية بين الأفراد والتي تعتمد في نظره على التجاذب والتنابذ أو الحيادية فقط، مهملا بذلك ما ذهب إليه لوين.

كما اعتمد لوين على التجارب المقننة الاصطناعية في المخبر أو في الحقل، وهذا ما دفع به الى تنظيم تجارب اصطناعية حاول ان يقحم فيها الجماعات لإيجاد قوانين تحكم هاته الجماعات من خلال السيطرة على العوامل والمؤشرات التي لا يستطيع بدون التجربة المخبرية ان تتحكم فيها

.

لكن التجارب الاصطناعية على الجماعات لا نستطيع تعميم قوانينها، لان بنية الجماعات تختلف عن بعضها البعض، كما ان الجماعة اذا نقلت من مكانها الطبيعي الى المخبر فقدت الظاهرة المراد دراسة خاصيتها، وذلك من جراء عدة عوامل على رأسها تواجد المجرب نفسه.

ويعطى مورينو البديل لذلك باقتراح المنهج السسيومتري الذي يسمح بإجراء التجربة على الجماعة وهي في مكانها الطبيعي سواء في المدرسة أو المصنع أو البيت، وذلك عن طريق الملاحظة بالمشاركة وإجراء الاختبار السسيومتري.

إلا أننا نستطيع أن نقول أخيرا ان لوين اوجد نظرية غير متكاملة مازالت تبحث عن الدعم وذلك من خلال التجارب الميدانية، بينما اوجد مورينو منهجا وطريقة تجريبه لتطبيق نظرية لوين وتتمثل في السسيومترية.

وبهذا نستطيع أن نقول أن كلا منهما يكمل الآخر، ونعتقد أننا نزيد البحث في مجال العلاقات الاجتماعية خصوبة اذا جمعنا بين الطرق التجريبية التي ابتدعها مورينو، وبين الناحية النظرية التي أتى بها لوين.

إلا أننا نرى أن كلا النظريتين قد اهتمتا بالموقف الحالي ككل بما فيه الممثل ونسيا ان ماضي الفرد وتجربته الخاصة التي تختلف من فرد لآخر عامل من عدة عوامل احرى ضمن الموقف له تأثير على السلوك الحالي ونتيجته.

- **خلاصة** :

إن المتتبع لهذه النظريات يجدها قد انصبت على دراسة الجماعة الصغيرة، وهي تعمل في موقف، فهي تهتم بالموقف الذي تتواجد فيه الجماعة، غير ان البعض اهتم بالجماعة ككل دون إعطاء اعتبار كبير للفرد، مثل لوين الذي دعى جهرا الى ان الفرد ماهو إلا نتاج الجماعة.

بيمنا اهتم مورينو بالفرد داخل الجماعة، ونفى نتاج الجماعة، بل ذهب الى ان الجماعة لا وجود لها بدون الافراد، فالجماعة هي مجموع افرادها كما يقول، وبهذا يكون مورينو قد اهتم بالعلاقات الداخلية بين الافراد، والتي تعتمد في نظره على التجاذب والتنابذ أو الحيادية.

إلا أن كلا النظريتين تحاول ان تؤثر على بنية الجماعة، كما أنهما تتفقان على ان سلوك الفرد داخل الجماعة يتاثر بالموقف ككل.

ونستخلص ان للجماعة تنظيم غير رسمي له انعكاس كبير على التحكم في السلوك الجماعي، وتعديل بنية الشخصية للأفراد التابعين له.

ووفق هذا نحاول تلخيص العناصر الأساسية التي بنيت عليها نظرية ديناميكية الجماعة :

- ان أي سلوك يحدث في مجال، فهو جزء من كل الحقائق المتواجدة التي لا تدرك إلا بتفاعلها مع بعضها البعض.
- ان السلوك هو دالة المجال الحيوي، أو تفاعل العناصر التي يتكون منها المجال الحيوي.
- يجب النظر الى الشخص وبيئته كمتغيرين يتوقف كل منهما على الآخر بالتبادل.
- يتاثر سلوك الافراد داخل الجماعة ككل.
- للوصول الى معلومات صحيحة يجب ان ندرس الجماعة في وضعها الحقيقي، كما يجب ان يتورط المجرب في الجماعة لدراستها من الداخل.
- عندما نهتم بالبيئة الجماعية في مجموعها، عندها تتاح الفرصة لدراسة الفرد دراسة معمقة خاصة اذا أتحنا له اكبر قدر ممكن من التلقائية.

إذن ووفق هذه المعطيات نرى ان هده النظرية تتماشى وموضوع بحثنا الذي نحن بصدد دراسته، وستساعدنا فيما بعد في تفسير النتائج المتحصل عليها.

الجانب التطبيقي

الفصل الأول
منـهجية البحث

الفصل الاول

منهجية البحث

1- تحديد منهج البحث :

إن المنهج هو الوسيلة الفعلية التي يستعين بها الباحث في حل مشكلة بحثه، وتختلف المنهج باختلاف مشكلة البحث، والأهداف العامة والنوعية التي يستهدف البحث تحقيقها.

ومنهج البحث هو النتيجة التي ينتهي اليها الباحث بعد طرح تساؤل مؤداه كيف يمكن حل مشكلة البحث ؟

إذ نصف الخطة التي يرسمها الباحث لحل المشكلة بأنها منهجه في البحث.

"ان تعقيد الظواهر والمفاهيم والعلاقات التي تنطوي عليها العلوم الإنسانية، تجعل أمر معالجتها أصعب، بيد أن تعقيد الظاهرة الإنسانية لا يعني استحالة دراستها بالضرورة.

بل يجعل أمر هذا البحث اكثر صعوبة وتعقيدا، وان تنوع الظواهر السيكولوجية وعدم تجانسها،وتعدد المتغيرات التي تتدخل فيها، يجعل من المتعذر عزل العناصر الاولية التي تشكل الظاهرة السيكولوجية، لبيان اثر هذه العناصر في تكوين الظاهرة، كما يجعل من المتعذر إطلاق أحكام عامة بصددها، لذلك تتحدد هذه الأحكام عادة بمتغيرات معينة وأفراد معينين، الأمر الذي يحد من التعميم". (نشواتي،1987، ص28).

وتصنف مناهج البحث الاجتماعي بطرق متعددة، أهمها ذلك التصنيف الذي يعتمد على الهدف الذي من اجله ترجى الدراسة بحيث يمكن القول :

"...إن هناك دراسات كشفية تستطيع اظهار جوانب مشكلة معينة للتوصل الى اكتشافات جديدة يمكن ان تنطلق منها بحوثا اكثر عمقا، ودراسات اخرى وصفية تشخيصية تسعى الى تحديد نطاق الظاهرة، وتصور أبعادها، وكشف الارتباطات بين هذه الأبعاد، ثم دراسات تستهدف اختبار الفروض السببية فتحصل على بيانات يمكن الاحتكام اليها في قبول هاته الفرضيات أو تعديلها أو رفضها..." (علي محمد،1975، ص48).

ومن خلال هذه الدراسة التي تستهدف اختبار فروض سببية، أي ارتباط العلة بالمعلول وفق نظرية ديناميكية الجماعة.

ومن خلال الفرضيات المطروحة في البحث، والتي تساعد على تحديد أي الإجراءات وطرق البحث تكون مناسبة وملائمة لاختيار الحل المقترح للمشكلة، ووقفا لطبيعة الموضوع ومشكلة البحث الذي نحن بصدد دراسته، فإننا نعتمد المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة اجراءات البحث.

حيث يصنف هذا البحث ضمن البحوث التي ترمي لدراسة الموضوع من الناحيتين الوصفية والتحليلية، ويعني البحث الوصفي الارتباطي، ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما اذا كانت ثمة علاقة بين متغيرين أو اكثر، ومعرفة درجة تلك العلاقة. (احمد الصالح السعاف، 1989، 261).

ويعرف هذا المنهج الوصفي على انه : "عبارة عن استقصاء ينصب في ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها". (رابح تركي، 1984، ص23).

2- **ميدان البحث** :

تم اختيار مؤسسة التعليم الثانوي لإجراء البحث لسببين :

- أولهما لان مرحلة التعليم الثانوي تستقبل التلاميذ وهم يمرون بمرحلة من حياتهم، وهي مرحلة المراهقة، وكما ذكرنا من قبل في الدراسة النظرية ان المراهق يكون اكثر حساسية في علاقته مع الاخرين وما يترتب عن ذلك من تأثيرات.

- وثانيهما لان التلاميذ يمرون من مرحلة التعليم المتوسط الى مرحلة التعليم الثانوي وبالتالي يكونون ديناميكية جديدة بعلاقاتهم وتفاعلاتهم وبالتالي يكونون جماعات للرفاق جديدة، ومن خلال كل جماعة نجد التلميذ يحتل مركزا معينا من الزعامة الى الانعزال.

وقد تم اختيار ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بالخروب.

3- **عينة البحث** :

انطلاقا من طبيعة البحث وطلبا في موضوعية النتائج عمد الباحث الى اختيار عينة مقصودة من حيث المستوى التعليمي، والجنس، وعشوائية من حيث خصائص التلاميذ، وقد تم اختيار العينة من تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة من التعليم الثانوي بمدينة الخروب، حيث تم اختيار الاقسام التالية :

- الصف الأول : قسم 1ج م ع1 + قسم 1 ج م ا3
- الصف الثاني : قسم 2ع1.
- الصف الثالث : قسم 2ا3.

بمجموع 108 تلميذ.

الجدول رقم (1) يمثل تقسيم عينة البحث :

الصف	القسم	الجنس ذكور/ إناث	المجموع
الصف الاول	ج م ع1 1 ج م 3	10 / 10 12 / 13	45
الصف الثاني	2ع1	16 / 16	32
الصف الثالث	3 ا2	14 / 17	31
المجموع		52 56	108

4- إجراءات ما قبل الدراسة الأساسية :

تعتبر المرحلة التحضيرية خطوة هامة في البحوث الاجتماعية، وترجع أهميتها في كونها ترسم المنهج السليم للبحث المراد انجازه، ومهدت لنا هذه المرحلة الأساليب المنهجية التي مكنتنا بواسطتها معالجة الأشكال، بالإضافة إلى استبعاد بعض العوامل والظروف غير المرغوب فيها، كما ساهمت هذه المرحلة أيضا بتعديل بعض المؤشرات التي انطلقت منها الدراسة النظرية والكشف عن متغيرات لها علاقة بالدراسة :

وقد شملت هذه المرحلة عدة خطوات نلخصها فيما يلي :

- **الاتصال بالمسؤولين** :

ونقصد إدارة المؤسسة التي اخترناها حقلا لدراستنا، والهدف من هذا هو شرح موضوع الدراسة، ووضع اللمسات الاولى للبحث.

* **الملاحظة المباشرة** :

تعتبر المعطيات والبيانات الكيفية أداة مهمة لتدعيم الدراسة، ولكي يتعود مجتمع البحث مع الباحث، وعدم اعتباره شخصا غريبا عنه.

- **تحديد أماكن العمل** :

التي تؤدى فيها الاختبارات، وإعداد الأدوات والأجهزة اللازمة للعمل.

5- خطة تطبيق القياس السسيومتري :

إن حساسية الظاهرة وطبيعتها تدعونا الى إشراك المدرس في التجربة الميدانية، راجين بذلك عدم تشويه الظاهرة المراد دراستها، حيث سنشرح له خاصة كيفية تطبيق الاختبار السسيومتري.

ويتطلب اجراب التجربة الميدانية المراحل التالية :

- **المرحلة الأولى** :

محك اللعب "الأفواج التي تتشكل بكل تلقائية أثناء اللعب".

- **المرحلة الثانية** :

محك الصداقة.

- **المرحلة الثالثة** :

محك العمل اثناء النشاط الرياضي.

6-أدوات البحث :

مهم جدا للباحث ان يكون تحت تصرفه وسيلة قادرة على إعطاء معلومات حول الجماعات وحياتهم السرية التي يشرف عليها، وأيضا حول المكانة الاجتماعية، ودور كل فرد في تلك الجماعة.

فلكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات والوسائل يستخدمها الدارس أو الباحث، ويطوعها للمنهج الذي يستخدمه، ويحاول ان يلجأ الى الأدوات التي توصله الى الحقائق التي يسعى الوصول اليها.

وبالنسبة لهذا البحث نعتقد انه من المناسب استخدام الأدوات التالية :

1- الملاحظة بالمشاركة.
2- أداة الإحصاء
3- الاختبار السسيومتري
4- مقياس كينيون للاتجاهات.
5- مقياس تنسي لمفهوم الذات.

7- كيفية استعمال أدوات الدراسة :

إن أدوات البحث المذكورة سابقا سوف تتيح لنا معايشة مجتمع البحث الذي يمثل موضوع الدراسة، وان نتفاعل معه قدر الامكان وذلك كالتالي :

7-1 الملاحظة بالمشاركة :

هي تعتبر وسيلة هامة من وسائل تجميع البيانات، وذلك أنها تسهم إسهاما مباشرا في مراقبة الظاهرة مراقبة مباشرة.

"... حيث يعايش الباحث الجماعة التي يقوم بدراستها في كافة اوجه حياتها..." (احمد بدر،1977، ص277).

كما أن هاته الطريقة تمكننا من ان نتهيأ كما ينبغي لملاحظة ظاهرة التفاعل لدى التلاميذ، كما ان هذا الأسلوب يحقق لنا كفاءة اكبر في تحليل وتصنيف معطيات البحث، واستخلاص نتائجه بشكل دقيق.

واذا كان الباحث في العلوم الطبيعية يلاحظ الظاهرة من بعيد، فانه بالنسبة للعلوم الاجتماعية لا يمكنه ملاحظة الظواهر فقط، بل يشارك في صنعها، ويدخل فيها لكي يتسنى له معرفة سبب وقوعها.

كما يذهب (جيلفر) إلى أن :

"الملاحظة بالمشاركة تمثل خطوة الى الأمام في ناحية الضبط التجريبي اذا قورنت بمقاييس التقدير الرقمية، فتقييم سمة الشخصية عن طريق الملاحظة المباشرة عادة في المكان... فهي تعتبر شبه تجريبية، ولكنها تتم في ظروف طبيعية". (سيد غنيم، 1973، ص440).

ولهذا فعند محاولتنا للاندماج في مجتمع البحث، سنحاول ان نعيش معه أينما تواجد وسوف يعتبر هذا المجتمع الباحث فردا غريبا عنه، لذلك فسنلجأ في البداية الى مجرد الحضور للملاحظة دون التدوين.

وسوف تتركز ملاحظاتنا بالمشاركة على المواقف التالية :

- ملاحظة الأفواج التي تتشكل بكل تلقائية أثناء درس التربية البدنية، وذلك لقياس محك اللعب، ومحك العمل، مع تكرار العملية لعدة مرات للتثبيت من صحة تكوين الأفواج.

7-2- الاختبار السسيومتري :

ان الوسيلة المستعملة في دراسة العلاقات الاجتماعية في حصة التربية البدنية والرياضية هو الاختبار السسيومتري، ومهم جدا للباحث ان يكون تحت تصرفه وسيلة قادرة على إعطاء معلومات حول الجماعات وحياتهم السرية التي يشرف عليها، وأيضا معلومات حول المكانة الاجتماعية ودور كل فرد في تلك الجماعة.

" ويعود الفضل الى مورينو الذي وضع هذه التقنية البسيطة بهدف السماح للفرد إيجاد ذاتية إبداعية محزونة في ركام السلوكات الاجتماعية الفردية المميزة".(bastin, 1970,) .

ويعرف مورينو الاحتبار السسيومتري على انه :

"وسيلة قياس التنظيم الاجتماعي لجماعة ما، إذ يطلب في الاختبار من افراد الجماعة ان يختاروا أفرادا آخرين من الجماعة التي ينتمون اليها وفق محكات معينة، فالاختبار السسيومتري هو طريقة بحث في

البيانات الاجتماعية بواسطة قياس التجانس والتنافر الذي يوجد بين افراد الجماعة" (moreno,1970,p27).

ويقام على اثر هذا الاختبار أسئلة، حيث يطلب من كل فرد في الجماعة ان يدلى في إطار محك أو معيار أو اختيار "وهو نشاط من النشاطات التي تكون ذات دلالة للأفراد الآخرين في نفس الجماعة" والتي يود الشخص ان يشارك فيه الاشخاص الاخرين، ويعطي اختياراته ايجابية "من يريد أن يكون معه أو في

فريقه" واختياراته السلبية "من لا يريد ان يكون معه أو في فريقه "واختياراته المتوقعة" من يظن انه سيختاره "ورفضه المتوقع "من يظن انه سيرفضه".

وعليه من خلال هذا التعريف نحاول تطبيق الاختبار السسيومتري على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، ونطلب منهم اختيار زملائهم وفق مواقف حقيقية معاشة وهي :

1- **محك الصداقة** :

اذ يختار التلميذ مجموعة التلاميذ الذين يشعر بالمودة نحوهم.

2- **محك اللعب** :

اذ يختار التلميذ مجموعة من التلاميذ وفق اللعب.

3- **محك العمل** :

ويختار التلميذ زملائه وفق العمل.

ويلاحظ ان هذه المحكات يعيشها التلميذ في حصة التربية البدنية، وسنطبق طريقة (نورثواي northway) بحيث تتم عملية اختيار الزملاء عن طريق العمل الموجه واللعب، وهذا فيه إقحام أكثر للتلميذ ضمن الاختبار من جهة، ومن جهة ثانية أبعاد إلى حد كبير المؤشرات الطفيلية التي يمكن ان تخطيء التجربة (كالكذب، والتأثر بالآخرين...) ومن جهة ثالثة خلق جو عادي طبيعي، وبالتالي جعل التلميذ يعيش التلقائية بمعناها الذي يدعو إليه مورينو، هذه العوامل الثلاثة تدعم صدق الاختبار من جهة، وتسير وفق مبادئ التجربة الميدانية، أي التحكم في المؤشرات الى حد كبير، وخلق الجو الطبيعي للمجرب.

ويطبق الاختبار السسيومتري على عينة البحث لاستخراج مكانة التلميذ الاجتماعية وبذلك معرفة الموقف الداخلي عند التلميذ تجاه زملائه.

7-2-1- المعاملات العلمية للاختبار السسيومتري :

تم عرض الاختبار السسيومتري على أساتذة محكمين مشهود لهم بمستواهم العلمي وتجربتهم في المجالات الدراسية، ومناهج البحث العلمي بغرض تحكيمه، وقد أشارت النتائج إلى تحقيق صدق المحكات التي يتضمنها كما هو موضح في الملحق.

أ- **قياس ثبات الاختبار السسيومتري** :

يرى أنصار السسيومترية أن مشكلة ثبات الاختبار السسيومتري لا وجود لها، لأنهم يفترضون أن الاختبار يعكس الحادث في بناء الجماعة، وفي مكانات الافراد بعد فترة من الزمن، وعليه يرجع الثبات الى استمرار من ينتجه القياس بغية الوصول الى نفس النتائج. (غريب محمد، 1973، ص290).

وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار السسيومتري بطريقة إجراء الاختبار وإعادة الاختبار على مجموعة من التلاميذ مكونة من (30) بفاصل زمني قدره (08) أيام بين التطبيقين الاول والثاني، وبحساب معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في الاختبارين الاول والثاني وجـــــــدناه يساوي ر= 0.93 وهي قيمة دالة عند ا= 0.01

كذلك بالنسبة للأفواج المشكلة حيث حافظت تركيبة افواج اللعب والعمل على نفس العناصر المكونة لها.

ونستخلص أن الاختبار السيومتري ثابت لان معامله ثابت، ويمكن الثقة في استخدامه لهذه الدراسة.

ب- **قياس الصدق** :

وهو يبين الى أي درجة يقيس الاختبار ما وضع من اجله، ومن الواضح ان هذه الاختيارات تمتاز بالصدق الظاهري، أي أنها ظاهريا الاختيارات بين الاشخاص. (غريب محمد، 1973، ص291).

وبتطبيق طريقة نورثواي، والتي تهدف الى جعل التلميذ يعيش التلقائية بمعناها الذي يدعو إليه مورينو فإننا نصل إلى خلق الجو الطبيعي للمجرب وبالتالي ندعم صدق الاختبار.

7-2-2- كيفية تطبيق الاختبار السسيومتري :

- **الوسائل** :

لتطبيق الاختبار السسيومتري حضرنا الوسائل التالية :

- ثلاثة غلافات من الحجم الكبير، خصص الأول منها للاختيارات المتوقعة، والثاني لتشكيلات افواج اللعب والثالث لتشكيلات افواج العمل.
- خمسة (05) غلافات من الحجم العادي للاختيارات الفعلية.
- الاختيار الاول.
- الاختيار الثاني.
- الاختيار الثالث.
- الاختيار الرابع.
- الاختيار الخامس.
- أوراق من الحجم الصغير بمعدل خمسة (05) أوراق لكل تلميذ.

- أوراق عادية لتسجيل الاختيارات المتوقعة بمعدل ورقة لكل تلميذ.
- كما طلبنا من كل تلميذ ان يحضر يوم إجراء الاختبار قلما.

التطبيق :

- **المرحلة الأولى** : "**مقياس الصداقة**" :

نخبر التلاميذ بأنهم سيقومون بتمارين تتطلب منهم العناية في الانجاز، نوزع على كل تلميذ حمس ورقات من الحجم الصغير، ونطلب منهم تسجيل ألقابهم وأسمائهم في أعلى كل ورقة، ثم وضع خط تحت الاسم المكتوب.

بعد شرح العملية نعطي إشارة الانطلاق، ونتأكد من أن كل تلميذ قد سجل اسمه ولقبه على الورقات الخمسة.

بعد ذلك نطلب منهم مايلي : (حيث نطرح الأسئلة مباشرة على التلاميذ الذين يقدمون الإجابة مباشرة على الأوراق) :

"إذا طلب منك ان تذهب في نزهة مع افراد قسمك، كل واحد منكم سيختار صديقه المفضل لديه في القسم للذهاب معه، وتفاديا للتنقل في القسم يكتفي كل واحد منكم تسجيل اسم ولقب صديقه الذي يرغب في اختياره أسفل الورقة الاولى".

نمنع التلاميذ من أي تعبير شفوي أو حركي، ونعطي إشارة تسجيل اسم الصديق، نجمع بعد ذلك الأوراق ونضعها في ظرف (الاختيار الاول).

نتابع نفس الأسلوب للاختيارات الأخرى : "إذا تعذر على الصديق الاول الذهاب، كل واحد منكم يختار زميلا آخر من المتبقيين في القسم للذهاب معه".

ونكرر نفس العملية السابقة، ونجمع الأوراق بعد تسجيل اسم الصديق، ونضعها في ظرف (الاختيار الثاني).

وهكذا في الاختيار الثالث، والرابع والخامس.

وبعد جمع الغلافات الخمسة، نوزع من جديد على كل تلميذ ورقة بيضاء وطلبنا منهم تسجيل اسمهم ولقبهم في الأعلى على اليمين، ثم قدمنا لهم الموضوع في الشكل التالي :

"فكر جيدا وحاول ان تعرف الصديق الذي أهداك اختياره الأول، كررنا العبارة ثلاث مرات، بعدها اعصينا إشارة تسجيل اسم ولقب الصديق، وطلبنا بعد ذلك وضع خط تحت الاسم المكتوب، وقمنا بنفس العملية في تسجيل الصديق المتوقع في الاحتيار الثاني، والثالث والرابع والخامس.

في النهاية جمعنا الأوراق في ظرف "الاختيارات المتوقعة"، وتم هذا كله بحرية وهذا لتثبيت المرحلة الثانية من الاختبار

.

ب-**المرحلة الثانية** : "**مقياس اللعب**" :

جمعنا كل التلاميذ في ساحة الثانوية أين اعتادوا ممارسة التربية البدنية، فكانت خالية من أي عنصر مشوش.

اجتنبنا توضيح نوع اللعبة في البداية كي لا يتبادر الى ذهن التلاميذ قوانين اللعبة وبالتالي يتم اختيار زملائهم دون تفكير في نوع من الالعاب المعروفة، وذلك لكي لا يتم اختيار المجموعة المنتمي اليها وفق معايير معينة، وجعلهم يتصرفون بتلقائية تجمعهم حسب دافعيتهم الحقيقية.

اقترحنا عليهم القيام بلعبة تتطلب منهم الانقسام الى عدة مجموعات، وهذا خلافا للطريقة المألوفة في تشكيل افواج التربية البدنية، كما أخبرناهم بأنهم أحرارا في اختيار من يريدون، وفي المكان الذي يريدونه من ساحة الثانوية، كررنا التعليمة ثلاث مرات، وبعد تثبتنا من ان المعلومة قد فهمت من جميع التلاميذ،

أعطينا إشارة الانطلاق، ثم وزعنا على كل مجموعة كرة للقيام بلعبة حرة بين اعضاء الفوج ريثما نسجل أسماء تلاميذ كل مجموعة، مع التصميم على عدم وجود تنافس ولا تنقيط، ولا وجود رابح في اللعبة أو خاسر، ووضعنا القائمة في ظرف "تشكيلات اللعب".

ج- **المرحلة الثالثة** : "**مقياس العمل**" :

بواسطة هذا المقياس نستطيع وضع مقارنة بين نتائج جماعات الصداقة، اللعب والعمل لنكشف ماهو المحك الأكثر تمثيلا.

وكررنا في هذه المرحلة منهجية المرحلة الثانية، اخبرنا التلاميذ بأنهم سيقومون بانجاز تمارين على شكل جماعات، فالمطلوب من التلاميذ الذين يريدون العمل مع بعضهم ان يتجمعوا في مكان واحد، وبعد تفهم جيد لما طلب منهم، أعطينا إشارة الانطلاق في تكوين الأعضاء الذين يشكلون كل مجموعة، ووضعنا القائمة في ظرف "تشكيلات العمل".

وبهذا يتم تطبيق التجربة السسيومترية متحريين في ذلك كل الحيادية، محاولين أبعاد بقدر الامكان العوامل التي تؤثر على مسار إجراء التجربة الميدانية، عاملين بمبدأ ضبط التجربة، وانصب الضبط هنا حول :

- توضيح التعليمات بكلمات مضبوطة، ولها معنى موحد لدى الجميع.
- إجراء التجربة في مكانها الطبيعي "ميدان حصة التربية البدنية"
- استعمال نفس الأدوات التي تعود التلميذ على استعمالها من كرات ووسائل بيداغوجية اخرى.

ونحن نقصد بهذا الضبط مبدأين :

- جعل التلميذ يعيش التلقائية وفق مبدأ السسيومترية.
-

- الأخذ بعين الاعتبار الموقف ككل وفق نظرية المجال ، ومن ثم الوصول بقدر الامكان الى صدق نتائج التجربة.

7-2-3- **كيفية استغلال النتائج** :

* **المصفوفة السسيومترية** :

وهي شكل ذو مدخلين يسمح بتفريغ كل إجابات التلاميذ في المرحلة الاولى من الاختبار السسيومتري "مقياس الصداقة" وجمع النتائج عدديا حسب مقاييس متفق عليها، ففي الجدول الاول يمين المصفوفة نجد رموز أسماء التلاميذ، ومن أعلى في الجدول الأفقي نجد رموز أسماء التلاميذ مع نفس الترتيب.

تعتبر الأسماء في الجدول على اليمين هم الموزعون لاختياراتهم، بينما الأسماء في الجدول الأفقي من أعلى هم المستقبلون للاختيارات.

مثال :

		الاختيارات المستلمة				
		1	2	3	4	5
الاختيارات الموزعة	1		خ			
	2			(خ)		
	3		(خ)			
	4	خ				
	5					

جدول رقم (2) مثال للسسيوغرام للاختيارات الموزعة.

والمصفوفة السسيومترية نوعان:

1- المصفوفة السسيومترية للاختيارات الفعلية، وتشمل على أجوبة التلاميذ في الجزء الاول من المرحلة الاولى للاختبار السسيومتري.

2- المصفوفة السسيومترية للاختيارات المتوقعة وتستمل على أجوبة التلاميذ في الجزء الثاني من المرحلة الاولى للاختبار السسيومتري.

والاختيارات نوعان :

- الاختيار المتبادل في حالة ما اذا وزع تلميذ اختيارا، فبداله هذا الأخير إهداءه، نقرا في الموقع الذي يلتقي فيه الصديقان في الجدول حرف مؤطر بدائرة.

ففي الجدول السابق (2) مثلا، نلاحظ ان التلميذ رقم (02) وزع اختياره (خ) على صديقه رقم (03) الذي بادله نفس الإهداء.

- الاختيار الفردي : وهو اختيار من جانب واحد، كما نلاحظه في نفس الجدول فان التلميذ رقم (04) وزع اختياره (خ) على صديقه (01) بينما هذا الأخير لم يبادله الإهداء.

مثال :

القسم	الاختيارات الفعلية		الاختيارات المتوقعة	
	متبادلة	فردية	متبادلة	فردية
ا				
ب				

جدول رقم (3) سوسيوغرام للاختيارات الفعلية والمتوقعة.

- **قيمة الرموز المستعملة في الاختيارات** :

- الاختيار الاول رمزنا له بالحرف- ا – وقيمته الحسابية 05 درجات.
- الاختيار الثاني رمزنا له بالحرف – ب- وقيمته الحسابية 04 درجات.
- لاختيار الثالث رمزنا له بالحرف –ج- وقيمته الحسابية 03 درجات.
- الاختيار الرابع رمزنا له بالحرف- د- وقيمته الحسابية 02 درجتان.
- الاختيار الخامس رمزنا له بالحرف –ه- وقيمته الحسابية01 درجة.

إن كل التلاميذ لهم إمكانية توزيع خمسة اختيارات في القسم، بينما يختلف التلاميذ في استلام الاختيارات من حيث العدد والنوع والدرجة.

- **قيم مجموع الاختيارات المستلمة** :

إذا حسبنا القيمة التي تحصل عليها كل تلميذ في الاختيارات المستلمة نجد مثلا :

اختياران من نوع - ب- =4 درجات.

اختيارين من نوع – ه- = 1 درجة.

قيمتها هي : 2ب = 2 ×4= 8

2 ه = 2 × 1= 2.

مجموع القيمة = 8+ 2 = 10 درجات.

ثم نرتب مجموع القيم التي تحصل عليها التلاميذ ترتيبا تنازليا.

استلام الاختيارات

	رمز	التلميذ	ا	ب	ج	د	ه	و	ي	ر	ز
توزيع الاختيارات	ا										
	ب										
	ج										
	د										
	ه										
	و										
	ي										
	ر										
	ز										
الاختيار الاول عدد ا											
الاختيار الثاني عدد ب											
الاختبار الثالث عدد ج											
الاختيار الرابع عدد د											
الاختيار الخامس عدد هـ											
عدد الاختيارات المستلمة											
عدد الاختيارات المتبادلة											
عدد الاختيارات الفردية											
قيمة مجموع الاختيارات											
الرتبة											

جدول رقم (4) : المصفوفة السسيومترية.

7-3- مقياس كينيون للاتجاهات نحو النشاط البدني :

7-3-1- المعاملات العلمية للمقياس :

تعد الاختبارات المقننة إحدى الأدوات التي يمكن ان يستخدمها الباحث لجمع المعلومات التي يحتاجها للإجابة على أسئلة البحث، واختبار فروضه، بل ان بعض علماء المنهجية يرون ان الاختبارات هي أهم وأكثر الأدوات التي يتم استخدامها لجمع المعلومات في البحث التربوي. (حمد السعاف، 1989، ص169).

ويجب ان يتوافر في الاختبار شرطان ضروريان، وإلا فقد قيمته كوسيلة لقياس ما وضع لأجله هما الصدق والثبات، ومن هنا وقبل الشروع في التطبيق النهائي لمقياس الاتجاهات لكينيون ثم حساب معامل الثبات بعد تطبيقه على عينة قوامها 60 تلميذا (30 ذكور+ 30 إناث) من تلاميذ المرحلة الثانوية، وكانت النتائج كالتالي : وهذا بعد حساب معامل الارتباط من خلال تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار على فترة زمنية بفاصل أسبوعين.

+ بالنسبة للذكور :

- **الخبرة الاجتماعية :**

بلغت قيمة (r) معامل الارتباط باستعمال قانون سبيرمان وبراون r = 0.94 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

- **الصحة واللياقة البدنية:**

بلغت قيمة (r) معامل الارتباط باستعمال قانون سبرمان وبراون r = 0.82 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

- توتر ومخاطرة :

بلغت قيمة(r)معامل الارتباط باستعمال قانون سبرمان وبراون r = 0.92 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

- الخبرة الجمالية :

بلغت قيمة (r) معامل الارتباط باستعمال قانون سبرمان وبراون r = 0.88 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

- **خفض التوتر :**

بلغت قيمة (r) معامل الارتباط باستعمال قانون سبارمان وبراون r = 0.84 وهي دالة إحصائيا عند المستوى 0.01.

- **التفوق الرياضي** :

بلغت قيمة (r) معامل الارتباط باستعمال قانون سبرمان وبراون r = 0.92 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

والجدول رقم (5) يوضح معاملات الثبات لمقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني عند الذكور (30 تلميذا).

أبعاد المقياس	ارتباط سبيرمان براون (r)	مستوى الدلالة
الخبرة	0.94	0.01
الصحة + اللياقة البدنية	0.82	0.01
توتر مخاطرة	0.92	0.01
الخبرة الجمالية	0.88	0.01
خفض التوتر	0.84	0.01
التفوق الرياضي	0.92	0.01

الجدول رقم (5)

بالنسبة للإناث :

تم حساب معامل الثبات بنفس الكيفية السابقة، يعني التجزئة النصفية لسبرمان وبراون (spearman. Brown).

- **الخبرة الاجتماعية** :

بلغ معامل الارتباط باستعمال قانون سبرمان وبراون r = 0.92 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 = بمقدار ثقة 99%.

- **الصحة واللياقة البدنية** :

بلغت قيمة معامل الارتباط (r) باستعمال قانون سبرمان وبراون r = 0.95 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 = بمقدار ثقة 99%.

- **توتر مخاطرة** :

بلغت قيمة معامل الارتباط باستعمال قانون سبرمان وبراون r =0.91 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

- **الخبرة الجمالية** :

بلغت قيمة معامل الارتباط باستعمال قانون سبرمان وبراون r = 0. 98 وهي دالة إحصائيا عند مستوى0.01

- **خفض التوتر** :

بلغت قيمة معامل الارتباط باستعمال قانون سبرمان وبراون r = 0.96 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

- **التفوق الرياضي** :

بلغت قيمة معامل الارتباط باستعمال قانون سبرمان وبراون0.81 = r وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

والجدول رقم (6) يوضح معاملات الثبات لمقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي عند الاناث (30 تلميذة).

أبعاد المقياس	ارتباط سبرمان –براون (r)	مستوى الدلالة
الخبرة الاجتماعية	0.92	0.01
الصحة واللياقة البدنية	0.95	0.01
توتر مخاطرة	0.91	0.01
الخبرة الجمالية	0.98	0.01
خفض التوتر	0.96	0.01
التفوق الرياضي	0.81	0.01

الجدول رقم (6).

أما فيما يخص صدق الاختبار فلقد تحقق كنيون من ذلك بحساب صدق الأبعاد الستة للمقياس على أساس مدى العلاقة بين نتائج درجات كل بعد من الأبعاد الستة للمقياس ونتائج التفضيل العالي المنخفض لكل بعد من هذه الأبعاد الستة للمقياس، وذلك بافتراض ان الافراد الذين يعبرون عن تفضيل شديد نحو بعد معين من أبعاد المقياس يتخذون اتجاها أكثر ايجابية نحو عبارات المقياس التي تقيس هذا البعد وفي البيئة المصرية ثم إيجاد صدق المقياس باستخدام الصدق المنطقي لعبارات كل بعد من أبعاده الستة عن طريق 20 خبيرا من بين الأساتذة بكليات التربية الرياضية على أساس اعتبار أن العبارات ذات التكرارات المرتفعة على كل بعد من أبعاده والتي تدل على اتفاق الحكام بنسبة85 % فأكثر أنها عبارات صادقة منطقيا لتمثيل هذا البعد، وقد أشارت النتائج إلى توافر صدق محتوى عبارات الأبعاد الستة ونكتفي في دراستنا هذه بالتحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق الذاتي أو ما يسمى بصدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية، وسيقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات للاختبار

والجدول رقم (7) يوضح صدق مقياس كنيون بالنسبة لعينتي الذكور والإناث :

	الذكور		الاناث	
الأبعاد الستة للمقياس	**معامل الارتباط**	**مستوى الدلالة**	**معامل الارتباط**	**مستوى الدلالة**
خبرة اجتماعية	0.96	0.01	0.95	0.01
خبرة لحفظ الصحة واللياقة البدنية	0.90	0.01	0.97	0.01
خبرة توتر ومخاطرة	0.95	0.01	0.95	0.01
خبرة جمالية	0.93	0.01	0.98	0.01
خبرة لخفض التوتر	0.91	0.01	0.97	0.01
خبرة للتفوق الرياضي	0.95	0.01	0.90	0.01

الجدول رقم (7)

7-3-2- تعريف ووصف مقياس كنيون للاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني :

مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني وضعه في الأصل "جيرالد كنيون GERALD KENYON واعد صورته العربية محمد حسن علاوي.

وقد تم وضع المقياس على أساس افتراض النشاط البدني الرياضي يمكن تبسيطه الى مكونات اكثر تحديدا وأوضح معنى، كما يمكن تقسيمه الى فئات فرعية غير متجانسة تقريبا.

وهذه المكونات أو الفئات الفرعية توفر مصادر متعددة للإشباع، وذات فوائد متباينة تختلف من فرد لآخر، أي أن النشاط البدني يصبح بهذا المفهوم خبرة تختلف من شخص لآخر، وقد يكون ذلك على أساس الفائدة العملية أو القيمة الأدائية التي يمثلها نوع النشاط البدني بالنسبة للفرد.

وفي رأي كنيون أن الفرد قد يتخذ اتجاها موجبا نحو بعض هذه الفئات أو المكونات الفرعية، وقد يتخذ اتجاها سالبا نحو بعض الفئات أو المكونات الفرعية الاخرى.

وفي ضوء هذه المفاهيم السابقة استطاع "كنيون" أن يحدد ستة أبعاد للاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي على النحو التالي :

ا – النشاط البدني كخبرة اجتماعية :

من المفترض ان النشاط البدني الرياضي الذي يشترك فيه جماعة من اثنين فأكثر ينطوي في نظر بعض الافراد على قيمة اجتماعية وعلى إمكانية إشباع حاجات اجتماعية معينة، وعلى ذلك فان النشاط البدني الرياضي كخبرة اجتماعية يتميز من خلال الانشطة الرياضية التي تتسم غالبا في توفير التفاعل الاجتماعي، والتي تسمح بإمكانية التعرف على افراد جدد وتكوين علاقات بين الناس.

2- **النشاط البدني للصحة واللياقة** :

انطلاقا من الفكرة السائدة لدى الكثيرين سواء من الممارسين أو من غير الممارسين للنشاط الرياضي، ان هذا اللون من النشاط يمكن ان يفيد الصحة ويسهم في اكتساب اللياقة البدنية، فمن المعتقد ان هناك بعض الانشطة البدنية يمكن ان تتميز بإسهامها وبدرجة كبيرة في تحسين صحة الفرد ولياقته البدنية.

3- **النشاط الرياضي كخبرة توتر ومخاطرة** :

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

4- النشاط البدني كخبرة جمالية :

يرى الكثير من الافراد ان هناك أنشطة رياضية لها قيمة جمالية عالية، وهذا يعني ان هناك أنشطة رياضية معينة يدركها الفرد على أنها ذات طابع جمالي، أو قد ترتبط بنوعيات فنية أو جمالية معينة، أو قد تمتلك القدرة على اشباع التذوق الجمالي أو الفني لدى البعض.

5- **النشاط البدني لخفض التوتر** :

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

6- **النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي** :

يرى البعض ان النشاط الرياضي قد يوفر المجال لاشباع الحاجة الى التفوق الرياضي والمنافسة الرياضية، وقد يبدو ان ممارسة الانشطة الرياضية التنافسية المعاصرة وخاصة في مجال المستويات

الرياضية العالية ترتبط بنوع من الخبرات تدفع الى المثابرة على التدريب الشاق وبذل الجهد وكبح جماح النفس في العديد من المواقف، كما تتطلب التخلي من كثير من المصادر التي تشبع الرغبات.

ويصلح للتطبيق على المراحل السنية ابتداءا من سن 14 سنة فأكثر للبنين والبنات.

التصحيح :

يتضمن المقياس الأصلي صورتين إحداهما للبنين وتشتمل على 59 عبارة والأخرى للبنات وتتضمن 54 عبارة، وقد تم توحيد الصورتين في النسخة العربية للمقياس وتتضمن 54 عبارة لكل من

البنين والبنات، ويقوم كل فرد بالإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس بما يتناسب مع اتجاهه نحوها طبقا لمقياس مدرج من 05 تدريجات : أوافق بدرجة كبيرة، أوافق، لم أكون رأي بعد، أعارض ، أعارض بدرجة كبيرة.

واو زان العبارات الايجابية كما يلي :

- تمنح 05 در تمنح 05 درجات عند الإجابة : أوافق بدرجة كبيرة.
- تمنح 04 درجات عند الإجابة : أوافق.
- تمنح 3 درجات عند الإجابة : لم أكون رأي بعد.
- تمنح 02 درجات عند الإجابة، أعارض.
- تمنح درجة واحدة عند الإجابة أعارض بدرجة كبيرة.

وأوزان العبارات السلبية كمايلي :

- تمنح درجة واحدة عند الإجابة: أوافق بدرجة كبيرة.
- تمنح درجتان عند الإجابة: أوافق.
- تمنح 3 درجات عند الإجابة :لم أكون رأي بعد.
- تمنح 4 درجات عند الإجابة : أعارض.
- تمنح 5 درجات عند الإجابة أعارض بدرجة كبيرة.
-

والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس وأرقام كل من العبارات الايجابية والسلبية.

الأبعاد	ارقام العبارات الايجابية	ارقام العبارات السلبية	عدد العبارات
1-النشاط البدني كخبرة اجتماعية.	29.-25-20-17-11	49-39-19	08
2-النشاط البدني للصحة واللياقة.	-32-23-18-15-10-04 47-40	36-27-06	11
3-النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة.	53-50-42-28-07	38-22-13-01	09
4-النشاط البدني كخبرة جمالية.	-35-33-30-14-08-03 48-45-41	-	09
5- النشاط البدني لخفض التوتر.	-44-37-26-21-16-12 51	54-31	09
6- النشاط البدني للتفوق الرياضي.	43-34-09-02	52-46-24-05	08

جدول رقم (8) : **أبعاد مقياس كنيون وأرقام العبارات**

ودرجات أبعاد المقياس هي مجموع كل درجات بعد على حدة، ولا تجمع درجات الأبعاد الستة معا، إذ ليس للمقياس درجة كلية، والدرجة العالية على كل بعد تشير الى الاتجاهات الايجابية والعالية نحو هذا البعد، والدرجة المنخفضة على كل بعد تشير الى الاتجاهات المنخفضة نحو هذا البعد.

7-4- مقياس تنسي لمفهوم الذات :

7-4-1- المعاملات العلمية للمقياس :

تم حساب معامل الثبات بعد تطبيق الاختبار على عينة مكونة من 60 فردا من تلاميذ المرحلة الثانوية ، وهدا من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار على فترة زمنية بفاصل أسبوعين وكانت النتائج كالتالي :

الجدول رقم (09) يوضح معاملات الثبات لمقياس تنسي لمفهوم الذات :

ابعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذات الواقعية	0.91	0.01
تقبل الذات	0.85	0.01
الذات الادراكية	0.96	0.01
الذات الجسمية	0.80	0.01
الذات الاخلاقية	0.86	0.01
الذات الشخصية	0.91	0.01
الذات الاسرية	0.89	0.01
الذات الاجتماعية	0.93	0.01
نقد الذات	0.86	0.01

الجدول رقم (09)

يوضح الجدول رقم (09) أن جميع معاملات الثبات عالية ودالة إحصائيا عند مستوى ا = 0.01 ودلك رغم اختلافها من بعد لأخر، حيث بلغ حدها الأعلى في بعد الذات الادراكية 0.96، وحدها الأدنى في بعد الذات الجسمية 0.80، وهي كلها مرتفعة ودالة إحصائيا مما يدل على إمكانية ثبات النتائج التي سيتم التحصل عليها باستخدام مقياس تنسي لمفهوم الذات.

ونتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة الصدق الذاتي أو ما يسمى بصدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية، ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجدر ألتربيعي لمعامل الثبات للمقياس.

والجدول رقم (10) يوضح صدق مقياس تنسي لمفهوم الذات .

ابعاد المقياس	الجذر التربيعي لمعامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذات الواقعية	0.95	0.01
تقبل الذات	0.92	0.01
الذات الادراكية	0.97	0.01
الذات الجسمية	0.89	0.01
الذات الاخلاقية	0.92	0.01
الذات الشخصية	0.95	0.01
الذات الاسرية	0.94	0.01
الذات الاجتماعية	0.96	0.01
نقد الذات	0.92	0.01

الجدول رقم (10)

7-4-2- تعريف ووصف مقياس تنسي لمفهوم الذات :

وضع هدا المقياس في الأصل قسم الصحة النفسية تنسي 1955 تحت عنوان Tennessie self concept scale وتم تطويره في شكله الحالي على يد وليام فيتس 1965 واعد صورته العربية محمد حسن علاوي ومحمد العربي شمعون 1978 ، وكان الغرض من هدا المقياس الإسهام في حل المشاكل المتعلقة بصعوبة القياس في أبحاث الصحة النفسية، ويحتوي هدا الجزء من المقياس على 90 عبارة مقسمة بالتساوي الى ايجابية وسلبية والعشر عبارات تكون مقياس نقد الذات.

ويتكون المقياس بدلك من 100 عبارة وصفية ويشمل على تسعة أبعاد للذات هي :

1- الذات الواقعية : وهي التي يصف فيها الفرد ذاته الواقعية، مادا يكون كما يرى نفسه.

2- تقبل الذات : وهي التي يصف فيها الفرد شعوره عن ذاته التي يدركها، وبصفة عامة يعكس هدا المقياس مستوى الرضا الذاتي.

3- الذات الإدراكية : إدراك الفرد لسلوكه الخاص أو الطريقة التي يسلكها .

4- الذات الجسمية : وهي التي يقدم فيها الفرد وجهة نظره عن جسمه، حالته الصحية، مظهره البدني الخارجي، مهاراته وجنسه.

5- الذات الأخلاقية : وصف الذات من وجهة نظر الإطار المرجعي الأخلاقي، القيم الأخلاقية، إحساس الفرد بوجوده من حيث انه شخص ردئ أو جيد.

6- الذات الشخصية: يعكس هد المقياس إحساس الشخص بقيمته الشخصية {قيمة الذات} ومدى احساسه بكفاءته أو صلاحيته كفرد، وتقييمه لشخصيته بعيدا عن جسمه أو علاقته بالاخرين.

7- الذات الأسرية : يعكس هدا المقياس إحساس الفرد بصلاحيته ، وقيمته كعضو في أسرة وهدا انعكاس لإدراك الفرد لذاته بالرجوع الى المقربين إليه والمحيطين به.

8- الذات الاجتماعية : وهي مقياس آخر للذات وعلاقتها بالآخرين ولكن بطريقة اكثر عمومية، وتعكس الشعور بالصلاحية وقيمة الفرد في تفاعلاته مع الآخرين بشكل عام.

9- نقد الذات : يعكس هدا المقياس قدرة الفرد على إدراك مواطن الضعف في نفسه ويتكون من 10 عبارات انتقاديه.

- وتبدو أهمية هدا المقياس في انه يتضمن بالإضافة إلى الأبعاد المتعددة للذات التي يقيسها مقياسا فرعيا للذات الجسمية، وقد اوضحت الدراسات أهمية هدا البعد في المجال الرياضي خاصة التنافسي، وبينت ان مفهوم الفرد عن نفسه يتاثر بمظهره واستعداده البدني، كما أظهرت أن مفهوم الذات الجسمية قد يقدم تأثيرا داخليا على مفهوم الذات.

ويشمل المقياس على خمس درجات وهي :

- لا تنطبق علي تماما = 1 درجة.
- لا تنطبق علي غالبا = درجتان.
- تنطبق علي أحيانا ولا تنطبق علي أحيانا أخرى = 3 درجات.
- تنطبق علي غالبا = 4 درجات.
- تنطبق علي تماما = 5 درجات.

7-4-3- التصحيح :

أولا : يتم جمع الأعمدة الراسية لاستخراج : - الذات البدنية – الذات الاخلاقية – الذات الشخصية – الذات الاسرية – الذات الاجتماعية – نقد الذات.

ثانيا : يتم الجمع الطولي لاستخراج: الذات الواقعية – تقبل الذات – الذات الادراكية.

مع العلم ان الجمع الطولي يتم دون جمع نقد الذات.

7-5- الأدوات الإحصائية :

من بين الأدوات أو الوسائل التي نستعملها في هذا البحث والتي ستساعدنا على عملية الوصف والتحليل والتفسير هي الأدوات الإحصائية.

فهي تهتم بالأساليب الرياضية أو العمليات اللازمة لتجميع ووصف وتنظيم وتجهيز وتحليل وتفسير البيانات الرقمية الكمية.

وعليه تعتبر الأداة الإحصائية أداة أساسية للقياس والبحث في دراستنا هاته، وسنعتمد في ذلك على ما يلي :

1- المتوسط الحسابي
2- الانجراف المعياري
3- الربيع الأعلى والربيع الأدنى وهما من مقاييس التشتت.
4- التجزئة النصفية لسبرمان براون.
5- معامل الثبات
6- معامل الارتباط البسيط لبيرسون (pearsons).
7- اختبار ت ستيودنت للفروق بين المتوسطات الحسابية.
8- النسبة المئوية.

8- الدراسة الأساسية :

قام الباحث بتطبيق استمارة الاستبيان على عينة البحث من تلاميذ المستويات الثلاثة من مرحلة التعليم الثانوي. ولقد استعان الباحث ببعض المساعدين في ذلك.

9- نوع البحث :

يصنف هذا البحث ضمن البحوث التي ترمى الى دراسة الموضوع من الناحيتين الوصفية والارتباطية، لهذا فهو يصنف ضمن البحوث الوصفية الارتباطية، ويقصد بالبحث الارتباطي ذلك النوع من الأساليب الذي يمكن بواسطته معرفة ما اذا كان ثمة علاقة بين متغيرين او اكثر، ومعرفة درجة تلك العلاقة. (احمد السعاف صالح،1989، ص261).

وبهذا المفهوم يتضح ان البحث الارتباطي يقتصر هدفه على معرفة وجود العلاقة أو عدمها، وإذا كانت توجد فهل هي طردية أم عكسية، سالبة أم موجبة ؟

وهذا لا يعني انه لا يمكن الاستفادة من البحث الارتباطي، فالتنبؤ احد أغراض البحث وفي هذا يقول (بورق وقول) : "معامل الارتباط يطبق لقياس درجة العلاقة بين متغيرين، وكذلك للكشف عن العوامل المسببة المحتملة التي يمكن اختبارها بواسطة المنهج التجريبي". (احمد السعاف صالح، 1989، ص262).

10- حدود البحث :

قام الباحث بإجراء هذه الدراسة على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمنطقة قسنطينة بالشرق الجزائري.

- إن نتائج هذه الدراسة لا تتعدى حدود المنطقة وما جاورها لاختلاف الثقافة الفرعية عبر مناطق القطر الجزائري، وإمكانية تأثير هذا الاختلاف على هذه النتائج.

- إن نتائج الدراسة لا يمكن تعميمها على الافراد الذين تقل أعمارهم أو تزيد عن سن افراد العينة لإمكانية تأثير فارق السن على هذه النتائج.

- إن هذا البحث يقتصر على دراسة المكانة الاجتماعية باستعمال مقياس مورينو ودراسة الاتجاهات نحو النشاط البدني كما حددها كنيون بستة أبعاد، وعلى دراسة مفهوم الذات كما حددها تنسي بتسعة أبعاد.

الفصل الثاني
عرض ومناقشة النتائج

الفصل الثاني

عرض ومناقشة النتائج

- **تمهيد** :

قبل أن نباشر في عملية عرض ومناقشة النتائج لهذا البحث علينا التأكيد على بعض النقاط :

انه لا يوجد في الاختبار السسيومتري للمكانة الاجتماعية الحسنة، والمكانة الاجتماعية السيئة للفرد، فكل تلميذ ليس هو بالمقبول كليا ولا بالمعزول كليا من طرف جماعة قسمه، وهذا ما يؤكده قانون الاندماج، الذي له صداه في الاختبار السسيومتري، حيث ينص على ان الفرد نادرا ما يكون منعزلا كليا، لان المنعزل التام لا يستطيع ان يعيش، وقد يجد دائما من يقبله، فيكون بذلك أو على الأقل له القابلية بان يكون مقبولا من طرف الاخرين، لان صفة الانعزال بمعناها الحقيقي قليلة جدا في جماعة طبيعية، كما لا يمكن له ان ينال رضا جميع الفوج الذي ينتمي إليه ليكون مقبولا كليا، وهذا ما ينص عليه قانون الاختبار، حيث الفرد نادرا ما يقبل من طرف كل الجماعة، فهو لا يتحصل على موافقتها. (Tosca, 1976, p96)

هذا من جهة، ومن جهة أخرى مهما بلغت علاقات المودة للتلميذ، فلا يعني بالضرورة ان مكانته الاجتماعية حسنة، لان ذلك يعتمد اكثر على نوعية اولئك الذين اختاروه، فزعيم جماعة ذات خصائص معينة لا يكون بالضرورة كذلك في جماعة أخرى، فنجد بطل فوج انفعالي مثلا، قد يكون بطل فوج انفعالي آخر، لكن من المحتمل ان يتعرض إلى الانعزال في فوج مسالم، مثلما هو الحال بالنسبة للجيد في قسم متوسط المستوى، يمكن ان يكون في مكانة ضعيفة مع قسم ذو مستوى عالي.

لذلك نقول أن الاختبار السسيومتري لم يوضع من اجل إيجاد البطل، بالقدر ما يرمي إلى تمييز الفوج، واستعمال التركيبة المكتشفة، والقوانين السسيومترية لهدف بيداغوجي ولان التلميذ يعيش في حصة التربية البدنية والرياضية مواقف تفاعلية مختلفة، وجب علينا وضع محكات ارتاينا أن لها علاقة مباشرة بدافعية التلميذ، وهذا للإحاطة بالمواقف التفاعلية التي تحدث أثناء حصة التربية البدنية والرياضية، وهذه المحكات هي : محك الصداقة، محك اللعب، محك العمل.

وانطلاقا من هذا المنظور سيكون تحليلنا لمواقف التفاعل الاجتماعي التي يعيشها التلميذ في حصة التربية البدنية على أساس كل المعطيات التي جمعناها والمتمثلة في :

1. المصفوفة السسيومترية للعلاقات الفعلية والمتوقعة (الصداقة).
2. تشكيلات افواج اللعب.
3. تشكيلات افواج العمل.

1- عرض نتائج الاختبار السسيومتري :

1-1-1- عرض نتائج الاختبارات الفعلية للقسم (ا) :

بالرجوع إلى نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات الفعلية للقسم (ا) جدول رقم (11) وبالتمثيل العددي، يكون الحد الأقصى لمحك الصداقة هو العدد 18 والحد الأدنى هو العدد 09 .

بهذا نعتبر كل تلميذ تحصل في مجموع اختياراته على 09 درجات أو اقل منها في حالة انعزال وكل من تحصل على 18 درجة أو اكثر في حالة شعبية أو قبول، اما من تحصل على درجة ما بين 09 و18 في حالة متوسطة عادية لا يؤخذ بعين الاعتبار، وينتج بذلك ثلاث فئات، واحدة معزولة، وأخرى عادية وثالثة مقبولة.

ومن خلال نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات الفعلية للقسم (ا)، وبأخذ الفئة التي تحصلت على الدرجة 18 فأكثر والتي أطلقنا عليها ما يسمى بالفئة المقبولة أو الشعبية حسب نظر السوسيومترية، تتحصل على التلاميذ الآتية أسمائهم :

فئة الذكور: 6.7.10.

فئة الاناث : أ.ب.ث.ج.

وإذا أخذنا التلاميذ الذين تحصلوا على مجموع يساوي 09 درجات وما دونها نتحصل على الفئة المعزولة في القسم والمتمثلة في التلاميذ الآتية أسماؤهم :

- فئة الذكور: 2 . 4.
- فئة الإناث : ت.ح.د.

ومن خلال حساب العدد الكلي للاختيارات المستلمة نجده بلغ 100 اختيارا، حيث وزع جميع التلاميذ خمسة اختيارات كاملة لكل واحد، تبادل التلاميذ فيما بينهم 70 اختيارا متبادلا، أي بنسبة 70% علاقة متبادلة من المجموع الكلي لهاته العلاقات في القسم (ا)، منها 36 علاقة متبادلة بين الذكور، و34 اختيارا متبادلا بين الاناث، كما يتضح الانفصال التام في العلاقات بين الجنسين.

الجدول رقم(11) : نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات الفعلية في القسم (ا)

الاختيارات الفعلية											
رمز التلميذ	الاختبار الأول عدد - أ -	الاختبار الثاني عدد - ب -	الاختبار الثالث عدد - ج-	الاختبار الرابع عدد - د-	الاختبار الخامس عدد - هـ	الموزعة	المستلمة	المتبادلة	الفردية	القيمة الإجمالية	الرتبة
1	1	/	1	1	3	5	6	5	1	13	11
2	1	/	/	2	/	5	3	2	1	9	16
3	2	/	/	1	1	5	4	3	1	13	11
4	/	/	/	1	2	5	3	2	1	4	20
5	/	2	1	2	1	5	6	3	3	16	8
6	2	/	4	/	1	5	7	5	2	23	3
7	1	5	1	1	/	5	8	5	3	30	2
8	/	1	2	/	/	5	3	3	0	10	14
9	1	1	/	1	/	5	3	3	0	11	13
10	2	1	1	1	2	5	7	5	2	21	4
أ	1	2	1	/	2	5	6	5	1	18	5
ب	/	1	2	4	/	5	7	5	2	18	5
ت	/	1	1	/	2	5	4	3	1	9	16
ث	5	2	1	/	/	5	7	4	3	32	1
ج	/	1	3	2	1	5	7	3	4	18	5
ح	/	1	/	1	2	5	4	3	1	8	18
خ	1	1	1	1	2	5	6	4	2	16	8
د	1	/	/	/	/	5	1	1	0	5	19
ذ	1	2	/	1	1	5	5	3	2	16	8
ر	1	/	1	1	/	5	3	3	0	10	14
المجموع											
ذكور						50		36	14		
إناث						50		34	16		
عام						100		70	30		

1-1-2- عرض شبكة الاختيارات المتوقعة للقسم (ا) :

من خلال نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات المتوقعة للقسم (ا) جدول رقم (12) وبالتمثيل العددي، يعتبر الحد الأدنى لمحك الصداقة هو العدد11 والحد الأقصى هو العدد 19، لذلك نعتبر كل تلميذ تحصل على الدرجة 11 أو اقل في حالة انعزال، بينما كل تلميذ تحصل على الدرجة 19 فأكثر في حالة شعبية، وكل من تحصل على الدرجة بين 11 و19 في حالة عادية لا تؤخذ بعين الاعتبار.

فإذا أخذنا الفئة التي تحصلت على الدرجة 19 فأكثر، والتي أطلقنا عليها اسم الفئة المقبولة نتحصل على التلاميذ الآتية أسمائهم :

فئة الذكور : 6.7.10.

فئة الاناث : ت.ج.خ.

أما إذا أخذنا الفئة التي تحصلت على الدرجة 11 فاقل، والتي أطلقنا عليها اسم الفئة المعزولة نجد التلاميذ الآتية أسمائهم :

فئة الذكور: 4.9.

فئة الإناث : ت.د.ر.

ومن خلال حساب الاختيارات المستلمة الكلي يتضح لنا ان تلميذا واحدا فقط وزع اقل من خمسة اختيارات، فيما تحصلنا على68 اختيارا متبادلا من المجموع الكلي للاختيارات والذي قدر ب : 99 اختيارا، أي بنسبة 68.68% وزع الذكور 37 اختيارا متبادلا (74%)، اما الاناث فتحصلن على 31 اختيارا متبادلا (62%) ، كما يتبين دائما عدم وجود اختلاط في العلاقات بين الجنسين في القسم (ا).

جدول رقم (12) : نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات المتوقعة للقسم (ا).

الاختيارات الفعلية											
رمز التلميذ	الاختبار الاول عدد - أ -	الاختبار الثاني عدد - ب -	الاختبار الثالث عدد - ج-	الاختبار الرابع عدد - د-	الاختبار الخامس عدد - هـ -	الموزعة	المستلمة	المتبادلة	الفردية	القيمة الإجمالية	الرتبة
1	2	/	/	1	2	5	5	5	0	14	12
2	1	/	2	/	1	4	4	3	1	12	15
3	1	2	/	2	/	5	5	4	1	17	9
4	1	/	/	1	/	5	2	2	0	7	19
5	/	3	/	2	1	5	6	3	3	17	9
6	1	1	3	/	1	5	6	4	2	19	3
7	1	2	3	/	/	5	6	5	1	22	1
8	/	2	/	2	2	5	6	4	2	14	12
9	1	/	1	/	/	5	2	2	0	8	17
10	2	/	1	2	2	5	7	5	2	19	3
أ	1	1	2	1	1	5	6	4	2	18	7
ب	1	1	2	1	/	5	5	4	1	17	9
ت	/	2	/	/	2	5	4	2	2	10	16
ث	3	/	1	/	1	5	5	3	2	19	3
ج	/	4	/	1	1	5	6	3	3	19	3
ح	/	1	2	2	/	5	5	4	1	14	12
خ	2	/	3	/	2	5	7	4	3	21	2
د	1	/	/	/	1	5	2	2	0	6	20
ذ	1	1	/	4	1	5	7	3	4	18	7
ر	1	/	/	1	1	5	3	2	1	8	17
المجموع											
ذكور						49		37	12		
إناث						50		31	19		
عام						99		68	31		

1-1-3- الارتباط بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة للقسم (ا) :

من خلال نتائج المصفوفة السوسيومترية للقسم (ا) سنحاول إيجاد الارتباط بين الاختيارات الفعلية والاختيارات المتوقعة للتعرف على مدى العلاقة في التشابه او الاختلاف بين هاته الاختيارات.

الجدول رقم (13) يوضح العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة للقسم (ا)

العلاقة الارتباطية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاختيارات الفعلية	15	7.46	0.81	ايجابية	دال عند مستوى 0.01
الاختيارات المتوقعة	14.95	4.91			

يتضح من خلال الجدول رقم (13) ان قيمة معامل الارتباط بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة في القسم (ا) بلغت ر=0.81 وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا =0.01، ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية قوية بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة في القسم (ا).

1-1-4- عرض تشكيلات افواج اللعب في القسم (ا) :

تحصلنا في هذا المحك على المجموعات التالية :

مجموعات الذكور:
- ف1 تكون من 04 افراد: 2،،6،8،10.
- ف2 تكون من 03 افراد: 1،4،7.
- ف3 تكون من 03 افراد: 3،5،9.

مجموعات الإناث:
- ف1 تكون من 05 افراد: ا.ب.ت.ر.خ.
- ف2 تكون من 05 افراد: ذ،د،ث،ج،ح.

إن ما يميز تكوين الأفواج في هذا المحك هو الانفصال التام بين افواج الاناث، وأفواج الذكور، وهذا ما تاكد من خلال عدم وجود اختلاط في الاختيارات بين الجنسين في المحك السابق (الصداقة)، سواء للاختيارات الفعلية أو المتوقعة، مع ملاحظة ان عدد افراد افواج الاناث اكثر من عدد افراد افواج الذكور.

1-1-5- عرض تشكيلات افواج العمل في القسم (ا) :

تحصلنا في محك العمل على المجموعات التالية:

مجموعات الذكور:
- ف1 تكون من 03 افراد: 1،6،7.
- ف2 تكون من 03 افراد: 2،5،10.
- ف3 تكون من 04 افراد: 3،4،8،9.

مجموعات الإناث:
- ف1 تكون من 05 افراد: ا، ث،خ،ذ،ر.
- ف2 تكون من 03 افراد: ب، ج،ح.
- ف3 تكون من 02 فردين: ت، د.

ان ما يلاحظ من خلال تركيبة الأفواج هو الانفصال التام بين مجموعات الاناث والذكور، وهذا ما يطابق عدم وجود الاختلاط بين الجنسين في محك الصداقة، ويتضح دائما ان عدد افراد جماعة الاناث اكثر من عدد جماعات الذكور، كما نلاحظ الاختلاف بين كل من تشكيلة افواج العمل، وأفواج اللعب.

1-2-1- عرض نتائج الاختيارات الفعلية للقسم (ب) :

بالتمثيل العددي لنتائج المصفوفة السوسيومترية للاختيارات الفعلية للقسم (ب) جدول رقم (14)، نجد التلاميذ الذين تحصلوا على مجموع يساوي 18 درجة فأكثر، والذين يمثلون الفئة الشعبية في القسم (ب) متمثلة في :

- فئة الذكور: 1،2،4،8.
- فئة الإناث : ب،ث، ج، ح،خ،ر.

أما إذا أخذنا التلاميذ الذين تحصلوا على مجموع 09 درجات وما دونها في هذه النتائج لهذا القسم نحصل على الفئة المعزولة وهي تتمثل في التلاميذ:

- فئة الذكور: 6، 7، 11 .
- فئة الإناث : د، ز، ش.

وتبين لنا من خلال نتائج الاختبار السوسيومتري انه لا يوجد اختلاط في العلاقات بين الجنسين عند تلاميذ القسم (ب)، ومن خلال حساب عدد الاختيارات المستلمة الكلي، نجد ان هؤلاء التلاميذ وزعوا 125 اختيارا أي (5 ن)، حيث وزع التلاميذ اختياراتهم الخمسة كاملة، وقد تبادل التلاميذ فيما بينهم 88 اختيارا متبادلا بنسبة 70.4% من المجموع الكلي لهاته الاختيارات، منها 40 اختيارا متبادلا بين الذكور بنسبة 66.66% و 48 اختيارا متبادلا بين الاناث بنسبة 73.84%.

جدول رقم (14): نتائج المصفوفة السوسيومترية للاختيارات الفعلية في القسم (ب)

الاختيارات الفعلية											
رمز التلميذ	الاختبار الاول عدد - أ -	الاختبار الثاني عدد - ب -	الاختبار الثالث عدد - ج-	الاختبار الرابع عدد - د-	الاختبار الخامس عدد - هـ -	الموزعة	المستلمة	المتبادلة	الفردية	القيمة الاجمالية	الرتبة
1	1	2	2	1	2	5	8	5	3	23	2
2	1	2	/	2	2	5	7	4	3	19	3
3	1	1	1	1	/	5	4	2	2	14	17
4	1	/	3	2	1	5	7	4	3	19	3
5	/	2	1	2	2	5	7	5	2	17	11
6	1	/	/	/	1	5	2	2	0	6	24
7	1	/	/	1	/	5	2	2	0	7	23
8	1	/	3	1	2	5	7	4	3	18	7
9	/	4	/	/	/	5	4	2	2	16	14
10	2	/	1	2	/	5	5	4	1	17	11
11	1	1	/	/	/	5	2	2	0	9	20
12	2	/	1	/	2	5	5	4	1	15	15
أ	1	/	1	1	1	5	4	3	1	11	18
ب	/	2	2	2	/	5	6	4	2	18	7
ت	1	/	1	4	1	5	7	5	2	17	11
ث	2	4	/	/	/	5	6	4	2	26	1
ج	2	/	1	2	1	5	6	5	1	18	7
ح	1	3	/	1	/	5	5	4	1	19	3
خ	1	/	4	1	/	5	6	4	2	19	3
د	/	/	/	1	7	5	8	4	4	9	20
ذ	1	2	/	1	/	5	4	4	0	15	15
ر	1	/	4	/	1	5	6	5	1	18	7
ز	1	1	/	/	/	5	2	2	0	9	20
س	2	/	/	/	1	5	3	3	0	11	18
ش	/	1	/	/	1	5	2	1	1	5	25
المجموع											
ذكور						60		40	20		
اناث						65		48	17		
عام						125		88	37		

1-2-2- عرض نتائج الاختيارات المتوقعة في القسم (ب) :

بالرجوع إلى نتائج المصفوفة السوسيومترية للاختيارات المتوقعة للقسم (ب)، جدول رقم (15)، وبالتحديد العددي السابق، يعتبر كل تلميذ تحصل على 18 درجة فأكثر في حالة شعبية، وهم بذلك يمثلون الفئة المقبولة في القسم (ب) والمتمثلة في الأسماء التالية :

- فئة الذكور: 1،2،10،12.
- فئة الإناث: ت،ث، ج ،ر.

أما إذا أخذنا التلاميذ الذين تحصلوا على مجموع 12 درجة وما دونها، نحصل على الفئة المعزولة وهي تتمثل في :

- فئة الذكور: 3، 6، 11.
- فئة الإناث : د، س، ش.

وما يتضح لنا من خلال نتائج المصفوفة هو عدم وجود اختلاط في الاختيارات بين الجنسين عند تلاميذ القسم (ب)، وبحساب عدد الاختيارات المستلمة الكلي تبين ان جميع التلاميذ وزعوا اختياراتهم المتوقعة الخمسة، وتبادل افراد القسم 95 اختيارا متبادلا فيما بينهم من المجموع الكلي الذي قدر ب 125 اختيارا، بنسبة بلغت 76% اختيارا متبادلا، منها 45 اختيارا متبادلا بين الذكور بنسبة 75%، و50 اختيارا متبادلا بين الاناث بنسبة 76.92% .

جدول رقم (15) : نتائج المصفوفة السوسيومترية للاختيارات المتوقعة في القسم (ب)

الاختيارات الفعلية											
رمز التلميذ	الاختبار الاول عدد - أ -	الاختبار الثاني عدد - ب -	الاختبار الثالث عدد - ج-	الاختبار الرابع عدد - د-	الاختبار الخامس عدد - هـ -	الموزعة	المستلمة	المتبادلة	الفردية	القيمة الاجمالية	الرتبة
1	1	2	2	1	1	5	7	5	2	22	2
2	1	2	1	4	/	5	8	5	3	24	1
3	/	2	/	1	/	5	3	3	0	10	20
4	1	/	2	1	3	5	7	3	4	16	11
5	/	2	/	2	2	5	6	5	1	14	13
6	1	/	/	2	/	5	3	3	0	9	23
7	1	/	2	/	1	5	4	4	0	12	19
8	1	/	2	/	3	5	6	4	2	14	13
9	1	3	/	/	/	5	4	3	1	17	9
10	2	/	2	1	/	5	5	3	2	18	7
11	1	1	/	/	/	5	2	2	0	9	23
12	2	/	1	/	2	5	5	5	0	18	7
أ	1	1	/	2	/	5	4	3	1	13	17
ب	/	1	3	2	/	5	6	4	2	17	9
ت	1	1	1	3	1	5	7	5	2	19	6
ث	2	/	3	1	/	5	6	4	2	21	3
ج	2	1	1	1	1	5	6	5	1	20	5
ح	1	1	1	1	/	5	4	4	0	14	14
خ	1	1	1	1	1	5	5	4	1	15	12
د	/	/	/	1	8	5	9	4	5	10	20
ذ	1	2	/	/	1	5	4	4	0	14	14
ر	2	1	2	/	1	5	6	5	1	21	3
ز	1	2	/	/	/	5	3	3	0	13	17
س	1	/	1	1	/	5	3	3	0	10	20
ش	/	2	/	/	/	5	2	2	0	8	25
المجموع											
ذكور						60		45	15		
اناث						65		50	15		
عام						125		95	30		

1-2-3- الارتباط بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة للقسم (ب):

الجدول رقم (16) : يوضح العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة للقسم (ب).

العلاقة الارتباطية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاختيارات الفعلية	**15**	5.33	0.80	ايجابية	دال عند0.01
الاختيارات المتوقعة	15.60	4.89			

من خلال نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات الفعلية والمتوقعة ، ولاجل إيجاد مدى التشابه أو الاختلاف بينهما، قمنا بحساب معامل الارتباط الذي وجدناه بلغ في القسم (ب) قيمة ر= 0.80، وهي نسبة مقبولة دالة إحصائيا عند مستوى ا = 0.01. مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة في القسم (ب) .

1-2-4- عرض تشكيلات افواج اللعب في القسم (ب) :

تحصلنا في هذا المحك على الأفواج التالية :

مجموعات الذكور :

ف1 تكون من 04 افراد : 6-7-9-10.

ف2 تكون من 04 افراد : 2-3-4-8.

ف3 تكون من 04 افراد: 1-5-11-12.

مجموعات الإناث :

ف1 تكون من 06 أفراد : ذ-س-ر-ب-ت-ز.

ف2 تكون من 07 افرد : ا-ج-ح-خ-ث-د-ش.

نلاحظ من خلال تشكيلة الأفواج في هذا المعيار ان القسم انفصل الى خمسة مجموعات، ثلاثة للذكور واثنان للاناث، مع الانفصال التام بين جماعات الذكور وجماعات الاناث، مما يدل على عدم وجود الاختلاط في العلاقات بين الجنسين، كما يتضح ان عدد افراد جماعات الاناث اكبر من عدد افراد مجموعات الذكور.

1-2-5-عرض تشكيلات أفواج العمل في القسم (ب):

في هذا المحك انفصل افراد القسم الى 07 مجموعات منها اربعة للذكور وثلاثة للاناث، لنحصل بذلك على الأفواج التالية:

مجموعات الذكور:

ف1 تكون من 04 افراد: 1-2-8-12.

ف2 تكون من 03 افراد :3-4-5.

ف3تكون من 03 افراد :6-7-11.

ف4 تكون من02 فردين :9-10.

مجموعات الإناث :

ف2 تكون من 04 أفراد : ت-ح-ر-ز.

ف3 تكون من 05 أفراد :ا-د-ذ-س-ش.

ما نلاحظه من خلال تكوين الأفواج في محك العمل دائما هو الانفصال التام بين جماعات الاناث وجماعات الذكور، مما يؤكد لنا نتيجة المحكات السابقة، كما يتضح ان عدد افراد مجموعات الاناث اكبر من عدد افراد مجموعات الذكور، وهذا ما يشابه محك اللعب، لكن يبدو الاختلاف بين المحكين (اللعب والعمل) جليا في الافراد المكونين للجماعات.

1-3-1 – عرض نتائج الاختيارات الفعلية للقسم(ج):

بالرجوع إلى نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات الفعلية للقسم (ج) ، جدول رقم(17)، وباخذ الفئة التي تحصلت على الدرجة 18 فأكثر ، والتي أطلقنا عليها اسم الفئة المقبولة، نتحصل على تلاميذ الآتية أسماؤهم :

فئة الذكور: 1-2-6-7-8-15.

فئة الإناث : ح-ش-ض.

وإذا أخذنا الفئة التي تحصلت على مجموع يساوي 11 درجة وما دونها، فاننا نحصل على التلاميذ المعزولين الآتية أسماؤهم :

فئة الذكور:5-11-12-13-14-16.

فئة الإناث : ا- ر- ط.

وبحساب العدد الكلي للاختيارات المستلمة نجده بلغ 158 اختيارا، أي (5ن-2)، حيث نجد تلميذا واحدا وزع اقل من خمسة اختيارات، وتبادل التلاميذ فيما بينهم 104 اختيارا متبادلا، أي بنسبة 65% علاقة متبادلة من المجموع الكلي لهاته الاختيارات في القسم (ج)، منها 54 علاقة متبادلة بين الذكور (67.50%)، 50 اختيارا متبادلا بين الاناث (62.50%)، كما نلاحظ عدم وجود اختلاط في الاختيارات بين الجنسين في هذا القسم لهذا المحك.

جدول رقم(17): نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات الفعلية في القسم (ج)

الاختيارات الفعلية											
رمز التلميذ	الاختبار الاول عدد - أ -	الاختبار الثاني عدد - ب -	الاختبار الثالث عدد - ج-	الاختبار الرابع عدد - د-	الاختبار الخامس عدد - هـ -	الموزعة	المستلمة	المتبادلة	الفردية	القيمة الإجمالية	الرتبة
1	1	1	2	3	1	5	8	5	3	22	5
2	/	3	2	2	2	5	9	5	4	24	3
3	/	3	/	1	/	5	4	4	0	14	15
4	2	/	/	2	/	5	4	3	1	14	15
5	/	/	1	/	1	5	2	2	0	4	32
6	4	/	1	1	2	5	8	5	3	27	1
7	3	1	/	1	1	5	6	4	2	22	5
8	1	1	2	1	3	5	8	3	5	20	7
9	/	1	2	1	1	5	5	3	2	13	19
10	/	3	/	/	1	5	4	3	1	13	19
11	/	1	/	1	1	5	3	3	0	7	31
12	1	/	2	/	/	5	3	3	0	11	24
13	2	/	/	/	1	5	3	2	1	11	24
14	/	/	2	/	2	5	4	2	2	8	30
15	1	2	/	3	/	5	6	4	2	24	3
16	1	/	2	/	/	5	3	3	0	11	24
أ	1	/	1	1	/	5	3	3	0	10	27
ب	1	1	1	/	1	5	4	3	1	13	19
ت	1	2	1	/	1	5	5	5	0	17	10
ث	1	/	1	1	2	5	5	5	0	12	22
ج	/	2	1	1	1	5	5	4	1	14	15
ح	2	1	1	/	1	5	5	2	3	18	9
خ	1	1	/	1	1	5	4	4	0	12	22
د	1	2	/	1	1	3	5	2	3	16	12
ذ	1	2	/	1	1	5	5	3	2	16	12
ر	1	/	1	/	1	5	3	1	2	9	28
ز	1	1	/	2	1	5	5	3	2	14	15
س	1	/	2	1	2	5	6	2	4	15	14
ش	/	3	3	2	1	5	9	4	5	26	2
ص	1	/	4	/	/	5	5	4	1	17	10
ض	2	/	/	4	1	5	7	4	3	19	8
ط	1	1	/	/	/	5	2	1	1	9	28
المجموع											
ذكور						80		54	26		
اناث						78		50	28		
عام						158		104	54		

1-3-2- عرض نتائج الاختيارات المتوقعة للقسم (ج):

من خلال نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات المتوقعة للقسم (ج)، جدول رقم (18)، وبالتمثيل العددي السابق ، نجد الفئة التي تحصلت على الدرجة 17 فأكثر والتي أطلقنا عليها اسم الفئة المقبولة متمثلة في التلاميذ الآتية أسماؤهم :

فئة الذكور 1-3-4-6-7-8-11-14.

فئة الاناث : ت-ح-ش.

أما إذا أخذنا الفئة التي تحصلت على الدرجة 12 فاقل والتي أطلقنا عليها اسم الفئة المعزولة نجد التلاميذ الآتية أسماؤهم:

فئة الذكور :5-9-12-16.

فئة الاناث : ا-ب-خ-د-ر-ز-ط.

ومن خلال حساب عدد الاختيارات المستلمة، يتضح لنا ان ستة (06) تلاميذ وزعوا اقل من خمسة اختيارات، فيما تحصلنا على 98 اختيارا متبادلا من المجموع الكلي لهاته الاختيارات والذي قدر ب : 148 اختيارا (5ن-12)، أي بنسبة 61.25% من المجموع الكلي للاختيارات المستلمة، 48 اختيارا متبادلا كان فيها بين جماعات الذكور بنسبة 60% و50% اختيارا متبادلا كان بين جماعات الاناث (62.50%)، كما تظهر لنا المصفوفة السسيومترية عدم وجود اختلاط في العلاقات بين الجنسين.

جدول رقم (18) : نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات المتوقعة في القسم (ج).

الاختيارات الفعلية											
رمز التلميذ	الاختبار الاول عدد - أ -	الاختبار الثاني عدد - ب -	الاختبار الثالث عدد - ج-	الاختبار الرابع عدد - د-	الاختبار الخامس عدد - هـ -	الموزعة	المستلمة	المتبادلة	الفردية	القيمة الإجمالية	الرتبة
1	1	3	/	1	2	5	7	4	3	21	2
2	/	1	1	3	/	5	5	2	3	13	19
3	1	2	1	/	1	5	5	5	0	17	8
4	3	/	1	/	/	5	4	3	1	18	5
5	/	/	1	1	1	5	3	1	2	6	31
6	1	2	1	/	2	5	6	4	2	18	5
7	3	1	1	2	1	5	8	5	3	27	1
8	1	/	1	4	4	5	10	4	6	20	3
9	1	/	1	1	/	5	3	2	1	10	26
10	1	2	/	/	/	5	3	3	0	13	19
11	1	2	1	/	1	5	5	3	2	17	8
12	1	/	2	/	1	5	4	3	1	12	22
13	2	/	2	/	/	5	4	3	1	16	12
14	/	1	2	2	3	5	8	4	4	17	8
15	/	2	1	1	/	5	4	1	3	13	19
16	/	/	/	1	/	5	1	1	0	2	32
أ	1	1	1	/	/	4	3	2	1	12	22
ب	1	1	/	1	1	4	4	3	1	12	22
ت	2	/	2	1	/	5	5	4	1	18	5
ث	1	1	1	1	1	5	5	4	1	15	14
ج	/	2	1	2	/	5	5	4	1	15	14
ح	2	1	1	/	/	3	4	2	2	17	8
خ	1	1	/	/	1	2	3	2	1	10	26
د	/	1	2	/	/	3	3	2	1	10	26
ذ	1	1	1	2	/	5	5	4	1	14	17
ر	1	1	/	/	1	2	3	1	2	10	26
ز	1	1	/	1	1	5	4	2	2	12	22
س	2	/	1	/	1	5	4	4	0	14	17
ش	/	2	2	2	1	5	7	5	2	19	4
ص	1	1	1	1	1	5	5	5	0	15	14
ض	1	2	/	1	1	5	5	4	1	16	12
ط	1	/	1	/	/	5	3	2	1	9	30
المجموع											
ذكور						80		48	32		
اناث						68		50	18		
عام						148		98	50		

1-3-3- الارتباط بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة في القسم (ج):

الجدول رقم (19) : يوضح العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة للقسم (ج)

العلاقة الارتباطية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى ادلالة
الاختيارات الفعلية	15.06	5.58	0.50	ايجابية	دال عند0.05
الاختيارات المتنوعة	14.31	4.63			

من خلال نتائج المصفوفة السسيومترية الفعلية والمتوقعة، وبغرض إيجاد مدى الارتباط بينهما والتشابه أو الاختلاف في العلاقة بينهما، قمنا بحساب معامل الارتباط، والذي قدرت قيمته ب: ر= 0.50 وهي نسبة مقبولة دالة إحصائيا عند مستوى ا = 0.05 مما يدل على العلاقة الايجابية الدالة بين كل من الاختيارات الفعلية والاختيارات المتوقعة في القسم (ج).

1-3-4- عرض تشكيلات افواج اللعب في القسم (ج):

تحصلنا في هذا المحك على المجموعات التالية:

مجموعات الذكور:

ف1 تكون من 04 افراد :5-10-13-16.

ف2 تكون من 04 افراد :9-11-12-15.

ف3 تكون من 04 افراد: 2-3-4-8.

ف4 تكون من 04 افراد :1-6-7-14.

مجموعات الإناث :

ف01تكون من 06 افراد: ث-ذ-س-ش-ص-ض

ف02 تكون من 02 افراد :ط-ج-ح-خ

ف03 تكون من 06 افراد:ر-ز-ا-د-ت-ب

ان ما يميز تكوين الأفواج في هذا المحك هو الانفصال التام بين افواج الإناث، وأفواج الذكور، وذلك ما تاكد من خلال عدم وجود اختلاط في العلاقات بين الجنسين في محك الصداقة، سواء للاختيارات الفعلية أو المتوقعة، كما نجد ان عدد افراد جماعات الاناث اكبر من عدد افراد جماعات الذكور.

1-3-5- عرض تشكيلات افواج العمل في القسم (ج):

لقد تحصلنا في محك العمل على الأفواج التالية:

مجموعات الذكور:

ف1 تكون من 03 افراد :2-6-9

ف2 تكون من 02 فردين :3-4.

ف3 تكون من 04 افراد: 1-7-12-15.

ف4 تكون من 04 افراد :5-8-14-16.

ف5 تكون من 03 افراد :10-11-13.

مجموعات الإناث :

ف01تكون من 05 افراد: ث-ج-د-ز-ص

ف02 تكون من 04 افراد :ت-ح-س-ض

ف03 تكون من 04 افراد: ب-خ-ط-ش

ف 04 تكون من 03 افراد :ا-ر-ذ.

إن ما يلاحظ من خلال تركيبة الأفواج هو ان الانفصال التام بين جماعات الذكور وجماعات الاناث، وهذا ما يؤكد عدم الاختلاط في العلاقات بين الجنسين في المحكين السابقين (الصداقة، اللعب).

كما تبين أن عدد أفراد جماعات الإناث اكبر من عدد افراد جماعات الذكور، ويبدو الاختلاف واضحا بين افراد مجموعات اللعب وأفراد جماعات العمل.

1-4-1- عرض نتائج الاختيارات الفعلية للقسم (د):

بالتمثيل العددي لنتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات الفعلية للقسم (د)، جدول رقم (20)، وبأخذ الفئة التي تحصلت على الدرجة 18 فأكثر، والتي أطلقنا عليها اسم الفئة المقبولة نجد التلاميذ الآتية أسماؤهم:

فئة الذكور: 3-8-10-11.

فئة الإناث : ث-ز-س-ش.

اما إذا اخذنا الفئة التي تحصلت على 12 درجة وما دونها، والتي أطلقنا عليها اسم الفئة المعزولة، نجد التلاميذ الآتية أسماؤهم:

فئة الذكور:4-5-6-7-9-13-14.

فئة الإناث : ا-ب-ج- ر-ط.

وتبين لنا نتائج الاختبار السسيومتري عدم اختلاط في العلاقات بين الجنسين عند تلاميذ القسم (د)، ومن خلال حساب عدد الاختيارات المستلمة الكلي نجد هؤلاء التلاميذ وزعوا 153 اختيارا أي (5ن-2)، حيث أن تلميذا واحدا وزع اقل من خمسة اختيارات، وتبادل التلاميذ فيما بينهم 107 علاقة متبادلة بنسبة 69.03% من المجموع الكلي للاختيارات الممنوحة، منها 46 اختيارا متبادلا بين الذكور بنسبة 65.71%، و61 اختيارا متبادلا بين الاناث بنسبة 71.76%.

جدول رقم (20) : نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات الفعلية للقسم (د).

الاختيارات الفعلية											
رمز التلميذ	الاختبار الاول عدد - أ -	الاختبار الثاني عدد - ب -	الاختبار الثالث عدد - ج-	الاختبار الرابع عدد - د-	الاختبار الخامس عدد - هـ -	الموزعة	المستلمة	المتبادلة	الفردية	القيمة الإجمالية	الرتبة
1	/	2	2	/	/	5	4	4	0	14	15
2	1	/	/	3	3	5	7	3	4	14	15
3	2	2	/	/	1	5	5	4	0	19	8
4	/	3	/	/	/	5	3	3	1	12	20
5	/	/	1	2	1	3	4	2	2	8	28
6	1	/	2	/	1	5	4	2	2	12	20
7	/	1	1	/	/	5	2	2	0	7	30
8	5	1	/	1	/	5	7	4	3	31	1
9	/	1	2	/	/	5	3	2	1	10	25
10	3	1	2	/	1	5	7	4	3	26	2
11	1	2	2	1	1	5	7	5	2	22	4
12	1	/	1	3	1	5	6	3	3	15	11
13	/	1	1	2	1	5	5	4	1	12	20
14	/	/	/	1	3	5	4	4	0	5	31
أ	2	/	/	1	/	5	3	2	1	12	20
ب	1	/	2	/	1	5	4	3	1	12	20
ت	2	/	1	/	1	5	4	3	1	14	15
ث	1	1	2	3	2	5	9	4	5	23	3
ج	1	1	/	/	1	5	3	1	2	10	25
ح	/	3	/	2	/	5	5	5	0	16	9
خ	1	1	1	1	1	5	5	4	1	15	11
د	1	1	1	1	/	5	4	3	1	14	15
ذ	1	1	1	/	1	5	4	4	0	13	19
ر	/	2	/	1	/	5	3	3	0	10	25
ز	2	/	1	3	2	5	8	4	4	21	5
س	1	3	/	1	2	5	7	3	4	21	5
ش	1	3	1	/	/	5	5	5	0	20	7
ص	1	/	2	1	2	5	6	4	2	15	11
ض	1	1	/	2	2	5	6	5	1	15	11
ط	/	/	2	1	/	5	3	3	0	8	28
ع	1	/	3	/	2	5	6	5	1	16	9
المجموع											
ذكور						68		46	22		
إناث						85		61	24		
عام						153		107	46		

1-4-2- عرض نتائج الاختيارات المتوقعة للقسم (د):

بالرجوع إلى نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات المتوقعة للقسم (د)، جدول رقم(21) وبالتحديد السابق، فان الفئة التي تحصلت على الدرجة 18 فأكثر تعتبر في حالة شعبية، وهي متمثلة في التلاميذ الآتية أسماؤهم:

فئة الذكور: 6-8-9-10-12.

فئة الإناث : ث-س-ش-ص.

اما الفئة التي تحصلت على الدرجة10فاقل ، فهي تعتبر فئة معزولة ، وهي متمثلة في التلاميذ الآتية أسماؤهم :

فئة الذكور :5-7-13-14.

فئة الإناث : ا-ج-ط-ع.

ومن خلال هذه النتائج يتضح لنا عدم وجود اختلاط في العلاقات بين الجنسين عند تلاميذ القسم (د) وبحساب عدد الاختيارات المستلمة الكلي تبين ان 14 تلميذا وزعوا اقل من 05 اختيارات وتبادل التلاميذ فيما بينهم 86 اختيارا متبادلا من المجموع الكلي للاختيارات الذي قدر ب:139 اختيارا (5ن-16) بنسبة 55.48% منها 39 اختيارا متبادلا بين الذكور بنسبة 55.71 و47 اختيارا متبادلا بين الاناث بنسبة 55.29 %.

جدول رقم (21): نتائج المصفوفة السسيومترية للاختيارات المتوقعة للقسم (د).

الاختيارات الفعلية											
رمز التلميذ	الاختبار الاول عدد - أ -	الاختبار الثاني عدد - ب -	الاختبار الثالث عدد - ج-	الاختبار الرابع عدد - د-	الاختبار الخامس عدد - هـ -	الموزعة	المستلمة	المتبادلة	الفردية	القيمة الإجمالية	الرتبة
1	/	1	1	2	/	4	4	4	0	11	23
2	1	/	3	/	2	4	6	2	4	16	13
3	2	/	2	/	1	5	5	4	1	17	10
4	/	2	/	3	/	4	5	3	2	14	15
5	/	/	1	3	/	5	4	2	2	9	24
6	1	2	/	2	1	5	6	3	3	18	8
7	1	/	1	/	1	5	3	3	0	9	24
8	2	4	/	/	1	5	7	5	2	27	2
9	1	1	3	1	1	5	7	3	4	21	5
10	3	2	/	/	/	5	5	3	2	23	3
11	2	1	1	/	/	4	4	2	2	17	10
12	1	1	1	3	1	5	7	3	4	19	7
13	/	/	1	/	2	5	3	2	1	5	28
14	/	/	/	/	/	5	0	0	0	0	31
أ	1	/	/	/	/	4	1	1	0	5	28
ب	2	1	1	/	/	4	4	3	1	17	10
ت	2	/	1	/	/	5	3	1	2	13	19
ث	1	1	2	2	2	4	8	4	4	21	5
ج	/	1	/	1	2	4	4	2	2	8	27
ح	/	1	2	1	/	5	4	3	1	12	22
خ	1	2	/	/	/	5	3	3	0	13	19
د	2	/	1	/	/	5	3	3	0	13	19
ذ	1	2	/	/	1	5	4	3	1	14	15
ر	1	2	/	/	1	4	4	3	1	14	15
ز	1	/	1	4	/	5	6	4	2	16	13
س	2	2	2	2	/	5	8	5	3	28	1
ش	1	1	3	/	/	4	5	4	1	18	8
ص	1	2	2	2	/	3	7	3	4	23	3
ض	/	1	1	3	1	4	6	3	3	14	15
ط	/	/	/	1	/	4	1	1	0	2	30
ع	1	1	/	/	/	3	2	1	1	9	24
المجموع											
ذكور						66		39	27		
اناث						73		47	26		
عام						139		86	53		

1-4-3- الارتباط بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة في القسم(د) :

الجدول رقم(22) : يوضح العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة للقسم (د).

العلاقة الارتباطية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الاختيارات الفعلية	14.90	5.66	0.72	ايجابية	دال عند 0.01
الاختيارات المتوقعة	14.38	6.57			

ومن خلال النتائج المشار اليها في الجدول رقم(22)، ولأجل إيجاد مدى التشابه أو الاختلاف بين الاختيارات الفعلية والاختيارات المتوقعة في القسم (د)، قمنا بحساب معامل الارتباط الذي وجدنا قيمته تساوي ر= 0.72 ، وهي نسبة دالة إحصائيا عند مستوى ا =0.01 ، مما يدل على وجود نسبة ارتباط قوية بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة في القسم(د).

1-4-4- عرض تشكيلات افواج اللعب في القسم (د):

تحصلنا في هذا المحك على الجماعات التالية:

جماعات الذكور:

ف 01 تكون من 04افراد : 5-9-11-14.

ف 02 تكون من 03افراد :6-7-13.

ف 03تكون من 04 افراد:2-3-4-10.

ف 04تكون من 03 افراد:1-8-12.

جماعات الإناث :

ف 01تكون من 06افراد:ز-ث-ح-د-ع-س.

ف02 تكون من 06 افراد: ب-ش-ط-خ-ذ-ر.

ف 03 تكون من 05 افراد :ا-ج-ص-ت-ض.

نلاحظ من خلال تشكيلة الأفواج في هذا المحك الانفصال التام بين جماعات الإناث، وجماعات الذكور، وهذا ما يؤكد عدم وجود اختلاط في العلاقات بين الجنسين في معيار الصداقة، كما تبين لنا دائما ان عدد افراد جماعات الاناث اكبر من عدد افراد جماعات الذكور.

1-4-5- عرض تشكيلات افواج العمل في القسم (د):

انقسم التلاميذ في هذا المحك إلى 08 جماعات، 04 منها للذكور، و04للاناث، لنحصل بذلك على تشكيلات الأفواج التالية:

جماعات الذكور:

ف 01 تكون من 03 افراد :3-10-14.

ف 02 تكون من 03 افراد:7-8-11.

ف03 تكون من 04 افراد :2-4-9-12.

ف 04تكون من 04 افراد :1-5-6-13.

جماعات الإناث :

ف1 تكون من 05 افراد:ث-ح-خ-ش-ط.

ف 02تكون من 04 افراد :ت-د-ز-ص.

ف 03 تكون من 05 افراد :ا-ج-ذ-س-ع.

ف 04تكون من 03افراد: ب-ر-ض.

ان ما نلاحظه من خلال تكوين الأفواج في محك العمل، هو الانفصال الكامل بين جماعات الذكور وجماعات الاناث، وهذا ما تؤكده النتائج السابقة في كل من محك الصداقة واللعب، كما نجد دائما ان عدد افراد جماعات الاناث اكبر من عدد افراد جماعات الذكور، واختلافا في تشكيلة جماعات محك العمل عنها في محك اللعب.

ومن خلال هذه المعطيات نخلص إلى قبول فكرة وجود نسبة ارتباط قوية بين الاختيارات الفعلية والاختيارات المتوقعة في محك الصداقة لكل من الأقسام مع وجود اختلاف بين تشكيلات افواج العمل واللعب.

خلاصة :

في هذا التطبيق للاختبار السسيومتري تحصلنا على درجات سوسيومترية لكل تلميذ وباستعمال الوسيلة الإحصائية حولنا هذه الدرجات حسب ثلاث فئات، فاعتبرنا من تحصل على المستوى الثالث من بين الذين يمثلون فئة التلاميذ المقبولين أو الشعبيين، في حين من تحصل على المستوى الاول فهو يعتبر من فئة المعزولين، اما المستوى الثاني فهو يمثل الفئة المتوسطة.

ومن خلال استغلال جميع المعطيات، وجدنا أن العدد الكلي لتوزيع الاختيارات في الاقسام الاربعة بلغ 536 اختيارا (5ن-4) من الاختيارات، مما يدل على العاطفة الاجتماعية المرتفعة بين افراد القسم، مدعمة من الثقة المتبادلة بين اعضائه، وقد تاكد هذا من خلال عدد الاختيارات المتبادلة الذي وجدناه مرتفعا مما يشير إلى تماسك الأقسام، وتبادل الثقة بين إفرادها، فالتلاميذ الذين يملكون اصدقاء كثيرين يشعرون بالراحة ويساهمون بدورهم في تماسك الفوج، كما انه كلما كان عدد افراد القسم صغيرا كلما كثرت الاختيارات المتبادلة بين افراده، وبذلك ازداد تماسك القسم.

فالعلاقات العاطفية تظهر في الاقسام الاربعة متوازنة، فالاختيارات الموزعة تعادل الاختيارات المتسلمة تقريبا سواء الفعلية أو المتوقعة، فالتلاميذ يوزعون اختياراتهم ويعبرون بذلك عن توسعهم العاطفي، ونستطيع أن نقول بان المكانة الاجتماعية للأقسام الاربعة حسنة عملا بمبدأ:

" **كلما زادت العلاقة العاطفية في القسم، كلما تحسنت مكانته الاجتماعية**".

لذلك يمكن القول ان علاقات التلميذ في قسمه هي قوية لأنها تكثفت ودامت في الزمن والمحيط المدرسي والاجتماعي.

كما يظهر الاختلاف جليا في العلاقات بين الجنسين، رغم أن الدراسات تبين ان التلاميذ يتأثرون في علاقاتهم بعامل الجنس في هذه المرحلة العمرية، حيث نجد معظم الدراسات تبين ان الوقت المناسب للاختلاط يتراوح مابين 13-15 سنة، ويكون مناسبا للاناث في سن 14 سنة وللذكور في سن 15 سنة، حيث ان هناك فروقا وقتية في النمو والبلوغ العاطفي للاناث قبل الذكور.

وقد تبين ل (cavigioli) بعد دراسة قام بها ان التلاميذ في سن 16 سنة متساوون من حيث تحفيزهم للاختلاط، ونفس الشيء في ألمانيا حيث بالنسبة لنفس العمر تتقارب النتائج مع نتائج (cavigioli) حيث وجد (s- lutz) في دراسته للتحفيز لدى التلاميذ بألمانيا الغربية للاختلاط في حصص التربية البدنية نتائج تتفق مع نتائج الدراسة السابقة. (lamour,1986,p109)

ويمكن تفسير عملية الاختلاف في العلاقات بين الجنسين إلى عوامل يمكن ارجاعها إلى القيم والعادات السائدة في مجتمع البحث، لذلك نقول ان الاختلاط بين الجنسين في مدرسة المستقبل لا يرتبط بالسن فقط، وإنما بعامل أقوى هو القيم والعادات العربية الإسلامية السائدة في المجتمع، والتي تفصل بين الجنسين، فهناك عالم

الرجل من جهة، وعالم المرأة من جهة أخرى، كما ان البنت لو تهدي لولد أي شيء يسخر منها الأولاد، والعكس صحيح كذلك، فلا عامل قرابة ولا صداقة ولا لعب ولا جوار قد اثر في تكوين علاقات صداقة بين تلميذين مختلفين في الجنس.

ومن خلال تحليل افواج العمل وافواج اللعب اتضح لنا الاختلاف الكبير بين تشكيلات افواج اللعب والعمل في الاقسام الاربعة، ويمكن تفسير ذلك من خلال توافر الشروط الخاصة بكل محك، فالتلميذ يقوم بالنشاط الرياضي نتيجة استثارة حاجة عنده، فالحاجة أو الدافع شرط أساسي هام لإتمام ممارسة مختلف الانشطة الرياضية، إذ لا يمارس الفرد النشاط الرياضي دون ان يستشير قواه وطاقاته لمزاولة هذا النوع من النشاط، فالاهتمام باختيار نوع النشاط الذي يعمل على زيادة الدافعية نحو الممارسة وكذا اختيار الأصدقاء اللازمين لذلك تعتبر مهمة، حيث ان النشاط الرياضي من حيث هو ظاهرة اجتماعية تتحدد بصفة سائدة من خلال الدوافع أو الحاجات الاجتماعية، ولا يتعلق بالمرتبة الاولى بالدوافع الاولية، وعلى ذلك فان نوع النشاط والهدف من ممارسته كذلك له دور في اشباع ما لدى الفرد من تلك الدوافع الاجتماعية، كما ان الدوافع الذاتية التي تتمثل في محاولات التعلم والفوز الرياضي وما يرتبط بذلك من تحقيق الذات والتميز والشهرة، وما قد يعود على الفرد من مكاسب معنوية أو مادية، كل ذلك يعتبر من الدوافع الهامة التي تعمل على تحريك واستثارة قوى الفرد وطاقته لممارسة الوان النشاط الرياضي واختيار الزملاء الذين يحقق معهم أهدافه.

كما أن اللعب يتضمن عادة نظما معينة ومهارات خاصة وقواعد محددة يجب على اعضاء الجماعة إتباعها أثناء أداء اللعبة، وهذه النظم والمهارات والقواعد تكون اللعبة حيث يتضمن فيها عناصر المشاركة الوجدانية والتفاعل بين اعضاء الجماعة، وهي تعتمد على المنافسة الجماعية، وبذلك تسمح بظهور الجماعات بصورة تلقائية، حيث يختار كل تلميذ الجماعة التي تريد ان تنتمي اليها، فاللعب يمكن التلميذ من إيجاد مكان في وسط الجماعة، ويكسبه المهارات الاجتماعية، وفيه (اللعب) يجد الطفل وسيلة طبيعية للتعبير عما في نفسه، وعن طريقه نجد نحن الفرصة لفهمه ودراسته، اما محك العمل فهو يختلف من حيث كونه علاقة رسمية تعتمد على الاختيار الهادف والموجه ضمن المجموعة التي يختارها التلميذ. لذلك فان تشكيلات جماعات العمل لا تتاثر بتشكيلات جماعات اللعب، وبذلك نقول ان الفرض الذي ينص على ان علاقات العمل أثناء النشاط البدني الرياضي تتاثر باللعب لم يتحقق.

وعندما طلبنا في المرحلة الثانية من تطبيق الاختبار السسيومتري من التلاميذ ان يتوقعوا الأصدقاء الذين يظنون أنهم أهدوهم اختياراتهم، قاموا بتسجيل على العموم الأفراد الذين اختاروهم من قبل في الاختيارات الفعلية، وهو ما يفسره نسبة الارتباط القوية التي وجدناها بين الاختيارات الفعلية والمتوقعة في الاقسام الاربعة، فعملية منح الاختيار مرتبطة بعاطفة التلميذ نحو زميله، وتصوره بأنه يبادله نفس الشعور، لذلك فهو

هدي صداقته وينتظر ارجاعها في نفس الوقت من الاخرين. وهم ما يبين مدى التشابه بين المكانة الاجتماعية الفعلية الممنوحة للتلميذ مع المكانة التي يتوقع هو ان يتحصل عليها.

حيث يقول (بارث رايموند ريغي) انه في هذه المرحلة يعاد تنظيم كل العلاقات للتلميذ مع نفسه ومع الاخرين، فالمراهقة يعطي لنفسه وللآخرين ما يجري فعليا بداخله، وبين ما يظن انه عليه، أو ما يري ان يكون عليه، وما هو عليه فعليا.

ومن خلال هذه النتائج نقول ان الفرضية التي طارحناها في بداية هذا البحث والتي كان مؤداها انه:

" **يوجد ارتباط دال بين الاختيارات الفعلية الموزعة و الاختيارات المتوقعة" قد تحققت**.

2- عرض نتائج الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني ومناقشتها :

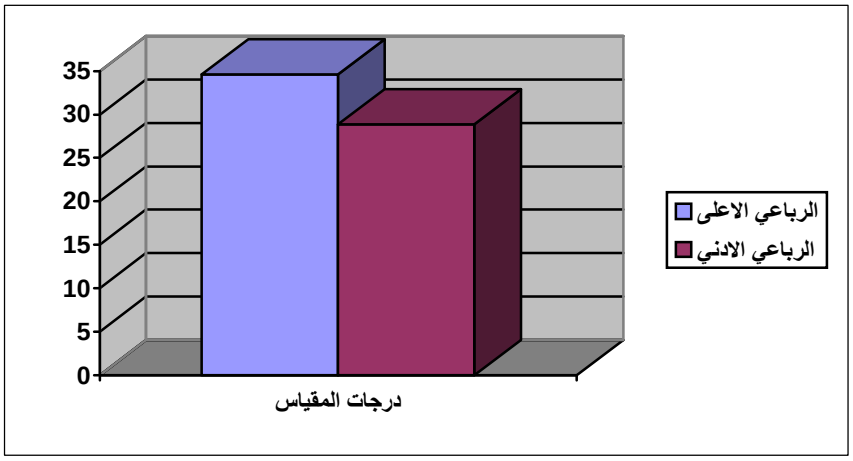
2-1- بالنسبة للذكور: باستعمال قانون الربيع تمكنا من استخراج عدد من الذكور الذين كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو النشاط البدني، وعدد الذكور الذين كانت اتجاهاتهم سلبية وكانت النتائج كالتالي :

2-1-1- الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية :

بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الخبرة الاجتماعية 18 فردا من 52 تلميذا، أي بنسبة 34.61%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الخبرة الاجتماعية 15 فردا من 52 تلميذ، أي بنسبة 28.84%.والجدول رقم (23) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور في بعد الخبرة الاجتماعية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	18	34.61
الرباعي الأدنى	15	28.84

ويتضح من خلال الجدول رقم (23) أن اتجاهات الذكور نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية متوسطة أو اكثر من المتوسط على العموم، حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية اقل بقليل مقارنة مع نسبة الذكور الذين لديهم اتجاهات ايجابية والشكل (03) يبين ذلك.



الشكل (03) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في الخبرة الاجتماعية.

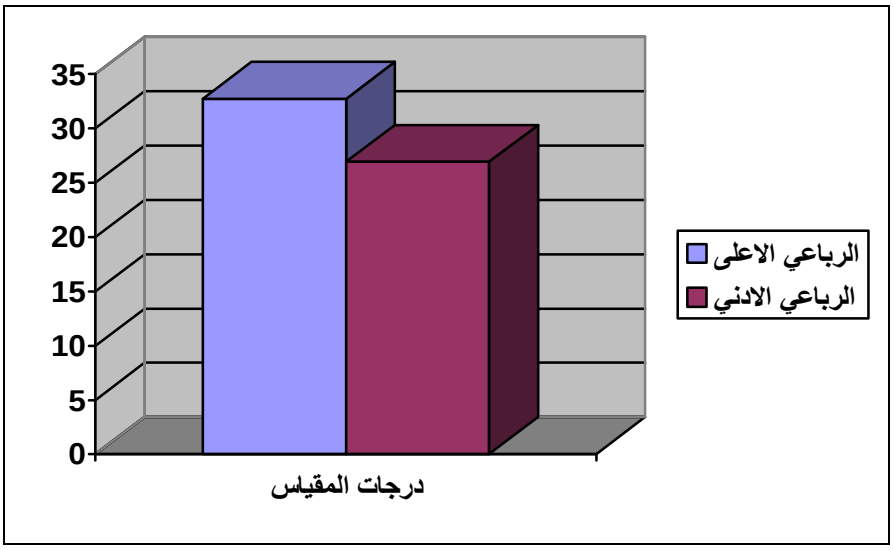
2-1-2-الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة جمالية :

بلغ عدد الذكور في الرباعي لدرجات بعد الخبرة الجمالية 17 فردا من 52 تلميذ، أي بنسبة 32.69%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الخبرة الجمالية 14 فردا من 52 تلميذ أي بنسبة 26.92%.

والجدول رقم (24) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور في بعد الخبرة الجمالية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	17	32.69
الرباعي الأدنى	14	26.92

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن اتجاهات الذكور نحو النشاط البدني كخبرة جمالية كانت متوسطة أو اكثر من المتوسط، حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو النشاط البدني كخبرة جمالية اقل بقليل من الذكور الذين لديهم اتجاهات ايجابية والشكل (04) يبين ذلك.



الشكل (04) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد الخبرة الجمالية.

2-1-3-الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة:

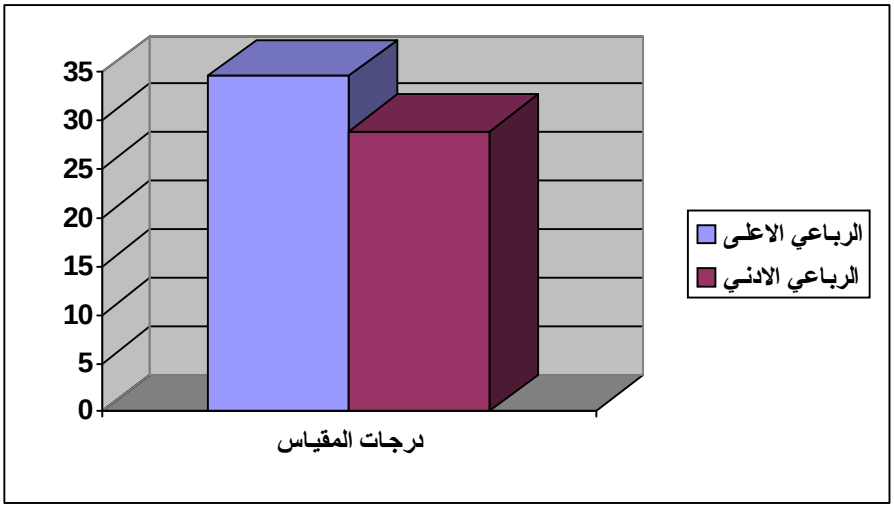
بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد توتر ومخاطرة 19 فردا من 52 تلميذ، أي بنسبة 36.53%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد توتر ومخاطرة 07 فردا من 52 تلميذ أي بنسبة 13.46%.

والجدول رقم (25): يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور في بعد توتر ومخاطرة.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	19	36.53
الرباعي الأدنى	07	13.46

الجدول رقم(25).

يتضح من خلال الجدول رقم(25) ان اتجاهات الذكور نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة كانت ايجابية، حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم اتجاهات ايجابية نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة اكثر من الذكور الذين لديهم اتجاهات سلبية والشكل (05) يبين ذلك.



الشكل (05) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد التوتر والمخاطرة.

2-1-4- الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر:

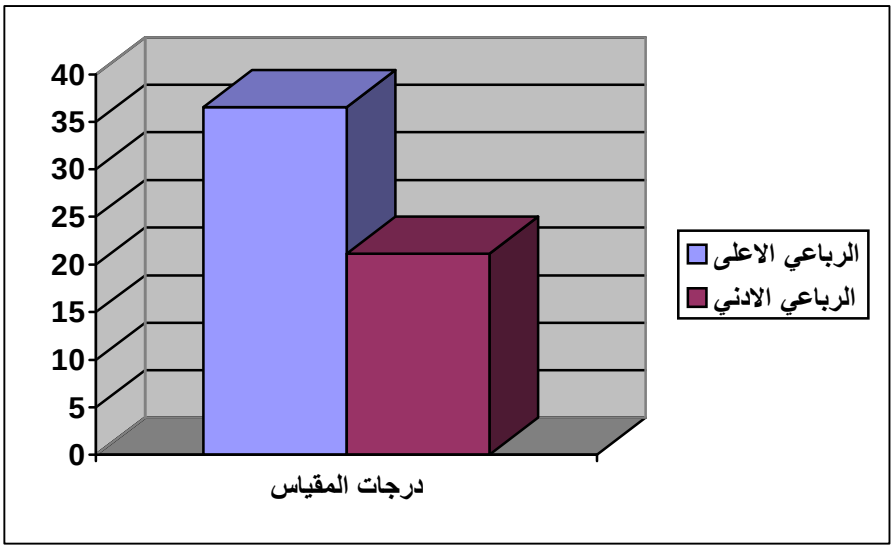
بلغ عدد الذكور في الرباعي لدرجات بعد خفض التوتر 11 فردا من 52 تلميذ، أي بنسبة 21.15%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد خفض التوتر 19 فردا من 52 تلميذ أي بنسبة 36.53%.

والجدول رقم (26): يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور في خفض التوتر.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	11	21.15
الرباعي الأدنى	19	36.53

الجدول رقم(26).

يتضح من خلال الجدول رقم(26) ان اتجاهات الذكور نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر كانت سلبية، حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر اكبر من الذكور الذين لديهم اتجاهات ايجابية، والشكل (06) يبين ذلك.



الشكل (06) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد خفض التوتر.

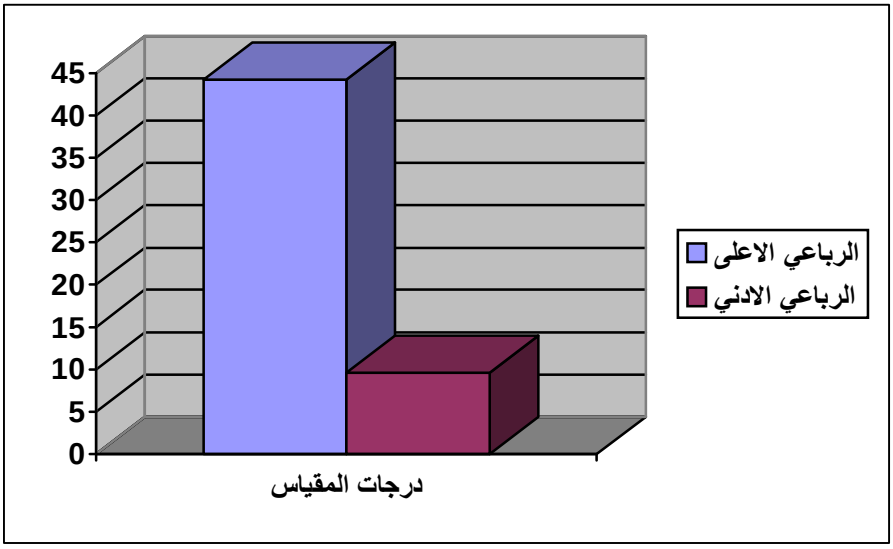
2-1-5- الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي:

بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد التفوق الرياضي 23 فردا من 52 تلميذ، أي بنسبة 44.23%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد التفوق الرياضي05 افراد من 52 تلميذ أي بنسبة 09.61%.

الجدول رقم (27): يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور في بعد التفوق الرياضي.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	23	44.23
الرباعي الأدنى	05	09.61

يتضح من خلال الجدول رقم(27) ان اتجاهات الذكور نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي كانت عالية في مجملها، حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم اتجاهات ايجابية نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي كبيرة مقارنة مع نسبة الذكور الذين لديهم اتجاهات سلبية، والشكل (07) يبين ذلك.



الشكل (07) يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد التفوق الرياضي.

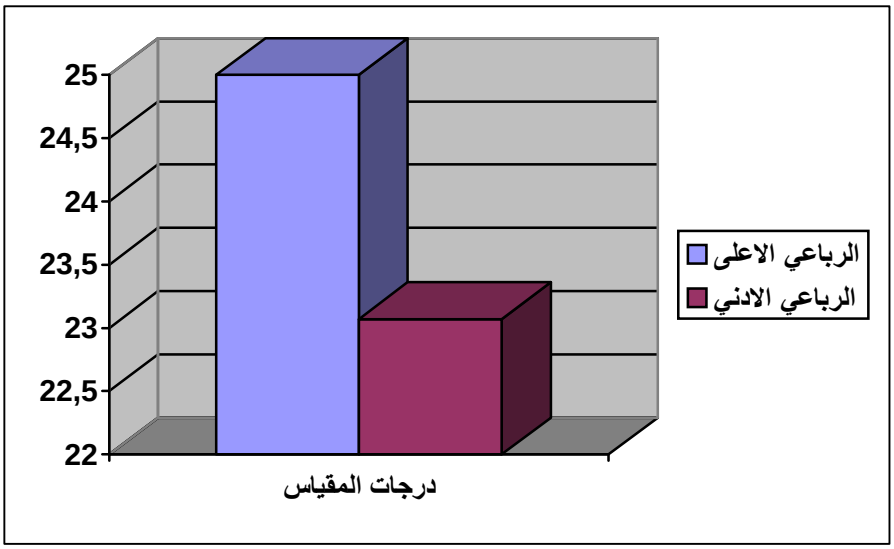
2-1-6-الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة:

بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد حفظ الصحة واللياقة 12 فردا من 52 تلميذ، أي بنسبة 23.07%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد حفظ الصحة واللياقة 13 فردا من 52 تلميذ أي بنسبة 25%.

الجدول رقم (28):.يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور في بعد حفظ الصحة واللياقة.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	12	23.07
الرباعي الأدنى	13	25

يتضح من خلال الجدول رقم(28) ان اتجاهات الذكور نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة كانت متوسطة، حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة اكبر بقليل من الذكور الذين لديهم اتجاهات ايجابية ، والشكل (08) يبين ذلك.



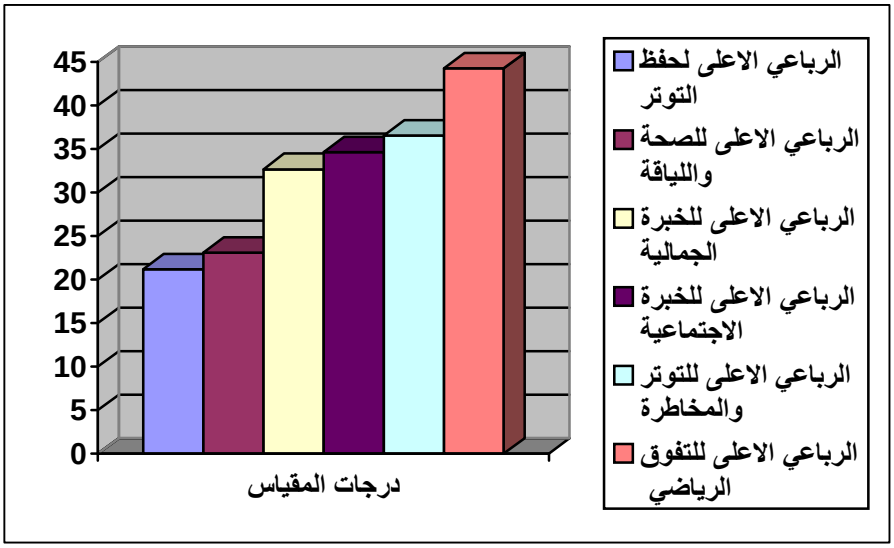
الشكل رقم (08): يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد حفظ الصحة واللياقة.

يتضح من الجداول (23) إلى (28) ان اتجاهات الذكور نحو النشاط البدني تتباين حسب أبعاده، حيث ان النسبة الغالبة تتجه نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي ثم كخبرة توتر ومخاطرة ، وبعدها كخبرة اجتماعية ثم كخبرة جمالية ، وبعدها كخبرة لحفظ الصحة واللياقة البدنية واخيرا كخبرة لخفض التوتر.

الجدول (29) يوضح ترتيب الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني لذكور العينة

الاتجاهات نحو النشاط البدني	النسبة المئوية لعدد الذكور في الرباعي الأعلى
تفوق رياضي	44.23
توتر ومخاطرة	36.53
اجتماعية	34.61
جمالية	32.69
صحة ولياقة	23.07
خفض التوتر	21.15

الجدول (29) يوضح ترتيب الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني لذكور العينة.



الشكل (09): يوضح ترتيب اتجاهات الذكور نحو النشاط البدني.

2- 2- بالنسبة للاناث:

باستعمال قانون الربيع تمكنا من استخراج عدد الاناث اللاتي كانت اتجاهاتهن ايجابية نحو النشاط البدني، وعدد الاناث اللاتي اتجاهاتهن سلبية نحو النشاط البدني، وكانت النتائج كالتالي:

2-2-1-الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية:

بلغ عدد الإناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الخبرة الاجتماعية 16 فردا من 56 تلميذة، أي بنسبة 28.57%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الخبرة الاجتماعية 19 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 33.92%.

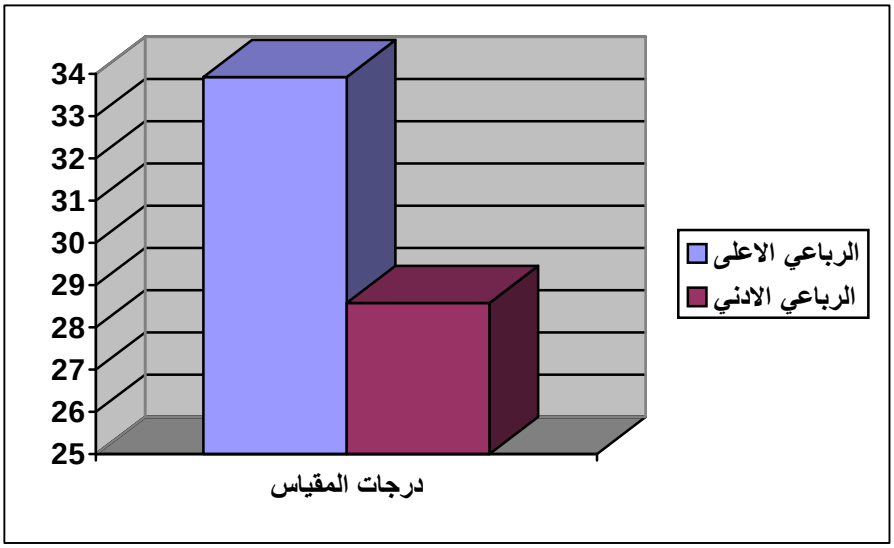
والجدول رقم (30): يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث في بعد الخبرة الاجتماعية.

الربيع	عدد الاناث	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	16	28.57
الرباعي الأدنى	19	33.92

الجدول رقم (30)

يتضح من خلال الجدول رقم (30) ان اتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية كانت اقل من المتوسط ، حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي لديهن اتجاهات ايجابية نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية اقل مقارنة مع نسبة الاناث اللاتي لديهن اتجاهات سلبية.

والشكل (10) يبين ذلك.



الشكل (10) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد الخبرة الاجتماعية

2-2-2- الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة جمالية:

بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الخبرة الجمالية 15 فردا من 56 تلميذة، أي بنسبة 26.78%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الخبرة الجمالية 15 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 26.78%.

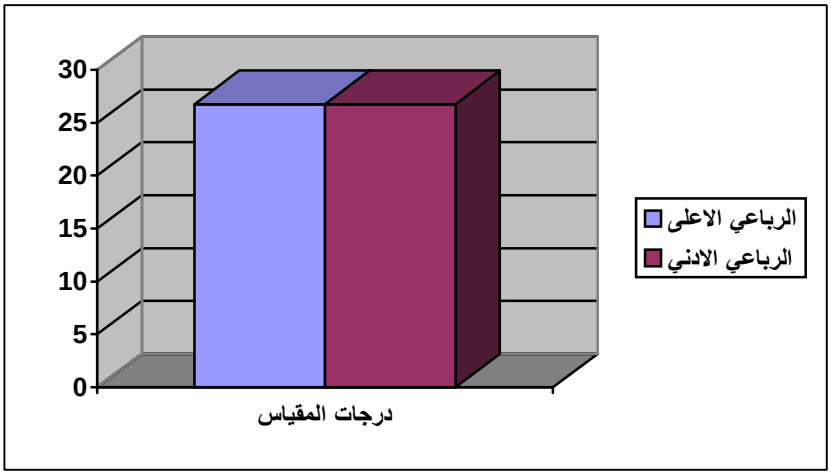
والجدول رقم (31) يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث في بعد الخبرة الجمالية.

الربيع	عدد الاناث	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	15	26.78
الرباعي الأدنى	15	26.78

الجدول رقم (31).

يتضح من خلال الجدول رقم (31) ان اتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة جمالية تعتبر متوسطة، حيث نلاحظ أن نسبة الإناث اللاتي لديهن اتجاهات ايجابية نحو النشاط البدني كخبرة جمالية تتساوى مع نسبة الاناث اللاتي لديهن اتجاهات سلبية.

والشكل (11) يبين ذلك.



الشكل (11) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد الخبرة الجمالية.

2-2-3- الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة:

بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد توتر ومخاطرة 09 فردا من 56 تلميذة، أي بنسبة 16.07%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد توتر ومخاطرة 26 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 46.42%.

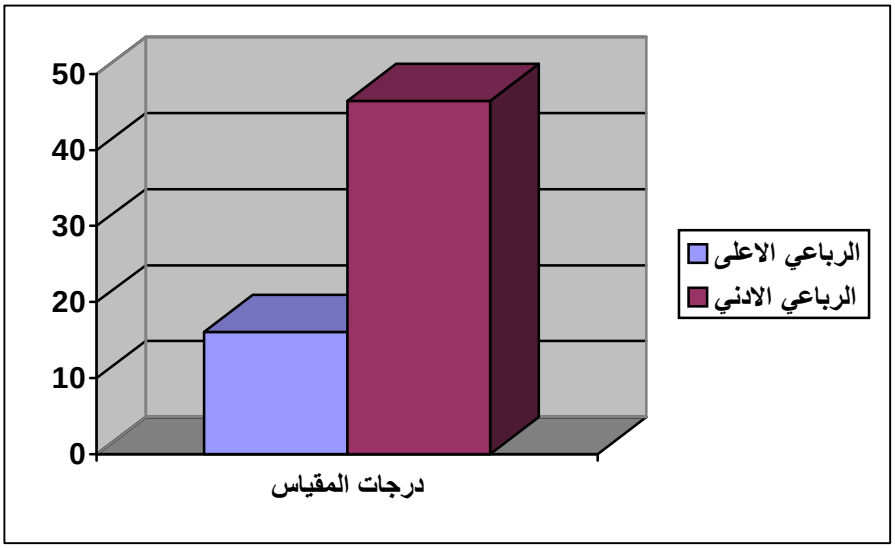
والجدول رقم(32): يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث في بعد توتر ومخاطرة.

الربيع	عدد الاناث	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	09	16.07
الرباعي الأدنى	26	46.42

الجدول رقم (32).

يتضح من خلال الجدول رقم (32) ان اتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة كانت سلبية، حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي كانا اتجاهاتهن ايجابية نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة قليلة مقارنة مع نسبة الاناث اللاتي لديهن اتجاهات سلبية.

الشكل (12) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد توتر ومخاطرة.



2-2-4-الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر:

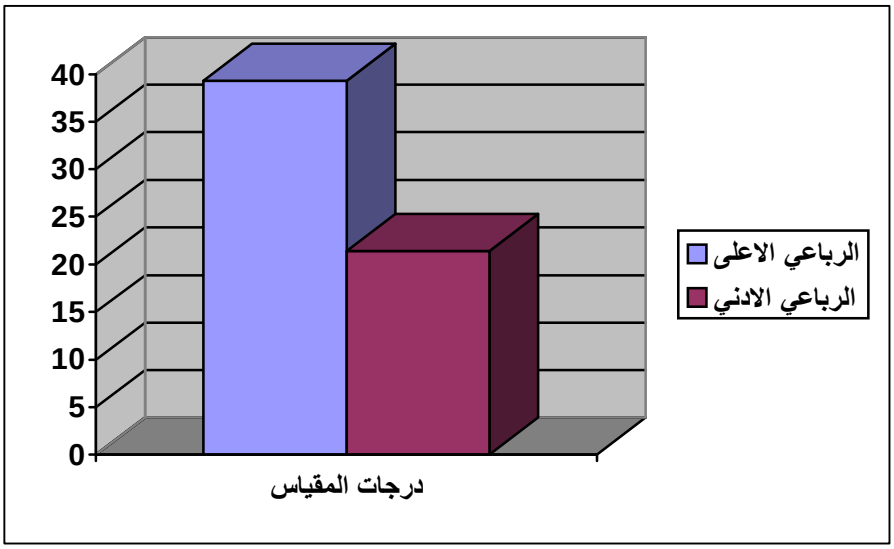
بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد خفض التوتر 22 فردا من 56 تلميذة، أي بنسبة 39.28%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد خفض التوتر 12فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 21.42%.

والجدول رقم (33): يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث في بعد خفض التوتر.

الربيع	عدد الاناث	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	22	39.28
الرباعي الأدنى	12	21.42

الجدول رقم (33).

يتضح من خلال الجدول رقم (33) ان اتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر كانت ايجابية، حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي لديهن اتجاهات ايجابية نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر اكبر من الاناث اللاتي لديهن اتجاهات سلبية. والشكل (13) يبين ذلك.



الشكل (13) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد خفض التوتر.

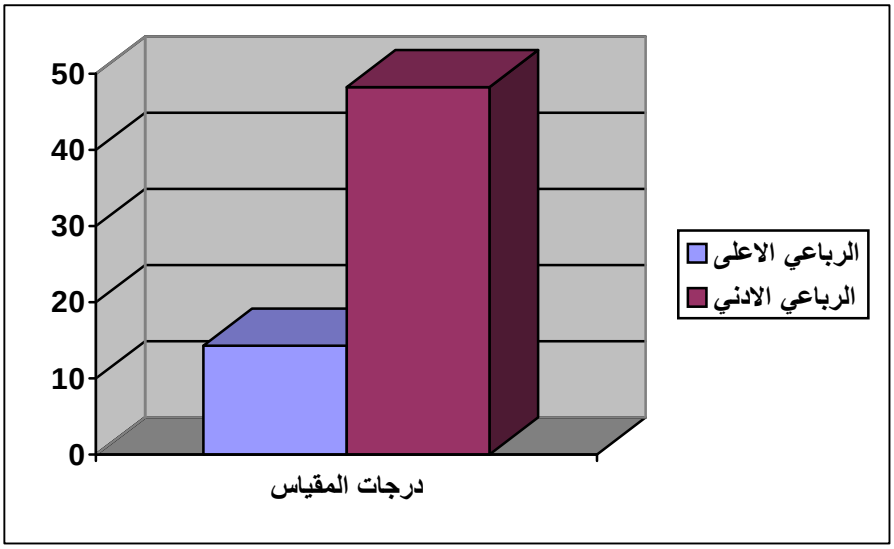
2-2-5- الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي:

بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد التفوق الرياضي 08 افراد من 56 تلميذة، أي بنسبة 14.28%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد التفوق الرياضي 27فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 48.21%.

الجدول رقم(34): يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث في بعد التفوق الرياضي.

الربيع	عدد الاناث	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	**08**	**14.28**
الرباعي الأدنى	**27**	**48.21**

يتضح من خلال الجدول رقم (33) ان اتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي كانت سلبية، حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي لديهن اتجاهات ايجابية نحو النشاط البدني كخبرة لتفوق الرياضي اقل بكثير من الاناث اللاتي لديهن اتجاهات سلبية. والشكل (14) يبين ذلك.



الشكل (14) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد التفوق الرياضي.

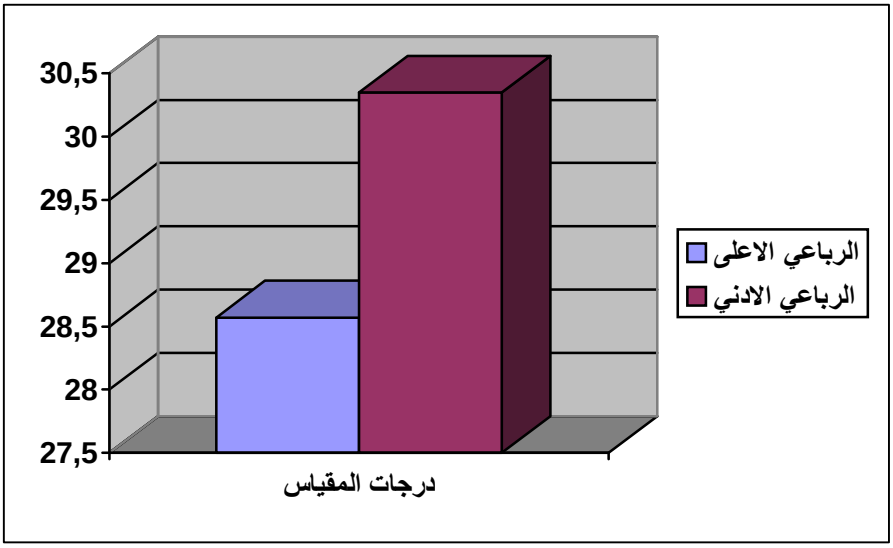
2-2-6- الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة:

بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد حفظ الصحة واللياقة 16 افراد من 56 تلميذة، أي بنسبة 28.57%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد حفظ الصحة واللياقة 17 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 30.35%.

والجدول رقم (35): يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث في بعد حفظ الصحة واللياقة.

الربيع	عدد الاناث	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	**16**	**28.57**
الرباعي الأدنى	**17**	**30.35**

يتضح من خلال الجدول رقم (35) ان اتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة كانت متوسطة أو اقل من المتوسط ، حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي لديهن اتجاهات سلبية نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة اكبر بقليل من الاناث اللاتي لديهن اتجاهات ايجابية. والشكل (15) يبين ذلك.



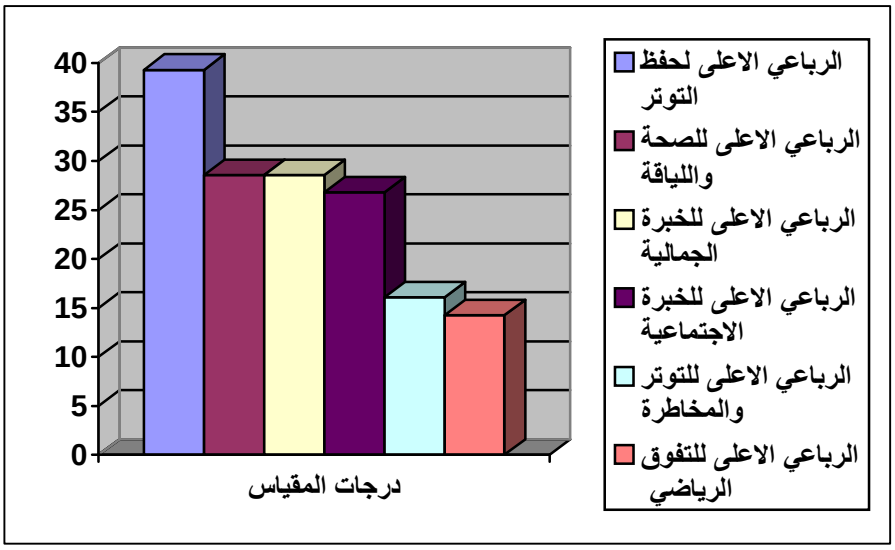
الشكل (15) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد حفظ الصحة واللياقة

يتضح من خلال الجداول (30) إلى (35) ان اتجاهات الاناث نحو النشاط البدني تتباين كذلك حسب أبعاده، فالنسبة الغالبة من الاناث تتجه نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر ثم كخبرة اجتماعية وخبرة لحفظ الصحة واللياقة، وبعدها كخبرة جمالية، ثم كخبرة للتوتر والمخاطرة، واخيرا كخبرة للتفوق الرياضي.

والجدول رقم (36) والشكل (16) يوضحان ذلك.

الاتجاهات نحو النشاط البدني	النسبة المئوية لعدد الاناث في الرباعي الأعلى
خفض التوتر	39.28
اجتماعية	28.57
صحة ولياقة	28.57
جمالية	26.78
توتر ومخاطرة	16.07
تفوق رياضي	14.28

الجدول رقم(36): يوضح ترتيب اتجاهات الاناث نحو النشاط البدني.



الشكل (16) يوضح ترتيب اتجاهات الاناث نحو النشاط البدني.

2-3- المقارنة بين اتجاهات الذكور والإناث نحو أبعاد النشاط البدني:

للمقارنة بين اتجاهات الذكور والإناث نحو أبعاد النشاط البدني، قمنا بحساب قيمة (ت) لمعرفة مدى دلالة الفروق بين اتجاهات الذكور والإناث .

2-3-1-مقارنة اتجاه الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية:

الجدول رقم (37) : نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين اتجاهات الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	29.84	3.98	1.09	1.98	غير دالة
إناث	28.96	4.26			

يتضح لنا من خلال النتائج المشار اليها في الجدول (37) ان الذكور تحصلوا على متوسط حسابي قدره م= 29.84 بانحراف معياري بلغ ع = 3.89 ، في حين تحصلت الاناث على متوسط حسابي قدره م= 28.86 وبانحراف معياري بلغ ع = 4.26، وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت=1.09 وهي اقل من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي عند المستوى ا =0.05. ت= 1.98

ويتضح من خلال ذلك انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور و اتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية.

ويرجع عدم الاختلاف بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية لتساوي الاهتمام بالتفاعل الاجتماعي عند كل منهما، فكل من المراهقين والمراهقات يعيشون في منطقة واحدة، وتحكمهم نفس القيم والتقاليد الاجتماعية، ونفس الإطار الثقافي، وأنهم يعيشون شروطا اجتماعية مشتركة، ولهذا فهم يسعون إلى نفس الحاجات الاجتماعية، ومنها الحاجة إلى الحب والتقبل الاجتماعي... مما جعلهم يتخذون النشاط البدني كوسيلة لتحقيق هذه الحاجات، وإشباع رغباتهم الاجتماعية، وبذلك يتوجهون نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية.

2-3-2- مقارنة بين اتجاه الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة جمالية:

الجدول رقم (38): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين اتجاهات الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة جمالية:

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	28.36	6.68	0.43	1.98	غير دال
إناث	28.07	6.55			

يتضح لنا من خلال النتائج المشار اليها في الجدول (38) ان الذكور تحصلوا على متوسط حسابي قدره م= 28.36 بانحراف معياري بلغ ع = 6.68، في حين تحصلت الاناث على متوسط حسابي قدره م = 28.07 وبانحراف معياري بلغ ع = 6.55، وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت = 0.43 وهي اقل من قيمة (ت) الجدولية عند المستوى ا =0.05، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة جمالية.

وقد يرجع ذلك إلى كون كل من المراهق والمراهقة يميل بنفس القدر إلى اشباع التذوق الجمالي والفني عنده من اجل اشباع الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، والحصول على مكانة مميزة بين الأقران والزملاء، أو في المجتمع على العموم، زيادة على تقارب ميل التلاميذ من الجنسين إلى إبراز جمال مظهره والتفنن في أدائه المهاري باتجاهه نحو النشاط البدني كخبرة جمالية.

2-3-3- مقارنة بين اتجاه الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة للتوتر والمخاطرة

الجدول رقم (39) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين اتجاهات الذكور والاناث نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	30.19	5.81	4.31	1.98	دال عند 0.01
اناث	24.98	6.57			

يتضح لنا من خلال النتائج المشار اليها في الجدول (39) ان الذكور تحصلوا على متوسط حسابي قدره م = 30.19بانحراف معياري بلغ ع= 5.81، في حين تحصلت الاناث على متوسط حسابي قدره م= 24.98 وبانحراف معياري بلغ ع = 6.57، وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت = 4.31 وهي اكبر من

قيمة (ت) الجدولية عند المستوى ا =0.01، مما يدل على عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة لصالح الذكور.

وتعود هذه النتائج لكون ممارسة الانشطة والرياضات التي تتميز بالخطورة والمواقف الصعبة، والتي تتطلب الكثير من الجرأة والشجاعة والأداء المهاري الجيد للسيطرة عليها وهي سبيل المراهق لكسب إعجاب وتقدير غيره من الزملاء، وجلب انتباههم نحو الحصول على المكانة المميزة بينهم، وهكذا يكون اتجاهه نحو النشاط البدني من اجل التوتر والمخاطرة، والاتجاه نحو ممارسة النشاطات التي تسمح له بالتحرك أكثر، والتعبير من خلالها عن قدراته ومهاراته، لما في ذلك من دور في اشباع ما لدى الفرد من دوافع اجتماعية وذاتية مثل محاولة الفوز، وتسجيل الفوز الرياضي، وما يرتبط بذلك من تحقيق الذات والتميز والشهرة، وما قد يعود على الفرد من مكاسب معنوية أو مادية.

وقد يعود الاتجاه السلبي للاناث نحو النشاط البدني كخبرة للتوتر والمخاطرة للفكرة التي يحملنها عن ذواتهن الجسمية في هذه المنطقة وثقافتها، مما يجعل من طبيعتهن عدم المجازفة والمغامرة ويتجهن نحو ممارسة النشاطات التي تخلو من الخطورة والمجازفة والمغامرة والاحتكاك.

2-3-4-مقارنة بين اتجاه الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر:

الجدول رقم (40) : نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين اتجاهات الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر.

الجنس	الحسابي المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	33.92	4.12	3.12-	1.98	دال عند 0.01
اناث	36.34	3.86			

يتضح لنا من خلال النتائج المشار اليها في الجدول (40) ان الذكور تحصلوا على متوسط حسابي قدره م 33.86 بانحراف معياري بلغ ع= 4.12، في حين تحصلت الاناث على متوسط حسابي قدره م = 36.34 بانحراف معياري ع = 3.86 وبحساب قيمة ت وجدناها ت =-3.12 وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي عند المستوى ا=0.01، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر ،وهذا الفارق هو لصالح الاناث .

ويرجع ذلك لكون الاناث اكثر حساسية من الذكور، وأكثر توترا واضطرابا، ويزيد من ذلك إدراكهن لذاتهن الجسمية، مما يجعلهن اكثر حساسية وقلقا، ولهذا فان اتجاه الاناث نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر

كان اكثر من الذكور نوعا ما، فهن يجدن في النشاط البدني الوسيلة البديلة للتخفيف من حدة التوتر، والترويح عن النفس.

2-3-5- مقارنة بين اتجاه الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي:

الجدول رقم (41) : نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين اتجاهات الذكور والاناث نحو النشاط البدني كخبرة التفوق الرياضي.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	30.30	3.45	4.97	1.98	دال عند0.01
اناث	26.73	3.90			

يتضح لنا من خلال النتائج المشار اليها في الجدول (41) ان الذكور تحصلوا على متوسط حسابي قدره م 30.30 بانحراف معياري بلغ ع 3.45، في حين تحصلت الاناث على متوسط حسابي قدره م 26.73بانحراف معياري بلغ ع = 3.90 ، وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت =4.97 وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية عند المستوى ا =0.01، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي وهذا لصالح الذكور.

ويرجع هذا الاختلاف في الاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي لنوع الفكرة التي يحملها الذكور خاصة عن القيمة المادية لممارسة الرياضة في الوقت الحالي، مما يجعلهم يتوجهون نحو ممارسة النشاط البدني من اجل التفوق فيه، والحصول على المراتب الاولى للحصول على المكانة المناسبة، عكس الاناث اللاتي يشعرن بأنهن ضعيفات، أو أنهن أثقل، وعدم تساوي الفرص في الشروط المتاحة للممارسة مما يقلل من ثقتهن وأحلامهن في ممارسة النشاط الرياضي من اجل إحراز نتائج كبيرة.

2-3-6- مقارنة اتجاه الذكور والاناث نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة :

الجدول رقم (42) : نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين اتجاهات الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	37.55	4.12	- 0.23	1.98	غير دال
اناث	37.76	5.04			

يتضح لنا من خلال النتائج المشار اليها في الجدول (42) ان الذكور تحصلوا على متوسط حسابي قدره م = 37.55 بانحراف معياري بلغ ع = 4.12، في حين تحصلت الاناث على متوسط حسابي قدره م = 37.76 بانحراف معياري بلغ ع =5.04 ، وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت =0.23 - وهي اقل من قيمة (ت) الجدولية عند المستوى ا =0.05 مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة البدنية.

ويرجع عدم الاختلاف بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة لكون كل من المراهقين والمراهقات لهم نفس الاهتمام والانشغال باجسامهم وصحتهم، كيف هي الآن، وكيف ستكون مستقبلا، كما ان المراهق في هذه المرحلة يعتمد على صورته الجسمية لاشباع حاجته الاجتماعية كالحاجة إلى الحب والحاجة إلى الانتماء والتقبل الاجتماعي، مما يجعل كل من الاناث والذكور يهتمون بالنشاط البدني والاتجاه نحو الممارسة لحفظ الصحة واللياقة البدنية.

ويتضح من خلال الجداول (37) إلى (42) انه توجد فروق إحصائية دالة بين اتجاهات الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة للتوتر والمخاطرة، وكخبرة للتفوق الرياضي وهذا لصالح الذكور في حين يوجد اختلاف دال بين اتجاه الاناث والذكور نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر وهذا لصالح الاناث، في حين لم نتحصل على فروق دالة بين اتجاهات الذكور والإناث نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية، وخبرة جمالية، وخبرة لحفظ الصحة واللياقة البدنية مما يسمح لنا بالقول ان الاتجاهات نحو النشاط البدني تتباين حسب أبعاده من جهة، وحسب الجنس من جهة أخرى وهو ما يؤكد صحة الفرضية التي وضعناها في بداية هذا البحث والتي تنص على ان الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني تتباين حسب أبعاده وحسب الجنس.

3-عرض نتائج العلاقة بين المكانة الاجتماعية والاتجاهات نحو النشاط البدني ومناقشتها:

3-1- العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية عند الذكور واتجاهاتهم نحو أبعاد النشاط البدني:

لبحث العلاقة الاجتماعية عند الذكور واتجاهاتهم نحو أبعاد النشاط البدني ، قمنا بحساب معامل الارتباط لبرسون pearson وكانت النتائج كالتالي:

3-1-1- العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الذكور والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات الاجتماعية المحصل عليها، وبعد الخبرة الاجتماعية ر= 0.82 وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا= 0.01 ، أي بمقدار ثقة 99%.

ويدل معامل الارتباط المحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المكانة الاجتماعية المحصل عليها من خلال عملية التفاعل، والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية.

والجدول رقم (43) يوضح هذه العلاقة ونوعها.

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة	52	15.03	6.65	0.82	ايجابية	دال عند 0.01
خبرة اجتماعية	52	29.84	3.98			

الجدول رقم (43)

يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت الدرجات الاجتماعية مرتفعة في الاختبار السسيومتري، ارتفعت معها الدرجات على بعد الخبرة الاجتماعية، وبمعنى آخر كلما كانت المكانة الممنوحة للتلميذ عالية ومقبولة كان اتجاهه نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية ايجابيا، لاعتبار ان الأفراد في هذه المرحلة العمرية يهتمون بتكوين الصداقات والاتصال فيما بينهم، وتزيد هذه القيمة الاجتماعية كلما أدرك التلميذ انه مقبول اجتماعيا، وذلك من خلال معاملة الاخرين له، وبالتالي فهو يميل إلى الاجتماعية وتكوين الصداقات.

بينما تشير الدرجات المنخفضة في الاختبار السسيومتري إلى ميل اصحاب هذه الفئة إلى العزلة والابتعاد عن الجماعة نتيجة الرفض الاجتماعي، ويصبحون عرضة لاحتقار انفسهم والابتعاد عن الناس والاحتكاك بزملائهم.

وبذلك نقول أن الأفراد ذوي المكانة المقبولة اكثر اجتماعية من الأفراد ذوي المكانة المعزولة "كما أن المراهق في هاته الفترة تزيد حاجته للحب والانتماء، وما من شانه ان ينمي الثقة بالنفس، وإذا ما وثق في نفسه ورضي عنها استطاع أن يتقبلها ويحبها، ويكون حب نفسه دافعا للعمل والإنتاج والارتباط بالجماعة، فينشا جريئا قادرا على تكوين علاقات اجتماعية سليمة". (مصطفى غالب، 1987، ص40).

3-1-2- العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الذكور والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة جمالية:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الاختبار السسيومتري، وبعد الخبرة الجمالية ر= 0.86 وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا= 0.01 ، أي بمقدار ثقة 99%.

ويدل هذا المعامل المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المكانة الاجتماعية، والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة جمالية.

والجدول رقم (44) يوضح هذه العلاقة ونوعها.

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة	52	15.03	6.65	0.86	ايجابية	دال عند 0.01
خبرة جمالية	52	28.36	6.68			

الجدول رقم (44)

يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت الدرجات مرتفعة في الاختبار السسيومتري، ارتفعت معها الدرجات في بعد الخبرة الجمالية، وبعبارة اخرى كلما كانت المكانة التي يحتلها للتلميذ من خلال الدرجات السسيومترية الممنوحة له مرتفعة كان اتجاهه نحو النشاط البدني من اجل اشباع التذوق الجمالي، وتعود هذه العلاقة الارتباطية لاعتبار ان التلميذ في هذه المرحلة يميل إلى كل ما هو جميل وفني...سعيا لتحقيق حاجاته من تقدير الذات، فتزداد رغبته في ذلك إذا كانت مكانته ضمن الجماعة مقبولة، حيث يستغل هذا في اظهار براعته ومدى مهارته الحركية والجمالية لزملائه حيى يكسب اعجابهم وتقديرهم له، فالمراهق يسعى وبإلحاح لكسب التقدير الذاتي، وتجنب الاحتقار والازدراء من الاخرين بالتفوق في ميدان معين، ويسعى بذلك للحصول على مكانة اجتماعية مرموقة بين زملائه.

"كما أن الحاجة لتقدير الذات، أو الشعور بالقيمة الذاتية، وتجنب الشعور بالدونية حسب (maslow) من أقوى الحاجات النفسية عند كل إنسان، وخاصة عند المراهق، وتظهر هذه الحاجات في احترام الذات، والثقة فيها، والبحث عن الاحترام من قبل الآخرين، وثقتهم فيها، وذلك بتحقيق الرغبة في القوة والإنتاج والكفاءة". (Maslow, p23)

3-1-3- العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الذكور والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة للتوتر والمخاطرة:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الاختبار السسيومتري، وبعد التوتر والمخاطرة ر= 0.91 وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا = 0.01 ، أي بمقدار ثقة 99%. ويدل هذا المعامل المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المكانة الاجتماعية ، والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة.

والجدول رقم (45) يوضح هذه العلاقة ونوعها.

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة الاجتماعية	52	15.03	6.65	0.91	ايجابية	دال عند 0.01
التوتر والمخاطرة	52	30.19	5.81			

الجدول رقم (45)

يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت الدرجات مرتفعة في الاختبار السسيومتري، ارتفعت معها الدرجات في بعد التوتر والمخاطرة، وبمعنى آخر كلما كانت المكانة الاجتماعية الممنوحة للتلميذ مرتفعة كان اتجاهه نحو النشاط البدني من اجل اشباع التوتر والمخاطرة،

وتعود هذه النتائج لكون المراهق في حاجة إلى تقدير الذات وتاكيدها، وقد ذكر (maslow) في هرمية الحاجات أن المراهق يسعى الى الحب والانتماء، ويسعى كذلك لتقدير الذات، سواء كان ذلك بفضل سمات جسمية أو أخلاق معينة، أو ادوار ومراكز يتمتع بها في المجتمع. (زيدان، 1985، ص 108).

فكلما ادرك المراهق انه مقبول اجتماعيا من طرف جماعته، زادت رغبته في تحقيق الحاجة للتقدير والإعجاب والتفوق على الذات، وقد يجد في ممارسة النشاطات الرياضية التي تتطلب المخاطرة والمجازفة سبيله إلى ذلك.

3-1-4- العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الذكور والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الاختبار السسيومتري، وبعد خفض التوتر ر= 0.83 وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا= 0.01 ، أي بمقدار ثقة 99%.

ويدل هذا المعامل المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المكانة الاجتماعية، والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر .

والجدول رقم (46) يوضح هذه العلاقة ونوعها.

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة	52	15.03	6.65	0.83	سلبية	دال عند 0.01
خفض التوتر	52	33.92	4.12			

الجدول رقم (46)

يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت الدرجات مرتفعة في الاختبار السسيومتري، انخفضت معها الدرجات في بعد خفض التوتر، وبمعنى آخر يزيد الاتجاه نحو النشاط البدني كوسيلة لخفض التوتر، ووسيلة للترويح وتفريغ الانفعالات المكبوتة، كلما كانت المكانة الممنوحة للتلميذ من طرف زملائه ضعيفة.

وتعود العلاقة الارتباطية السلبية بين المكانة الاجتماعية ،والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر، كحاجة للمراهق لحماية ذاته من الألم، واستبعاد الخطر النفسي كالخوف والقلق، فشعور المراهق بان مكانته ضعيفة يؤثر في ثقته بنفسه وحبه لها ، واذا ما قلت ثقته شعر بنبذ واحتقار الاخرين له.)

فمفهوم المراهق عن ذاته يتاثر إلى حد بعيد بالمفهوم الذي يكونه عن وضعه الاجتماعي فاذا شعر انه غير مقبول من طرف الآخرين، أو إنهم يعمدون إلى نبذه فقد يؤدي ذلك إلى المعانات النفسية، فيشعر باستمرار بالاشمئزاز من وضعه والخوف المستمر .(stoctzel (j),p10) ويجد المراهق في ممارسة النشاط البدني وسيلة لخفض حدة توتره وقلقه ، وقد ذكر (عماد الدين) : " ان أفضل وسيلة للترويح عن النفس من ضغوطات الحياة وخفض التوترات ربما كانت في ممارسة النشاطات البدنية والرياضية، وكذا النشاطات الاجتماعية. (عماد الدين اسماعيل محمد،1982، ص124).

3-1-5- العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الذكور والاتجاه نحو النشاط البدني للتفوق الرياضي:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات السسيومترية، وبعد التفوق الرياضي ر= 0.83 وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا= 0.01 ، أي بمقدار ثقة 99%.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المكانة الاجتماعية التي يحتلها التلميذ بين افراد قسمه، وتكوين الاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي .

والجدول رقم (47) يوضح هذه العلاقة ونوعها.

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة	52	15.03	6.65	0.83	ايجابية	دال عند 0.01
التفوق الرياضي	52	30.30	3.45			

الجدول رقم (47)

يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت الدرجات مرتفعة في الاختبار السسيومتري، ارتفعت معها الدرجات في بعد التفوق الرياضي، وبعبارة أخرى كلما كان إدراك التلميذ لمكانته الاجتماعية مرتفعا كلما كان اتجاهه نحو النشاط البدني من اجل التفوق والحصول على المكانة المرجوة..

وتعود العلاقة الارتباطية القائمة بين المكانة التي يحتلها التلميذ بين أقرانه، والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي، لحاجة للمراهق لحماية الذات، وتاكيدها عن طريق التفوق في مجال من المجالات الرياضية، فإدراك التلميذ انه مقبول بين أقرانه يزيده رغبة في تاكيد ذاته والتحكم في نفسه، والرغبة في الجديد والصعب... فهدف هذه الحاجات هو التكيف مع نمو الشخصية ورغباته، لذا فعدم القبول الاجتماعي يكون في كثير من الحالات سببا في التكيف السيئ للمراهق. (عماد الدين إسماعيل محمد ،1982، ص124).

وقد يجد المراهق في ممارسة النشاط البدني والتفوق فيه، وإحراز أفضل النتائج، والحصول على اعلى المراتب مجالا لتحقيق ذاته وتاكيدها، ولهذا فاتجاهاته تكون نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي.

ويرى (adler) بصورة تبدو مقبولة بعض الشيء ان الحاجة لتأكيد الذات تنشا عن جهد الانسان للتغلب على قصور الطفولة الاولى وضعفها، وانه لذلك ذو أساس عصوي غير مباشر ويلاحظ هذا الميل في أغلبية الجماعات البشرية، ولكن بدرجات مختلفة، ويمكن اعتباره إلى حد كبير كاستطالة لحاجة التقبل الاجتماعي الضروري.

3-1-6- العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الذكور والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة للصحة واللياقة:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات السسيومترية، وبعد حفظ الصحة واللياقة البدنية ر= 0.83 وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا= 0.01 ، أي بمقدار ثقة 99%.

ويدل معامل الارتباط المتحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المكانة الاجتماعية والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة البدنية .

والجدول رقم (48) يوضح هذه العلاقة ونوعها.

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة	52	15.03	6.65	0.83	ايجابية	دال عند 0.01
حفظ الصحة واللياقة	52	37.55	4.12			

الجدول رقم (48)

يتضح من خلال هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت الدرجات السسيومترية مرتفعة، ارتفعت معها الدرجات في بعد حفظ الصحة واللياقة البدنية، وبعبارة أخرى كلما كان إدراك المراهق لصورته الاجتماعية مرتفعا زاد اهتمامه بممارسة النشاط البدني من اجل الصحة واللياقة البدنية.

وتعود العلاقة الارتباطية القائمة بين المكانة الاجتماعية ،والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة البدنية، لاعتبار ان معظم اهتمامات المراهق تدور حول جسده من حيث مظهره وصحته ومهارته... وهو يخشى ان لا يستقر نموه الجسمي على الوضع الذي يرضي المقاييس المقبولة لدى المجتمع، فيجد نفسه في وضع لا يحسد عليه، ولهذا فهو يسعى بشتى الوسائل للمحافظة على صحته ولياقته، ويكون ذلك ببحثه عن وسيلة لتحقيق ذلك، ولعل النشاط البدني الرياضي أهم هذه الوسائل المتاحة للفرد، والتي يمكن ان يستعين بها في تحسين صحته ولياقته، فممارسة النشاطات البدنية من شانها ان تسهم بقدر كبير في تحسين صحة الفرد والرفع من لياقته البدنية، وبذلك الرفع من مستوى أدائه الحركي والمهاري، وهكذا يرفع من قيمة تقبله الاجتماعي بين أقرانه.

3-2- العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الاناث واتجاهاتهن نحو أبعاد النشاط البدني:

لبحث العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الاناث واتجاهاتهن نحو أبعاد النشاط البدني، قمنا بحساب معامل الارتباط لبرسون pearson وكانت النتائج كالتالي:

3-2-1- العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الاناث واتجاهاتهن نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في الاختبار السسيومتري، وبعد الخبرة الاجتماعية ر=0.87، وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا=0.01، أي بمقدار ثقة 99%، ويدل معامل الارتباط المحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المكانة الاجتماعية والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية.

والجدول رقم (49) يوضح هذه العلاقة ونوعها.

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة الاجتماعية	56	14.94	5.18	0.87	ايجابية	دال عند0.0.1
الخبرة الاجتماعية	56	28.96	4.25			

الجدول رقم (49)

يتضح لنا من هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت الدرجات مرتفعة في الاختبار السسيومتري ارتفعت معها الدرجات في بعد الخبرة الاجتماعية، وبمعنى آخر كلما كانت المكانة التي تحتلها المراهقة مرتفعة كان اتجاهها نحو النشاط البدني من اجل التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات الاجتماعية، وكلما كانت مكانتها ضعيفة قل اهتمامها بتكوين العلاقات الاجتماعية من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي.

وتعود هذه العلاقة الارتباطية القائمة بين المكانة الاجتماعية والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة اجتماعية لاعتبار ان الأفراد المراهقين يهتمون بتكوين الصداقات والاتصال فيما بينهم بهدف اشباع حاجات التقبل الاجتماعي والانتماء، وتزيد هذه القيمة كلما كانت مكانة التلميذة كما تدركها هي من خلال معاملة الأخريات لها مرتفعة، وبذلك تميل إلى التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات الاجتماعية، وقد تجد في ممارسة الرياضة والنشاط البدني مجالا لاشباع هذه الحاجة، والعكس في حالة شعورها بعدم التقبل الاجتماعي، فهي في هذه الحال تعاني من القلق، وللهروب من هذه الوضعية تسعى إلى وسائل دفاعية كالانعزال والانطواء على نفسها والابتعاد عن الجماعة بقدر الإمكان، ولعل ممارستها للنشاط البدني لن يكون من اجل اشباع الحاجة الاجتماعية.

3-2-2- العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الاناث واتجاهاتهن نحو النشاط البدني كخبرة جمالية:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في الاختبار السسيومتري،وبعد الخبرة الجمالية ر=0.79، وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا=0.01، أي بمقدار ثقة 99%. ويدل معامل الارتباط المحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المكانة التي تحتلها الفتاة في جماعة قسمها،واتجاهها نحو النشاط البدني كخبرة جمالية.

والجدول رقم (50) يوضح هذه العلاقة ونوعها.

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة الاجتماعية	56	14.94	5.18	079	ايجابية	دال عند0.0.1
الخبرة الجمالية	56	28.14	6.55			

يتضح لنا من هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت الدرجات مرتفعة في الاختبار السسيومتري ارتفعت معها الدرجات في بعد الخبرة الجمالية، وبمعنى آخر كلما كان إدراك المراهقة لمكانتها مرتفعا كان اتجاهها نحو النشاط البدني من اجل اشباع التذوق الجمالي والفني....

وتعود هذه العلاقة الارتباطية القائمة بين المكانة الاجتماعية والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة جمالية لاعتبار ان الأفراد المراهقين في هذه الفترة يميلون إلى الجمال والفن لاشباع حاجاتهم في تقدير الذات وتزداد هذه الرغبة في تقدير الذات كلما كان إدراك المراهق لمكانته بين زملائه مرتفعا.

وقد تجد المراهقة في ممارسة النشاط البدني الفرصة لإظهار أدائها البارع ومظهرها الجميل لكسب إعجاب وتقدير زميلاتها.

3-2-3- العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الاناث واتجاهاتهن نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في الاختبار السسيومتري، وبعد خبرة توتر ومخاطرة ر=0.19 - ، وهي علاقة غير دالة إحصائيا،ويدل معامل الارتباط المحصل عليه على عدم وجود علاقة ارتباطية بين المكانة الاجتماعية والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة للتوتر والمخاطرة

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة الاجتماعية	56	14.94	5.18	0.19	سلبية	غير دال
خبرة للتوتر والمخاطرة	56	24.69	6.43			

الجدول رقم (51)

يتضح لنا من هذه النتائج انه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك المراهقة لمكانتها بين زميلاتها واتجاهها نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة، وقد تعود هذه النتائج إلى طبيعة البيئة التي تعيش فيها بقيمها وتقاليدها وثقافتها التي ترسخ في أذهانهن أن سمات كالشجاعة والمخاطرة هي سمات تخص الذكور دون الإناث، ولعل هذا ما يفسر حصول بعض الاناث على أعلى الدرجات في الاختبار السسيومتري ورغم ذلك بقي اتجاههن نحو النشاط البدني من اجل التوتر والمخاطرة سلبيا.

4-2-3 – العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الاناث واتجاهاتهن نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في الاختبار السسيومتري، وبعد خفض التوتر ر=0.80، وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا=0.01، أي بمقدار ثقة 99%.

ويدل معامل الارتباط المحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المكانة الاجتماعية والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر.

والجدول رقم (52) يوضح هذه العلاقة ونوعها.

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة الاجتماعية	56	14.94	5.18	0.80	سلبية	دال عند0.0.1
خبرة لخفض التوتر	56	36.30	3.83			

الجدول رقم (52)

يتضح لنا من هذه العلاقة ونوعها انه كلما كانت الدرجات السسيومترية منخفضة، ارتفعت معها الدرجات في بعد خفض التوتر، وبعبارة اخرى كلما كانت المكانة التي تحتلها التلميذة ضعيفة كان اتجاهها نحو النشاط البدني من اجل تخفيض التوتر والترويح وتفريغ الانفعالات المكبوتة.

وتعود العلاقة الارتباطية السلبية القائمة بين المكانة الاجتماعية والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر لحاجة المراهقين للأمن وحماية انفسهم من الألم واستبعاد الخطر النفسي كالخوف والقلق.

فشعور المراهقة بان مكانتها ضعيفة يؤثر في ثقتها بنفسها وحبها لها، وبذلك تشعر بالنبذ والاحتقار من طرف الأخريات ، مما يزيد في اضطرابها وتوترها، فاذا وجدت ان جماعتها لا تحقق لها اهدافها فانها غالبا ما تكون في وضع لا تحسد عليه، مما يؤثر في حالتها الانفعالية وسلوكها الاجتماعي.

وقد تجد المراهقة في ممارسة النشاط البدني ملاذا من ضغوطات الحياة وتفريغ انفعالاتها وبذلك خفض توترها، وبهذا فهي تتجه نحو النشاط البدني باعتباره وسيلة تشغلها عن العالم من حولها وتخفف عنها آلامها.

3-2-5-العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الاناث واتجاهاتهن نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في الاختبار السسيومتري،وبعد التفوق الرياضي ر=073، وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا=0.01، أي بمقدار ثقة 99%.

ويدل معامل الارتباط المحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المكانة الاجتماعية والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي .

والجدول رقم (53) يوضح هذه العلاقة ونوعها.

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة الاجتماعية	56	14.94	5.18	0.73	ايجابية	دال عند0.0.1
خبرة التفوق الرياضي	56	26.75	396			

الجدول رقم (53)

يتضح لنا من هذه العلاقة ونوعها انه كلما ارتفعت الدرجات في الاختبار السسيومتري، ارتفعت معها الدرجات في بعد التفوق الرياضي، وبعبارة أخرى كلما كان إدراك المراهقة لمكانتها الاجتماعية بين زميلاتها مرتفعا، كان اتجاهها نحو النشاط البدني من اجل التفوق الرياضي والبحث عن تحسين المكانة.

وتعود العلاقة الارتباطية القائمة بين المكانة الاجتماعية المحتلة والاتجاه نحو النشاط البدني من اجل إحراز التقدم والفوز والتفوق لحاجة المراهقات لتحقيق الذات وتأكيدها.

وتزيد الرغبة في تاكيد الذات عندما يدرك المراهق مكانته ضمن جماعة قسمه، فتزداد رغبته في التحكم في ذاته والرغبة في تحقيق الجديد والصعب، وقد يجد المراهق في ممارسة النشاط البدني والتفوق فيه مجالا لتحقيق الذات وتاكيدها، ولهذا فاتجاهاته تكون نحو النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي.

3-2-6- العلاقة بين المكانة الاجتماعية عند الاناث واتجاهاتهن نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة:

بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في الاختبار السسيومتري، وبعد حفظ الصحة واللياقة البدنية ر=078، وهي دالة إحصائيا عند مستوى ا=0.01، أي بمقدار ثقة 99%.

ويدل معامل الارتباط المحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المكانة الاجتماعية والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة .

والجدول رقم (54) يوضح هذه العلاقة ونوعها.

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة الاجتماعية	56	14.94	5.18	0.78	ايجابية	دال عند0.0.1
خفض الصحة واللياقة	56	37.64	5			

الجدول رقم (54)

يتضح لنا من هذه العلاقة ونوعها انه كلما ارتفعت الدرجات في الاختبار السسيومتري، ارتفعت معها الدرجات في بعد حفظ الصحة واللياقة، وبمعنى آخر كلما كانت المكانة الاجتماعية التي تتحصل عليها المراهقة ضمن جماعة قسمها مرتفعة كان اتجاهها نحو النشاط البدني من اجل حفظ الصحة واكتساب اللياقة البدنية.

وتعود العلاقة الارتباطية الايجابية القائمة بين المكانة الاجتماعية والاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة لحفظ الصحة واللياقة البدنية لاعتبار ان معظم اهتمامات المراهقين تدور حول الجسد من حيث مظهره وصحته وحركته... وهكذا فالمراهق يفعل كل ما في وسعه للحفاظ على صورة جسمه ايجابية لاشباع حاجته من التقبل الاجتماعي والانتماء والحب.

يتضح من خلال الجداول (43) إلى (54) انه توجد علاقة ارتباطية بين المكانة الاجتماعية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وتكوين اتجاهاتهم نحو النشاط البدني، ويختلف نوع هذه العلاقة الارتباطية حسب أبعاد النشاط البدني، فترتبط المكانة الاجتماعية مع بعد الخبرة الاجتماعية وبعد الخبرة الجمالية، وبعد كخبرة للتوتر

والمخاطرة وكخبرة للتفوق الرياضي وكخبرة لحفظ الصحة واللياقة البدنية ارتباطا طرديا، ومع بعد خبرة لخفض التوتر ارتباطا عكسيا.

الجدول رقم (55) يمثل العلاقة الارتباطية بين المكانة الاجتماعية عند افراد العينة واتجاهاتهم نحو أبعاد النشاط البدني.

العلاقة الارتباطية	معامل الارتباط	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
المكانة/ خبرة اجتماعية	0.83	ايجابية	دال عند 001
المكانة/ خبرة جمالية	0.82	ايجابية	دال عند 001
المكانة/ خبرة التوتر والمخاطرة	0.34	ايجابية	دال عند 001
المكانة/ خبرة لخفض التوتر	0.78	ايجابية	دال عند 001
المكانة/ خبرة التفوق الرياضي	0.70	ايجابية	دال عند 001
المكانة/ خبرة لحفظ الصحة واللياقة	0.78	ايجابية	دال عند 001

ومعنى هذا أن كل من المراهقين والمراهقات يتفقون في نوع الاتجاه نحو النشاط البدني، فيما عدى بعد التوتر والمخاطرة ، وهكذا نقبل الفرضية القائلة بأنه توجد علاقة ارتباطية بين المكانة الاجتماعية وتكوين الاتجاهات نحو النشاط البدني.

وترجع هذه النتائج لاعتبار ان المراهق الذي يحتل مكانة اجتماعية مرتفعة بين افراد قسمه تزداد ثقته بنفسه، ويزداد تقبله وحبه لها، وبذلك تزداد عنده الرغبة في اشباع حاجاته النفسية كالحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات وتاكيدها فالمراهق يميل إلى التفاعل الاجتماعي، وتكوين الصداقات لاشباع حاجته للحب والتقبل الاجتماعي، ويميل إلى التفوق وركوب الصعاب والمخاطرة لاشباع الحاجة لتحقيق الذات، وقد يرى المراهق ان النشاط البدني يمكن ان يشبع هذه الحاجات ، ولهذا يكون اتجاهه نحو النشاط البدني باعتباره خبرة اجتماعية أو خبرة جمالية أو خبرة للمخاطرة أو خبرة للتفوق الرياضي وكسب الصحة واللياقة.

وقد ذكر (a.maslow) في هرمية الحاجات أن المراهق يسعى إلى الحب والانتماء والى تاكيد الذات وتقديرها، وسواء كان ذلك بفضل سمات جسمية أو أخلاقية معينة، أو ادوار ومراكز يتمتع بها في المجتمع. (مصطفى عشوي، ص108).

أما المراهق الذي يشعر بالقلق والخوف المستمر من احتقار ونبذ الاخرين له، والصدمات التي تعيق اندماجه الاجتماعي فتزداد الرغبة في اشباع حاجته من الأمن وتجنب الألم، فيلجا إلى بعض الوسائل التي يدافع بها

عن ذاته كالميل إلى العزلة والابتعاد عن الزملاء أو الهروب من هذه المواقف عن طريق التعويض، كالاتجاه نحو النشاط البدني كوسيلة دفاعية لخفض التوتر والقلق الذي يعانيه.

4- عرض نتائج دراسة مفهوم الذات وتفسيرها :

4-1- بالنسبة للذكور:

باستعمال قانون الربيع تمكنا من استخراج عدد الذكور الذين كان مفهومهم لذاتهم ايجابيا وعدد الذكور الذين كان مفهومهم لذاتهم سلبيا كانت النتائج كالتالي:

4-1-1- مفهوم الذات الواقعية:

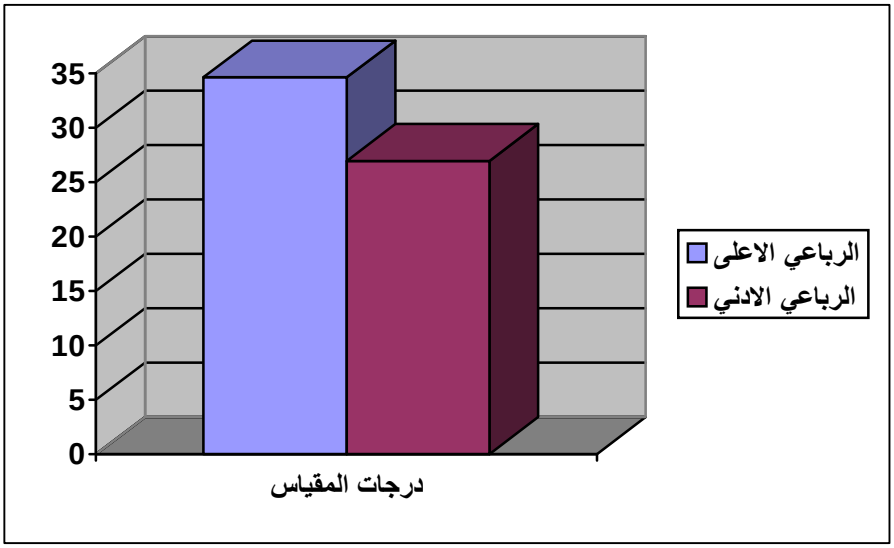
بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الواقعية 18 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 34.61%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الواقعية 14 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 26.92%.

والجدول رقم(56) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور على بعد الذات الواقعية:

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	18	34.61
الرباعي الأدنى	14	26.92

الجدول رقم (56)

يتضح من خلال الجدول رقم (56) ان مفهوم الذات الواقعية عند الذكور كانت متوسطة أو اكثر من المتوسط في مجملها حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم مفهوم الذات واقعية سلبية اقل بقليل مقارنة مع نسبة الذكور الذين كان لديهم مفهوم ذات واقعية ايجابية والشكل (17) يبين ذلك.



الشكل (17) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد مفهوم الذات الواقعية.

4-1-2- تقبل الذات:

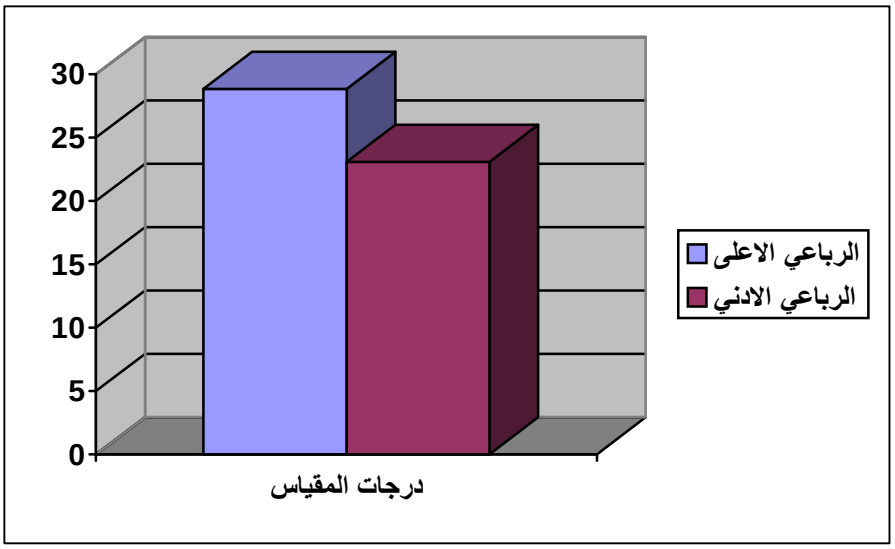
بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد تقبل الذات 15 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 28.84%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد تقبل الذات الواقعية 12 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 23.07%.

والجدول رقم(57) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور في بعد تقبل الذات.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	15	28.84
الرباعي الأدنى	12	23.07

الجدول رقم (57)

يتضح من خلال الجدول رقم (57) ان تقبل الذات عند الذكور كانت متوسطة أو اكثر من المتوسط حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم تقبل الذات ايجابي اكبر بقليل مقارنة مع نسبة الذكور الذين كان لديهم تقبل الذات سلبي ، والشكل (18) يبين ذلك.



الشكل (18) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في تقبل بعد الذات.

4-1-3- الذات الادراكية:

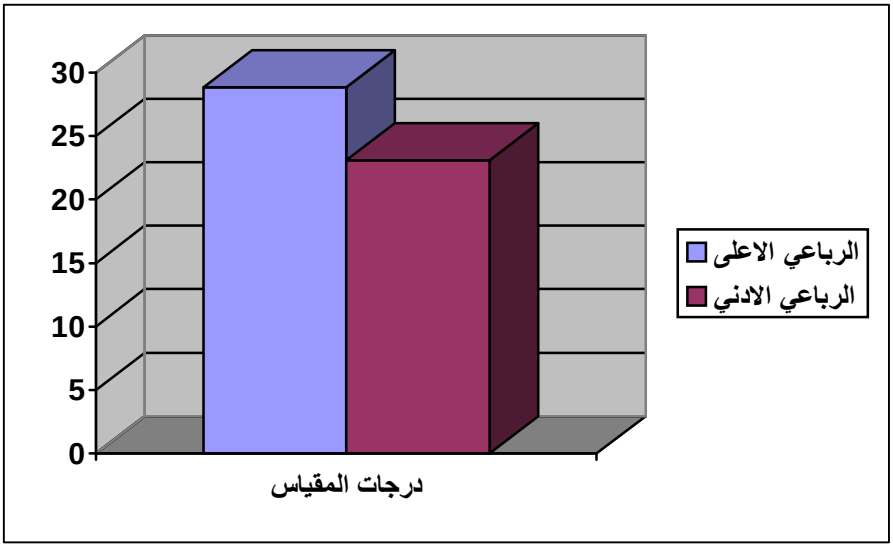
بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الادراكية 15 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 28.84%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الادراكية 12 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 23.07%.

والجدول رقم(58) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور على بعد الذات الادراكية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	15	28.84
الرباعي الأدنى	12	23.07

الجدول رقم (58)

يتضح من خلال الجدول رقم (58) ان مفهوم الذات الادراكية عند الذكور كانت متوسطة أو اكثر من المتوسط ، نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم مفهوم ذات ادراكية ايجابية اكبر من الذكور الذين كان لديهم مفهوم ذات ادراكية سلبية والشكل (19) يبين ذلك.



الشكل (19) : يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الادراكية.

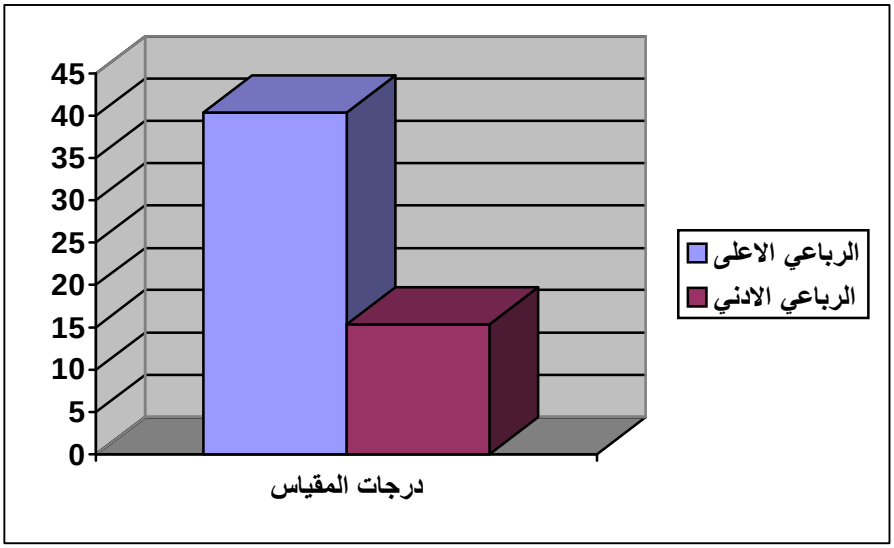
4-1-4- الذات الجسمية:

بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الجسمية 21 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 40.38%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الجسمية 08 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 15.38%.

والجدول رقم(59) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور على بعد الذات الجسمية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	21	40.38
الرباعي الأدنى	08	15.38

يتضح من خلال الجدول رقم (59) ان مفهوم الذات الجسمية عند الذكور كانت ايجابية في مجملها حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم مفهوم ذات جسمية سلبية قليلة مقارنة مع نسبة الذكور الذين كان لديهم مفهوم ذات جسمية ايجابية والشكل (20) يبين ذلك.



الشكل (20) : يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الجسمية.

4-1-5- الذات الاخلاقية:

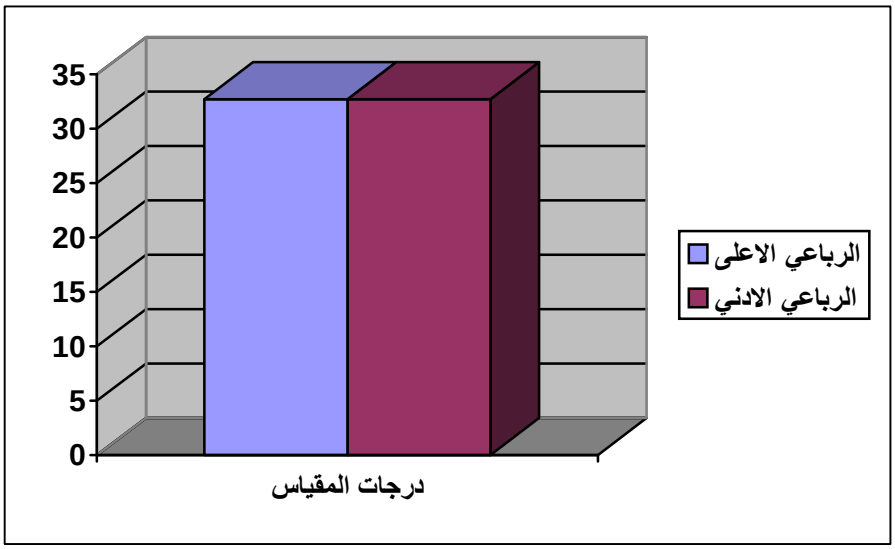
بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الاخلاقية17 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 32.69%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الاخلاقية 17 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 32.69%.

والجدول رقم(50) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور على بعد الذات الاخلاقية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	17	.32.69
الرباعي الأدنى	17	32.69

الجدول رقم (60)

يتضح من خلال الجدول رقم (60) ان مفهوم الذات الاخلاقية عند الذكور كانت متوسطة حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم مفهوم ذات أخلاقية ايجابية متساوية مع نسبة الذكور الذين كان لديهم مفهوم ذات أخلاقية سلبية والشكل (21) يبين ذلك.



الشكل (21) : يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الاخلاقية.

4-1-6- الذات الشخصية :

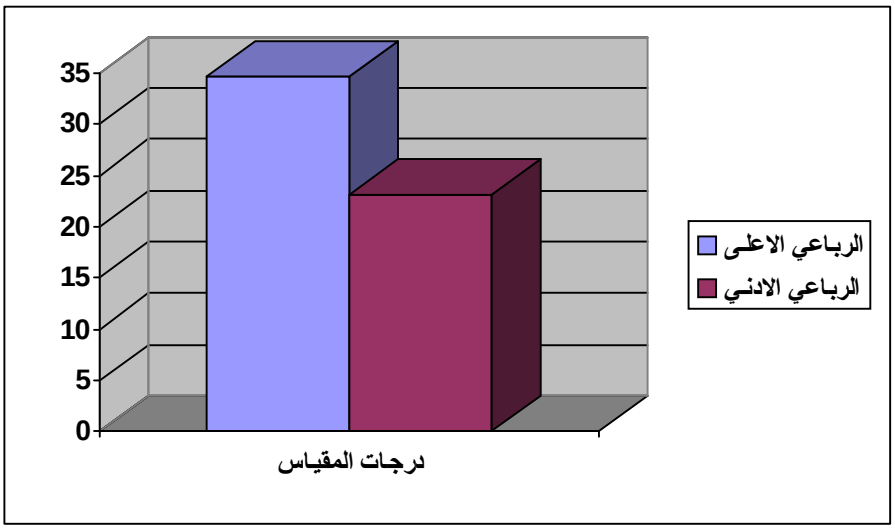
بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الشخصية 18 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 34.61%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الشخصية 12 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 23.07%.

والجدول رقم(61) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور على بعد الذات الشخصية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	18	34.61
الرباعي الأدنى	12	23.07

الجدول رقم (61)

يتضح من خلال الجدول رقم (61) ان مفهوم الذات الشخصية عند الذكور كانت ايجابية في مجملها حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم مفهوم ذات شخصية سلبية اقل مقارنة مع نسبة الذكور الذين كان لديهم مفهوم ذات شخصية ايجابية والشكل (22) يبين ذلك.



الشكل (22) : يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الشخصية.

4-1-7- الذات الأسرية:

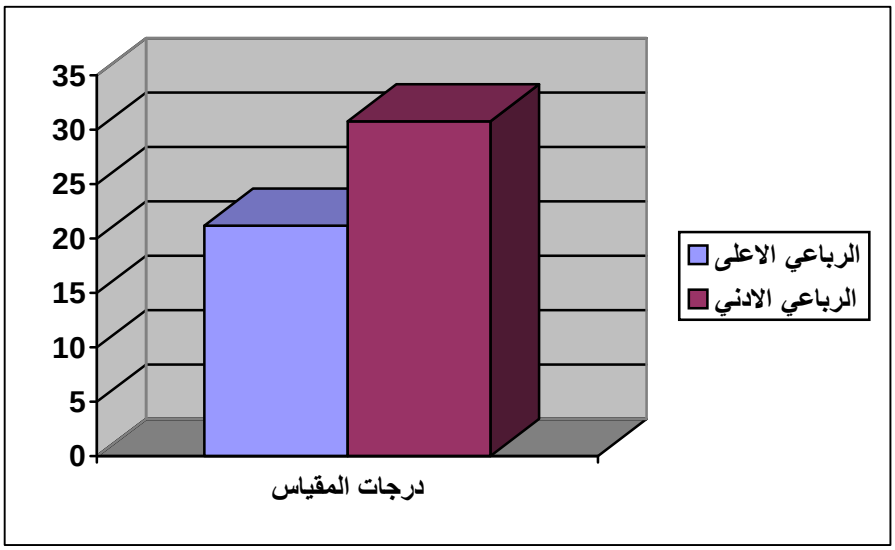
بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الأسرية11 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 21.15%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الأسرية16 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 30.76%.

والجدول رقم (62) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور على بعد الذات الأسرية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	11	21.15
الرباعي الأدنى	16	30.76

الجدول رقم (62)

يتضح من خلال الجدول رقم (62) ان مفهوم الذات الأسرية عند الذكور كانت متوسطة أو اقل من المتوسط حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم مفهوم ذات الأسرية سلبي اكبر من الذكور الذين كان لديهم مفهوم ذات الأسرية ايجابي والشكل (23) يبين ذلك.



الشكل (23) : يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد الذات الأسرية.

4-1-8- الذات الاجتماعية:

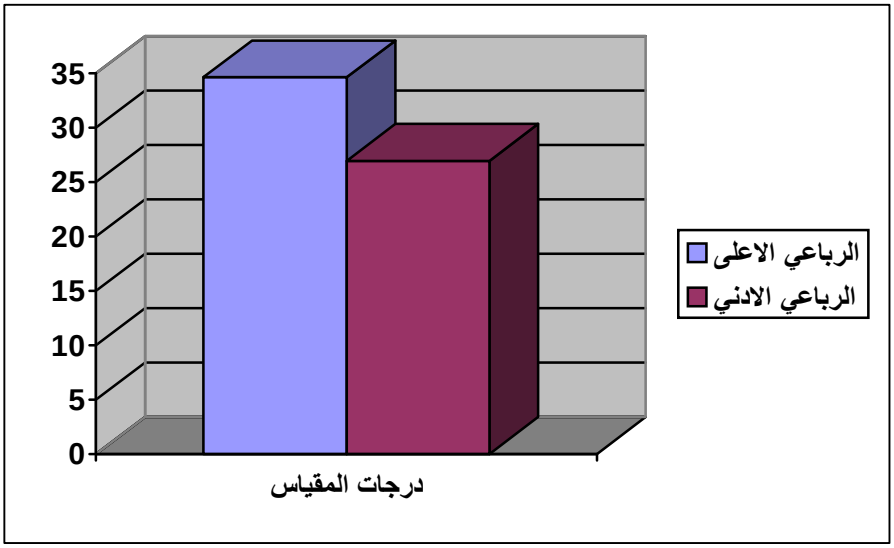
بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الاجتماعية 18 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 34.61%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الاجتماعية 14 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 26.92%.

والجدول رقم (63) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور على بعد الذات الاجتماعية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	18	34.61
الرباعي الأدنى	14	26.92

الجدول رقم (63)

يتضح من خلال الجدول رقم (63) ان مفهوم الذات الاجتماعية عند الذكور كانت متوسطة أو اكثر من المتوسط حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم مفهوم ذات اجتماعية سلبية اقل من الذكور الذين كان لديهم مفهوم ذات اجتماعية ايجابي. والشكل (24) يبين ذلك.



الشكل (24) : **يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد الذات** الاجتماعية.

4-1-9- نقد الذات :

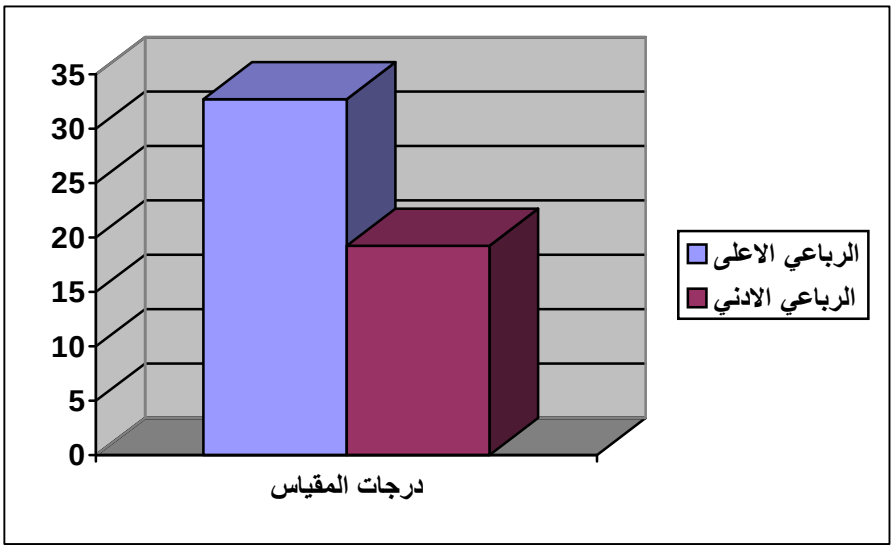
بلغ عدد الذكور في الرباعي الأعلى لدرجات بعد نقد الذات 10 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 19.23%، وبلغ عدد الذكور في الرباعي الأدنى لدرجات بعد نقد الذات 17 فردا من 52 تلميذا أي بنسبة 32.69%.

والجدول رقم(64) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للذكور على بعد نقد الذات.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	10	19.23
الرباعي الأدنى	17	32.69

الجدول رقم (64)

يتضح من خلال الجدول رقم (64) ان مفهوم نقد الذات عند الذكور كان سلبيا، حيث نلاحظ ان نسبة الذكور الذين لديهم مفهوم نقد ذات سلبي اكبر من عدد الذكور الذين كان لديهم مفهوم نقد ذات ايجابي والشكل (25) يبين ذلك.



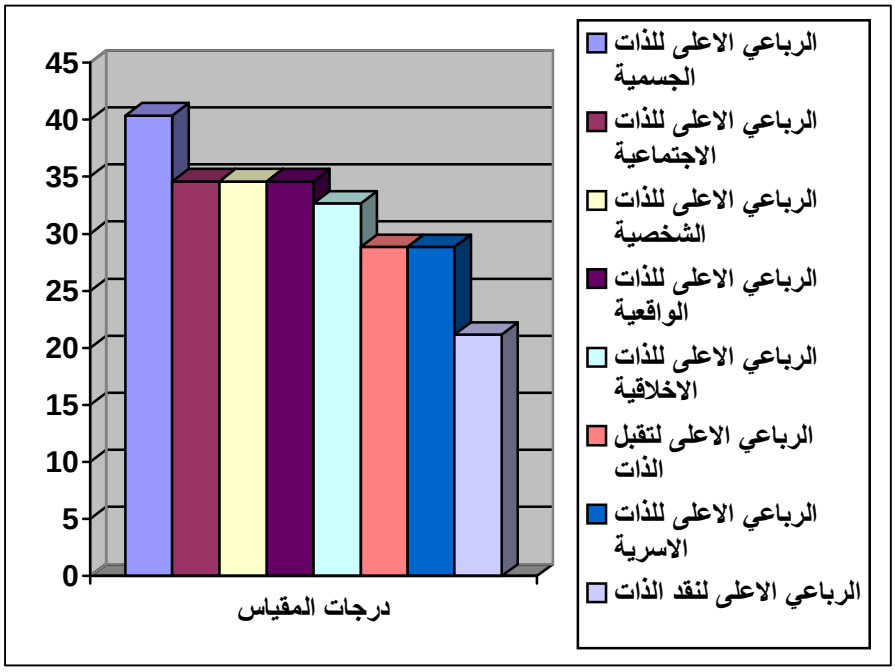
الشكل (25) : يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الذكور في بعد نقد الذات .

- يتضح من خلال الجداول (56) إلى (64) ان مفهوم الذات عند الذكور يتباين ويختلف حسب أبعاده حيث النسبة الغالبة من الذكور تتجه نحو بعد الذات الجسمية ثم بعد الذات الاجتماعية والشخصية والواقعية ثم الذات الاخلاقية يأتي بعدها الذات الادراكية وتقبل الذات ثم بعد الذات الاسرية واخيرا بعد نقد الذات ، والجدول (65) والشكل (26) يوضحان ذلك:

الجدول رقم (65): يوضح ترتيب أبعاد مفهوم الذات عند الذكور.

أبعاد مفهوم الذات	النسبة المئوية لعدد الذكور في الرباعي الأعلى
الجسمية	40.38
الاجتماعية	34.61
الشخصية	34.61
الواقعية	34.61
الاخلاقية	32.69
الادراكية	28.84
تقبل الذات	28.84
الأسرية	21.15
نقد الذات	19.23

الشكل (26): يوضح ترتيب أبعاد مفهوم الذات عند الذكور.



4-2- بالنسبة للاناث:

باستعمال قانون الربيع تمكنا من استخراج عدد الاناث اللاتي كان مفهوم الذات لديهن ايجابيا، وعدد الاناث اللاتي كان مفهوم الذات لديهن سلبيا، وكانت النتائج كالتالي:

4-2-1- الذات الواقعية:

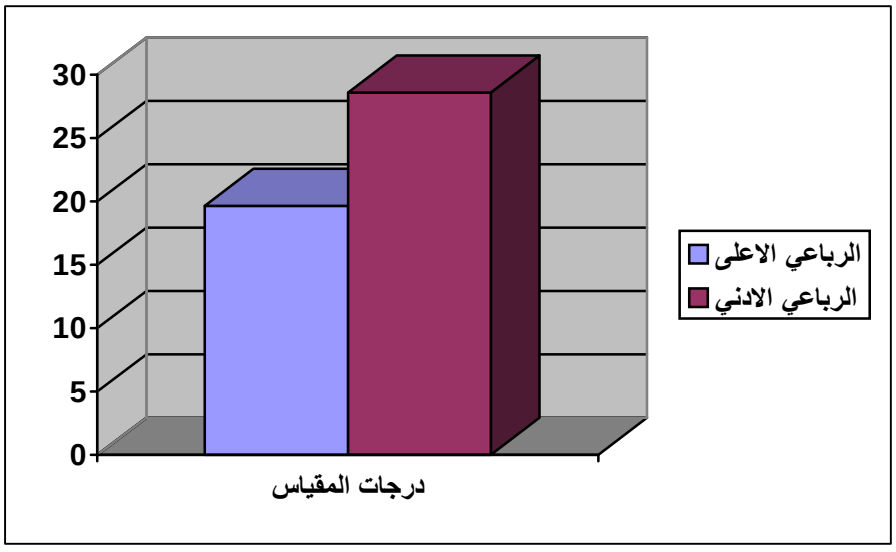
بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الواقعية 11 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 19.64%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الواقعية 16 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 28.57%.

والجدول رقم(66) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث على بعد الذات الواقعية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	11	19.64
الرباعي الأدنى	16	28.57

الجدول رقم (66)

يتضح من خلال الجدول رقم (66) ان مفهوم الذات الواقعية عند الاناث كانت اقل من المتوسط أو سلبية حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي لديهن مفهوم ذات واقعية سلبي اكثر بقليل من نسبة الاناث اللاتي كان لديهن مفهوم ذات واقعية ايجابي والشكل (27) يبين ذلك.



الشكل (27) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد الذات الواقعية.

4-2-2- تقبل الذات :

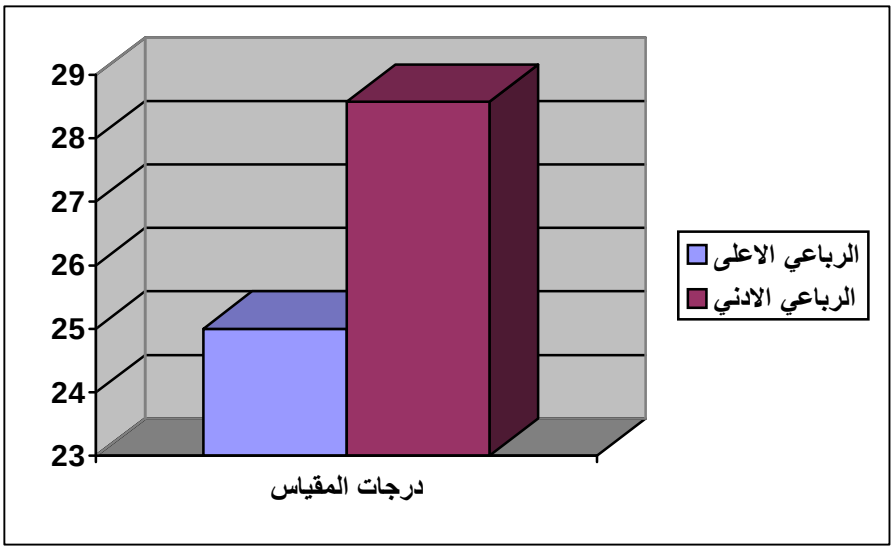
بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد تقبل الذات 14 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 25%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد تقبل الذات 16 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 28.57%.

والجدول رقم(67) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث على بعد تقبل الذات .

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	14	25
الرباعي الأدنى	16	28.57

الجدول رقم (67)

يتضح من خلال الجدول رقم (67) ان مفهوم تقبل الذات عند الاناث كانت متوسطا حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي لديهن مفهوم تقبل الذات سلبيا اكثر بقليل من نسبة الاناث اللاتي كان لديهن مفهوم تقبل ذات ايجابيا والشكل (28) يبين ذلك.



الشكل (28) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد تقبل الذات.

4-2-3- الذات الادراكية:

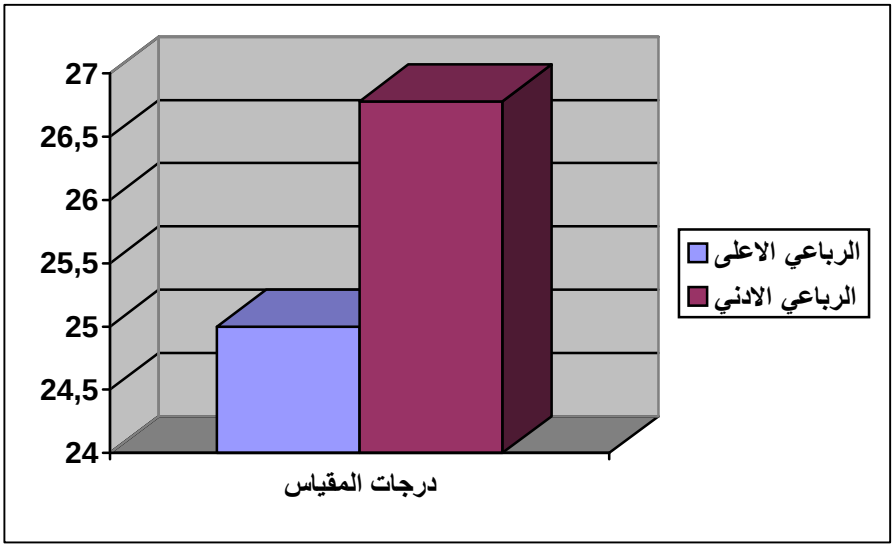
بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الادراكية 14 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 25%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الادراكية 15 فردا من 56 تلميذا أي بنسبة 26.78%.

والجدول رقم(68) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث على بعد الذات الادراكية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	14	25
الرباعي الأدنى	15	26.78

الجدول رقم (68)

يتضح من خلال الجدول رقم (68) ان مفهوم الذات الادراكية عند الاناث كانت اقل من المتوسط أو سلبية حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي لديهن مفهوم ذات ادراكية ايجابيا اقل بقليل من نسبة الاناث اللاتي كان لديهن مفهوم ذات ادراكية سلبيا والشكل (29) يبين ذلك.



الشكل (29) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد الذات الادراكية.

4-2-4- الذات الجسمية:

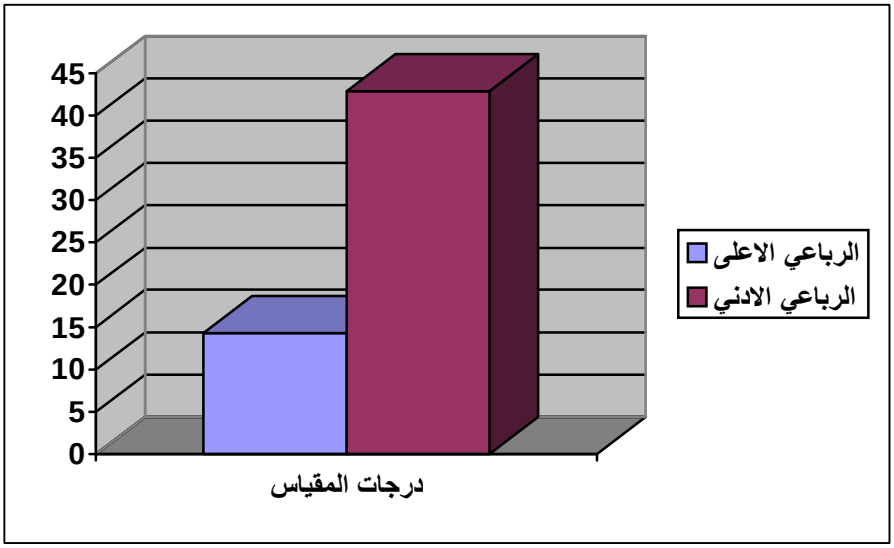
بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الجسمية 08 افراد من 56 تلميذة أي بنسبة 14.28%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الجسمية 24 فردا من 56 تلميذا أي بنسبة 42.85%.

والجدول رقم(69) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث على بعد الذات الجسمية.

الربيع	عدد الاناث	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	08	14.28
الرباعي الأدنى	24	42.85

الجدول رقم (69)

يتضح من خلال الجدول رقم (69) ان مفهوم الذات الجسمية عند الاناث كانت سلبية اقل من المتوسط أو سلبية حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي لديهن مفهوم ذات جسمية ايجابيا اقل من نسبة الاناث اللاتي كان لديهن مفهوم ذات جسمية سلبية والشكل (30) يبين ذلك.



الشكل (30) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد الذات الجسمية.

4-2-5- الذات الاخلاقية:

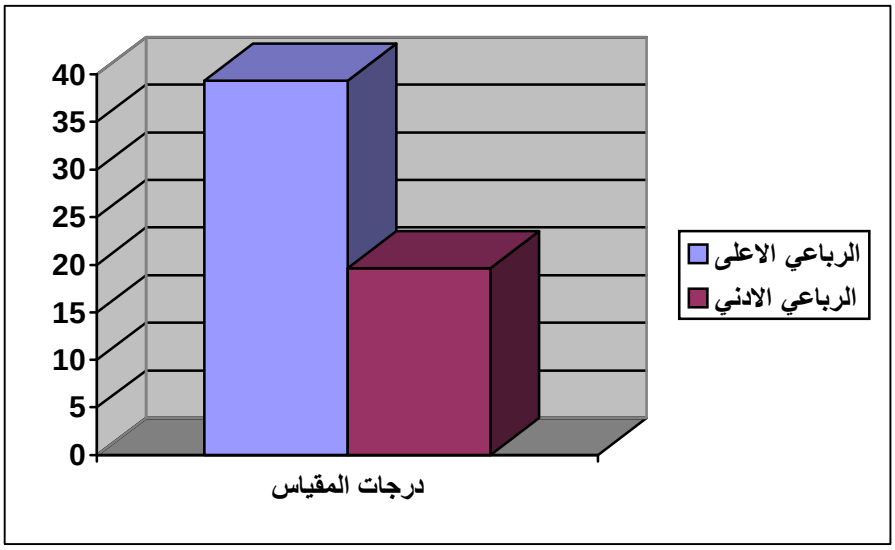
بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الاخلاقية 22 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 39.28%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الاخلاقية 11 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 19.64%.

والجدول رقم(70) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث على بعد الذات الأخلاقية.

الربيع	عدد الاناث	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	22	39.28
الرباعي الأدنى	11	19.64

الجدول رقم (70)

يتضح من خلال الجدول رقم (70) ان مفهوم الذات الاخلاقية عند الاناث كان ايجابيا في مجمله، حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي لديهن مفهوم الذات الاخلاقية سلبيا قليلة مقارنة مع نسبة الاناث اللاتي كان لديهن مفهوم الذات الاخلاقية ايجابيا والشكل (31) يبين ذلك.



الشكل (31) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد الذات الاخلاقية.

4-2-6- الذات الشخصية :

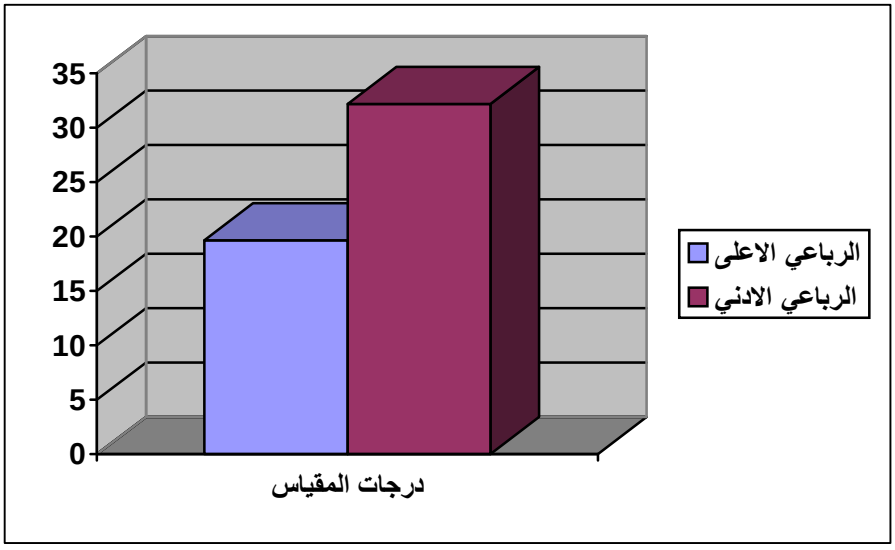
بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الشخصية11 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 19.64%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الشخصية 18 فردا من 56 تلميذا أي بنسبة 32.14%.

والجدول رقم(71) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث على بعد الذات الشخصية.

الربيع	عدد الاناث	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	11	19.64
الرباعي الأدنى	18	32.14

الجدول رقم (71)

يتضح من خلال الجدول رقم (71) ان مفهوم الذات الشخصية عند الاناث كان سلبيا اقل من المتوسط أو سلبيا، حيث نلاحظ أن نسبة الإناث آلاتي لديهن مفهوم ذات شخصية سلبيا اكثر بقليل من نسبة الاناث آلاتي كان لديهن مفهوم ذات شخصية ايجابيا والشكل (32) يبين ذلك.



الشكل (32) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد الذات الشخصية.

4-2-7- الذات الأسرية:

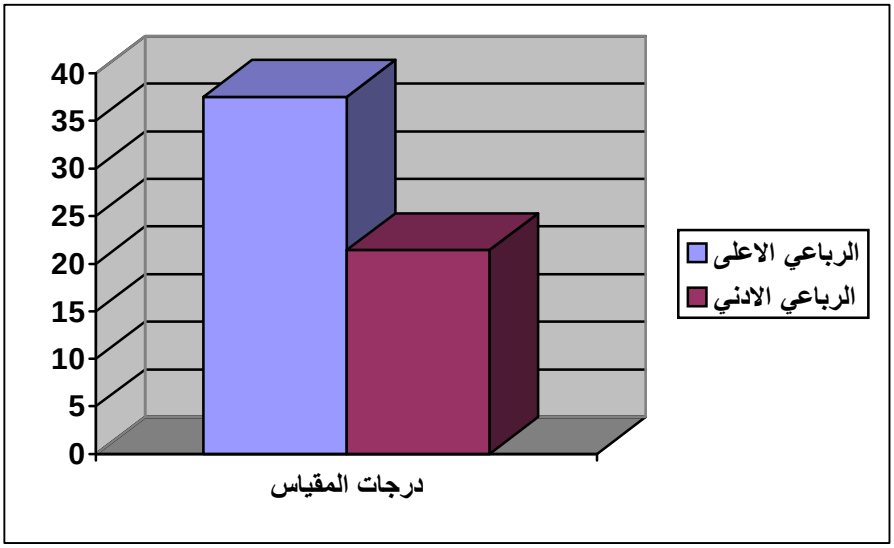
بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الأسرية21 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 37.50%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الأسرية 12 فردا من 56 تلميذا أي بنسبة 21.42%.

والجدول رقم(72) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث على بعد الذات الأسرية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	21	37.50
الرباعي الأدنى	12	21.42

الجدول رقم (72)

يتضح من خلال الجدول رقم (72) ان مفهوم الذات الأسرية عند الاناث كان ايجابيا في مجمله، حيث نلاحظ ان نسبة الاناث الآتي لديهن مفهوم الذات الاسرية سلبيا قليل مقارنة مع نسبة الاناث الآتي كان لديهن مفهوم الذات الأسرية ايجابيا والشكل (33) يبين ذلك.



الشكل (33) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد الذات الأسرية.

4-2-8- الذات الاجتماعية:

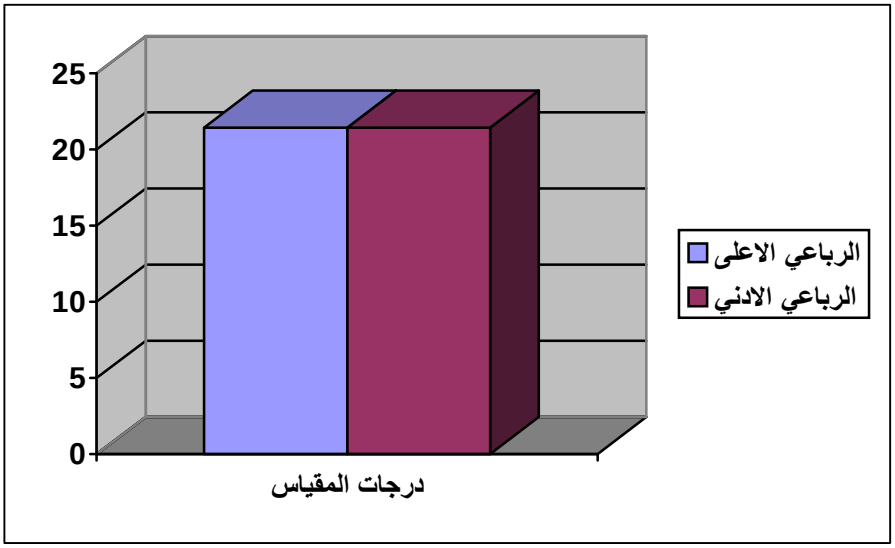
بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد الذات الاجتماعية 12 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 21.42%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد الذات الاجتماعية 12 فردا من 56 تلميذا أي بنسبة 21.42%.

والجدول رقم(73) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث على بعد الذات الاجتماعية.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	12	21.42
الرباعي الأدنى	12	21.42

الجدول رقم (73)

يتضح من خلال الجدول رقم (73) ان مفهوم الذات الاجتماعية عند الاناث كان متوسطا، حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي لديهن مفهوم الذات الاجتماعية ايجابيا متساويا لنسبة الاناث اللاتي كان لديهن مفهوم ذات الاجتماعية لديهن سلبيا والشكل (34) يبين ذلك.



الشكل (34) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد الذات الاجتماعية.

4-2-9- نقد الذات :

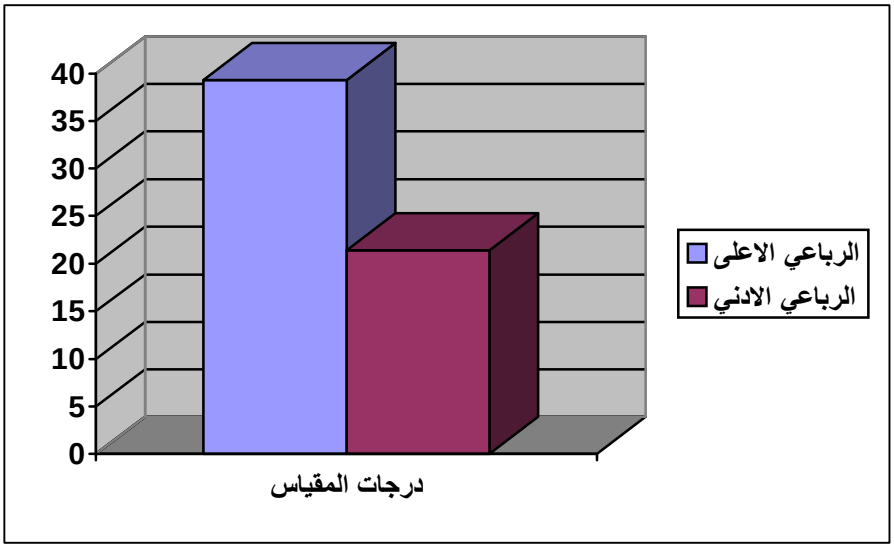
بلغ عدد الاناث في الرباعي الأعلى لدرجات بعد نقد الذات 22 فردا من 56 تلميذة أي بنسبة 39.28%، وبلغ عدد الاناث في الرباعي الأدنى لدرجات بعد نقد الذات 12 فردا من 56 تلميذا أي بنسبة 21.42%.

والجدول رقم(74) : يوضح نتائج الرباعي الأعلى والأدنى للاناث على بعد نقد الذات.

الربيع	عدد الذكور	النسبة المئوية
الرباعي الأعلى	22	39.28
الرباعي الأدنى	12	21.42

الجدول رقم (74)

يتضح من خلال الجدول رقم (74) ان مفهوم نقد الذات عند الاناث كان ايجابيا، حيث نلاحظ ان نسبة الاناث اللاتي لديهن مفهوم نقد الذات سلبيا اقل من نسبة الاناث اللاتي كان لديهن مفهوم نقد الذات ايجابيا والشكل (35) يبين ذلك.



الشكل (35) يوضح الرباعي الأعلى والأدنى لعدد الاناث في بعد نقد الذات .

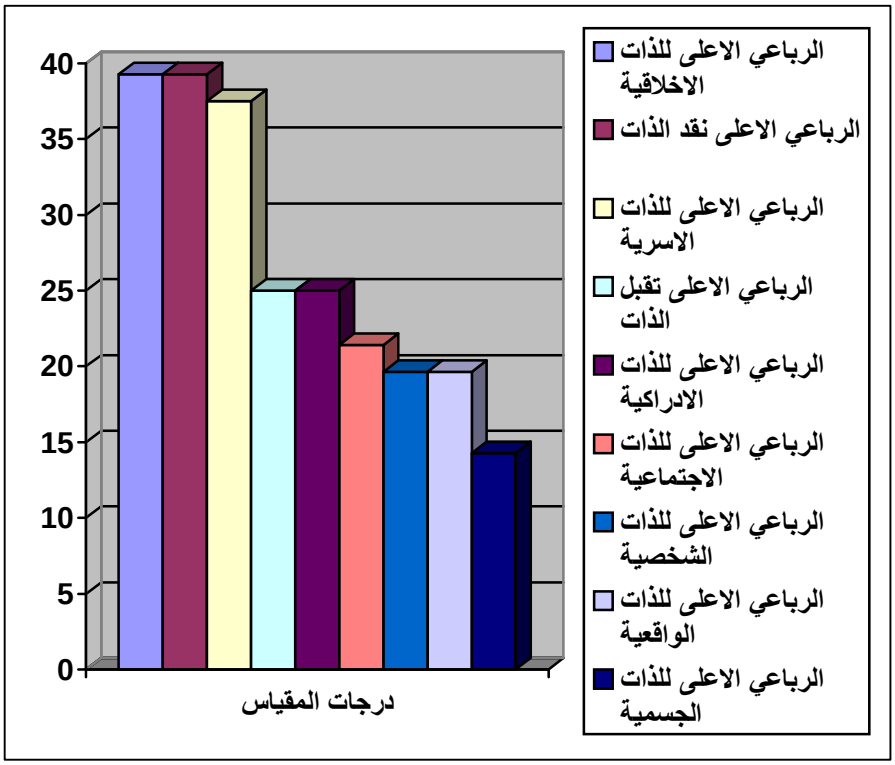
يتضح من خلال الجداول(66) الى(74) ان مفهوم الذات عند الاناث يتباين كذلك حسب أبعاده ، فالنسبة الغالبة من الاناث تتجه نحو مفهوم الذات الاخلاقية ونقد الذات ثم مفهوم الذات الأسرية وبعدها تقبل الذات والذات الادراكية ثم الذات الاجتماعية يأتي بعدها الذات الشخصية والذات الواقعية واخيرا الذات الجسمية.

والجدول (75) والشكل(36) يوضحان ذلك.

الجدول رقم (65) يوضح ترتيب أبعاد مفهوم الذات عند الاناث .

أبعاد مفهوم الذات	النسبة المئوية لعدد الاناث في الربيع الأعلى
الذات الأخلاقية	39.28
نقد الذات	39.28
الذات الأسرية	37.50
تقبل الذات	25
الذات الإدراكية	25
الذات الاجتماعية	21.42
الذات الشخصية	19.64
الذات الواقعية	19.64
الذات الجسمية	14.28

الشكل (36) : يوضح ترتيب أبعاد مفهوم الذات عند الاناث.



4-3- العلاقة بين ابعاد مفهوم الذات لذوي المكانة المقبولة والمعزولة:

4-3-1- العلاقة بين الذات الجسمية وأبعاد مفهوم الذات لذوي المكانة المقبولة:

لبحث العلاقة بين ابعاد مفهوم الذات لذوي المكانة المقبولة قمنا بحساب معامل الارتباط لبرسون Pearson وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (76) يوضح العلاقة بين الذات الجسمية وأبعاد مفهوم الذات لذوي المكانة المقبولة.

العلاقة الارتباطية بين الذات الجسمية وأبعاد مفهوم الذات	معامل الارتباط (ر)	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الذات الواقعية	0.78	ايجابية	دال عند 0.01
تقبل الذات	0.62	ايجابية	دال عند 0.01
الذات الإدراكية	0.59	ايجابية	دال عند 0.01
الذات الأخلاقية	0.21	لا توجد	غير دال
الذات الشخصية	0.61	ايجابية	دال عند 0.01
الذات الأسرية	0.20	لا توجد	غير دال
الذات الاجتماعية	0.62	ايجابية	دال عند 0.01
نقد الذات	0.69	سلبية	دال عند 0.01

- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الواقعية ر=0.78 وهي دالة إحصائيا عند مستوى x=0.01 أي بمقدار ثقة 99%.
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد تقبل الذات ر=0.62 وهي دالة إحصائيا عند مستوى x=0.01 أي بمقدار ثقة 99%.
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الادراكية ر=0.59 وهي دالة إحصائيا عند مستوى x=0.01 أي بمقدار ثقة 99%.
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الاخلاقية ر= 0.21 وهي علاقة غير دالة إحصائيا.
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الشخصية ر=0.61 وهي دالة إحصائيا عند مستوى x=0.01 أي بمقدار ثقة 99%.
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الأسرية ر=0.21 وهي علاقة غير دالة إحصائيا.
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الاجتماعية ر=0.62 وهي دالة إحصائيا عند مستوى x=0.01 أي بمقدار ثقة 99%.
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد نقد الذات ر= 0.69 وهي علاقة سلبية دالة إحصائيا عند مستوى x=0.01 أي بمقدار ثقة 99%.

ويدل معامل الارتباط المحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الذات الجسمية وأبعاد الذات الواقعية وتقبل الذات والذات الادراكية والذات الشخصية والذات الاجتماعية، كما يدل على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذات الجسمية وبعد نقد الذات في حين توجد علاقة غير دالة بين الذات الجسمية وبعدي الذات الاخلاقية والذات الأسرية.

الجدول رقم (77) : معاملات الارتباط بين أبعاد مفهوم الذات الكلية للتلاميذ ذوي المكانة المقبولة.

أبعاد مفهوم الذات	الذات الجسمية	الذات الاجتماعية	الذات الواقعية	تقبل الذات	الذات ادراكية	الذات الاخلاقية	الذات الشخصية	الذات اسرية	نقد الذات
الذات الجسمية		0.62+	0.78+	0.62+	0.59+	0.21	0.61+	(0.20)	-0.69
الذات الاجتماعية			0.52+	0.66+	0.67+	(0.02)	0.67+	(0.09)	-0.76
الذات الواقعية				0.61+	0.52+	(0.26)	0.55+	(0.17)	-0.63
تقبل الذات					0.98+	(0.29)	0.63+	0.34+	-0.43
الذات الادراكية						(0.24)	0.65+	(0.33)	-0.42
الذات الاخلاقية							(0.23)	0.61+	(0.25)
الذات الشخصية								(0.28)	-0.65
الذات الاسرية									-0.19
نقد الذات									

يتضح من خلال الجدول رقم (77) لدراسة العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات وبالتحديد العلاقة بعد الذات الجسمية، والأبعاد الاخرى لمفهوم الذات انه توجد علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين بعد الذات الجسمية وأبعاد مفهوم الذات (الذات الاجتماعية، الذات الواقعية، تقبل الذات، الذات الادراكية، الذات الشخصية) وتوجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعد الذات الجسمية وبعد نقد الذات.

كما يوجد ارتباط غير دال إحصائيا بين الذات الجسمية وبعدي الذات الاخلاقية والذات الأسرية للتلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المقبولة.

وتعود هذه النتائج إلى تمتع هؤلاء التلاميذ بدرجة كبيرة من الثقة بالنفس مما ينعكس بدوره على مكانتهم، فهم يكونون على درجة كبيرة من الوعي بأبعادهم الجسمية وادراك تام للياقتهم البدنية، وقدرنهم الحركية مما يساعدهم على بذل أقصى جهد واستخدام كل طاقاتهم وإمكانياتهم خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي من اجل الارتفاع بمستوى أدائهم وتحقيق التفوق وبالتالي كسب ثقة وإعجاب الاخرين واحتلال مكانات مقبولة ضمن الجماعة التي ينتمون اليها.

كما أوضحت النتائج وجود ارتباط سلبي دال إحصائيا بين بعد الذات الجسمية وبعد نقد الذات للتلاميذ ذوي المكانة المقبولة وقد يرجع إلى ان المكانة المقبولة ما هي إلا خبرة ايجابية تؤدي إلى الشعور بالرضا وتقبل الذات والثقة بالنفس وبالتالي فان درجة نقد التلميذ لذاته تكون صغيرة.

ويرجع عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذات الجسمية وبعدي الذات الاخلاقية والذات الأسرية إلى طبيعة توجهات المراهق في هذه المرحلة العمرية حيث انه يبدأ في الاستقلال عن الاسرة والقيم المرتبطة بها وتكون لجماعة الرفاق تأثير بالغ على سلوكاته.

- إن مفهوم الذات الجسمية يعتبر احد الأبعاد الهامة لمفهوم الذات وشخصية الفرد، حيث يرى فيشر fisher" : ان اتجاهات الفرد نحو جسمه تمثل مؤشرا هاما لجوانب مختلفة لشخصيته، وان شعور الفرد بان جسمه كبير أم صغير وجذاب أم غير جذاب، قوي أم ضعيف، قد يفيد كثيرا في التعرف على مفهومه لذاته أو نمط سلوكه مع الاخرين.
- إن شعور الفرد بالرضا نحو جسمه يرتبط بثقته في نفسه وفي طريقة تعامله مع البيئة المحيطة به، كما ان الأفراد الذين لديهم اتجاهات وتصور ايجابي نحو اجسامهم يتمتعون بدرجة مرتفعة لتقديرهم لذاتهم.

4-3-2- العلاقة بين الذات الجسمية وأبعاد مفهوم الذات لذوي المكانة المعزولة:

الجدول رقم (78) يوضح العلاقة بين الذات الجسمية وأبعاد مفهوم الذات لذوي المكانة المعزولة.

العلاقة الارتباطية بين الذات الجسمية وأبعاد مفهوم الذات	معامل الارتباط (ر)	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
الذات الاجتماعية	0.08	لا توجد	غير دال
الذات الواقعية	037	ايجابية	دال عند 0.01
تقبل الذات	0.34	-	غير دال
الذات الادراكية	0.33	-	غير دال
الذات الاخلاقية	0.13	-	غير دال
الذات الشخصية	0.55	ايجابية	دال عند 0.01
الذات الأسرية	0.20	-	غير دال
نقد الذات	0.46	سلبية	دال عند 0.01

- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الاجتماعية ر=0.08 وهي علاقة غير دالة إحصائيا .
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الواقعية ر=0.37 وهي دالة إحصائيا عند مستوى x=0.05 أي بمقدار ثقة 95%.
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد تقبل الذات ر=0.34 وهي علاقة غير دالة إحصائيا .
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الادراكية ر= 0.33 وهي علاقة غير دالة إحصائيا.
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الاخلاقية ر=0.13وهي علاقة غير دالة إحصائيا .
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الشخصية ر=0.55 وهي علاقة سلبية دالة إحصائيا عند مستوى x.=0.01، أي بمقدار ثقة 99%.
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد الذات الاجتماعية ر=0.20 وهي علاقة غير دالة إحصائيا.
- بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الذات الجسمية ودرجات بعد نقد الذات ر=0.46 - وهي علاقة سلبية دالة إحصائيا عند مستوى x=0.01 أي بمقدار ثقة **9**9%.

ويدل معامل الارتباط المحصل عليه على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الذات الجسمية وأبعاد الذات الواقعية والذات الشخصية، و وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الذات الجسمية وبعد نقد الذات في حين توجد علاقة غير دالة إحصائيا بين الذات الجسمية وأبعاد الذات الاجتماعية، تقبل الذات، الذات الادراكية، الذات الاخلاقية والذات الأسرية.

الجدول رقم(79) : معاملات الارتباط بين أبعاد مفهوم الذات الكلية للتلاميذ ذوي المكانة المعزولة.

أبعاد مفهوم الذات	الذات جسمية	الذات اجتماعية	الذات واقعية	تقبل ذات	الذات إدراكية	الذات أخلاقية	الذات شخصية	الذات أسرية	نقد الذات
الذات الجسمية		(0.08)	+ 0.37	(0.34)	+0.33	(0.13)	+0.55	(0.20)	- 0.46
الذات الاجتماعية			+ 0.49	+ 0.41	+0.39	(0.20)	+0.38	(0.22)	- 0.62
الذات الواقعية				+ 0.49	+0.50	+0.41	(0.32)	(0.23)	- 0.44
تقبل الذات					+0.99	+0.43	+0.71	+0.42	- 0.37
الذات الادراكية						+0.46	+0.68	+0.40	- 0.37
الذات الاخلاقية							(0.17)	(0.15)	(0.05)
الذات الشخصية								(0.30)	- 0.50
الذات الأسرية									(0.21)
نقد الذات									

يتضح من خلال الجدول رقم (79) لدراسة العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات وبالتحديد العلاقة بعد الذات الجسمية، والأبعاد الاخرى ولمفهوم الذات انه توجد علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين بعد الذات الجسمية وبعدي الذات الواقعية، الذات الشخصية، وتوجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعد الذات الجسمية وبعد نقد الذات.في حين يوجد ارتباط غير دال إحصائيا بين الذات الجسمية وأبعاد (الذات الاجتماعية، تقبل الذات، الذات الادراكية، الذات الأخلاقية والذات الأسرية).

- وتعود هذه النتائج لكون التلاميذ ذوي المكانة المعزولة يفتقرون إلى معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة لديهم مما يؤثر على مستوى علاقاتهم بزملائهم بصورة سلبية.

وينفي ذلك ضمنيا صحة الفرضية التي وضعناها لهذه الدراسة والتي تنص على :

- توجد علاقة ايجابية بين الذات الجسمية وأبعاد مفهوم الذات الاخرى للتلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المقبولة والمعزولة

4-4- الفرق في أبعاد مفهوم الذات بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة :

للمقارنة بين أبعاد مفهوم الذات بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة قمنا بحساب قيمة (ت) لمعرفة مدى دلالة الفرق بينهما.

4-4-1 - الفرق بين تلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الواقعية:

الجدول رقم (80) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الواقعية.

المكانة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
مقبولة	34	123.68	08.94	13.52	2.00	دال عند 0.01
معزولة	32	93.06	10.25			

يتضح من خلال النتائج المشار اليها رقم (80) أن التلاميذ ذوي المكانة المقبولة تحصلوا على متوسط حسابي في بعد الذات الواقعية قدر ب:123.68 بانحراف معياري بلغ ع= 08.94 في حين تحصل ذوي المكانة المعزولة على المتوسط حسابي في بعد الذات الواقعية قدره 93.06 وبانحراف معياري بلغ 10.25، وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت = 13.52 وهي قيمة اكبر من (ت) الجدولية عند مستوى x= 0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الذات الواقعية لصالح التلاميذ ذوي المكانة المقبولة.

ويرجع ذلك لكون التلاميذ في هذه المرحلة وخاصة عند نهاية مرحلة المراهقة يصبحون اكثر واقعية ففي حصة ت ب ر يعيش التلاميذ ضمن بيئة اجتماعية خاصة، ويتأثرون بزملائهم ومدرسهم، ويكونون تصورا لذاتهم نتيجة لأحكام من يحيطون بهم، وبالتالي يتكون تصورهم لذاتهم الواقعية نتيجة الظروف الاجتماعية التي يعيشونها في بيئتهم، ويصفون ذاتهم الواقعية كما يرونها في مرآة الآخرين.

4-4-2- الفرق بين تلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد تقبل الذات:

الجدول رقم (81) :نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد تقبل الذات .

المكانة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
مقبولة	34	120.68	5.71	12.77	2.00	دال عند 0.01
معزولة	32	96.84	11.88			

يتضح من خلال الجدول المبين أعلاه أن التلاميذ ذوي المكانة المقبولة تحصلوا على متوسط حسابي في بعد تقبل الذات قدر ب120.68 بانحراف معياري بلغ ع= 5.71 في حين تحصل التلاميذ ذوي المكانة المعزولة على متوسط حسابي في بعد تقبل الذات قدره م = 96.84 وبانحراف معياري بلغ ع= 11.88، وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت =12.77 وهي قيمة اكبر من (ت) الجدولية عند مستوى x= 0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد تقبل الذات لصالح التلاميذ ذوي المكانة المقبولة.

وتعكس هذه النتيجة قيمة مستوى الرضى الذاتي الذي يتميز به أصحاب المكانة الاجتماعية المقبولة، فالجماعة لها قدرات متنوعة على الفرد، وفي إطار التفاعل المستمر ستغير الجماعة سلوكات الفرد، فالمكانة التي تحددها له الجماعة تكون له عواطف وأحاسيس تؤثر على رغبته وتصوره لذاته وتجعله يشعر بالأمن والطمأنينة والرضى الذاتي أو تجعله يعاني القلق والاضطرابات نتيجة الرفض الاجتماعي.

4-4-3- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة و المعزولة في بعد الذات الادراكية:

الجدول رقم (82): نتائج اختبار (ت) الدلالة الفروق في بعد الذات الادراكية بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة:

المكانة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	(ت)الجدولية	مستوى الدلالة
مقبولة	34	128	5.92	13.57	2.00	دال عند 0.01
معزولة	32	104.46	10.99			

يتبين من خلال النتائج المشار اليها في الجدول رقم (82) ان التلاميذ ذوي المكانة المقبولة تحصلوا على متوسط حسابي في بعد الذات الادراكية قدر ب : م = 128 بانحراف معياري ع = 5.98 وبلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي المكانة المعزولة في بعد الذات الادراكية م =104.46 بانحراف معياري قدره ع = 10.99 وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت = 13.57 وهي قيمة اكبر من (ت) الجدولية عند مستوى α =0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد الذات الادراكية بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة لصالح الفئة المقبولة.

ان التأثير الايجابي للجماعة على الفرد يجعل إدراكه لسلوكه الخاص أو الطريقة التي يسلكها ايجابيا ويسعى للحفاظ على هذا النسق الداخلي، وذلك من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانيات لهذا نرى اكتساب أي تصور لمفهوم الفرد عن سلوكاته انما يتاثر بمكانته ضمن الجماعة أثناء درس ت ب ر الذي يكون مصدر رضا التلميذ ومسرته او مصدر تعاسته ، وهذا حسب جو الحصة والفرص المواتية له فيه.

4-4-4-الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة و المعزولة في بعد الذات الجسمية:

الجدول رقم(83): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الجسمية:

المكانة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	(ت)الجدولية	مستوى الدلالة
مقبولة	34	69.40	3.62	1346	2.00	دال عند 0.01
معزولة	32	58.93	3.06			

يتضح من خلال الجدول المبين أعلاه ان التلاميذ ذوي المكانة المقبولة تحصلوا على متوسط حسابي في بعد الذات الجسمية قدر ب: م=69.40 بانحراف معياري ع= 3.62 في حين تحصل التلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المعزولة في بعد الذات الجسمية على متوسط حسابي قدره م= 58.93 و بانحراف معياري قدره ع = 3.06 وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت = 13.46 وهي قيمة اكبر من (ت) الجدولية عند مستوى α =0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الجسمية لصالح التلاميذ ذوي المكانة المقبولة.

ان الاشخاص الذين لديهم تصور ايجابي نحو اجسامهم يرون انفسهم اكثر اجتماعية و الفة مع الاخرين واكثر ذكاء واكثر قدرة على تحمل المسؤولية، ذلك بعكس الاشخاص الذين لديهم تصور سلبي نحو اجسامهم.

وتبين هذه النتيجة الأهمية البالغة لتقدير الذات الجسمي عند الرياضيين بصفة عامة، وماله من اهمية قصوى في دفع الفرد الى اداء جهد معين واظهار نفسه وتمثيلها لتعزيز مكانته ضمن الجماعة التي ينتمي اليها، وهذا لان تقاسم الادوار مع افراد جماعته خاصة في الالعاب الجماعية يعتمد على ما يقدمه من قدرات .

4-4-5- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الاخلاقية:

الجدول رقم(84): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الاخلاقية:

المكانة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	(ت)الجدولية	مستوى الدلالة
مقبولة	34	71.65	3.21	8.62	2.00	دال عند 0.01
معزولة	32	63.96	3.52			

يتبين من خلال النتائج المشار اليها في الجدول رقم (84) ان التلاميذ ذوي المكانة المقبولة تحصلوا على متوسط حسابي في بعد الذات الاخلاقية قدر ب: م=71.65 بانحراف معياري ع = 3.21 وتحصل التلاميذ ذوي المكانة المعزولة في بعد الذات الاخلاقية على متوسط حسابي م = 63.96بانحراف معياري قدره ع = 3.52 وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت = 8.62وهي قيمة اكبر من (ت) الجدولية عند مستوى α =0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الاخلاقية لصالح التلاميذ ذوي المكانة المقبولة. لصالح الفئة المقبولة.

-ان المكانة المرتفعة التي يحصل عليها الفرد تعكس درجة التقبل الاجتماعي.

4-4-6- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الشخصية:

الجدول رقم(85): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الشخصية:

المكانة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
مقبولة	34	70.96	2.79	14	2.00	دال عند 0.01
معزولة	32	61.65	3.02			

من خلال النتائج المشار اليها في الجدول أعلاه نجد أن التلاميذ ذوي المكانة المقبولة تحصلوا على متوسط حسابي في بعد الذات الشخصية قدر ب : م = 70.96 بانحراف معياري ع = 2.79 في حين تحصل التلاميذ ذوي المكانة المعزولة في بعد الذات الشخصية على متوسط حسابي م = 61.65 بانحراف معياري قدره ع = 3.02 وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت = 14 وهي قيمة اكبر من (ت) الجدولية عند

مستوى α = 0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الشخصية لصالح التلاميذ ذوي المكانة المقبولة.

وتدل هذه النتيجة على انه كلما كان تفاعل الفرد ايجابيا ضمن جماعته وأحس بمكانته من خلال معاملة الاخرين له كان احساسه بقيمته الشخصية كبيرا وكذا زاد احساسه بكفاءته وصلاحيته كفرد وهذا من شانه ان يوفر له التكيف والتوافق النفسي ويمنحه الثقة بالنفس.

4-4-7- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الاسرية:

الجدول رقم (86): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الاسرية:

المكانة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	(ت)الجدولية	مستوى الدلالة
مقبولة	34	70.12	3.06	15.75	2.00	دال عند 0.01
معزولة	32	60	3.27			

يتضح من خلال النتائج المشار اليها في الجدول رقم (86) ان التلاميذ ذوي المكانة المقبولة تحصلوا على متوسط حسابي في بعد الذات الاسرية بلغ ب: م = 70.12 بانحراف معياري ع = 3.06 في حين تحصل التلاميذ ذوي المكانة المعزولة في بعد الذات الاسرية على مستوى م = 60 بانحراف معياري قدره ع = 3.27وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت = 15.75وهي قيمة اكبر من (ت) الجدولية عند مستوى α = 0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد الذات الاسرية بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة لصالح الفئة المقبولة.

من خلال هذه النتيجة يتضح انه كلما كانت مكانة التلميذ مرتفعة بين افراد قسمه كان احساسه بصلاحيته وقيمته كعضو في أسرة، فالمكانة المرتفعة التي يتحصل عليها التلميذ تجعله يثمن التقديرات التي يتحصل عليها من أسرته، كما أن مفهوم الذات يتاثر بالخصائص والمميزات الاسرية ، فالفرد الذي ينشا في عائلة تحيطه بالتقبل والثقة تزداد دافعيته واهتمامه بالتفاعل الاجتماعي فيصبح طموحا مثابرا وتتدعم نظرته الايجابية لنفسه. (حامد عبد السلام زهران: ،1972،ص 312).

كما ان المبالغة في تقييم الذات عن تقييمها من طرف الاسرة او بخسها، يكونان مفهوما غير واقعي للذات ويؤديان الى سوء التكيف الشخصي وسوء التوافق الاجتماعي ، ويصبح مستوى الطموح اعلى بكثير من امكانياته وذلك فهو معرض للفشل والخيبة ، والمفهوم الثاني يخلق شخصا فقد للثقة في نفسه حيث ان مستوى طموحه المنخفض لا يتناسب مع حقيقة قدراته وامكانياته. (عبد الفتاح الدويدار،1999 ، ص335).

4-4-8- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الاجتماعية:

الجدول رقم (87) : نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الاجتماعية:

المكانة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	(ت)الجدولية	مستوى الدلالة
مقبولة	34	67.71	2.73	1374	2.00	دال عند 0.01
معزولة	32	58.34	3.39			

يتضح من خلال الجدول رقم (87) ان التلاميذ ذوي المكانة المقبولة تحصلوا على متوسط حسابي في بعد الذات الاجتماعية قدر ب: م =67.71 بانحراف معياري ع = 2.73 في حين تحصل التلاميذ ذوي المكانة المعزولة في بعد الذات الاجتماعية على متوسط حسابي قدره م= 58.34 وبانحراف معياري بلغ ع = 3.39 وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت = 13.74 وهي قيمة اكبر من (ت) الجدولية عند مستوى α =0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد الذات الاجتماعية لصالح الفئة المقبولة.

من خلال النتيجة يتبين انه كلما كانت مكانة التلميذ الاجتماعية مرتفعة زاد شعوره بصلاحيته وعلاقته بالاخرين وتزداد رغبته في تكوين علاقات اجتماعية وتكوين الأصدقاء، وترجع هذه النتائج لاعتبار ان أول شيء يستند إليه المراهق في تحقيق رغبته وحاجته في الحب والتقبل الاجتماعي هو طريقة إدراكه لمعاملة الاخرين له، فهو محكوم بآراء وتقديرات الآخرين، فإذا كانت تلك الآراء تدل على قبولها لما يقوم به فان مفهومه يكون ايجابيا وهذا بدوره يؤكد الإطار النظري لكارل روجرز الذي أوضح ان مفهوم الذات هو محصلة تأثير العوامل الاجتماعية حيث يرى روجرز ان الذات تتكون نتيجة الظروف الاجتماعية التي يعيشها الفرد في بيئته.

كما يشير لينزر lunzer ان المؤثرات الاجتماعية تؤثر بشدة في شخصية الفرد، فضلا عن تأثيرها الهام في تكوين مفهوم الذات لديه. (عبد الفتاح دويدار: 1999، ص 365.366).

كما ذهب pishof (1984) الى ان مفهوم الذات ينمو تكوينيا بوصفه نتاجا للتفاعل الاجتماعي جنبا الى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات. (عبد الرحمان الأزرق، د ت ،ص119،118).

4-4-9- الفرق بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد نقد الذات

الجدول رقم(88): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين تلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد نقد الذات:

المكانة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	(ت)الجدولية	مستوى الدلالة
مقبولة	34	23.31	3.27	-10.87	2.00	دال عند 0.01
معزولة	32	33.25	3.49			

يتبين من خلال النتائج المشار اليها في الجدول رقم (88) ان التلاميذ ذوي المكانة المقبولة تحصلوا على متوسط حسابي في بعد نقد الذات قدر ب: م =23.31 بانحراف معياري ع = 3.27 وتحصل التلاميذ ذوي المكانة المعزولة في بعد نقد الذات على متوسط حسابي م = 33.25 بانحراف معياري قدره ع = 3.49 وبحساب قيمة (ت) وجدناها تساوي ت = 10.87- وهي قيمة اقل من (ت) الجدولية عند مستوى α =0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والمعزولة في بعد نقد الذات لصالح التلاميذ ذوي المكانة المقبولة. لصالح التلاميذ ذوي المكانة المعزولة .

يتبين من خلال هذه النتائج انه كلما كانت مكانة التلميذ الاجتماعية منخفضة ازداد إدراكه لمواطن الضعف في نفسه، ومعنى ذلك انه كلما كان إدراك المراهق لمكانته ضعيفا زاد قلقه وتوتره نتيجة الرفض الاجتماعي، وترجع هذه النتائج لاعتبار ان المراهق يستند بدرجة كبيرة على تفاعلاته الاجتماعية في تحقيق رغبته وحاجته للحب والتقبل الاجتماعي، وان لم تحقق له الجماعة ذلك نجد يرضى بان يعيش على هامش الحياة الاجتماعية لجماعته وما يترتب عليه من نتائج كالفشل والعزلة....

4-5- تفسير ومناقشة نتائج مفهوم الذات :

- يتضح من خلال الجداول رقم (80) إلى (88) انه توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذو المكانة الاجتماعية المقبولة والتلاميذ ذو المكانة الاجتماعية المعزولة في أبعاد مفهوم الذات (الذات الواقعية، تقبل الذات، الذات الإدراكية، الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية) لصالح التلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المقبولة.

كما تدل النتائج الى وجود فرق دال احصائيا في بعد نقد الذات لصالح التلاميذ ذوي المكانة المعزولة ، وتوضح النتائج ان هناك تباينا في أبعاد مفهوم الذات المختلفة كما يقيسها مقياس تنسي بين التلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المقبولة والتلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المعزولة، فالتلاميذ ذوي المكانة المقبولة اكثر تقبلا لذواتهم عن التلاميذ ذوي المكانة المعزولة، أي لديهم اتجاهات موجبة نحو ذواتهم بدرجة تزيد عن التلاميذ ذوي المكانة المعزولة، وتتفق هذه النتائج ضمنيا مع نتائج كل من : حلمي إبراهيم، ونيني موريسون (ibrahim, et morrison) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الرياضيين وغير الرياضيين في المرحلة الثانوية في أبعاد مفهوم الذات لصالح الرياضيين..(kane,i .f:.1972)

ويمكن تفسير ذلك بان التلاميذ ذوي المكانة المقبولة لديهم اتجاهات موجبة نحو انفسهم ، وهذا ما يؤدي بدوره الى مساعدتهم على مواجهة المواقف المختلفة بنجاع واستغلال طاقاتهم أثناء ممارسته النشاط الرياضي للوصول الى اعلى المستويات من الأداء وتعزيز عملية التقبل الاجتماعي .

أما التلاميذ ذوي المكانة المعزولة فان معرفتهم لقدراتهم نحو ذواتهم تتخذ اتجاهات سلبية مما يؤدي الى فقدانهم الثقة بأنفسهم وبقدراتهم، وبالتالي فان ذلك ينعكس على مستوى عملية الممارسة والتفاعل الاجتماعي مع اقرانهم.

فعندما يمارس الفرد إحساسا سلبيا بالخبرة فان ذلك يعني ان هناك تصارعا وتضاربا مع الذات وتضاربا في الخبرات، مما يؤدي الى التأثير على مستوى العلاقات الاجتماعية التي يعيشها التلميذ، وهكذا نجد ان مفهوم الذات الايجابي يعتبر هام وضروري للتفوق والنجاح في ممارسة الانشطة الرياضية المتعددة وهذا يحقق الفرض الثاني والذي ينص على:

توجد فروق في مفهوم الذات بين التلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المقبولة والتلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المعزولة لصالح ذوي المكانة المقبولة ما عدا في بعد نقد الذات.

5- **الخلاصة العامة** :

- إن طبيعة النشاط البدني الرياضي في المدرسة تتطلب العمل في جماعة، مما يسمح للتلاميذ بتكوين علاقات اجتماعية بينهم، وهذه العلاقات لها اثر كبير على اهتمام التلاميذ لما يولون من اهمية بالغة لحصة ت ب ر بالمدرسة، فاذا كانت هذه العلاقة التي تربطهم ايجابية فإنهم سوف يولون ويبذلون قصارى جهدهم للتعاون مع بعضهم البعض وفرض وجودهم ، وهذه الفعالية سوف تنعكس بدون شك على عملية تكوين اتجاهاتهم النفسية وتحديد مفهوم ذواتهم.

وتشير النتائج التي توصلنا اليها الى وجود علاقة ارتباطية بين مكانة التلميذ الاجتماعية وتكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني، وتختلف هذه العلاقة الارتباطية ونوعها حسب أبعاد النشاط البدني حيث ترتبط المكانة الاجتماعية المحصل عليها مع بعد الخبرة الاجتماعية وبعد الخبرة الجمالية وبعد التفوق الرياضي وبعد الصحة واللياقة ارتباطا طرديا عند الذكور والإناث، بينما ترتبط المكانة الاجتماعية مع بعد خفض التوتر ارتباطا عكسيا عند الذكور والإناث، في حين ترتبط المكانة الاجتماعية مع بعد التوتر والمخاطرة ارتباطا طرديا عند الذكور لا توجد علاقة بينهما عند الاناث.

كما توصلنا بعد عرض نتائج الفرضيات وتحليلها الى وجود فروق في مفهوم الذات بين التلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المقبولة والتلاميذ ذوي المكانة المعزولة لصالح التلاميذ ذوي المكانة المقبولة في بعد نقد الذات.

وترجع هذه النتائج لاعتبار ان المراهق الذي يحتل مكانة مقبولة تزداد ثقته بنفسه ويزداد حبه وتقبله لها، وبذلك تزداد عنده الرغبة في اشباع حاجاته النفسية كالحاجة الى الحب والانتماء والحاجة الى تقدير الذات والحاجة الى تحقيق الذات وتأكيدها... فالمراهق يميل إلى التفاعل الاجتماعي وتكوين الصداقات والاحتكاك بالاخرين لاشباع حاجاته من الحب والانتماء، كما يميل الى إظهار وإتقان مهاراته الحركية لاشباع حاجاته من التذوق الجمالي والفني لتقدير الذات ويميل الى التفوق وركوب الصعاب والمخاطرة لاشباع الحاجة للتحقيق الذات والتفوق عليها.

وقد يرى المراهق ان النشاط البدني يمكن ان يشبع هذه الحاجات ، ولهذا فهو يكون اتجاهات نحو النشاط البدني باعتباره خبرة اجتماعية أو خبرة جمالية أو خبرة للتفوق الرياضي أو خبرة للتوتر والمخاطرة أو خبرة لكسب الصحة ، وقد ذكر(a,maslow) في هرمية الحاجات" أن المراهق يسعى الى الحب والانتماء والى تاكيد الذات وتقديرها، سواء كان ذلك بفضل سمات جسمية أو أخلاقية معينة أو ادوار أو مراكز يتمتع بها في المجتمع". (مصطفى فهمي، 1987، ص108).

وفي كل الأحوال نتفق مع (d,katz) حين يقول:" ان الاتجاهات النفسية ماهي إلا رد فعل دفاعي لحماية الأنا". (إسماعيل محمد قباري،1991، ص72).

فسواء كانت هذه الاتجاهات النفسية ايجابية أو سلبية نحو النشاط البدني، فهي وسيلة المراهق لاشباع الحاجة الى الحب والتقبل الاجتماعي، والدفاع عن ذاته وحمايتها من النبذ والاحتقار..." فالدافع وراء سلوك الانسان هو الرغبة في تاكيد الذات وتحقيقها مما يجعله يبذل كل الجهود من اجل ذلك." (مصطفى فهمي، 1987، ص 109).

كما أن المراهق اذا استطاع ان يحصل على حب الآخرين وتقديرهم، وإذا أمكنه ان يحب الآخرين، ويهب نفسه لهم، فان ذلك من شانه ان ينمي الثقة في نفسه، واذا ما وثق بنفسه استطاع ان يتقبلها ويحبها، ويكون حب نفسه دافعا إلى العمل والإنتاج والارتباط بالجماعة، فينشا جريئا قادرا على تكوين علاقات اجتماعية سليمة، ويكون هذا الحب سبيلا إلى التوافق، ذلك أن فكرة المرء عن نفسه من أهم العوامل التي تؤثر في ثقته بنفسه، فكلما كانت فكرته عن نفسه واضحة وحسنة كان سلوكه متكيفا ومتكاملا، وعلى العكس من ذلك فان الشخص الذي لا يقدر على حب نفسه يشك في حب غيره له، مما يعرضه لان يتخبط في مطامعه فينتج عن ذلك شعوره بالفشل وبالعجز عن اكتساب مركز له، وقد يضطره عجزه وفشله إلى شتى أساليب التعويض. (مصطفى غالب،1985، ص40).

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات النظرية في هذا المجال، وفي هذا الصدد يقول(ماليك) : "أن سوء توافق التلميذ يضعه في موقف لا يحسد عليه، فهو مشتت الجهد يقاوم ما يلح عليه من متطلبات اجتماعية ، سواء بالنسبة لمدرسيه ولزملائه في المدرسة، وما يعانيه من الداخل من مشاعر وتوترات داخلية." (MALUC ,1969,p611).

كما يشير(بياجيه) إلى ان "التمركز حول الذات يقف عقبة في سبيل التفكير المنطقي لدى الطفل ،وان هذا التفكير المنطقي له اثر على سلوكا ته" (بياجيه، 1954، ص134).

فبحكم تواجد التلاميذ مع بعضهم، ومن خلال استغلال جميع المعطيات نجدهم قاموا بتوزيع كل الاختيارات تقريبا، حيث بلغ العدد الكلي لهاته الاختيارات الموزعة 536 اختيارا (5ن-4)، مما يدل على تمتع هاته الأقسام بعاطفة مرتفعة، مدعمة من الثقة المتبادلة بين أفرادها، مع استعدادهم لقبول التضحية في المصلحة العامة، وقد تأكد هذا من خلال حساب عدد الاختيارات المتبادلة الكلي، لأنه كلما كان عدد الاختيارات المتبادلة مرتفعا كلما زادت درجة تماسك القسم، وازدادت الثقة بين أفراده والاستراحة والانبساط بين التلاميذ، لان التلاميذ الذين يملكون أصدقاء كثيرين يشعرون بالراحة ويساهمون في مساعدة التلاميذ الآخرين للشعور بذلك أيضا، ويتدخلون للتخفيف من حدة التوترات داخل الفوج، فهم لا يحتاطون لحماية أمنهم، فهو مضمون في العلاقات المتبادلة، وبذلك يتهيئون أكثر للآخرين، ويساهمون في تماسك الفوج، كما ان التماسك يكون قويا كلما انخفض عدد أفراد الجماعة، وبدا الانفصال التام في العلاقات بين الجنسين، فبالإضافة إلى العوامل السابقة التي ذكرناها من قبل وهي القيم والعادات السائدة في مجتمع البحث، نقول ان طبيعة حصة ت ب ر ودور الأستاذ ساعد وأدى إلى تهيئة الأجواء الاجتماعية المتماشية مع قيم المجتمع الذي تنتمي إليه عينة البحث.

وعند طلبنا من التلاميذ في المرحلة الثانية من تطبيق الاختبار السسيومتري ان يتوقعوا الأصدقاء الذين يظنون أنهم أهدوهم اختياراتهم قاموا بتسجيل على العموم الأفراد الذين اختاروهم من قبل في الاختيارات الفعلية، وهو ما يفسره نسبة الارتباط القوية التي وجدناها بين الاختيارات الفعلية والاختيارات المتوقعة، وهو ما يعبر عن الرغبة الملحة في صداقاتهم، كما أن عملية منح الاختيار مرتبطة بعاطفة التلميذ نحو زميله وتصوره بأنه يبادله نفس الشعور.

وفي هذا الصدد يقول (بإرث رايموند ريفي) "انه في هذه المرحلة يعاد تنظيم كل العلاقات للتلميذ مع نفسه ومع الآخرين، فالمراهق يعطي لنفسه وللآخرين وما يجري فعليا بداخله وبين ما يظن انه عليه، أو ما يريد ان يكون عليه وما هو عليه فعليا."

وبتحليل شبكة تشكيلات أفواج العمل وتشكيلات اللعب تبين لنا الاختلاف في تركيبة الأفراد المكونين لجماعات المحكين، فالتلاميذ يلتقون في ديناميكية جماعية وفي حيز مكاني خاص بطبيعة حصة ت ب ر سمحا بتحقيق علاقات حسب متطلبات المواقف المختلفة المعاشة.

ولعل هذه النتائج تسمح بالقول ان العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ خلال حصة ت.ب.ر. قد تسهم في تكوين طبيعة الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني وكذا تحديد صورة لمفهوم الذات لديهم، وهذه النتائج تبدو منطقية إلى حد كبير، فجماعة الأقران في فترة المراهقة تمثل قوة جذب وتأثير كبير يفوق كل المؤثرات الأخرى، كما تصبح العلاقات داخلها كبيرة ومعقدة بعكس ما كانت عليه في فترة الطفولة، ويصبح لها كيانها وأعضاؤها ومظهرها وشعارها وفلسفتها وتقاليدها الخاصة.

وجماعة الأقران تلعب دورا كبيرا في تكيف المراهق وإعداده لحياة الاستقلال المستقبلية، وفي التأثير على سلوكه خاصة وان المراهق لا يزال متعلقا بحياة اللعب والتي توفرها له حصة ت.ب. ر أين يجد ما يشبع له كل هذا ليثبت بأنه لم يعد طفلا ويفرض نفسه سواء من ناحية شخصيته، أو من ناحية أفكاره. فهو بتنازعه دافعان قويان هما، الدافع إلى الانتماء والدافع إلى الاستقلال، فهو يريد الاستقلال رعن الوالدين وفي نفس الوقت يخشى فقدان حبهم وتقبلهم وبالتالي فقدان الشعور بالأمن، مما يضعه في صراع نفسي.

وجماعة الأقران تفض هذا الصراع ففيها يجد الأمن ، وفي نفس الوقت يحقق الاستقلال وبهذه الطريقة تكون جماعة الأقران ضرورية لحسم المخاوف التي ترافق المكانة الغامضة المرتبطة بكون الشخص نصف طفل ونصف بالغ .

ان المراهق في هذه المرحلة يشعر بأهمية الانتماء لمختلف الجماعات، وممارسة الأنشطة الرياضية تسمح بتحقيق هذه الأهمية.

كما أن العلاقات الودية فيما بين التلاميذ تأخذ أصولها ومصدرها من نزوة التبعية المشتركة عند كل النوع الإنساني، وبذلك فهو يبحث عن تلبية الرغبة في البحث عن العلاقات الدافئة مع رفاقه لتحقيق التضامن الاجتماعي من خلال الروابط العاطفية القوية بين الأعضاء وبذلك الشعور بالطمأنينة وكسب الثقة وتوجيه جل طاقاتهم للتعلم والاكتشاف.

كما أن تصرفات الفرد في المواقف أو في اتخاذ اتجاهات معينة يصدر في إطار المعايير والقيم السائدة في ذلك المجتمع، فمثلا أظهرت النتائج ان اتجاهات الاناث نحو النشاط البدني كخبرة للتوتر والمخاطرة سلبي وانه لا توجد علاقة بينه وبين المكانة الاجتماعية عكس الذكور حيث وجدت علاقة ايجابية بين اتجاهاتهم نحو النشاط البدني كخبرة للتوتر والمخاطرة وبين مكانتهم الاجتماعية.

فالبيئة التي تعيش فيها الاناث بتقاليدها وقيمها وثقافتها ترسخ في أذهانهن ان البحث عن المخاطرة أو ركوب الصعاب والتحدي هي أمور تخص الذكور دون الاناث مما يجعلهن يتصرفن في مثل هذه المواقف بالسلبية ويبحثن عن إشباع حاجتهن لتقدير الذات ولتأكيد الذات بالاتجاه نحو خبرات أخرى للنشاط البدني كالخبرة الجمالية مثلا.

وهكذا يظهر أن العوامل الثقافية والاجتماعية من العوامل الأساسية التي تؤثر في السلوك الفردي والجماعي وهو ما يفسر وجود تباين في الاتجاهات حسب الأبعاد المكونة لها بنسب مختلفة وكذا.وجود اختلاف في الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي بين الاناث والذكور

كما توصلنا إلى وجود اختلاف في العلاقة بين الذات الجسمية وأبعاد مفهوم الذات الأخرى بين ذوي المكانة المقبولة وتلاميذ ذوي المكانة المعزولة، فالذات الجسمية تعتبر من بين الأبعاد التي تلعب دورا هاما في مفهوم الذات وتمثل مكانة كبيرة في المجال الرياضي ، فمفهوم الفرد عن ذاته الجسمية له أهمية حيث يؤثر في مستوى أدائه ومستوى ثقته بنفسه والاقتناع بها وهذا يظهر عند التلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المرتفعة.

وعندما يمارس الفرد إحساسا سلبيا بالخبرة فان ذلك يعني ان هناك تصارعا مع الذات ، وتضاربا في الخبرات وهذا يخلق عدم الرضا الذي يعمل على التأثير في علاقات الفرد مع محيطه والذي قد يصل إلى العزلة.

فالذات الجسمية لها الأهمية القصوى التي تدفع بدورها الفرد إلى أداء جهد معين أين يكون الفرد مجبرا على إظهار نفسه وتمثيلها خلال الممارسة الرياضية، وتقاسم الأدوار مع زملائه حيث يتحدد في كثير من الأحيان دوره ومنصبه أثناء ممارسة رياضة معينة على خصائصه الجسمية وفقا لخصائص الدور الذي يقوم به داخل الميدان.

والنتائج المتوصل إليها في هذا البحث تتلخص فيما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية بين المكانة الاجتماعية الممنوحة للتلميذ من خلال عملية التفاعل الاجتماعي مع زملائه، وتكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني، وتختلف هذه العلاقة ونوعها حسب أبعاد النشاط البدني.
- التلاميذ ذو المكانة الاجتماعية المقبولة اكثر تفهما للذات من التلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المعزولة، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد مفهوم الذات بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة وذوي المكانة المعزولة لصالح ذوي المكانة ما عدا في مفهوم نقد الذات.
- ان عملية التعلم خلال حصة التربية البدنية والرياضية لا تعتمد فقط على الاستعداد الجسمي والعقلي، انما تعتمد وبدرجة لا تقل اهمية على العوامل المحيطة، لذلك نقول اذا فشل التلميذ في بلوغ اهداف حصة التربية البدنية والرياضية فيجب ان نبحث عن السبب عند المدرس، وفي جماعة قسمه وفي بيئته، قبل ان نسأل عن ذكاء الطفل وقدراته.
- يهوى التلاميذ صداقاتهم وينتظرون في نفس الوقت ارجاعها، حيث ان المراهق يختار اصدقاءه بنفسه، ويتطلب في هذا الصديق ان يكون قادرا على فهمه، وان يجد فيه مجالا يتحدث فيه عن متاعبه ورغباته دون تكلف، كما يصبح الادراك النفسي اكثر واقعية في نهاية مرحلة المراهقة، لذلك نجد المراهق يتطلب في صديقه ان يبادله نفس الشعور.
- في حصة التربية البدنية والرياضية فان علاقات الصداقة تتاثر بالعمل والكفاءة المهارية للتلاميذ، فالتلميذ المراهق يختار التلاميذ المتفوقين كرفقاء له في العمل، اما أولائك الذين تربطه بهم مصالح اخرى فانه يختارهم كزملاء له في اللعب.
- تكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني يتباين حسب ابعاده ويختلف باختلاف جنس التلاميذ.
- تختلف العلاقة بين بعد الذات الجسمية وابعاد مفهوم الذات الاخرى بين التلاميذ ذوي المكانة المقبولة والتلاميذ ذوي المكانة المعزولة حيث:
- توجد علاقة ارتباطية بين بعد الذات الجسمية وابعاد مفهوم الذات عند التلاميذ ذوي المكانة الاجتماعية المقبولة ما عدا الذات الاخلاقية والذات الاسرية.
- توجد علاقة ارتباطية بين بعد الذات الجسمية وبعد الذات الواقعية والذات الشخصية ونقد الذات فقط عند التلاميذ ذوي المكانة المعزولة.
- تتفاوت الانشطة الرياضية المختلفة في درجة مساعدتها على دمج التلميذ وجلب اهتمامه، وزيادة الثقة والتماسك بين افراد الجماعة وذلك حسب متطلبات الجماعة وما تتيح للتلميذ من فرصة لابراز قدراته
-
-
-

- ومهاراته، ومع ذلك فهي تساعده على نمو شخصية التلميذ بجميع جوانبها، وكذلك نمو الكثير من الصفات الاخرى كالتعاون والجماعية.

إن جماعة الرفاق تساعد التلميذ في النمو الجسمي عن طريق اتاحة فرصة النشاط الرياضي، والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق اوجه النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات، والنمو الانفعالي عن طريق المساندة الانفعالية.

ولقد أكدت التربية البدنية والرياضية حديثا قيمتها التربوية حتى قال احدهم:

(سلموني ثلاثين طفلا على ابواب الملعب، وانا كفيل ان اكشف لهم الحجاب عن هذا العالم) (عادل خطاب، 1965، ص 28)

ذلك لان الحياة توجد فعلا في الملعب وفي الجماعة فتلك هي التي تمثل جهود الجنس البشري على وجه الأرض.

6- الاقتراحات والتوصيات :

في ختام هذه الدراسة التي شملت جانبين نظري وتطبيقي، بالتحليل وبالتفسير للنتائج التي توصلنا اليها من خلال الجانب الميداني، وعلى ضوء هذه المعطيات والنتائج التي تدعمها الناحية النظرية، تمكنا من استخراج المكانات المختلفة للتلاميذ، وكذا معرفة الفروق في العلاقات بين التلاميذ في المواقف المعاشة المختلفة، وعلاقة ذلك بتكوين مفهومهم لذواتهم واتجاهاتهم نحو النشاط البدني الرياضي كل حسب المكانة التي يحتلها في جماعة قسمه من حيث انه يعتبر مقبولا ويتبادل مع زملائه علاقات ايجابية، أو من حيث انه معزول لا يريد ان ينتمي الى جماعة لكنه لا يقبل خاصة وان المراهق يشعر باهمية الانتماء لمختلف الجماعات، وتاكد لنا ان للمكانة الممنوحة للتلميذ علاقة ارتباطية مع عملية تكوين مفهومه لذاته وتكوين اتجاهاته نحو النشاط البدني الرياضي.

وبناءا على ما سبق يمكن الخروج ببعض الاقتراحات لهذا البحث:

- أولا وقبل كل شيء نوصي جميع المؤسسات الاجتماعية والدينية بحث شبابنا على ممارسة الانشطة الرياضية باعتبارها فريضة دينية وواجب وطني وحاجة نفسية – اجتماعية.
- ضرورة الاهتمام بتنمية وتطوير التفاعل الاجتماعي الايجابي بين التلاميذ بنفس درجة الاهتمام بتنمية وتطوير النواحي البدنية والمهارية، لتمكين المتعلم من اكتساب الخبرة التعليمية المتكاملة.
- الاستعانة بالوسائل العلمية الموضوعية للتعرف على الموقف الاجتماعي داخل الجماعات المختلفة واستخدام الوسائل العلاجية التربوية الذين يقعون في مكانة اجتماعية اقل من المتوسط لمساعدتهم على التكيف والتلاؤم معها (الجماعات) فالعملية التربوية أصبحت الآن تعمل على خلق الشخصيات المتكاملة.
- السماح للتلاميذ واعطائهم الحرية قدر المستطاع في تشكيل الأفواج حسب اختياراته وميولاتهم حتى يتمكنوا من التعاون والتفاهم، وتسهيلا لعملية الصداقة المدرسية، لان التلميذ يحفز عن طريق الحرية والارادة الشخصية.
- الاهتمام باختيار أنواع الأنشطة الرياضية التي تعمل على زيادة الدافعية نحو الممارسة، إذ يجب أن يتميز درس التربية البدنية والرياضية بالمادة الغزيرة، كما يجدر العناية بضرورة إدخال عناصر التغيير والتنويع في نوع النشاط. مما يعمل على جذب انتباه الفرد طوال الوقت، كما يجب ان تتميز برامج الدراسة بقدر من المرونة التي تسمح بالأنشطة الحرة والعمل التلقائي في جماعات وممارسات وصور من الحياة الاجتماعية المشتركة للتلاميذ.
- على الأساتذة الاهتمام بتحسين علاقاتهم بالتلاميذ لتوليد الرغبة في نفوسهم وبالتالي تحقيق النجاح وتعويدهم على روح المشاركة وإكسابهم كثيرا من المهارات الاجتماعية في التعامل والسلوك.

- الاعتناء باتجاهات التلاميذ نحو التربية البدنية والرياضية وذلك بتعزيز الاتجاهات الايجابية أو تغيير الاتجاهات السلبية.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لاستغلال قدراتهم عن طريق وضعهم في المواقف التعليمية الممكنة والمتنوعة وإشراكهم في بعض المسؤوليات مما ينمي عندهم الثقة بالنفس ويساعدهم على تحقيق النجاح والتفوق.
- لكي يتدخل المربي بصفة فعالة يجب ان يعتمد على تطبيق الاختبارات الاجتماعية التي تعكس كل العلاقات التي تتواجد ضمن الجماعة وذلك :
- بإجراء مرحلة كشفية لمعرفة المعايير الحقيقية لاختيار وميول التلاميذ، ثم التدخل من اجل وضع حل للمواقف الصعبة التي يعاني منها بعض التلاميذ وذلك بتحسين المكانات الضعيفة ودمج التلاميذ المعزولين، وكذا تدعيم المقبولين وحل الجماعات التحتية المرضية وبذلك التخفيف من الصراعات المتواجدة بالقسم.

وهنا يجب على المربي ان يكتشف المعزولين، ثم يبحث عن التلاميذ الذين اختارهم هذا المعزول أو تمنى إن يختارهم، أو لم يبعدوه أثناء تكوين جماعات اللعب وجماعة العمل، أو بكلمة اخرى الذين يساعدوه اكثر على الاندماج، كما يجب على المربي ان يخلق الجو المساعد لتكوين علاقات اجتماعية يكونها المعزول، حيث يمر اكتساب علاقاته مع الجماعة أولا بتكوين علاقات ازدواجية ثم تتسع اكثر، مثل القيام بلعبة تتطلب مشاركة تلميذين أو اكثر.

وأخيرا يجب على الأساتذة الاهتمام بالجانب الاخلاقي لتلاميذهم، وتزويدهم بالقواعد السليمة في تكوين اتجاهاتهم وميولاتهم وفقا لمبادئ المجتمع واهدافه، وخلق الشخصية المتكاملة والتوازن من الناحية الجسمية والنفسية – الاجتماعية والعقلية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع والمصادر

أولا: باللغة العربية

001 إبراهيم احمد أبو زيد: سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعارف، مصر،1987.
002 إبراهيم نجيب إسكندر، لويس كامل مليكة، رشدي فحام منصور: الدراسة العلمية للسلوك، الطبعة الثانية، مؤسسة المطبوعات الحديثة، القاهرة، 1961.
003 ابن منظور: لسان العرب، مجلد14، دار الصادر، بيروت، 1968.
004 أبو العلاء أحمد عبد الفتاح، أحسن نصر الدين سيف: فيزيولوجيا اللياقة البدنية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.
005 أبوا الفتوح رضوان وآخرون: المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،1978.
006 أبو النيل محمود السيد: علم النفس الإجتماعي (دراسات عربية عالمية) الجزء الأول، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، 1985.
007 احمد بدر: صوت الشعب، وكالة المطبوعات، الكويت، 1973.
008 احمد زكي صالح: علم النفس التربوي، ط10، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1972.
009 احمد عبد العزيز سلامة، عبد العزيز عبد الغفار: علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1977.
010 آدم محمد سلامة، حداد توفيق: علم نفس الطفل (للطلبة المعلمين و المساعدين في المعاهد التكنولوجية) الجزائر، 1973.
011 ارنوف ويتيج: مقدمة في علم النفس، ترجمة محمد عبد القادر وآخرون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1994.
012 ارنوف ويتيج: مقدمة في علم النفس، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون، دار ماكجروهيل، القاهرة،1977.
013 إسماعيل قباري محمد: علم الاجتماع الجماهيري و بناء الإتصال (دراسة في الإعلام و إتجاهات الرأي العام) القاهرة، 1984.
014 إسماعيل محمد عماد الدين، إبراهيم نجيب إسكندر، منصور رشدي فحام: كيف نربي أطفالنا (التنشئة الإجتماعية للطفل في الأسرة العربية) الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1974.
015 الحافظ نوري: المراهق الطبعة الثانية، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، القاهرة، 1990.
016 الحنفي عبد المنعم: الموسوعة النفسية الجنسية، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1992.
017 الفاندي علي البشير وآخرون: المرشد الرياضي التربوي، المنشأة العامة للنشر والتوزيع، طرابلس، ليبيا،1983.
018 المليجي عبد المنعم المليجي حلمي: النمو النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة الرابعة، 1973.
019 أنطوان الخوري: طالب الكفاءة التربوية، دار الكتاب، الدار البيضاء، المغرب،1960.
020 أنور الجندي: التربية وبناء الأجيال في ضوء الإسلام، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1987.
021 أنور أمين الخولي: أصول التربية البدنية و الرياضية، دار الفكر العربي، مصر، 1996.
022 باسا غانا: مبادئ علم النفس الاجتماعي، ترجمة بوعبد الله غلام الله، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1983.

023 بدوي احمد زكي: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية، مصر، 1972.
024 بوفلجة غياث: التربية ومتطلباتها،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،1984.
025 تركي رابح: أصول التربية و التعليم الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
026 تشارلزبيوتشر: أسس التربية البدنية،ترجمة حسن معوض،كمال صالح، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة،1964.
027 ج ج د. ش: الميثاق الوطني، 1976.
028 جان بياجيه: اللغة والفكر عند الطفل،ترجمة احمد عزت راجح،مراجعة أمين قنديل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،1954.
029 جلال سعد: علم النفس الإجتماعي الطبعة الثانية، منشأة المعارف بالإسكندرية، 1984.
030 جلال عبد الوهاب: العلاقات الإنسانية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1985.
031 جمال الدين أبي الفضل: لسان العرب، المجلد العاشر، دار صادر، بيروت، 1956.
032 جميل محمد و منصور يوسف: مشكلات الطفولة، الكتاب الجامعي، المملكة العربية السعودية، 1981.
033 حامد عبد السلام زهران: علم النفس النمو والطفولة والمراهقة، عالم الكتاب،القاهرة،1972.
034 حامد عبد السلام زهران: علم النفس والطفولة والمراهقة، عالم الكتاب،القاهرة،1977.
035 حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي،ط 02،عالم الكتاب، القاهرة،1984.
036 حمد السعاف صالح: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (سلسلة البحث في العلوم السلوكية) الرياض، 1989.
037 حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي،ط 04،عالم الكتاب، القاهرة،1974.
038 حنفي محمود سليمان: السلوك التنظيمي والأداء، دار الجامعات المصرية_ الإسكندرية، (د.ت).
039 خيري محمد الزيادي محمود: محاضرات في علم النفس الإجتماعي الطبعة الثالثة، مطبعة دار التأليف، مصر،1972.
040 درويش زين العابدين: علم النفس الفرد (أسسه و تطبيقاته) الفاهرة، 1993.
041 دونكان ميتشال: معجم علم الاجتماع،ترجمة إحسان محمد الحسن، ط 02،دار الطليعة، بيروت،1974.
042 رجاء محمود أبو علام: علم النفس التربوي، ط 03 ندار القلم، الكويت، 1984.
043 رمزي إسحاق، علم النفس الفرد (أصوله و تطبيقاته) دار المعارف، القاهرة، 1961.
044 رمزية الغريب: التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،1977.
045 رونيه اوبير: التربية العامة،ترجمة عبد الله عبد الدائم،ط01، دار القلم، بيروت،1967.
046 رونيه اوبير: التربية العامة،ترجمة عبد الله عبد الدائم،ط06، دار القلم، بيروت،1983.
047 سامي الصفار، جمال صالح: أسس التدريب في كرة القدم، مطابع التعليم العالي، بغداد، 1990.
048 سعد عبد الرحمان: أسس القياس النفسي، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1967.
049 سعد عبد الرحمن: السلوك الإنساني، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1971.
050 سعدية محمد علي بهادر: في سن المراهقة، ط01، دار البحوث العلمية، الكويت، 1980.
051 سول سيد لنجر: التحليل النفسي والسلوك الجماعي، ترجمة سامي علي، دار المعارف، القاهرة، 1957.
052 سيد أبو النيل محمد: علم النفس الاجتماعي،ط04.ج01، دار النهضة العربية، لبنان، 1985.
053 سيد خير الله: علم النفس التعليمي، أسسه النظرية والتجريبية، الجزء الثالث، علم الكتب، القاهرة، 1978.
054 سيد خير الله: مفهوم الذات أسسه النظرية التطبيقية، دار النهضة للطباعة، بيروت، 1981.

055 سيد غنيم: سيكولوجية شخصية،دار النهضة، لبنان،1973.
056 صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، ط08.ج01، دار المعارف، القاهرة، 1968.
057 صباح باقر، بديع محمود القائم: المشكلات الإرشادية، مطبعة دار السلام، العراق، 1976.
058 صلاح الدين جوهر: توقعات الآباء والمدرسين وأثرها على التحصيل الدراسي للتلاميذ، مجلة العربية الحديثة، القاهرة، 1972.
059 صموئيل مغاريوس: الصحة النفسية والعمل المدرسي،ط02، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،1974.
060 طلعت إبراهيم لطفي: دراسة منقولة عن مجلة كلية الآداب، المجلد 08، جامعة الرياض، 1981.
061 عباس محمود عوض: علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987.
062 عادل خطاب، كمال زكي: التربية الرياضية للخدمة الاجتماعية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1965.
063 عباس محمود عوض: علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية بيروت، 1980.
064 عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة،1971.
065 عبد الحميد محمد الهاشمي: المرشد في علم النفس الاجتماعي،ط01.د.م.ج، الجزائر، 1992.
066 عبد الرحمن صالح الأزرق: علم النفس عند المعلمين، (د.ت).
067 عبد العزيز القوصي وآخرون: التربية وعلم النفس، مكتبة النهضة المصرية،القاهرة،1965.
068 عبد العزيز القوصي: أسس الصحة النفسية، ط05،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،1975.
069 عبد الفتاح الدويدار: منهجية البحث في علم النفس، دار المعارف الجامعية، القاهرة، 1999.
070 عبد اللطيف محمد خليفة: دافعية الانجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ت).
071 عبد الله ناصح علوان: تربية الأولاد في الإسلام: شركة الشهاب، الجزائر،1989.
072 عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، ط02،دار الفرقان، بيروت،1985.
073 عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، ط03،دار الفرقان، بيروت،1987.
074 علي السليمي: العلوم السلوكية في التطبيق الإداري، ط02، دار الفرقان، بيروت، 1971.
075 علي عبد الواحد وافي: عوامل التربية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة،1958.
076 عمر محمد الشيباني: الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، دار الثقافة، بيروت، (د.ت).
077 غي بالماد: مناهج التربية، ترجمة جوزيف عبود كبة، دار المنشورات عويدات، لبنان،1970.
078 فاخر عاقل: معالم التربية، دار العلم، بيروت، 1967.
079 فؤاد أبو الحطب، خير الدين عويس: علم النفس الاجتماعي والنشاط الرياضي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1984.
080 فؤاد أبو الحطب: القدرات العقلية، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،1978.
081 فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو، ط04، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.
082 فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979.
083 فؤاد البهي السيد: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1981.
084 فرج عبد القادر طه: علم النفس وقضايا العصر، دار المعارف، القاهرة،1979.
085 كليث ديفيز: السلوك الإنساني في العمل، ترجمة سيد عبد الحميد مرسي،دار النهضة المصرية، القاهرة،1974.
086 كلينبرج أوتو: علم النفس الإجتماعي ترجمة حافظ الجمالي لطبعة الثانية، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1967.

087 كمال الدسوقي: ديناميات الجماعة في علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي،ج01،المطبعة الفنية الحديثة، مصر،1969.
088 كمال الدسوقي: اختيار الأفراد، مكتبة الانجلو مصرية القاهرة،1968.
089 كمال الدسوقي: النمو التربوي للطفل والمراهق،ط01، دار النهضة العربية، بيروت،1979.
090 لامبرت وليام: لمبرت ولاس، علم النفس الإجتماعي، ترجمة سلوى الملا، مراجعة محمد عثمان نجاتي، ط2، دار الشروق، القاهرة، 1993.
091 لويس كامل مليكه: سيكولوجية الجماعات والقيادات،ط03 ،ج1،مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة،1963.
092 لويس كامل وآخرون: الشخصية وقياسها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،1959.
093 لويس كامل مليكه: سيكولوجية الجماعات والقادة،ط03، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،1970.
094 ليلى عبد الحميد عبد الحفيظ: مقاييس تقدير الذات للكبار والصغار، ط1، دار النهضة المصرية، القاهرة،1985.
095 ليونا أ. تايلر: الإختبارات و المقاييس، ترجمة سعد عبد الرحمان، ديوان المطبوعات الجامعية الطبعة الثانية، الجزائر، 1988.
096 مالك سليمان مخول: علم النفس الطفولة والمراهقة، مطابع مؤسسة الوحدة، القاهرة، 1981.
097 مايكل أرجيل: تأليف عبد الستار إبراهيم، علم النفس و مشكلات الحياة الإجتماعية، دار الكتاب الجامعية، 1973.
098 مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مجلد01، القاهرة، 1960.
099 محمد الصادق غسان: الإتجاهات الحديثة لطرق تدريس التربية الرياضية، القاهرة، 1988.
100 محمد الهادي عفيفي وآخرون: التربية والمشكلات الاجتماعية، ط02، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة،1972.
101 محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية،مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة،1971.
102 محمد الهاشمي عبد الحميد: المرشد في علم النفس الإجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
103 محمد حسن علاوي، سعد جلال: علم النفس التربوي الرياضي، دار المعارف، القاهرة،1978.
104 محمد حسن علاوي: الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي،ط01،دار الفكر العربي، القاهرة،1984.
105 محمد حسن علاوي: سيكولوجية النمو للمربي الرياضي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998.
106 محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي، ط03 ، دار المعارف ، القاهرة،1967.
107 محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي، ط08،دار المعارق، القاهرة،1994.
108 محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ط02،ج02، دار القلم، الكويت،1984.
109 محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ط04،ج01، دار القلم، الكويت،1986.
110 محمد عبد الرحمان العيسوي: تصميم البحوث النفسية، دار الراتب الجامعية، 1999.
111 محمد عبد الرحمان عيسوي: علم النفس بين النظرية والتطبيق،ط01، دار النهضة العربية ، بيروت،1984.
112 محمد عبد الرحمان عيسوي: دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، لبنان،1974.
113 محمد عبد المنعم نور: العلاقات الإنسانية، ط01، دار المعارف القاهرة، 1978.
114 محمد عربي سمعون: علم النفس الرياضي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1999.
115 محمد علي محمد: علم الاجتماع والمنهج العلمي، ط03، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1983.
116 محمد عماد الدين إسماعيل: النمو في مرحلة المراهقة، ط01، دار القلم، الكويت، (د.ت).

117 محمد محمد الأفندي: علم النفس الرياضي والأسس النفسية للتربية البدنية، عالم الكتب،القاهرة. ،1965.
118 محمد مصطفي زيدان: علم النفس الإجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986.
119 محمد مصطفى زيدان: علم النفس التربوي،ط02، دار الشروق، جدة،1985.
120 محمود الزيادي: الأمراض النفسية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1987.
121 محمود السيد سلطان: مقدمة في التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.
122 محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: نظريات وطرق التربية البدنية،ط02،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1992.
123 محي الدين مختار: محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
124 مختار محي الدين: محاضرات في علم النفس الإجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
125 مخيمر صلاح، رزق عبده مخائيل: المدخل إلى علم النفس الإجتماعي الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1968.
126 مزيان محمد: مؤشرات التجهيز للعمل و علاقتها بقيم العمل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
127 مصطفى سويف: الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي،ط03،دار المعارف ،القاهرة. ،1970.
128 مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1994.
129 مصطفى غالب: في سبيل موسوعة نفسية سيكولوجية، منشورات الهلال بيروت، 1986.
130 مصطفى فهمي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1974.
131 مصطفى فهمي،محمد علي القطان: علم النفس الاجتماعي، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة،1975.
132 مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.
133 منسي محمود عبد الحليم حامد: قياس مفهوم الذات، مركز النشر العلمي، مطابع جامعة الملك عبد العزيز، السعودية،1986.
134 ميخائيل إبراهيم اسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق الجديدة، بيروت،1991.
135 ميخائيل إبراهيم اسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة،ط01 دار الآفاق الجديدة، بيروت،1982.
136 نازلي صالح احمد،سعد ياسينز: المدخل في التربية البدنية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة،1973.
137 نزار الطالب، كامل لويس: علم النفس الرياضي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، (د،ت).
138 وزارة الشباب والرياضة: قانون89-03ل 14فيفري 1989 المتعلق بتنظيم وتنمية الجهاز الوطني للثقافة البدنية والرياضة، الجزائر،1989.
139 وزارة الشباب والرياضة: الجلسات الوطنية للرياضة، قصر الأمم، الجزائر، 1993.
140 وزارة الشباب والرياضة: قانون التربية والرياضة، مطبعة جريدة الشعب، الجزائر، 1976.
141 يوبولد-ب فاندين: مناهج البحث في التربية وعلم النفس،ترجمة محمد نبيل، نوفل و آخرون، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة،1969.

ثانيا : باللغة الأجنبية :

142 ANZIEU (D) MARTIN, (J) : La dynamique des groupes restreints. P.U.F, Paris, 1968.

143 AURELE, STYVES : Psychologie de l'apprentissage en enseignement, presse de l'université du Québec, 1982

144 BANY, (A). JHONSON, (LV) : dynamique des groupes et éducation. Dunod, Paris, 1969

145 BASTIN, (G) : Les techniques sociométriques. P.U.F, Paris 1970

146 BAYER, CLAUDE : L'enseignement des jeux sportifs collectif, 3ème éd, vigot, Paris 1990

147 BERNARD (M) : l'éducation physique, éd. Vigot, Paris, 1975

148 BERTHE, RYMOND RIVIER : Choix sociométrique et motivation, délachaut et niestle, Suisse, 1969

149 BUISSON, (F) : Nouveau dictionnaire de pédagogie, Hachette, Paris 1911

150 CATTELL : personality, mecraw hill, New york, 1950

151 CAVIGIOLI, BERNARD : Psycho-pédagogie du sport, CA. Librairie, J. VRIN, Paris 1976

152 COMBS (A) : Helping relation ship, Boston, Ellyn bacon, 1971

153 C.R.E.S.A.S, DANIEL : l'échec scolaire, 2ème éd. ESF, Paris 1982

154 DEBESSE, MAURICE : l'adolescent P.U.F, Paris 1971

155 DECHAVANNE, NICOLE : Education physique et sport collectif, Vigot, Paris, 1985

156 DELRIO, (BA) : Psycho-pédagogie et dynamique de l'orientation des groupes scolaires, O.P.U. Alger, 1986

157 DOROM ®, PAROT (F), dictionnaire de psychologie, P.U.F, Paris, 1991

158 DURUZ : Narcisse enquête de soi, éd. Pierre mardaga, France, 1980

159 ECUYER (L) : le concept de soi, P.U.F, Paris, 1978

160 FERRY, (G) : La pratique du travail en groupe, Dunod, Paris, 1970

161 FLAMENT, (C) : Réseaux de communication et structure de groupe, DUNOD, Paris, 1965

162 GAGNE, RM. FLEISHMAN, E.A : psychologie and human performance, Henri Holt et Company, New York, 1959

163 HENRI, LAMOUR : Traité thématique de pédagogie de l'EPS éd. Vigot, 1986

164 JACOBSON € : le soi et le monde objectal, éd. 01, P.U.F, Paris, 1975

165 JAMES (W), VANDER, ZENDEN : introduction à la psychologie de développement, MC Graw Hill, Montréal, 1996

166 KNAPP, B : Sport et motricité, l'acquisition de l'habileté motrice, Vogot, Paris, 1975

167 KOONTZ, (H) : Management, a book of reading, M.C. Graws Hill, New york, 1972

168 LEAVITT (H.J) : Somme effects of certain patters on groups performance : in journal of experimental and social psychologie, 1951

169 LEIF, (J), DELAY, (J) : Psychologie et éducation, Fernand Nathan, Paris, 1980

170 LEMAY, (M) : Les groupes des jeunes inadaptés, P.U.F, Paris 1984.

171 LESTER SMITH, (W.O) : Education, Pelican Boart's, London, 1961

172 LEWIN, (K) : Personality and behavior disorders, Ronald presse, New york, 1944

173 LIMBOS, EDWARD : les problèmes humains dans les groupes, Librairies techniques, Paris, 1970

174 MAISONNEUVE, (J) : Un bilan de la sociométrie, P.U.F, Paris, 1951

175 MALUC, A.M: School problems of emotionally, disturbed foster children in mental hygiene, Vol 53 N° 4, October 1969.
176 MASLOW (A) : hiérarchie des besoins, P.U.F, Pris, 1966
177 MEYERSON : psychologie différentielle de l'adolescence, P.U.F, Paris, 1972
178 MINDER, MICHEL : La psychologie de l'éducation, 2ème éd. H-dessin, Liège, 1980
179 MISSOUM, GUY : Psycho-pédagogie des activités du corps, Vigot, Paris, 1984
180 MORENO, (JL) : Fondements de la sociométrie, P.U.F, Paris, 1970
181 MOSCOVICI, SERGE : Introduction à la psychologie sociale, Larousse, Paris, 1973
182 MOST, (P) : Psychologie sportive, Masson, 1982
183 MUCCHEILLI, ROGER : La dynamique des groupes, E.S.F, Paris, 1980
184 PARLEBAS (P) : Pour une épistémologie de l'éducation physique, ENEPS, Paris, 1971
185 PIERRE DE COUBERTIN : Psycho-pédagogie du sport, Librairie philosophique, J.Vrin, 1972
186 PROSHANSKY, SEIDENBERG : Basic studies in social psychology, London, 1970
187 ROUTLAGE, KEGAN PAUL : Teacher and pupil, Broad way house, 1st pub., 1971
188 SILLAMY, (M) : Dictionnaire usuel de psychologie, éd. Bordas, Paris, 1983
189 THILL (E), THOMAS (R), COJA (J) : Manuel de l'éducateur sportif, 8ème éd., Vigot, Paris, 1991
190 VAN SCHAGEN, KH: Role de l'éducation physique dans le développement de la personnalité, P.U.F, Paris, 1993.
191 WATERS, (D) : Management and held stut in the primary school, work educational, London, 1979

الملاحق

ملحق رقم (01) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات الفعلية
قسم (أ) ذكور

رمز التلميذ		استلام الاختيارات									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
توزيع الاختيارات	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
	6										
	7										
	8										
	9										
	10										

ملحق رقم (02) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات الفعلية
قسم (أ) إناث

رمز التلميذ		استلام الاختيارات									
		ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر
توزيع الاختيارات	ا										
	ب										
	ت										
	ث										
	ج										
	ح										
	خ										
	د										
	ذ										
	ر										

ملحق رقم (03) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات المتوقعة
قسم (أ) ذكور

رمز التلميذ		استلام الاختيارات									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
توزيع الاختيارات	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
	6										
	7										
	8										
	9										
	10										

ملحق رقم (04) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات المتوقعة
قسم (أ) إناث

رمز التلميذ		استلام الاختيارات									
		ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر
توزيع الاختيارات	ا										
	ب										
	ت										
	ث										
	ج										
	ح										
	خ										
	د										
	ذ										
	ر										

ملحق رقم (05) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات الفعلية
قسم (ب) ذكور

رمز التلميذ		استلام الاختيارات											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
توزيع الاختيارات	1												
	2												
	3												
	4												
	5												
	6												
	7												
	8												
	9												
	10												
	11												
	12												

ملحق رقم (06) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات الفعلية
قسم (ب) إناث

استلام الاختيارات											
ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش

ملحق رقم (07) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات المتوقعة
قسم (ب) ذكور

رمز التلميذ		استلام الاختيارات											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
توزيع الاختيارات	1												
	2												
	3												
	4												
	5												
	6												
	7												
	8												
	9												
	10												
	11												
	12												

ملحق رقم (08) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات المتوقعة
قسم (ب) إناث

رمز التلميذ		استلام الاختيارات											
		ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	
توزيع الاختيارات	ا												
	ب												
	ت												
	ث												
	ج												
	ح												
	خ												
	د												
	ذ												
	ر												
	ز												
	س												
	ش												

ملحق رقم (09) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات الفعلية
قسم (جـــ) ذكور

رمز التلميذ		استلام الاختيارات										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
توزيع الاختيارات	1												
	2												
	3												
	4												
	5												
	6												
	7												
	8												
	9												
	10												
	11												
	12												
	13												
	14												
	15												
	16												

ملحق رقم (10) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات الفعلية
قسم (جـــ) إناث

رمز التلميذ		استلام الاختيارات										
		ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س
توزيع الاختيارات	ا												
	ب												
	ت												
	ث												
	ج												
	ح												
	خ												
	د												
	ذ												

	ر												
	ز												
	س												
	ش												
	ص												
	ض												
	ط												

ملحق رقم (11) : المصفوفة السوسيومترية للاختبارات المتوقعة
قسم (جـــ) ذكور

رمز التلميذ		استلام الاختيارات										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
توزيع الاختيارات	1												
	2												
	3												
	4												
	5												
	6												
	7												
	8												
	9												
	10												
	11												
	12												
	13												
	14												
	15												
	16												

ملحق رقم (12) : المصفوفة السوسيومترية للاختبارات المتوقعة
قسم (جـــ) إناث

رمز التلميذ		استلام الاختيارات											
		ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س
توزيع الاختيارات	ا												
	ب												
	ت												

	ث												
	ج												
	ح												
	خ												
	د												
	ذ												
	ر												
	ز												
	س												
	ش												
	ص												
	ض												
	ط												

ملحق رقم (13) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات الفعلية
قسم (د) ذكور

رمز التلميذ		استلام الاختيارات								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
توزيع الاختيارات	1									
	2									
	3									
	4									
	5									
	6									
	7									
	8									
	9									
	10									
	11									
	12									
	13									
	14									

ملحق رقم (14) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات الفعلية
قسم (د) إناث

رمز التلميذ		استلام الاختيارات										
		ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س
توزيع الاختيارات	ا												
	ب												
	ت												
	ث												
	ج												
	ح												
	خ												
	د												
	ذ												
	ر												
	ز												
	س												
	ش												
	ص												
	ض												
	ط												
	ع												

ملحق رقم (15) : المصفوفة السوسيومترية للاختبارات المتوقعة
قسم (د) ذكور

رمز التلميذ		استلام الاختيارات								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
توزيع الاختيارات	1									
	2									
	3									
	4									
	5									
	6									
	7									
	8									
	9									
	10									
	11									
	12									
	13									
	14									

ملحق رقم (16) : المصفوقة السوسيومترية للاختبارات المتوقعة
قسم (د) إناث

رمز التلميذ		استلام الاختيارات										
		ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س
توزيع الاختيارات	ا												
	ب												
	ت												
	ث												
	ج												
	ح												
	خ												
	د												
	ذ												
	ر												
	ز												
	س												
	ش												
	ص												
	ض												
	ط												
	ع												

فعلية

رمز التلميذ	الدرجة الاجتماعية		الاتجاهات						مفهوم الذات								
	مجموع الدرجات المحصل عليها	الرتبة	اجتماعية	جمالية	مخاطرة	خفض	تفوق	صحة ولياقة	ذات واقعية	ثقيل الذات	ذات ادراكية	ذات جسمية	ذات اخلاقية	ذات	ذات اسرية	ذات	مفهوم الذات
1ب ا	13	11	30	26	28	32	34	38	110	110	115	66	67	68	63	63	26
2ب ع	9	16	21	21	24	38	27	35	106	105	112	65	64	65	61	59	29
3ب م	13	11	32	25	29	34	33	38	120	108	114	69	68	71	61	65	27
4ب ح	4	20	22	16	21	39	28	34	101	101	108	60	70	61	58	57	32
5بو ع	16	8	31	27	30	31	34	39	111	115	122	68	69	71	66	67	25
6ب ز	23	3	34	31	39	29	36	40	138	121	128	74	74	73	70	69	20
7بو ا	30	2	33	42	36	28	38	42	133	130	136	72	76	73	69	69	20
8بود	10	14	28	23	25	34	28	36	108	110	118	64	67	66	61	62	29
9ع ل	11	13	27	25	27	35	30	39	108	113	119	63	65	67	62	63	29
10ك م	21	4	33	34	34	31	35	41	139	122	129	71	70	70	69	68	22
اب ي	18	5	32	31	26	30	27	41	125	119	125	66	72	70	69	69	23
ب ب ر	18	5	33	30	14	29	26	44	130	115	121	63	70	67	66	66	25
ت ب ا	9	16	23	22	21	37	23	33	88	107	112	57	66	64	59	60	31
ث ب س	32	1	35	37	19	29	30	42	133	125	132	71	74	74	72	67	23
ج س ه	18	5	30	29	18	31	29	39	108	111	118	64	69	69	68	65	27
ح ع خ	8	18	21	28	28	39	22	32	91	107	114	55	64	64	60	60	33
ح ل س	16	8	31	28	23	34	25	36	108	119	126	61	70	65	65	61	26
د ا ش	5	19	21	17	24	40	20	34	90	105	112	55	62	61	58	58	35
ذم ا	16	8	28	29	23	36	25	37	100	117	124	61	69	66	66	63	27
م د ب	10	14	25	25	19	35	24	34	98	123	131	59	64	67	60	62	30

ملحق رقم (17) نتائج مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني للقسم (أ)

ملحق رقم (21) نتائج مقياس مفهوم الذات للقسم (أ)

RESUME

Le thème de notre recherche concerne un sujet essentiel, à savoir « La relation entre le statut social d'un apprenant du cycle secondaire … qu'il ressent à travers le comportement des autres envers lui durant l'opération interactive et sociale pendant la séance d'EPS d'une part et entre le self concept d'autre part. En plus de la formation d'attitudes psychologiques envers l'activité physique et sportive.

Le chercheur a utilisé le concept descriptif vu que cette recherche a concerné un échantillon de 108 élèves, sélectionnés dans le cycle secondaire des trois années du lycée MOULOUD Kaçem du khroub.

Pour atteindre l'objectif de l'étude nous avons procédé à l'étude des élèves dans différentes situations interactives sociales qu'ils vivent pendant la pratique de l'activité physique et sportive, en utilisant le test de MORENO pour l'interactivité sociales. L'examen socio métrique outre l'utilisation de la l'observation avec la participation dans des situations de travail et de jeu et l'application du paramètre de KENYON des orientations et celui de TENESSEE relatif au self concept.

A travers les résultats atteints, le chercheur est parvenu aux déductions suivantes :

1. l'existence d'une relation entre le statut social donné à l'apprenant à travers l'interactivité sociale avec ses camarades et la formation d'attitudes psychologiques envers l'activité physique.
2. l'existence de divergences à caractères statistique entre des moyennes de dimension du self concept chez les apprenants au

statut social, moyen et ceux au statut social isolé, à l'avantage des premières cités, sauf concernant l'auto critique.

3. La perception psychique devient plus logique vers la fin de l'adolescence ; l'apprenant s'attend à un échange sensitif de son camarade, pour ce ; il offre son amitié et s'attend à la même chose en retour.
4. La formation d'une attitude psychique envers l'activité physique et sportive est évidente en regard de ses dimensions et diffère selon le sexe de l'apprenant.
5. La relation diffère entre la dimension physique du soi et les autres dimensions du self concept entre les apprenants issus d'un statut social convenable et les autres au profil moindre.

   Il existe une relation entre le soi physique et les dimensions du self concept chez les apprenants issus d'un statut social favorable, excepté l'entité familiale et morale.

   Cependant, il existe une relation entre l'entité physique et le self dimension logique et l'entité personnelle d'une part et l'autre critique seulement chez les apprenants issus de statut isolé.
6. Le jeu n'a aucun impact sur les relations collégiales. L'apprenant choisit les vainqueurs comme camarades pendant l'exercice de l'activité sportive alors que ceux avec qui il existe d'autres profits, il les choisit comme partenaires de jeu.

ABSTRACT

The theme of this research concerns an essential subject: “The relation between the social status of a learner in the secondary education, which he resents through out the other people’s behavior towards him during the interactive social operation and during the spots sessions from one part and the self concept, adapted to the psychological formation towards sports activities.

The searcher has relied on the descriptive concept since this research has concerned a sample of 108 pupils, selected in the 3 secondary years in Mouloud Kaçem.

I attaint the objective of the study; we have proceeded to the study of the learners in different interactive social situations they live through out the practice of the physical and sports activities, by using Moreno’s parameter concerning the social interactivity.

The socio metric exam, regarding the use of the distinction, with the participation in work and game situations and the application of Kenyon’s parameter, concerning orientations of the one of TENESSEE.

Through out the results obtained, the searcher has arrived to the following deductions:

1. The existence of a bilateral relation between the learner’s social statute given to him / has through the social interactivity shared with his comrades and the psychological formation of attitudes towards the physical activity.
2. The existence of divergences of statistic characters between averages of self concept dimension at learners issued from the

middle class and those from the lower one in the advantage of the former cited, except for concerning the self critic son.

3. The psychological perception has become more logical towards the end of the adolescence ; the leaner is expectiring a sensitive exchange with his comrade, for this, he / she offers his / her friendship of expects the same thing in return.
4. The formation of a psychological attitude towards the physical and sport activity is evident in regard to these dimensions and that differs according to the learner's sex.
5. The relation between the physical dimension of the "ego" and the other self concept dimensions between the learners issued from a convenient social status and the others of a minor stats. There exist a relation between the physical ego and the self concept social status, except for the family and moral entity. Mean while, there exists a relation between the psychical entity and the logic personal identity self dimension from one part, and the self criticism only at the learners issued from defavorable social mitienes.

6. The fame has no impact on the collegial relations.

   The learner chooses the winners as comrades during the exercise / practice of the sports activity whereas those with whom these exist other profiles, they choose them as game partners.