جامعة الجزائر 3

معهد التربية البدنية والرياضية

– دالي إبراهيم–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الشعبة: النشاط البدني الرياضي التربوي

التخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي المدرسي

تحت عنوان:

مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

* دراسة تتمحور حول البعد النفسي الاجتماعي *

إعداد الطالب الباحث:

* لعيدي جمال الدين

إشراف الأستاذ الدكتور:

* نافي رابح

والأستاذ الدكتور: ثابت مُحَّد

العام الجامعي

2018/2017

جامعة الجزائر 3

معهد التربية البدنية والرياضية

– دالي إبراهيم–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الشعبة: النشاط البدني الرياضي التربوي

التخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي المدرسي

تحت عنوان:

مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

* دراسة تتمحور حول البعد النفسي الاجتماعي *

إعداد الطالب الباحث:

* لعيدي جمال الدين

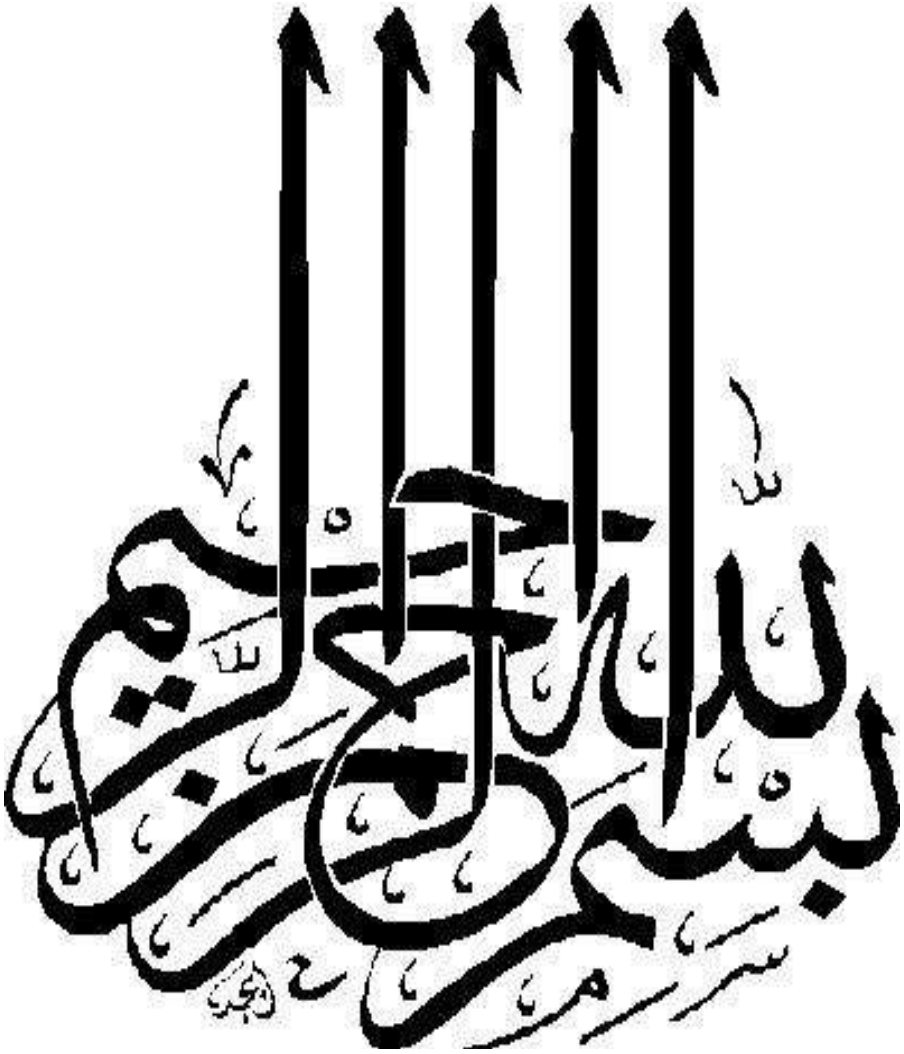
إشراف الأستاذ الدكتور:

* نافي رابح

والأستاذ الدكتور: ثابت محمد

العام الجامعي

2018/2017


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

قال تعالى {{وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ}} .

صدق الله العظيم

الشكر الأول لله عز وجل . الحمد لله كثيرا على إعانته سبحانه وتعالى الذي منحني الصبر لإنهاء هذا العمل.

كما أتقدم بكامل الشكر والامتنان للأستاذين الفاضلين نافي رابح وثابت محمد اللذين كانا لهما الفضل في توجيهي و تشجيعي على المضي قدما في انجاز هذا البحث حفظهما الله تعالى.

كما لا أنسى كل الذين كانوا سندا لي في انجاز هذا البحث وكل أساتذة معهد التربية البدنية والرياضية بدالي إبراهيم، جامعة الجزائر 3.

جمال الدين

إهداء

أهدي ثمرة عملي هذا إلى من قال فيهما عز وجل: {{وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً}} سورة الإسراء آية 24.

إلى اللذان مهما قلت فيهما ما كفيتهما، إلى نور دربي وسر وجودي، إلى منبع الحنان، إلى التي أعطت من روحها لتبقى أرواحنا، إلى الصدر الرحب و القلب الحنون في هذه الحياة أمي الحبيبة التي سهرت الليالي من أجل راحتنا أطال الله في عمرها.

إلى مضيء دربي، إلى الذي كان عظيما بعطائه، إلى الذي ضحى من أجلنا بالغالي والنفس و النفيس أبي الحنون أطال الله في عمره. إلى نبع الحب والعطاء، إلى الحنونة والصبورة،

إلى رفيقة دربي في هذه الحياة، إلى من صبرت معي طيلة هذه الحياة الدراسية زوجتي الغالية. إلى فلذة كبدي وقرة عيني ونور دربي، حبيبي وابني عبد الله. وإلى من قاسموني الحياة بكل مافيها وشاركوني سقف البيت إخوتي: يوسف، منار، أحلام.

وإلى كل الأهل والأقارب والانساب كل من عائلة لعيدي وعائلة دريش وبوطريق.

وإلى الأخوة الذين لم تلدهم أمي. وإلى كل الذين لم يتسع لهم إهداء المذكرة واتسعت لهم الذاكرة، أصدقاء طفولتي وشبابي.

جمال الدين

الملخص باللغة العربية

عنوان الدراسة:" مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط الدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على مستويات تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي.

استخدم الباحث في الدراسة الحالية **المنهج الوصفي** لملائمته لطبيعة موضوع الدراسة.

وتكونت **عينة** بحثنا الحالية من 200 تلميذ وتلميذة، ممارسين للنشاط البدني الرياضي من بعض ثانويات ولاية المدية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة.

واستعمل الباحث مجموعة من **الأساليب الإحصائية** من الأجل المعالجة الإحصائية وكانت كالتالي:

- ✓ برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 22.
- ✓ المتوسطات الحسابية.
- ✓ الانحرافات المعيارية.
- ✓ معامل الارتباط بيرسون.
- ✓ معامل الارتباط سبيرمان براون.
- ✓ اختبار (ت) T- TEST.
- ✓ اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Wayanalysis of variance) أو يسمى " ANOVA" "**لرونالد فيشر**" Ronald A,Fisherيقوم بدراسة فروق الفرضيات متعددة المتوسطات أي (الأكثر من 2).

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من **النتائج** هي:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة من الأصدقاء والمساندة من الأسرة فيما يخص تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي لصالح المساندة من الأسرة.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية لصالح التلاميذ ذوي المستوى المرتفع للمساندة الاجتماعية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

–ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علوم أو آداب).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات ومستوى المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

الكلمات المفتاحية: المساندة الاجتماعية، النشاط البدني الرياضي، تقدير الذات، المرحلة الثانوية.

الملخص باللغة الفرنسية

Résumé

La contribution du soutien social à l'exercice de l'activité physique et son impact sur l'estime de soi chez les élèves du secondaire.

L'objectif de cette étude est de déterminer dans quelle mesure le soutien social contribue à l'exercice de l'activité physique et sportive et sa réflexion sur les niveaux d'estime de soi chez les élèves du secondaire, ainsi que la nature du lien entre le soutien social et l'estime de soi à travers l'exercice physique.

Le chercheur a utilisé l'approche descriptive en fonction de la nature du sujet.

Notre échantillon de recherche actuel est composé de 200 élèves (garçons et filles), pratiquant l'activité physique de certaines écoles secondaires de Médéa, qui ont été tirées au hasard.

Le chercheur a utilisé un certain nombre de méthodes statistiques pour **le traitement statistique**, comme suit:

- ✓ Programme du paquet statistique pour les sciences sociales (**SPSS** 22).
- ✓ Moyennes mathématiques.
- ✓ Déviations standard(Ecart Type).
- ✓ Coefficient de corrélation de Pearson.
- ✓ Coefficient de corrélation de Spearman Brown.
- ✓ (T) Test.

✓ Test de l'analyse de la mono-variance ou "ANOVA" pour Ronald Fisher, Ronald A, Fisher étudie les différences d'hypothèses à moyennes multiples (c-à-d. Plus de 2).

L'étude a abouti à un certain nombre de **résultats**:
–Il existe des différences statistiquement significatives entre le soutien des group de camarades de classe et le soutien de la famille pour l'estime de soi des élèves qui pratiquent une activité physique au profit du soutien familial.
–Il y a des différences statistiquement significatives entre les élèves ayant un niveau de soutien élevé et les élèves ayant un faible niveau concernant l'estime de soi chez les élèves qui pratiquent l'activité physique à l'école secondaire pour les élèves ayant un niveau élevé de soutien social
–Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles dans le soutien social des élèves pratiquant l'activité physique à l'école secondaire
–Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans l'estime de soi chez les élèves pratiquant l'activité physique au secondaire en raison de la variable de sexe (garçons et filles).
–Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre le soutien social et l'estime de soi chez les élèves qui pratiquent l'activité physique au secondaire en raison de la variable de spécialisation (science ou littérature).

–Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau d'auto-évaluation et le niveau de soutien social chez les élèves pratiquant l'activité physique sportive au secondaire en

raison du niveau variable d'études (première, deuxième, troisième année secondaire).

–Il y a des différences statistiquement significatives entre le niveau de soutien social et le niveau d'estime de soi des élèves pratiquant l'activité physique.

Les mots clés:Soutien social, Activité physique et sportive, Estime de soi, Ecole secondaires.

قائمة المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	البسملة	
	شكر وعرفان	
	إهداء	
	قائمة المحتويات	
	الملخص باللغة العربية	
	الملخص باللغة الفرنسية	
	قائمة الجداول	
	قائمة الأشكال	
	مقدمة	**أ، ب، ت**
	الفصل التمهيدي	
01	إشكالية البحث	10-5
02	فرضيات البحث	11
03	أهداف البحث	12-11
04	أهمية البحث	13-12
05	المصطلحات المرتبطة بالبحث	17-13
06	الدراسات السابقة والمشابهة	32-17
	الدراسة النظرية	
	الفصل الأول: المساندة الاجتماعية	
	تمهيد	35
01	لمحة تاريخية عن المساندة الاجتماعية	37-36
02	مفاهيم المساندة الاجتماعية وتعريفاتها	38-37
2-1-	مفهوم المساندة الاجتماعية	38-37

2-1-1- المساندة لغة	37
2-1-2- المساندة اصطلاحا	38
03 تعريف المساندة الاجتماعية	38-43
04 المرادفات القريبة من مصطلح المساندة الاجتماعية	43-44
4-1- الدعم والتأييد	44
4-2- التضامن	44
4-3 التعاون	44
05 أهمية المساندة الاجتماعية	44-48
06 أشكال وأنواع المساندة الاجتماعية	48-52
6-1- مساندة التقدير	48-49
6-2- المساندة بالمعلومات	49
6-3- الصحبة الاجتماعية	49
6-4- المساندة الإجرائية	49-50
07 مصادر المساندة الاجتماعية	53-55
08 النماذج المفسرة للدور الذي تقوم به مصادر المساندة الاجتماعية	55-59
8-1- نموذج الأثر الرئيسي على الفرد	56
8-2- نموذج الأثر الواقي أو المخفف للضغوط النفسية	56
8-3- نموذج العلاقات المتداخلة بين مظاهر المساندة الاجتماعية وأساليب المواجهة	57
09 شروط تقديم المساندة الاجتماعية	59
9-1- كمية المساندة	60
9-2 اختيار الوقت المناسب لتقديم المساندة	60
9-3 مصدر المساندة	60
9-4 كثافة المساندة	60
9-5 نوع المساندة	61
9-6 التشابه والفهم المتعاطف	61

10 الآثار الإيجابية والسلبية للمساندة الاجتماعية	62-61
11 الفروق بين الجنسين في المساندة الاجتماعية	63-62
12 فعالية المساندة الاجتماعية	64-63
13 المساندة الاجتماعية ودورها في التعامل مع الضغوط النفسية والدراسية	65-64
14 أبعاد المساندة الاجتماعية	67-65
14-1 المساندة العاطفية	66
14-2 المساندة المعلوماتية	66
14-3 المساندة الأدائية أو بالفعل	67
14-4 مساندة التقدير	67
15 المساندة الاجتماعية في شكلها الرسمي وغير الرسمي	68
15-1 المساندة الاجتماعية الرسمية	68
15-2 المساندة الاجتماعية غير الرسمية	68
16 نظريات تفسير المساندة الاجتماعية	70-68
16-1 النظرية البنائية	69
16-2 النظرية الوظيفية	69
16-3 النظرية الكلية	70
16-4 نظرية التبادل الاجتماعي	70
16-5 نظرية المقارنة الاجتماعية	70
17 وظائف المساندة الاجتماعية	74-70
17-1 المساعدة المادية	70
17-2 المساعدة السلوكية	71
17-3 التفاعل الحميم	71
17-4 التوجيه والإرشاد	71
17-5 التغذية الرجعية	71
17-6 التفاعل الاجتماعي الايجابي	71
18 طرق قياس المساندة الاجتماعية	77-74

1-18 مقياس المساندة الاجتماعية المدركة	75-74
2-18 مقياس المساندة الاجتماعية ل "فوكس"	75
3-18 مقياس المساندة الاجتماعية ل"ساراسون وآخرون"	76-75
4-18 مقياس المساندة الاجتماعية (الإمدادات الاجتماعية) ل"راسل وكاترونا"	76
5-18 مقياس الدعم الاجتماعي العاطفي كما تدركه الزوجة من قبل الزوج "لتايلور"	76
6-18 مقياس المساندة الاجتماعية (الإمدادات بالعلاقات الاجتماعية) ل: "ترنر وآخرون"	77
19 التطبيقات العملية للمساندة الاجتماعية	78-77
20 المساندة الاجتماعية والنشاط البدني الرياضي	78
خلاصة	79
الفصل الثاني: النشاط البدني الرياضي	
تمهيد	81
01 التربية	82
1-1 مفهوم التربية لغة	82
2-1 مفهوم التربية اصطلاحا	82
02 تعريف التربية	83-82
03 أغراض التربية	83
04 تطوير فلسفة التربية البدنية والرياضية	85-83
05 مفهوم التربية البدنية والرياضية	86-85
06 أهداف وأغراض التربية البدنية والرياضية	87-86
07 أهمية التربية البدنية والرياضية في المدرسة	87
08 أهم العوامل التي تساعد التربية البدنية والرياضية في تحقيق أهدافها التربوية	88
09 محتوى برنامج التربية البدنية والرياضية	89-88
1-9 البرنامج الأساسي (درس التربية البدنية والرياضية)	89-88
2-9 برنامج النشاط الداخلي	89
3-9 برنامج النشاط الخارجي	89

10 العوامل المساعدة في تدريس التربية البدنية والرياضية	90-89
11 مضمون برنامج التربية البدنية والرياضية	91-90
12 الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية	91
13 درس التربية البدنية والرياضية	94-92
13–1 مفهوم درس التربية البدنية والرياضية	92
13–2 أسس تحضير درس التربية البدينة والرياضية	93-92
13–3 أنماط درس التربية البدنية والرياضية	94-93
13–4 محتويات الدرس التقليدي في التربية البدنية والرياضية	94
14 المعلم وطرق التدريس	95-94
15 الوسائل التعليمية في دروس التربية البدنية والرياضية	98-95
15–1 أهمية درس التربية البدنية والرياضية	96-95
15–2 الأهداف الواقعية لدرس التربية البدنية والرياضية	97-96
15–2–1 أهداف مهارية	96
15–2–2 أهداف بدنية	96
15–2–3 أهداف ثقافية	97
15–2–4 أهداف تربوية	97
15–3 صفات درس التربية البدنية والرياضية الناجح	98-97
15–4 فعالية درس التربية البدنية والرياضية	98
16 التغذية الرجعية في دروس التربية البدنية والرياضية	100-99
17 الدور التربوي لمعلم التربية البدنية والرياضية	100
18 استخدام مادة التربية البدنية والرياضية للعب كوسيلة تعليمية	101-100
19 أهمية التربية البدنية والرياضية لتلاميذ الطور الثالث	102-101
20 الميول في التربية البدنية والرياضية	104-102
20–1 مفهوم الميول الرياضية	102
20–2 ميول واهتمامات المراهق في التربية البدنية والرياضية	104-103
21 دور مدرس التربية البدنية والرياضية	105-104

22 الدوافع في التربية البدنية والرياضية	107-105
1-22 تعريف الدوافع	106-105
2-22 أهمية الدوافع في التربية البدنية والرياضية	106
3-22 أنواع دوافع النشاط البدني الرياضي	107-106
23 النشاط البدني الرياضي	109-107
1-23 تعريف النشاط البدني الرياضي	108-107
2-23 مفهوم النشاط البدني الرياضي	109-108
24 أنواع الأنشطة البدنية والرياضية	113-109
1-24 النشاط الرياضي الداخلي	110-109
2-24 النشاط الرياضي الخارجي	110
3-24 النشاطات الفردية	112-111
1-3-24 نشاطات ألعاب القوى	112-111
2-3-24 نشاطات الجمباز	112
4-24 النشاطات الجماعية	113-112
25 علاقة النشاط البدني الرياضي بالتربية العامة	114-113
26 ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية	117-114
1-26 مفاهيم عامة حول الممارسة	115-114
2-26 المصطلحات المرتبطة بمفهوم ممارسة النشاط البدني الرياضي	116-115
1-2-26 الرياضة	115
2-2-26 الثقافة البدنية	115
3-2-26 التعليم البدني	116
4-2-26 اللياقة البدنية	116
5-2-26 التمرينات البدنية	116
3-26 شروط ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية	117-116
1-3-26 شروط جسدية	117
2-3-26 شروط ذاتية	117

26-3-3 شروط مادية	117
27 علاقة ممارسة النشاط البدني الرياضي بالنمو النفسي الاجتماعي	118-117
28 التغيرات الفسيولوجية الايجابية الناتجة عن ممارسة النشاط البدني الرياضي	119-118
29 أهداف النشاط البدني الرياضي	122-119
29-1 هدف التنمية المعرفية	120-119
29-2 هدف التنمية النفسية	120
29-3 هدف التنمية الاجتماعية	121-120
29-4 هدف التنمية البدنية	122-121
30 واجبات النشاط البدني الرياضي	123-122
31 النشاط البدني الرياضي في الجامعة	123
32 قيم النشاط البدني الرياضي في النظام التربوي	124-123
32-1 القيم المتصلة بالمجتمع	123
32-2 العلاقات الأساسية	124
32-3 أنشطة الفراغ	124
32-4 الجوانب المهنية	124
32-5 الصحة الفردية الاجتماعية	124
خلاصة	125
الفصل الثالث: تقدير الذات	
تمهيد	127
01 الذات	134-128
1-1 مفهوم الذات	131-128
1-2 مكونات الذات	132-131
1-2-1 الذات الجسدية	131
1-2-2 الذات النفسية	131
1-2-3 الذات الاجتماعية	132
1-3 مفهوم الذات العام	132

1-4 مفهوم الذات المكبوت	133-132
1-5 مفهوم الذات الخاص	133
1-6 مفهوم الذات الاصطلاحي	134-133
02 ثبات مفهوم الذات	134
03 مفهوم الذات وكيان النفس	135-134
3-1 كيان النفس جهاز متصل	135-134
04 تعريف مفهوم الذات	143-135
4-1 كيف يقاس مفهوم الذات	136-135
4-2 نمو مفهوم الذات	137
4-3 التأثيرات الثقافية لمفهوم الذات	138
4-4 النظريات السيكولوجية لمفهوم الذات	139-138
4-5 التأثيرات التربوية لمفهوم الذات	140-139
4-6 أهمية مفهوم الذات	141-140
4-7 أصناف مفهوم الذات	143-141
4-7-1 مفهوم الذات الايجابي	142-141
4-7-2 مفهوم الذات السلبي	143-142
4-7-3 مفهوم الذات، النشأة والتكوين	143
05 البعد التاريخي لمفهوم الذات	144
06 دور مفهوم الذات	145-144
07 العوامل المؤثرة في مفهوم الذات	146-145
7-1 العوامل الذاتية	146-145
7-2 نظرة الآخرين للفرد وانطباعاتهم نحوه	146
7-3 اللغة	146
08 كيفية قياس مفهوم الذات	147-146
09 مفهوم الذات والعملية التربوية	148-147
10 مفهوم الذات في المجال الرياضي	149-148

11 وظائف مفهوم الذات	150-149
12 تقدير الذات	153-150
12-1 تعريفاته	152-150
12-2 التعريف اللغوي لتقدير الذات	152
12-3 التعريف الاصطلاحي لتقدير الذات	153-152
13 الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات	153
14 تقدير الذات الرياضية	154
14-1 الذات البدنية	154
14-2 الذات المهارية	154
14-3 الذات الجسمية	154
15 كيف يتكون تقدير الذات	155
16 كيف يساعد المعلمون التلاميذ على بناء تقدير عال للذات	156-155
17 عناصر بناء تقدير الذات	157-156
17-1 الجانب المعرفي	156
17-2 الجانب السلوكي	157-156
17-3 الجانب التجريبي	157
17-4 الجانب المهاري	157
17-5 الجانب البيئي	157
18 كيف ينجح المعلمون في تنمية تقدير الذات وضبط الصف	158-157
19 مستويات تقدير الذات	159-158
19-1 تقدير الذات المرتفع (المفهوم الايجابي للذات)	159
19-2 تقدير الذات المنخفض (المفهوم السلبي الذات)	159
20 مصادر تقدير الذات	161-160
21 فعالية تقدير الذات	161
22 تطوير ديناميكيات مفهوم الذات	162-161
23 المعلمون وبناء تقدير الذات	163-162

24 نظريات تقدير الذات	166-163
1-24 نظرية روزنبرغ	164-163
2-24 نظرية كوبر سميث	164
3-24 نظرية زيلر	165
4-24 نظرية أبراهام ماسلو	166-165
25 نمو تقدير الذات	167-166
26 تقدير الذات والنشاط البدني الرياضي	167
خلاصة	168
الفصل الرابع: مرحلة المراهقة	
تمهيد	170
01 المراهقة (لفضًا و معنى)	171
02 نظرة المراهق إلى شكله و أثرها على تكيفه النفسي	172-171
03 تعريف المراهقة لغة واصطلاحا و زمنيا	177-172
1-3 المراهقة لغةً	173-172
2-3 المراهقة في الاصطلاح	176-174
3-3 المراهقة من الوجهة الزمنية	177-176
04 مراحل المراهقة	178-177
1-4 المراهقة المبكرة	177
2-4 المراهقة الوسطى	177
3-4 المراهقة المتأخرة	178-177
05 الفرق بين المراهقة و البلوغ	179-178
1-5 المراحل الفسيولوجية	178
2-5 المراحل النفسية	179-178
06 أهمية دراسة المراهقة	180-179
1-6 التقسيمات الثنائية	180
1-1-6 المراهقة المبكرة	180

2-1-6 المراهقة المتأخرة	180
07 خصائص النمو في مرحلة المراهقة	205-180
1-7 النمو الجسمي و الفسيولوجي	185-181
2-7 النمو الحركي	186-185
3-7 النمو المعرفي و العقلي	193-186
1-3-7 الخلفية النظرية للنمو المعرفي في مرحلة المراهقة	190-188
2-3-7 طبيعة النمو العقلي و أهميته	193-190
4-7 النمو النفسي و الاجتماعي	197-193
1-4-7 التنشئة الاجتماعية و النمو النفسي و الاجتماعي	197-196
5-7 النمو الانفعالي	200-197
6-7 النمو الأخلاقي	203-200
1-6-7 العلاقة مع الذات	201
2-6-7 العلاقة مع الآخرين	203-201
7-7 نمو الهوية	204-203
8-7 النمو الجنسي	205-204
08 نمو الذات و تكوين الهوية في المراهقة	207-205
1-8 مفهوم الذات عند المراهق	206-205
2-8 تقدير الذات عند المراهق	207-206
9- مشاكل المراهقة	216-207
1-9 المشكلات النفسية	208-207
2-9 المشكلات الانفعالية	209-208
3-9 المشاكل الاجتماعية	210-209
1-3-9 مشاكل أسرية	209
2-3-9 مشاكل مدرسية	209
3-3-9 مشاكل داخل المجتمع	210
4-9 المشاكل الجنسية	211-210

9-5 مشكلات الجنوح في المراهقة	213-211
9-6 مشكلات الكحول و المخدرات	214-213
9-7 مشكلات شغل وقت الفراغ	215-214
9-8 مشكلات اختيار المهنة	216
10 نظريات المراهقة	218-216
10-1 نظرية الاستعادة (ستانلي هول)	216
10-2 نظرية النضوج (آرنولد جيزل)	217
10-3 نظرية سيغموند فرويد (الطبيب النمساوي)	217
10-4 نظرية الأنتروبيولوجية (ماليونسكي بنيدكت)	218-217
10-4-1 النظرة قديمًا	217
10-4-2 النظرة حديثا	218-217
10-5 نظرية التعلم (هلنك ورث)	218
10-6 نظرية المجال (لفين)	218
خلاصة	219
الدراسة التطبيقية	
الفصل الخامس: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية	
تمهيد	222
01 الدراسة الاستطلاعية	223
02 المنهج المتبع	225-223
03 متغيرات البحث	226-225
3-1 المتغيرات المستقلة	225
3-2 المتغيرات التابعة	226-225
04 مجتمع البحث	226
05 عينة البحث	229-226
5-1 خصائص العينة	229

06 مجالات البحث	229
1-6 المجال المكاني	229
2-6 المجال الزماني	229
3-6 المجال البشري	230
07 أدوات الدراسة	241-230
1-7 مقياس المساندة الاجتماعية	236-230
1-1-7 صدق المقياس	235-231
2-1-7 ثبات المقياس	236-235
2-7 مقياس تقدير الذات	241-237
1-2-7 صدق المقياس	240-237
2-2-7 ثبات المقياس	241-240
08 الأساليب الإحصائية	242-241
09 خطوات تطبيق الدراسة الميدانية	242
خلاصة	243
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	245
01 عرض وتحليل النتائج	272-246
1-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	248-246
2-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	251-249
3-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	254-252
4-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	257-255
5-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	260-258
6-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	268-261
7-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة	272-269
02 تفسير النتائج على ضوء الفرضيات	284-273
1-2 مناقشة الفرضية الأولى	274-273

2-2 مناقشة الفرضية الثانية	276-275
3-2 مناقشة الفرضية الثالثة	278-277
4-2 مناقشة الفرضية الرابعة	279
5-2 مناقشة الفرضية الخامسة	280
6-2 مناقشة الفرضية السادسة	282-281
7-2 مناقشة الفرضية السابعة	284-283
03 الاستنتاج العام	286-285
خاتمة الدراسة	289-288
الاقتراحات	292-291
قائمة المصادر والمراجع	
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	محتوى الجدول	الصفحة
01	يوضح معايير بعض العوامل المتعلقة بالجنوح للأحداث في المراهقة	213-212
02	يوضح توزيع عينة البحث حسب الثانويات المختارة	228
03	يوضح توزيع عينة البحث حسب دلالة الجنس (ذكور وإناث) ونسبة كل منهما	228
04	يظهر توزيع عينة البحث حسب دلالة التخصص (الشعبة) ونسبة كل منها	229
05	يوضح توزيع عينة البحث وفق المستوى الدراسي ونسبة كل منها	229
06	يوضح الاتجاه التصحيحي حسب السلم التدريجي للعبارات الموجبة والسالبة	231
07	يوضح معاملات الصدق الذاتي لأبعاد مقياس المساندة الاجتماعية	232
08	يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس	233
09	يوضح معاملات الارتباط بين عبارات بعد المساندة من الأسرة والدرجة الكلية للبعد	234-233
10	يظهر معاملات الارتباط بين عبارات بعد المساندة من الأصدقاء والدرجة الكلية للبعد	234
11	يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس المساندة الاجتماعية بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق للمقياس	236
12	يوضح معامل الصدق الذاتي لمقياس تقدير الذات	238
13	يبين معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من المقياس ومجموع جميع عبارات المقياس للعينة الكلية	240-238
14	يوضح معامل الثبات لمقياس تقدير الذات	241

15	يوضح دلالة الفروق بين المساندة من الأسرة والمساندة من الأصدقاء في ما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي	246
16	يظهر دلالة الفروق بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات	249
17	يظهر دلالة الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي	252
18	يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي	255
19	يوضح دلالة الفروق بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات تعزى لمتغير التخصص للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.	258
20	يوضح دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات تعزى للمستوى الدراسي للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي	261
21	يوضح دلالة الفروق في مستوى المساندة الاجتماعية تعزى للمستوى الدراسي للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي	265
22	يوضح دلالة الفروق بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي المرحلة الثانوية	269

قائمة الأشكال

الرقم	محتوى الشكل	الصفحة
01	يوضح مخطط لأشكال المساندة الاجتماعية	52
02	يبين نموذج الأثر الرئيسي للفرد	57
03	يوضح نموذج الأثر الواقي للفرد	58
04	يظهر نموذج العلاقات المتداخلة بين مظاهر المساندة الاجتماعية وأساليب المواجهة	59
05	يمثل العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بالفرد ومفهوم الذات لديه	130
06	يوضح هرم الحاجات " لماسلو"	166
07	يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين المساندة من الأسرة والمساندة من الأصدقاء فيما يخص تقدير الذات	247
08	يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة وذوي المساندة المنخفضة فيما يخص تقدير الذات	250
09	يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية.	253
10	يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث فيما يخص تقدير الذات	256
11	يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات وفق متغير التخصص (علوم و آداب)	259
12	يبين الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى تقدير الذات حسب المستويات الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي	262
13	منحنى خطي يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين مستوى تقدير الذات حسب المستويات الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة)ثانوي	263
14	يبين الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى المساندة الاجتماعية حسب المستويات الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي	266

15	منحنى خطي يبين الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى المساندة الاجتماعية حسب المستويات الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي	267
16	يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات	270

مقدمة:

يقول العالم الاجتماعي " ايميل دوركايم " "إذا تكلم فينا الضمير فإن المجتمع هو الذي يتكلم"، فالإنسان يولد اجتماعيا بالفطرة، فمنذ ولادته حتى وفاته يجد نفسه يعيش وسط جماعة من الأشخاص المقربين منه، تتشكل تلك الجماعة من عائلته (والديه) وأهله وأقاربه...وغيرهم، فتمثل تلك الجماعات الحضن الدافئ المليء بالحب والعاطفة والحنان بالنسبة للفرد. فهذه الجماعات التي ينتمي إليها الفرد والمتمثلة في الأسرة والأصدقاء والزملاء في المدرسة، والزملاء في العمل...وغيرهم، تمثل الروابط والشبكات الاجتماعية، والاتصال الاجتماعي الهادف الذي يوضح طبيعة العلاقة الاجتماعية بين الفرد وأقرانه، وكل هذا يحققه ويحتويه ما يسمى " بالمساندة الاجتماعية ". ذلك أن هذه الأخيرة تعد بأنها تصور الفرد بأنه محبوب ومقبول وموضع تقدير، واحترام، ويدرك أنه ينتمي إلى شبكة اجتماعية توفر لأعضائها التزامات متبادلة، بالإضافة إلى تقديم الدعم العاطفي والتقديري والاجتماعي. كما أنها تعتبر عملية ديناميكية تتضمن التفاعل الايجابي المشترك بين الفرد الذي يمثل بؤرة الاهتمام، وبين شبكة العلاقات الاجتماعية النابعة من المساندة الاجتماعية التي يبحث عنها الفرد دائما في سلوكه نحو إشباع حاجاته المختلفة، والتي يدركها الفرد بأنها العملية الديناميكية التي تمكنه من تخفيف مجموعة من الضغوطات والاضطرابات النفسية السلبية، وتساهم في إحساسه بالتوافق مع منظومة حياته.

كما يشير مفهوم المساندة الاجتماعية إلى مقدار ما يتلقاه الفرد من دعم وجداني ومعرفي وعاطفي وسلوكي ومادي من خلال الآخرين في بيئته الاجتماعية، بالإضافة إلى أنها الاعتقاد بوجود بعض الأشخاص الذين يمكن للفرد أن يثق فيهم، كما أنهم يتركون انطباعا في نفسية الفرد على أنهم يحبونه ويقدرونه ويحترمونه، ويكونون في جانبه عند الحاجة.

ولعلى من خلال هذه الأهمية البالغة للمساندة الاجتماعية والدور الكبير الذي تلعبه في حياة الفرد من الناحية النفسية والاجتماعية، وتعمل على إشباع حاجاته في الاستقرار والتوافق النفسي والاجتماعي، فأبرز صورة نفسية للفرد ينبغي الاهتمام بها من طرف شبكة العلاقات الاجتماعية في حياة الفرد هي تقدير الذات، فالأسرة تعتبر المؤثر الأول سلبا وإيجابا على نمو تقدير الذات، فهي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يستقي منها الفرد صورته الذاتية وانتماءه للآخرين مع إشباع حاجاته إلى الأمن والطمأنينة من خلال علاقاته مع أفراد أسرته وما يتخللها من روابط الحب والود والعاطفة والحماية، بالإضافة إلى الاهتمام مكتسبا بذلك الإحساس والشعور بقيمته وذاته، فينعكس ذلك على شخصيته فتصبح متزنة وصلبة.

كما أن تقدير الذات هو نتاج التفاعل الاجتماعي بين الفرد وشبكة علاقاته الاجتماعية، فهو لا يقتصر على دور الأسرة فقط بل يمتد ذلك إلى مساهمة كل من الأصدقاء والزملاء في المدرسة، الزملاء في الحي...وغيرهم في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى الفرد.

وتقدير الذات لا يولد مع الإنسان بل هو مكتسب من تجاربه في الحياة، وطريقة رد فعله تجاه التحديات والمشكلات التي تقف في وجه في حياته. كما أنه يشكل مركزا هاما في تكوين شخصية الفرد، ذلك أن فكرة الفرد عن ذاته هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته، فالفرد الذي يدرك أنه غير مقبول من الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها فإن مستوى تقدير الذات لديه يكون منخفض. هذا يعني أن المستوى المرتفع لتقدير الذات لدى الفرد يكون مصدره نوع العلاقة الاجتماعية وكمية المساندة التي يتلقاها من جماعة أقرانه.

وفي هذا الصدد أدرك الباحث أن هناك علاقة ارتباطية بين كل من المساندة الاجتماعية وتقدير الذات، باعتبارهما يمثلان الجانب النفسي والاجتماعي في حياة الفرد، فمن بين أهم الميادين التي تهتم بالجانب النفسي والاجتماعي للفرد في حياته هو ميدان النشاط البدني الرياضي الذي يعتبر نشاطا إنسانيا وجزءا متكاملا من التربية العامة، فمن خلاله يستطيع الفرد التحكم والسيطرة على جسمه ووسطه الداخلي والاجتماعي ، وبفضله ينمي قدراته العقلية والمعرفية والبدنية والحركية والوجدانية، كما أنه ميدان تجريبي هدفه تكوين الفرد من الناحية البدنية والنفسية والاجتماعية تكوينا متكاملا لائقا، وذلك من خلال ممارسة جل ألوان الأنشطة البدنية والرياضية التي اختيرت بهدف تحقيق هذه الغايات.

فالتلميذ من خلال ممارسته للنشاط البدني الرياضي يتأثر بتقديره لذاته ومدى فعاليتها، بالإضافة إلى اعتقاده بقدراته وإمكانياته، فإذا كان هذا التقدير مرتفعا فيجعل الفرد ذو شخصية قوية ومتميزة ومتوافقة مع زملائه وأصدقائه، فهو بذلك يكون واثق بنفسه فخورا بذاته وناجحا في أداءه ودراسته، أما إن كان هذا التقدير منخفض فيفقده الثقة بنفسه ويخسر اتزان شخصيته، فينعكس ذلك على أداءه ودراسته.

وفي ضوء هذا يمكن أن نقول أن ممارسة النشاط البدني الرياضي هو وسيلة لتحقيق التلميذ لذاته في المرحلة الثانوية، وذلك من خلال أوجه المساعدات والإمكانيات المقدمة من طرف شبكة علاقاته الاجتماعية التي تساهم بشكل كبير في جعل التلميذ يمتلك قابلية واستعدادية كبيرة في الإقبال على ممارسة النشاط البدني الرياضي، وهذا ما ينعكس بالإيجاب على مستويات تقديره لذاته، رغم الصعوبات والعراقيل التي يواجهها في حياته باعتباره تلميذ الطور الثانوي، وهذا الأخير يناسب أصعب مرحلة وفترة في حياة الفرد (التلميذ) وهي مرحلة المراهقة التي تتميز بمجموعة من التغيرات النفسية والعقلية والجسمية والفيزيولوجية التي تصاحب نمو التلميذ في تلك الفترة، فيعم على حياته الاضطراب

والتوتر والإكتاب في كثير من الأحيان. وهذا ما ينعكس على سلوكياته وتصرفاته مع الآخرين، فهو في هذه الفترة بحاجة ماسة إلى جماعة أقرانه من الأسرة والأصدقاء المقربين له، من أجل مد يد العون له لإخراجه من التفاعلات السلبية والمظاهر السلوكية السيئة، وتصحيح تصرفاته من الخاطئ إلى الصحيح، وذلك لتحقيق النجاح والتفوق في حياته الدراسية والعملية.

ومن هذا المنطلق تبين لنا جليا طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى التلميذ المراهق في الطور الثانوي، وعليه جاءت صياغة موضوع دراستنا على النحو التالي:" **مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**".

وقد تم إجراء هذه الدراسة من خلال تقسيمها إلى بابين:

✓ **الباب الأول**: ويتضمن الدراسة النظرية، وتشعب هذا الباب إلى أربعة فصول هي:

- **الفصل الأول**: المساندة الاجتماعية.
- **الفصل الثاني**: النشاط البدني الرياضي.
- **الفصل الثالث**: تقدير الذات.
- **الفصل الرابع**: مرحلة المراهقة.

✓ **الباب الثاني**: وتضمن الدراسة الميدانية والتطبيقية، واشتمل بدوره على فصلين:

- **الفصل الأول**: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية.
- **الفصل الثاني**: عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

الفصل التمهيدي

1- الإشكالية:

ينتمي كل واحد منا إلى عدد من الجماعات الاجتماعية التي تختلف بعضها عن بعض بأغراضها وأهدافها وحجمها وطرائق تنظيميها وأنماط العلاقات الاجتماعية التي تقع فيها. وعندما ننتمي إلى جماعة نشغل فيها أدوارا اجتماعية وظيفية كل دور يكمل الدور الأخر ،ومن خلال الأدوار التي نشغلها فيها نقدم واجباتنا الوظيفية لها ونحصل في الوقت نفسه على حقوقنا المادية والمعنوية ،ومن تكامل الجماعات الاجتماعية في المجتمع يتكون البناء الاجتماعي الذي يسعى إلى تنظيم العلاقات الاجتماعية بين الفرد والجماعة من جهة وبين الجماعة والمجتمع من جهة أخرى. فضلا عن اهتمام البناء الاجتماعي بتحديد أنماط السلوك الاجتماعي للأفراد والجماعات والعمل على جعل السلوك قادرا على تحقيق الأهداف العليا للمجتمع أي ضبط السلوك وتسخيره لخدمة أهداف المجتمع .إذن فالجماعة مهما يكون نوعها تتكون من أفراد تربطهم علاقات ومشاعر محددة وتجمعهم مصالح وقيم ومقاييس وأهداف مشتركة والمجتمع يتكون من جماعات ذات أغراض ونظم وحجوم مختلفة .[1]

بحيث تعتبر المساندة الاجتماعية مصدرا هاما من مصادر الدعم النفسي والاجتماعي والذي يحتاجه الفرد في حياته اليومية لأنها تلعب دورا هاما في إشباع حاجاته للأمن النفسي والاجتماعي .

ولقد حظيت المساندة الاجتماعية باهتمام الباحثين من خلال الجماعات التي ينتمي إليها الفرد "كالأسرة، الأصدقاء، الزملاء في العمل ...الخ "لان هذه الجماعات تقوم بدور كبير في خفض الآثار السلبية للأحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية.[2]

بالإضافة إلى أن هذه المظاهر السلبية والمواقف الضاغطة تزيد من نسب الفشل والإحباط والتخوف منه، وهذا ما يتطلب من الجماعات التدخل بالمتابعة والمساعدة لاستبعاد فكرة الفشل.[3]

ولقد وضع "كاسل واخرون " cassel et al أساس الاهتمام المعاصر في مجال المساندة الاجتماعية وإبراز دورها التطبيقي في المجالات المختلفة من حياتنا اليومية خلال السبعينات من القرن الماضي .ووضح حدود ومجالات

1-إحسان محمد الحسن: **علم الاجتماع الرياضي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص35-36.

2-شعبان جاب الله: **علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية**، وزيد العابدين درويش" محرر" **علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**، دار غريب، القاهرة، 1993، ص227-234.

3-ليندا ديفيدوف: "**الشخصية**"، تر: السيد طوب، ومحمود عمر، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط1، مصر، 2000، ص67.

الدراسة والبحث في هذا الموضوع، وأوضحوا أنواع العلاقات والأنشطة والمجالات المختلفة والتي يمكن أن تدخل في عملية المساندة الاجتماعية وكان من أولويات الدراسة علاقة المساندة الاجتماعية بأحداث الحياة الضاغطة والآثار الجسمية والعقلية والنفسية السالبة التي لها تأثيرات ضارة على الفرد[1].

ويشير " جور " GOREإلى أن المساندة الاجتماعية يتصورها البعض على أنها خاصية ثابتة نسبيا لتفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية المحيطة به.

ويؤكد موس MOSSبأن الأفراد الذين يتلقون المساندة الاجتماعية من الآخرين يتمتعون بالتقدير الذاتي، ومقومات الإحساس بالقيمة داخل الجماعة التي ينتمون إليها أكثر من الآخرين .

وبما أن المساندة الاجتماعية هو غرض اجتماعي محض فإنه لا يكتفي بهذا بل يمتد إلى أبعد من ذلك ليكون غرض تربوي بيداغوجي وهو محل دراستنا في موضوع بحثنا هذا. وإذا كانت كل مرحلة من المراحل التعليمية لها أهمية في إعداد الفرد للحياة فإن مرحلة الثانوية تتميز بوضع خاص في السلم التعليمي بما فيه إعداد للمرحلة النهائية، التي لها أهمية بيداغوجية واجتماعية. أما من جانب التلميذ فأصبح حلمه وطموحه هو النجاح في هذه المرحلة التي تعتبر بدورها تأشيرة الدخول للجامعة ومواكبة عالم الشغل، فالنجاح هو المعيار الذي يحتكر كل ميادين حياتنا.[2]

واعتمادا على ما تقدم يظهر أن قوة التلميذ وقدرته على التحكم في دراسته سببه راجع إلى كمية المساندة الاجتماعية المقدمة إليه وبالتالي يتوفر لديه فرص النجاح أما إذا قلت المساندة الاجتماعية للتلميذ وكان تحكمه وقدرته سلبية لا محال وبالتالي ارتفاع نسبة الفشل لديه. وهذا يمكننا من القول بأن هناك فئة لا يسعفها الحظ في النجاح وتتعرض للفشل ويمرون بظروف صعبة وأزمات نفسية من إحباط وشعور باليأس والاكتئاب .

ومن خلال هذا يمكن إرجاع هذه إلى عدة أسباب مهمة ومنها كثرة المواد التعليمية والحجم الساعي اليومي المكثف ولعل أهم هذه الأسباب هو العزوف أو قلة ممارسة النشاط البدني الرياضي داخل المؤسسة التربوية وخاصة في المرحلة الثانوية ،حيث يعتبر اللبنة الأساسية في تكوين شخصية الفرد بصفة عامة والتلميذ بصفة خاصة من الناحية النفسية والصحية والفسيولوجية والانفعالية والاجتماعية، وإهماله يعتبر من الأسباب الرئيسية لتدهور الحالة النفسية والاجتماعية للفرد والتلميذ. بحيث أن ممارسة النشاط البدني الرياضي يجعل التلميذ يتمتع بحياة سلسة ومستقيمة من كل النواحي سالفة الذكر سواء داخل المؤسسة التربوية أو خارجها وهذا ما يكسبه أيضا الحياة السوية والهنيئة. و عدم

1- عزت عبد الحميد محمّد: **المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم على العمل**، رسالة دكتوراه غير منضورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، الأردن، 1996.

2- Petard :"**Psychologie social** " , Edition bréal, Paris, 1999, P149.

ممارسته يؤدي إلى سوء التوافق النفسي والصحي والاجتماعي .وهذا يؤدي بالتلميذ إلى إهمال نفسه وأسرته ولأصدقائه ولمقاعد دراسته وبالتالي يترتب عنه الرسوب فوق الرسوب .

فأكيد أنه بحاجة لمساعدة ومساندة للرفع من معنوياته وتشجيعه للرجوع إلى دراسته وتصحيح سلوكه وضبط نفسه والتحكم في سلوكياته وتصرفاته، وبذل الكثير من المجهودات لضمان النجاح .وهذا عن طريق توجيهه وحثه على ممارسة أوجه النشاط البدني الرياضي، من خلال فعالية مظاهره المختلفة وأشكاله المتعددة في المؤسسات التعليمية وهو جزء من التربية العامة وينحصر في ثلاث أشكال: حصة التربية البدنية ، النشاط الرياضي الداخلي ، النشاط الرياضي الخارجي ،حيث يمد الفرد الممارس خبرات واسعة ومهارات كثيرة تمكنه من التكيف مع مجتمعه وتجعله قادرا على أن يشكل حياته ويعينه على مسايرة العصر وتطوره ونموه.[1]

ومن خلال ما تقدم يمكن القول أنه لابد من تقديم المساعدات والمساندات للتلاميذ من لدن شبكة العلاقات الاجتماعية "الأسرة، الأصدقاء، الزملاء في العمل ...الخ" وتوجيههم لممارسة النشاط البدني الرياضي. لأنه إذا توفرت المساندة الاجتماعية كانت هناك رغبة في ممارسة النشاط البدني الرياضي وتحقيق النجاح والزيادة في التحصيل الدراسي. أما إن انعدمت أو قلت المساندة الاجتماعية فهذا ينعكس على الممارسة والتحصيل الدراسي والنجاح، هذه المساعدات أصطلح على تسميتها في التراث السيكولوجي بمصطلح الدعم الاجتماعي أو "المساندة الاجتماعية" وهي تعرف بأنها إدراك الفرد بوجود عدد كافي من الأفراد في شبكة العلاقات الاجتماعية التي ينتمي إليها يمدونه بكافة أشكال الدعم المادي والمعنوي والمعرفي والوجداني والسلوكي التي تساعده في تخفيف الأزمة النفسية السلبية في علاقته مع أحداث الحياة الضاغطة.[2]

وتتمثل جوانب المساعدة التي تقدمها في المساعدات المادية والانفعالية والمعرفية التي تظهر في تعزيز الثقة بالنفس، تعميق روابط المشاركة الاجتماعية مع الآخرين وتنمية الإحساس بالتوافق النفسي الاجتماعي وتنمية قدرة الفرد على مواجهة مطالبه الحياتية وتعزيز الإحساس بتقدير واحترام الذات [3]

وقد أكد العديد من الباحثين دورها في عدة مجالات نذكر منها المجال الاجتماعي بحيث توصل كل من " شعبان جاب الله، رضوان وعادل مُحَّد " هريد " Hrid(2001) إلى أن المساندة الاجتماعية تؤدي دورا هاما في

1-مُحَّد عوض البسيوني وفيصل ياسين الشاطئي: **نظريات وطرق التربية البدنية**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص06.

2-علي عبد السلام علي: **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2005، ص13.

3-نفس المرجع السابق، ص29.

وقاية الفرد من الآثار السلبية المصاحبة للاغتراب بما يسهم إيجابيا في صحته النفسية ويتمثل هذا الدور على نحو محدد في خفض الأعراض الاكتئابية التي تنشأ عن هذه الخبرة .سواء كانت هذه الأعراض مستقرة أم مؤقتة.[1]

أما في المجال الصحي فقد توصل " مُحَمَّد بيومي خليل " (1996) إلى أن المساندة الاجتماعية تقوي إرادة الحياة لدى المريض وتجسد لديه أملا بالحياة حتى النفس الأخير.[2]

وبتعميق مطالعتنا النظرية في المجال البيداغوجي والتربوي، يتبين لنا أن نجاح العملية التعليمية تتوقف على عدة عوامل منها ما هو تربوي وما هو اجتماعي .

وما أثار انتباهنا هي العوامل الخاصة بالتلميذ، والمتمثل في الجانب النفسي المعرفي ومن بين هذه العوامل نذكر تقدير الذات الذي يعتبره "كوبر سميث " Cooper Smith أنه يشير إلى ما يجريه الفرد من تقويم لذاته، وما يقوم به عادة من دفاع عن نفسه فهو مصطلح يعبر عن اتجاه الفرد نحو نفسه بالاستحسان أو الاستهجان ،كما يشير إلى درجة اعتقاد الفرد في نفسه بقدرته وأهميته ونجاحه وقيمته .

كما تشير " زينب شقير" إلى أن تقدير الذات هو التقويم الذي يضعه الفرد لنفسه لكل من الصفات الحسنة والصفات السيئة لديه .

ويرى " روزنبرغ " Rosenberg أن تقدير الذات المرتفع يعني شعور الفرد بأنه مهم ويحترم ذاته بصورتها التي هي عليها.[3]

وتقول فيه "إلهام عبد الرحمن مُحَمَّد إن من أهم الدوافع البشرية والاجتماعية والشخصية التي تسود كل البشر هو دافع الاعتبار فما من إنسان ألا ويهمه أن يكون له اعتباره الشخصي بين الأفراد ،كما لا يهنأ الفرد ولا يهدأ حتى يكون محترما في أعين الناس ودراسة الجانب النفسي تعد أهمية خاصة لكل نشاط ومنها الرياضي، إذ يعبر عنه من خلال قوة الإرادة وتحمل المسؤولية والسيطرة والثقة بالنفس.[4]

1-شعبان جاب الله رضوان وآخرون: **العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة"**، مجلة علم النفس، العدد 58، الجامعة المصرية، 2001، ص95.

2-محمود مُحَمَّد حلمي خليل: **تقدير الذات لدى تلاميذ ذوي التحصيل المنخفض**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، 1996، ص106.

3-شعبان جاب الله وآخرون: " **العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة** "،مرجع سابق، ص87.

4-إلهام عبد الرحمن مُحَمَّد: " **بعض المتطلبات المهمة في التفوق الرياضي للكرة الطائرة بين فرق المدارس الرياضية بجمهورية مصر العربية** "،المجلة العلمية للتربية الرياضية، 1997، ص24.

أما الذات عند " مارغريت ميد " Margret meed ظاهرة اجتماعية ونتاج اجتماعي وترى " ميد " أنه يمكن أن تنشأ عدة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى، ومكتسبة من مختلف الجهات الاجتماعية، فقد تنمو لدى الشخص مثلا "ذات عالية" تمثل الاتجاهات التي تعبر عن العائلة، وذات أكاديمية تمثل الاتجاهات المعبرة عن المستوى العلمي، وذوات أخرى بحسب أوجه النشاط الذي يقوم به الشخص[1].

فقد توصل " هورتيز " Hortes إلى أن الفرد الذي يدرك أنه خير متقبل من الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها يقدر نفسه تقديرا منخفضا.[2]

ويرى الباحث "ميسونوف " أن تقدير الذات مرتبط بمقارنة اللاشعور بين الأنا المثالي، أن يصبو الشخص إليه (أريد أن أكون) وبين الأنا الواقعي كما يدركه آنيا، أي ما هو محقق (ما هو كائن).[3]

وباعتبار تقدير الذات أحد المفاهيم الانفعالية التي تسهم فيها حصص التربية البدنية والرياضية من خلال تقديم خبرات وأنشطة بدنية ورياضية ترتكز على مفاهيم أخرى كتحقيق الذات وفهم الذات، وأيضا تؤكد المفاهيم الاجتماعية مثل: العلاقات الاجتماعية المتبادلة، المساندة والتفاهم والتعاون والمشاركة والتسامح والاندماج.

كما أن للنشاط البدني والرياضي أثر في فسح المجال للفرد في عملية النمو الجسدي والتنمية وتطوير الطاقات البدنية والنفسية بحيث يعتبر مساعد ومنشط ومكيف لشخصية ونفسية الفرد المراهق، وهذا بإكسابه الخبرات والمهارات الحركية التي تزيده رغبة وتفاعلا في الحياة، ويعتبر النشاط البدني والرياضي عملية تنفيس وترويح لكلا الجنسين بحيث يهيئ نوع من التداعي الفكري والبدني يجعلهم يعبرون على مشاعرهم وأحاسيسهم التي تتصف بالاضطراب والعنف عن طريق حركات رياضية متوازنة منسجمة ومتتابعة تخدم وتنمي أجهزتهم الوظيفية والعضوية والنفسية ككل.

كما نعرف أن النظام الأسري لمجتمعنا نظام قوي ومتماسك ويمثل الأب السلطة العليا والأم المساعدة، أما الأولاد فهم الرعية التي تتبع القوانين.

بحيث بات من الضروري لعلماء النفس والمختصين النفسانيين الاهتمام بالجانب النفسي للفرد والعمل على متابعة مراحل تكوينه خصوصا فترة المراهقة والتي يعرف فيها الإنسان نسبة عالية من التوتر والتقلبات في مجمل

1-المغربي سعد: " **الإنسان والقضايا النفسية والاجتماعية** "،الهيئة المصرية للكتب، القاهرة، ص143.

2-الأنصاري سامية لطفي: **تقدير الذات وعلاقته باتجاهات التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية**، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 1989، ص185.

3-عبد اللطيف محمد خليفة: " **دافعية الانجاز** "، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ص94.

مكوناته العضوية والجسدية والعقلية والبنيوية لشخصيته، بحيث يتأثر فيها المراهق بالقدوة التي يراها مناسبة لتطلعاته ومعايير شخصيته، كأن يتعلق بوالديه أو بمعلمه أو ما إلى غير ذلك من الشخصيات الصالحة إذا كان موجها أو متابعا من طرف المقربين إليه، كما يستطيع أن يكون ضحية شخصية غير متزنة وطالحة إذا كان مصرحا لأهوائه وغير موجها توجيها صحيحا، فإذا كانت كل من الأسرة والمدرسة والأصدقاء لا يفهمون قدراته ومواهبه ولا تعامله كفرد مستقل يجب أن يحس بذاته وأن يعرف الكل بقدراته وقيمته.

ومن هذا المنطلق أردنا أن يكون موضوع بحثنا على النحو التالي :" **مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** ".

وفي هذا السياق يمكننا طرح **التساؤل العام** :

– ما مدى مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي من خلال انعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟.

ويتفرع التساؤل العام إلى **أسئلة فرعية** التالية :

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة من الأسرة والمساندة من الأصدقاء في ممارسة النشاط البدني الرياضي وذلك فيما يخص تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية ؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي في الطور الثانوي؟.

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث) وذلك من خلال الممارسة للنشاط البدني الرياضي؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات تعزى لمتغير التخصص؟.

– هل هناك فروق ذات دلالة بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات من خلال ممارسة النشاط البني الرياضي تعزى إلى المستوى الدراسي؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟.

2– فرضيات البحث:

2–1– الفرضية العامة:

– تساهم المساندة الاجتماعية إيجابيا في ممارسة النشاط البدني الرياضي من خلال انعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2–2– الفرضيات الجزئية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة من الأسرة والمساندة من الأصدقاء في ممارسة النشاط البدني الرياضي وذلك فيما يخص تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي في الطور الثانوي.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث) وذلك من خلال الممارسة للنشاط البدني الرياضي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص المساندة الاجتماعية وتقدير الذات تعزى لمتغير التخصص.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي تعزى إلى المستوى الدراسي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي المرحلة الثانوية .

3– أهداف البحث :

يمثل الهدف الأساسي من بحثنا في تسليط الضوء على دور ومساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي من خلال انعكاسها على تقدير الذات

– الكشف عن مدى إسهام المساندة الأسرية في تفعيل ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات.

– الكشف عن مساهمة المساندة من الأصدقاء في ممارسة النشاط البدني الرياضي من خلال تقدير الذات.

– معرفة مدى انعكاس مستويات المساندة الاجتماعية المرتفعة والمنخفضة للتلاميذ على مستويات تقدير الذات لديهم خلال ممارستهم للنشاط البدني الرياضي.

– الكشف عن مستوى المساندة الاجتماعية لدى الجنسين (الذكور والإناث) الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

– الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى الجنسين (الذكور والإناث) الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

– معرفة مستويات كل من المساندة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي وذلك باختلاف المستوى الدراسي (السنة أولى، ثانية وثالثة ثانوي).

– معرفة مستويات كل من المساندة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي وذلك باختلاف التخصص (الشعبة).

– معرفة العلاقة الارتباطية بين المساندة الاجتماعية و تقدير الذات لدى من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي.

4– أهمية البحث:

الدراسة هي تكملة للدراسات السابقة التي تناولت موضوع المساندة الاجتماعية وهذا من حيث ممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي وتقدير الذات لدى المتعلمين، وبالتالي تساهم في تدعيمها من زاوية أخرى

– السعي وراء الكشف المساهمة الفعالة والدور الهام الذي تلعبه المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي

– التعرف على درجات تقدير الذات عند التلاميذ (المراهقين).

– محاولة معرفة مستويات كل من المساندة الاجتماعية وتقدير الذات عند التلاميذ.

– ستمد هذه الدراسة الطريق أمام الباحثين وطلبة الدراسات العليا في معرفة مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية للاستفادة منها في مجال بحوثهم ودراستهم المستقبلية في مجال البحث العلمي.

5– تحديد المصطلحات :

– المساندة الاجتماعية :

في القاموس المحيط "ساند" بمعنى : عاضد وكانف، وكافأ على العمل.

وتحمل المساندة الاجتماعية في طيها معنى المعاضدة، والمؤازرة، شد الازر والتقوية، والمساعدة على مواجهة المواقف المختلفة .

ويشير كل من " ليبرمان " libarman" وويس " Weiss(1982)" إلى أنه ربما تكون بداية ظهور مصطلح المساندة الاجتماعية حديثا في العلوم الإنسانية يرجع إلى تناول علماء الاجتماع لهذا المفهوم في إطار إشارتهم إلى مفهوم شبكة العلاقات الاجتماعية social networkالذي يعتبر البداية الحقيقية إلى مفهوم المساندة الاجتماعية Socail Support والذي يطلق عليها البعض اصطلاح " الموارد أو الإمكانات الاجتماعية Socail Resources بينما يحدده البعض الآخر من الباحثين على أنه اصطلاح الإمدادات الاجتماعية [1] Socail Provisions.

كما عرفها "كوب "Cob (1976) بأنها الرغبة في الاقتراب من الأشخاص المقربين الذين يمكن لهم تقديم المعلومات والحقائق والتوجيه والإرشاد، والتي تشير إلى الحب المتبادل والود.[2]

– التعريف الإجرائي للمساندة الاجتماعية :

هي شبكة من الدعم المادي والمعنوي والانفعالي والمعرفي الذي يقدم للفرد في كل المواقف الحياتية التي تجابهه وذلك من طرف الأسرة وطبقة الأقران والأصدقاء داخل المدرسة أو الزملاء في العمل أو رؤساء العمل ...وغيرها وهذا كله من أجل جعل الفرد الواحد يعيش الحياة الهانئة والسوية والتي تسودها الطمأنينة التي يحس من خلالها الفرد وتقديره الذاتي وبأنه محبوب ومقدر وذا قيمة من طرف الأسرة والأصدقاء والمجتمع.

– تقدير الذات :

1–علي عبد السلام علي: **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية**، مرجع سابق، ص17.

2–نفس المرجع السابق، ص18 .

عرف كوبر سميث 1968 تقدير الذات على انه تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته. كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه هام وقادر وناجح وكفء أي ان تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية كما يعبر اتجاهات الفرد نحو نفسه أو معتقداته عنها .وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ثانية ينقلها الفرد إلى الآخرين عن طريق التقارير اللفظية والسلوك الظاهر.[1]

وعرفه " روزنبرغ " بأنه اتجاهات الفرد الشاملة، سلبية كانت أو إيجابية نحو نفسه.[2]

وعرفه " الدكتور عبد الرحمن صالح الأزرق " بالتقويم الذي يضعه الفرد عن نفسه، وتتصل بخصائصه وأنماط سلوكه الحسنة والسيئة ،التي تتوافر لديه ويعتقد في حياته، والتي تشير إليها عبارات المقياس المستخدم ،وعناصره المكونة له والمتمثلة في الجوانب التالية :

الذات الجسمية والمظهر العام :وهي نظرة الفرد بالاستحسان أو الرفض نحو المظهر .

الذات العقلية والأكاديمية :تقييم الفرد لمستواه العقلي والأكاديمي من حيث الذكاء والقدرات العقلية.

الذات الاجتماعية والأسرية :تقييم الفرد لعائلته وأسرته وزملائه فالبيئة المحيطة به .

الذات الشخصية والثقة بالنفس :التقييم الذاتي للفرد نحو شخصيته ونحو قدراته وما مدى ثقته في هذه القدرات.[3]

و يعرفه "كوهن "kohan(1987) بأنه درجة الموافقة أو مطابقة الذات المثالية للذات الواقعية وبالتالي كلما كانت المطابقة بينهما ارتفع تقدير الذات وكلما قلت المطابقة انخفض بالمقابل تقدير الفرد لذاته.[4]

بينما يرى " محمد بيومي حسن " (1989) :أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته وكما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو.[5]

1- coopersmith :"A**ntécédent de l'estimation de soi** " , sonnei – framiscofreeman, 1968, P14.

2- Rosenberg, Mj : " **when dissance fails on eliminting evaluation apprehension form attudmesurement of reson and soc**", psy, P28.

3-عبد الرحمن صالح الأزرق: " **علم النفس التربوي عند المعلمين** "، طرابلس، 2000، ص120.

4- khadirizaudmed" :**presentation du soi et re'action a' la frustration** "the'se de doctorah 3eme cycle" , paris, p 78.

5- محمد بيومي حسن:" **تقدير الذات لدى التلاميذ ذو التحصيل المنخفض**"، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، 1989، ص402.

ويشير " صفوت فرج "(1986) إلى تقدير الذات بأنه هو تصميم الفرد لذاته في مسعى منه نحو التمسك به، فيما يتضمنه هذا التصميم من ايجابيات تدعوه لاحترام ذاته مقارنة بالآخرين.[1]

– التعريف الإجرائي لتقدير الذات :

هو عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد عن نفسه ويتجلى في أفكار الذاتية المحددة الأبعاد من العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية وتشتمل هذه العناصر التصورات والمدركات التي تحدد خصائص الذات .

– النشاط البدني الرياضي :

يقصد بالنشاط البدني الرياضي المجال الكلي والإجمالي لحركة الإنسان وكذاك عملية التدريب والتنشيط والتربص في مقابل الكسل والخمول، فالنشاط البدني الرياضي بمفهومه العريض هو تعبير شامل بكل ألوان الأنشطة البدنية التي يقوم بها الإنسان والتي يستخدم فيها بدنه بشكل عام ،و هو مفهوم أنثروبولوجي أكثر منه اجتماعي ،لأنه جزء متكامل ومظهر رئيسي لمختلف الجوانب الثقافية والنفسية والاجتماعية للإنسان .

فلقد اعتبر " لارسون " Larson النشاط البدني الرياضي بمنزلة نظام رئيسي تندرج تحته كل الأنظمة الفرعية الأخرى . واعتبر النشاط البدني التعبير المتطور تاريخيا من التعبيرات الأخرى، كالتدريب البدني ،الثقافة البدنية ،وهي تعبيرات ما زالت تستخدم حتى الآن ولكن بمضامين مختلفة ...[2]

أيضا من بين المفاهيم التي تعرف النشاط البدني الرياضي، ذلك التعريف الذي يرجع ظهوره في العصر الحديث للمدرسة التي كان مفهومها في الأول يعرف " بالتدريب الرياضي Entrainement physique وذلك كون أهدافها كانت تقتصر على اكتساب الفرد للصحة البدنية ،و لأهمية النشاط البدني بالنسبة للفرد أدى هذا الاهتمام إلى عملية المحاولة لتطويره، بالارتكاز على أسس ونظريات علمية مما جعله يأخذ بعدا أخر، ومن هنا استبدل مصطلح التدريب البدني بالنشاط البدني الرياضي.[3].

1–صفوت فرج:" **مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية** " ، مجلة الدراسات النفسية، ك1، ج1، مصر، 1991، ص07.

2–أمين الأنور الخولي:" **الرياضة والمجتمع** "، المجلس الوطني الثقافي للأدب والفنون، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص22.

3–شارلز بيكور:" **أسس التربية البدنية** "، تر: حسن معوض، مكتبة لأنجلو مصرية، مصر، 1964، ص30.

– التعريف الإجرائي للنشاط البدني الرياضي :

هو عملية تربوية وجزء من التربية العامة ويعد شكل من أشكال التربية البدنية والرياضية يهدف إلى تكوين شخصية الفرد تكوينا كاملا ومتزنا من الناحية النفسية والوجدانية والبدنية والعقلية والاجتماعية من خلال جل ألوان وأشكال الأنشطة البدنية والرياضية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة التربوية منها والاجتماعية .

– تعريف المراهقة:

– لغة :

جاءت مادة الفعل " راهق " في معجم اللغة العربية بمعان عدة فقد جاء في لسان العرب من معاني " راهق " ما يلي :

الرهق : الكذب ،والرهق :الخفة والعربدة ،و أرهقنا الليل: دنا منا، وأرهقتنا الصلاة رهقا: أي حانت .

وراهق الغلام فهو مراهق : إذا قارب الاحتلام، والمراهق : الغلام الذي قارب الحلم، ويقال : جارية مراهقة، وجارية راهقة، و غلام راهق .

والرهق : الكبر، والرهق : العجلة.[1]

اصطلاحا :

هي ترجمة لكلمة Adolescence وأصل معناها اللاتيني هو الاقتراب المتدرج من النضج.[2] وتعني المراهقة أيضا : التدرج نحو الرشد لكافة أو جهة.[3]

وتدل كلمة المراهقة في علم النفس على مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة أخرى من النمو ويتأهب فيها لمرحلة الرشد ،وهي تبدأ غالبا من سن البلوغ أي من سن 11 سنة أو من سن 12 سنة من العمر وتنتهي عند سن 21 أو 22 سنة من العمر . وقد تختلف في بدايتها ونهايتها حسب اختلاف المجتمعات والأفراد من حيث بلوغهم الجنسي.

1- جمال الدين محمد بن منظور: " **لسان العرب** "، ج1إشراف علي مهنا، دار الكتب العلمية للملايين، ط1، بيروت لبنان، 1993، ص520.

2- حامد عبد السلام زهران: " **علم النفس النمو** "،ط5،عالم الكتب، ، القاهرة، 1995، ص324.

3- عبد القادر طه فرج: " **معجم علم النفس والتحليل النفسي** "، ط1،دار النهضة العربية، بيروت، ص408.

فهي إذن مرحلة من مراحل النمو ،دقيقة فاصلة من الناحية النفسية والاجتماعية حيث يتعلم فيها الأطفال تحمل المسؤوليات الاجتماعية وواجباتهم كمواطنين في المجتمع.[1]

– التعريف الإجرائي للمراهقة :

هي مرحلة من مراحل نمو الإنسان تبدأ من سن البلوغ إلى ما قبل سن الرشد ،تتميز هذه المرحلة أو بالأحرى تشهد عدة تغيرات نفسية وفيزيولوجية وبدنية وعاطفية في تركيبة الفرد المراهق ،فهو بذلك يقترب من الحلم والبلوغ التام. وهذا ما يجعل الفرد يشعر بعدم التوازن والاضطرابات الانفعالية بالإضافة إلى وضوح صفات الجنسية الثانوية وضغوط الدوافع الجنسية التي لا يعرف المراهق كيفية السيطرة عليها .

6– الدراسات السابقة والمشابهة:

أولا : الدراسات المتعلقة بمتغير المساندة الاجتماعية :

1– الدراسات الوطنية والمحلية:

– دراسة قدور بن عباد هوارية ، 2014:

عنوان الدراسة : " المساندة الاجتماعية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات".

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة والكشف عن الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية في التخفيف من الآثار الناجمة عن أحداث الحياة الضاغطة التي تواجهها المرأة المتزوجة والعاملة في قطاع الصحة العمومية في حياتها اليومية.

أما عينة البحث فقد تم اختيار من النساء المتزوجات والعاملات في قطاع الصحة العمومية بوهران قوامها 242 عاملة منها : 90 ممرضة ، 66 طبيبة ، 86 عاملة إدارية.

وتم الاعتماد على الوسائل التالية :

– مقياس الأحداث الضاغطة المعد من قبل الباحثة.

– مقياس المساندة الاجتماعية المعد من قبل سراسون و آخرون عام 1983، والذي قام بتعريبه على البيئة العربية مُحَمَّد الشناوي وسامي أبو بيه عام 1990.

أما الأساليب الإحصائية المستعملة فتم تطبيق مايلي : معامل الارتباط بيرسون ، النسبة المئوية ، اختبار (ت) ، تحليل التباين ، الحزمة الإحصائية.SPSS.

1–عبد الرحمان الوافي: " **مدخل إلى علم النفس** "،بدون طبعة، دار هومة، الجزائر، 2006، ص161.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط العام والمساندة الاجتماعية ، أي كلما كانت المساندة الاجتماعية التي تتلقاها المرأة المتزوجة والعاملة في قطاع الصحة كبيرة كان الضغط النفسي منخفضا.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملات المتزوجات في قطاع الصحة العمومية بالنسبة للضغط النفسي العام تبعا لاختلاف المهنة وذلك لصالح الممرضات وعاملات الإدارة عند مقارنتهن بالطبيبات ، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الممرضات وعاملات الإدارة بالنسبة لضغط العام .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملات المتزوجات في مستوى الضغط النفسي العام تبعا لاختلاف خبرتهن المهنية لصالح ذوات الخبرة الكبيرة مقارنة بذوات الخبرة الصغيرة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملات المتزوجات في مستوى الضغط النفسي العام تبعا لاختلاف فئات السن ولصالح الفئة الثالثة والرابعة مقارنة مع الفئة الثانية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملات المتزوجات في مستوى الضغط النفسي العام تبعا لمستوى المساندة الاجتماعية ولصالح كل من منخفضي ومتوسطي المساندة عند مقارنتهن بمرتفعي المساندة الاجتماعية ، أي كلما كانت المساندة الاجتماعية كبيرة كانت آثار الضغوط النفسية ضعيفة .

– دراسة شهرزاد نوار، 2013:

عنوان الدراسة :" دور المساندة الاجتماعية في تعديل العلاقة بين السلوك الصحي والألم العضوي لدى مرضى السكري ".

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن الدور الذي تلعبه المساندة الاجتماعية لتعديل العلاقة بين السلوك الصحي والألم العضوي لدى مرضى السكري. بالإضافة إلى البحث عن العلاقة الارتباطية بين كل من المساندة الاجتماعية والسلوك الصحي والألم العضوي لدى مرضى السكري. وتهدف أيضا إلى دراسة الفروق في المساندة الاجتماعية والسلوك الصحي والألم العضوي لدى مرضى السكري حسب متغيري الجنس ومدة المرض.

وتكونت عينة الدراسة الحالية من 123 مريضا مصابا بالسكري من بينهم 83 أنثى و40 ذكر، يتراوح سنهم بين (20-55 سنة) تم اختيارهم بطريقة قصدية.

أما أدوات الدراسة فكانت كالتالي :

– مقياس المساندة الاجتماعية لساراسون1983.

– استبيان السلوك الصحي من إعداد الباحثة.

- استبيان قياس الألم لسان أنطوان 1984.

والأساليب الإحصائية المستعملة : استخدمت الباحثة في معالجة البيانات إحصائيا الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في حساب : العلاقات الارتباطية، الفروق بين المتوسطات.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه توجد علاقة ارتباطية بين المساندة الاجتماعية وكل من السلوك الصحي والألم العضوي لدى مرضى السكري، أي أن للمساندة الاجتماعية دور في تعديل العلاقة بين السلوك الصحي والألم العضوي.

كما أظهرت أيضا أنه توجد فروق في المساندة الاجتماعية حسب الجنس وذلك لصالح الإناث، بينما لا توجد هذه الفروق حسب مدة المرض.

2- الدراسات العربية:

- دراسة علياء حسين ، 2013 :

عنوان الدراسة : " المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الرابعة ".

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المساندة الاجتماعية للطالبات، فضلا عن التعرف على طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي.

وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث الأصلي وبلغ عددهم 27 طالبة من طالبات المرحلة الرابعة من كلية التربية للبنات، قسم التربية الرياضية.

واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس المساندة الاجتماعية، نتائج امتحانات نهاية السنة الدراسية 2012-2013،بالإضافة إلى المقابلات الشخصية ، الاستبيان الخاص بالتحصيل الدراسي.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

- تمتع الطالبات بمقدار من المساندة الاجتماعية وذلك من خلال مجموعة الاستجابات الموجودة.

- هناك علاقة ارتباط معنوي بين المساندة الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

- دراسة علي عبد الحسنم2012:

عنوان الدراسة : " مجالات المساندة الاجتماعية للطلبة الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي في كليات جامعة كربلاء ".

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى مجالات المساندة الاجتماعية لطلبة الكلية والتعرف على الفروق بين الطلبة الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني الرياضي في مستوى مجالات المساندة الاجتماعية لطلبة كلية جامعة كربلاء.

واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي.

وتكونت عينة البحث من 120 طالبا وبنسبة مئوية قدرها (1.82) من مجتمع الأصل، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

واستعمل الباحث الأدوات التالية:

- مقياس المساندة الاجتماعية.
- استبيان من إعداد الباحث.

واستخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

- النسبة المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري.

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، معادلة ألفا كرونباخ. ^{2}- مربع (ك)

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- وجود فروق معنوية بين الطلبة الممارسين وغير الممارسين لصالح الطلبة الممارسين للنشاط البدني الرياضي.
- هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مستوى مجال المساندة الاجتماعية (العلمية، النفسية، الأسرية والاجتماعية، العاطفية، والمساندة في إدارة العمل، والصحية) بين الطلبة الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني الرياضي، وهذا لصالح الممارسين.

3- الدراسات الأجنبية:

- دراسة جريكو داون ،2004 :

عنوان الدراسة : " فحص العوامل الأسرية التي تؤثر في المساندة الاجتماعية المدركة للأطفال المصابين بأمراض مزمنة ".

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث عوامل البيئة الأسرية المرتبطة بالمساندة الاجتماعية المدركة من أسر الأطفال المصابين بأمراض مزمنة وتبحث أيضا ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ونوع المرض بين هذه العوامل.

وتكونت عينة البحث في هذه الدراسة من 45 طفل مصابين بالربو أو داء الخلايا المنجلية أو السكر وتتراوح أعمارهم بين (08-13) سنة وذلك من مستشفى رابيدا للأطفال التابعة لجامعة شيكاغو.

واستخدم في هذه الدراسة الأدوات التالية :

- المقياس الأسري للمساندة الاجتماعية المدركة (بروسيدانو – هيلر 1983).
- مقياس البيئة الأسرية لموس 1986.
- استمارة استبيان من طرف الباحث.

وكانت نتائج الدراسة كما يلي :

- يوجد ارتباطا ايجابيا ودالا إحصائيا بين المساندة الاجتماعية والتماسك الأسري.
- يوجد ارتباط سلبي ودال بين الصراع والمساندة الاجتماعية المدركة والتماسك الأسري.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المصابين بمرض مزمن عند فحص بيئتهم الأسرية والمساندة الاجتماعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المشخصين بالإصابة بداء الخلايا المنجلية أو السكر أو الربو عند فحص بيئتهم الأسرية والمساندة الاجتماعية.

ثانيا : الدراسات المتعلقة بمتغير النشاط البدني الرياضي:

– دراسة قصري نصر الدين 2008:

عنوان الدراسة:" ثقافة النشاط البدني الرياضي المعاصر ومدى انعكاسها على أنماط الحياة الاجتماعية في المجتمع الجزائري".

هدفت الدراسة الحالية إلى أي مدى تساهم الرياضة التنافسية (رياضة النخبة) في تكريس القيم الاجتماعية المرغوبة والتي تتوافق والسياق الثقافي للمجتمع الجزائري. ومعرفة دور ممارسة النشاط البدني الرياضي في المحيط التربوي ومدى ملائمته من حيث الشكل والمضمون مع ثقافة الأسرة وهوية التلميذ الجزائري.

وتكونت عينة الدراسة الحالية من 1700 طالب من 5 معاهد للتربية البدنية والرياضية الموزعة عبر الوطن وهي (الجزائر، الشلف، الجلفة، الأغواط وبسكرة).

واستخدم الباحث في دراسته الأداة الإحصائية المتمثلة في " استمارة الاستبيان " متكون من 65 سؤالا موزعة على ثلاثة (3) محاور.

وأظهرت الدراسة الحالية مجموعة من النتائج هي:

– الرياضة التنافسية أو رياضة النخبة لا تساهم في خلق قيم ايجابية داخل المجتمع الجزائري سواء على مستوى إدارة هذا المجال أو واقع ممارسته في الميدان.

– يعد الفرد الجزائري وفقا لغريزة الإنسان ميال للنشاط البدني الرياضي في أشكاله المختلفة، غير أن تنظيمه ومظاهره لا زالت دخيلة على خصائص أسرته وأسلوب حياته.

– وجود التباس في حيثيات بناء الحصة وليس في جوهرها، وهذا ما جعل مواقف وآراء تطفو إلى السطح لتثير جدلا حول هذا النشاط والخصائص الثقافية والتعاليم الدينية للمجتمع الجزائري.

– دراسة نحال حميد 2009:

عنوان الدراسة:" دور النشاط البدني الرياضي التربوي في تطوير النمو النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة إلى مدى يمكن للنشاط البدني الرياضي التربوي أن يؤثر على الحالة النفسية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والكشف عن الخصائص النفسية والاجتماعية لتلميذ الطور الثانوي.

واستخدم الباحث كأداة للبحث وجمع المعلومات " استمارة استبيان " خاصة بالتلاميذ متكونة من (22 سؤال) وأخرى خاصة بالأساتذة شملت على 15 سؤالا.

وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن النشاط البدني الرياضي التربوي ليس نشاط ترفيهي فحسب بل هو نشاط تربوي هادف، لكن ذلك لا يتحقق إلا بتوفر الشروط الأخرى كالوسائل التي تسمح ببلوغ الأهداف المبرمجة .

– دراسة جبالي رضوان 2008:

عنوان الدراسة:" درجة الاضطرابات النفسية عند المراهقة المحجبة الممارسة للنشاط البدني الرياضي في الوسط المختلط".

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة حجم الاضطرابات النفسية لدى المراهقة المحجبة الممارسة للنشاط البدني الرياضي في الوسط المختلط وغير المختلط.

وشملت عينة الدراسة الحالية 240 فتاة محجبة منها 120 فتاة تمارس النشاط البدني الرياضي في وسط مختلط، و120 فتاة ممارسة في وسط غير مختلط.

وقد أظهرت الدراسة أن ممارسة النشاط البدني الرياضي في الوسط المختلط تزيد من الضغط ومن حدة قلق الحالة، وقلق السمة وهذا عند المراهقات المحجبات.

ثالثا : الدراسات المتعلقة بتقدير الذات :

1 – الدراسات الوطنية والمحلية:

– دراسة مويسي فريد ، 2004:

عنوان الدراسة : " تقدير الذات وعلاقته بدافعية الانجاز عند لاعبي كرة القدم في الجزائر ".

هدفت الدراسة إلى معرفة تقدير الذات عند اللاعب وبالتالي التنبؤ بسلوكه في الميدان وكذلك إعطاء صورة للمدرب من أجل معرفة مستوى دافعية الانجاز عند اللاعبين انطلاقا من تقديرهم لذواتهم.

وشكلت عينة الدراسة من (55) لاعبا من ثلاث نوادي في الجزائر تنشط في القسم الوطني الأول لكرة القدم.

واستخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية :

– مقياس تقدير الذات للدكتور "عبد الرحمن صالح الأزرق".

– مقياس دافعية الانجاز لنفس الدكتور.

وتوصل الباحث في هذه الدراسة إلى :

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ودافعية الانجاز عند لاعبي كرة القدم.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين اللاعبين ذو التقدير المرتفع والمنخفض للذات.

– توجد علاقة بين أبعاد تقدير الذات كما يعين المقياس ودافعية الانجاز.

– دراسة إسماعيل الصادق،2008:

عنوان الدراسة : " العلاقة بين الأداء المهاري وتقدير الذات لدى لاعبي كرة القدم (فئة الناشئين)".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى تقدير الذات بين الناشئين في كرة القدم، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين الأداء المهاري وتقدير الذات بأبعاده لدى الناشئين في كرة القدم ، وكذلك معرفة مستوى الأداء المهاري بين الناشئين ذوي المستوى المرتفع وبين نظرائهم من ذوي المستوى المنخفض في تقدير الذات بأبعاده.

واعتمد الباحث في هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الذي يصف الظاهرة في علاقتها بالمتغيرات المرتبطة بها.

وقام الباحث باختيار عينة الدراسة المتكونة من (70) لاعب (أشبال و أواسط) من ناديي السريع والاتحاد لمدينة خميس مليانة بولاية عين الدفلى، وشباب العطاف ، وتتراوح أعمارهم بين (15-17) سنة.

أما أدوات الدراسة التي استخدمها الباحث فكانت :

- مقياس " تنسي " لتقدير الذات.
- بطارية اختبارات " فاندرهوف " لكرة القدم.
- اختبار الذكاء العام من إعداد " مُحَمَّد خيري ".
- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي لعبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش 1977.

أما الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج كانت كالتالي :

- النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، معامل الارتباط والثبات، معادلة التنبؤ لسبيرمان براون ، معامل الصدق الذاتي ، معامل الارتباط بيرسون، اختبار ت ستيودنت ، تحليل التباين لشنيديكور الخاص بالعينات الصغيرة.

وأهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة هي :

- هناك اختلاف في مقدار التفوق العام للمستوى المرتفع على المستوى المنخفض.
- توجد علاقة ارتباط معنوية بين أبعاد تقدير الذات فيما بينها ومعظمها دالة إحصائيا.
- وجود علاقة ارتباط معنوية بين الأداء المهاري وتقدير الذات بأبعاده وهي مختلفة من بعد لآخر.
- وجود فروق معنوية في مستوى الأداء المهاري بين الناشئين ذوي التقدير المرتفع وذوي التقدير المنخفض من تقدير الذات الكلي ومعظم أبعاده.
- وجود فروق في تقدير معظم أبعاد الذات بين ذوي الأداء المرتفع وبين ذوي الأداء المنخفض لكل المهارات لصالح الفئة الأولى.

- دراسة بن دهنون شيرين ، 2014:

عنوان الدراسة : " الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة ".

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات لدى الطلبة.

وبلغت عينة الدراسة من 156 طالبا وطالبة يدرسون بالسنة أولى والثالثة ل.م.د بجامعة وهران.

واستخدمت في هذه الدراسة المقاييس التالية:

- مقياس الوحدة النفسية ل" راسل ".

- مقياس تقدير الذات ل" روزنبارغ ".

وأسفرت نتائج الدراسة ما يلي :

- يوجد ارتباط سالب بين الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير الشعور بالوحدة النفسية.
- توجد فروق في متغير تقدير الذات بين الجنسين لصالح الذكور.
- لا توجد فروق بين طلبة السنة أولى والسنة الثالثة في متغير الشعور بالوحدة النفسية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير تقدير الذات بين السنة الأولى والثالثة لصالح السنة الثالثة.

2- الدراسات العربية:

- دراسة عايدة مُحَمَّد العطا، 2014:

عنوان الدراسة : " تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلبة وطالبات الصف الثاني من المرحلة الثانوية بمدارس محلية " جبل أولياء ".

و استخدمت الباحثة في دراستها الحالية المنهج الوصفي.

كما بلغ عدد العينة 180 طالب وطالبة حيث بلغ عدد الذكور 92 طالبا، وعدد الإناث 88 طالبة.

وشملت أدوات الدراسة المقاييس التالية :

- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.
- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي.
- نتيجة امتحانات نصف العام الخاص بالتلاميذ خلال العام الدراسي (2015/2014).

وكانت أساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة كالتالي:

- الوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- قيمة مربع كي ($كا^2$).
- درجة الحرية والقيمة الاحتمالية.
- معامل ألفا كرونباخ.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لعينة الدراسة.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات تعزى لمتغير النوع.

– دراسة جمال أبو مرق، 2015:

عنوان الدراسة : " تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة خارج المنزل ".

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية خارج المنزل بمدينة الخليل.

وكانت عينة البحث متكونة من 95 طفلا منهم 52 ذكور و 43 إناث.

وطبقت في هذه الدراسة الأدوات التالية:

- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ترجمة عبد الفتاح والدسوقي 1981.
- مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال من إعداد مُحَمَّد2008.

وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى :

- وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال المدرسة الابتدائية خارج المنزل.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى كلا من الذكور والإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية تعزى إلى المستوى التعليمي للأبوين.

3– الدراسات الأجنبية:

– دراسة تيريزا جوردان، 1981:

عنوان الدراسة :" مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والكفاءة الدراسية لدى المراهقين السود ".

وهدفت هذه الدراسة للبحث في الدور المشترك لمفهوم الذات الشامل ومفهوم الذات الأكاديمي والحاجة إلى الكفاءة الأكاديمية في التحصيل الدراسي للمراهقين السود بالمدن الداخلية.

وتكونت عينة البحث من 328 تلميذا منهم 177 ذكور و 151 إناث من تلاميذ المرحلة الثانوية في الثانويات الحكومية الداخلية ذات المركز الاجتماعي الاقتصادي المنخفض نسبيا والتي تتكرر فيها مشكلة التحصيل الدراسي بمدين نيويورك.

وقامت الباحثة في دراستها باستخدام الأدوات التالية:

- مقياس " روزنبورج " لاحترام الذات كمقياس لمفهوم الذات الشامل.
- مقياس القدرة العامة لمفهوم الذات ل"بروك وأوفر" كمقياس لمفهوم الذات الأكاديمي.
- استبيان خاص بقياس الحاجة إلى الكفاءة الأكاديمية.
- متوسط درجات النجاح في المواد الأكاديمية لقياس التحصيل الدراسي بالإضافة إلى التقديرات الممنوحة من المدرسون للتلاميذ.

وأسفرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- الذات كموضوع تصبح ذاتا تجريبية يمكن قياسها بطريقة علمية.
- مفهوم الذات الشامل لم يفسر التباين بين التلاميذ في التحصيل الأكاديمي إلا بتداخله مع عدد من المتغيرات الأخرى كمفهوم الذات الأكاديمية.
- طبيعة مفهوم الذات المتعددة الأوجه له دور في تفسير هذا التباين.

رابعا : الدراسات التي تناولت كل من المساندة الاجتماعية وتقدير الذات :

- دراسة بوعمامة ياسمينة، 2011:

عنوان الدراسة : " دور المساندة الاجتماعية في الرفع من تقدير الذات وتبني استراتيجيات المقاومة الفعالة عند الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا ".

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد المفهوم والتوجه الخاص بالمساندة الاجتماعية ومعرفة مدى مساهمتها في الرفع من تقدير الذات وذلك من خلال العلاقة بالتبني استراتيجيات المقاومة.

واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج المسحي الوصفي .

وبلغت عينة البحث 187 طالب مقبل على اجتياز امتحان البكالوريا.

أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد استعملت الباحثة ما يلي:

- مقياس استراتيجية المقاومة ل" فيتالينو" 1985.
- مقياس المساندة الاجتماعية ل" بروسيدانو وهيلر" 1983.

– مقياس تقدير الذات ل" موريس روزنبرغ " 1962.

وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي المساندة المرتفعة والطلبة ذوي المساندة المنخفضة بالنسبة لمتغير تقدير الذات وهذا لصالح ذوي المساندة المرتفعة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي المساندة المرتفعة وذوي المساندة المنخفضة في متغير استراتيجيات المقاومة، لصالح ذوي المساندة المرتفعة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لكل من متغير المساندة الاجتماعية واستراتيجيات المقاومة تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير تقدير الذات.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة للدراسة، أي أنه كلما كانت المساندة الاجتماعية مرتفعة كان الطلبة أكثر تقديرا لذواتهم وأكثر استعمالا لاستراتيجيات المقاومة.

– دراسة نسرين بنت صلاح جمبي، 2008:

عنوان الدراسة : " تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعروفي الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة المكرمة ".

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي ومجهولات الهوية المحتضنين لدى أسر بديلة والمقيمين في مؤسسات اجتماعية وعينة من معروفي ومعروفات الهوية، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين أفراد العينة في درجات تقدير الذات والمساندة الاجتماعية باختلاف متغيري (مكان الإقامة، الجنس).

وتكونت عينة الدراسة من 525 مراهقا ومراهقة، منهم (180) من مجهولي ومجهولات الهوية المقيمين في المؤسسات الاجتماعية، و(105) من مجهولي ومجهولات الهوية المحتضنين لدى أسر بديلة، و (240) من معروفي ومعروفات الهوية.

وتم تطبيق في هذه الدراسة الأدوات التالية:

– مقياس تقدير الذات لدريني وآخرون.

– مقياس المساندة الاجتماعية لأسماء السرسي وأماني عبد المقصود.

وكانت الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

- معامل الارتباط بيرسون.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه متبوعا باختبار " شيفيه " لمعرفة اتجاه الفروق.
- تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا بين تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة البحث من مجهولي الهوية في الأسر البديلة والمؤسسات الاجتماعية ومعروفي الهوية ذكورا و إناثا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معروفي الهوية ومجهولي الهوية في تقدير الذات تبعا لمكان الإقامة، لصالح مجهولي الهوية المحتضنين لدى الأسر البديلة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجة تقدير الذات لمعروفي الهوية ومجهولي الهوية في الأسر البديلة والمؤسسات الاجتماعية وهذا لصالح الذكور المحتضنين لدى الأسر البديلة مقارنة بالإناث المحتضنات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معروفي الهوية ومجهولي الهوية في المساندة الاجتماعية تبعا لمكان الإقامة، لصالح مجهولي الهوية المحتضنين لدى الأسر البديلة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجة المساندة الاجتماعية لمعروفي الهوية ومجهولي الهوية في الأسر البديلة والمؤسسات الاجتماعية وهذا لصالح الذكور المحتضنين لدى الأسر البديلة مقارنة بالإناث المحتضنات أو المقيمين مع والديهم.

خامسا: التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال تعرضنا للدراسات السابقة وحتى المشابهة منها في هذا الفصل، لاحظنا أنه هناك دراسات تمحورت وتعلقت في مضمونها حول متغير المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمتغيرات بحثية أخرى. فكانت المتغير المستقل في كثير من الدراسات والبحوث من جهة، كما كانت المتغير التابع في دراسات أخرى من جهة أخرى وهذا ما يحدد العلاقة السببية بين المتغيرات المرتبطة والمتعلقة بالمساندة الاجتماعية كدراسة: قدور بن عباد هوارية2014 " في : " المساندة الاجتماعية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات "، وهناك مجموعة دراسات أخرى ربطت متغير المساندة الاجتماعية بمتغيرات أخرى كدراسة: " شهرزاد نوار 2013 " في: :" دور المساندة الاجتماعية في تعديل العلاقة بين السلوك الصحي والألم العضوي لدى مرضى السكري "، ودراسة " جيريكو داون 2004 " في: " فحص العوامل الأسرية التي تؤثر في المساندة الاجتماعية المدركة للأطفال المصابين بأمراض مزمنة ". كما أنه تطرقنا

إلى دراسات مختلفة ربطت المساندة الاجتماعية بمتغيرات تربويةدراسة علياء حسين، 2013 تحتعنوان الدراسة:" المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الرابعة ". واجتمعت بالتحصيل الدراسي والموهبة الابتكارية لدى التلاميذ كدراسة " علياء حسين 2013 " في دراسته " المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الرابعة ". وهناك دراسة واحدة تطرقت إلى متغير المساندة الاجتماعية وعلاقته بممارسة النشاط البدني والرياضي، وهي الدراسة التي تشبه دراستنا الحالية في المتغير التابع الأول والتي قام بها " علي عبد الحسنم2012 " تحت عنوان: " مجالات المساندة الاجتماعية للطلبة الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي في كليات جامعة كربلاء ".

وكل هذه الدراسات كانت منها المحلية والعربية، والأجنبية، واتفقت في أهدافها من حيث دور المساندة الاجتماعية كمتغير سببي (مستقل) يحمل العلاقة السببية بالنسبة للمتغيرات التابعة سالفة الذكر. أما من حيث العينة فقد اختلفت في مقدارها وعددها و طريقة اختيارها من دراسة إلى أخرى، بالإضافة إلى الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في كل دراسة فقد كانت متشابهة إلى حد بعيد خاصة من حيث المقاييس المستخدمة كمقياس " المساندة الاجتماعية "، وفيما يخص أهم عنصر وهو النتائج التي توصلت إليها الدراسات فمجملها كانت نتائج تقريرية وإحصائية، فكلها خلصت إلى أنه يوجد تأثير و تأثر بين كل المتغيرات المدروسة، بالإضافة إلى وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعلاقات ارتباطية بين كل من متغير المساندة الاجتماعية ومستوياتها المرتفعة والمنخفضة والمتغيرات الأخرى المرتبطة بها في الدراسات سابقة الذكر.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير النشاط البدني الرياضي فأردنا حصرها في الدراسات الوطنية والمحلية فقط وذلك لكثرتها، وارتبط النشاط البدني الرياضي في هذه الدراسات بمجموعة من المتغيرات نذكر منها على سبيل المثال دراسة " قصري نور الدين 2008 " تحت عنوان:" ثقافة النشاط البدني الرياضي المعاصر ومدى انعكاسها على أنماط الحياة الاجتماعية في المجتمع الجزائري". ودراسة " نحال حميد 2009 وكان العنوان كالتالي:" دور النشاط البدني الرياضي التربوي في تطوير النمو النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". وكل تلك الدراسات السابقة اختلفت باختلاف طبيعة مجتمع البحث فيها، فبالنسبة للأهداف فقد اتفقت مع دراستنا في إظهار دور النشاط البدني الرياضي. أما العينات فقد اختلفت من دراسة إلى أخرى. إلا دراسة " جبالي رضوان ". أما من حيث أدوات الدراسة فتنوعت من الاستبيان إلى المقاييس. كذلك بالإضافة إلى نتائج البحث فقد اختلفت من بحث إلى آخر فتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات كل دراسة من الدراسات السابقة.

وفي الشق الثالث لهذا الفصل تطرقنا إلى الدراسات التي تناولت متغير تقدير الذات وعلاقته بمتغيرات أخرى مختلفة، والذي يعتبر المتغير التابع والرئيسي في دراستنا. فكانت هناك دراسات محلية تناولت تقدير الذات كمتغير مستقل كدراسة: " مويسي فريد 2004" تحت عنوان: " تقدير الذات وعلاقته بدافعية الانجاز عند لاعبي كرة القدم في الجزائر "، بالإضافة إلى دراسة " إسماعيل الصادق 2008 " تحت عنوان: " العلاقة بين الأداء المهاري وتقدير الذات لدى لاعبي كرة القدم (فئة الناشئين)". بالإضافة إلى دراسة " بندهنون شيرين 2014 " في: " الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة ". و ذكرنا أيضا الدراسات العربية التي تناولت متغير تقدير الذات وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل (الشباب، الطمأنينة والانفعالية، تقدير الذات لدى الجانحين، جماعة الأقران والاتزان الانفعالي، الفشل والنجاح، التحصيل الدراسي ومشكلات المراهق وحاجاته الإرشادية، المهارات الهجومية للكرة الطائرة والاكتئاب، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، التفاعلات الاجتماعية) كدراسة " عايدة مُحَّد العطا 2014 " ودراسة " جمال أبو مرق 2015" ،كما تناولت الدراسات الأجنبية تقدير الذات وارتبط بمتغيرات أخرى مثل (تقدير الذات و التحصيل الأكاديمي والكفاءة الدراسية) كدراسة " تيريزا جوردان " 1981).

وفيما يخص أهداف هذه الدراسات فقد اتفقت كل الدراسات حول معرفة وكشف العلاقة بين مستويات تقدير الذات ومستويات المتغيرات سالفة الذكر والبحث في الفروق والعلاقات السببية بين المتغيرات سواء كان تقدير الذات متغير مستقل أو متغير تابع. أما من حيث العينة فقد اختلفت من دراسة إلى أخرى وذلك من خلال العدد والمقدار وطريقة اختيار العينة من المجتمع الأصل، كذلك توحدت معظمها في الأدوات المستخدمة كاستعمال المقاييس الخاصة بالمتغيرات البحثية المستقلة كانت والتابعة. أما فيما يخص النتائج التي توصلت إليها الدراسات سالفة الذكر فتمثلت في وجود علاقات ارتباطية بين متغير تقدير الذات باعتباره متغير مستقل أو تابع والمتغيرات الأخرى وذلك من حيث المستويات المرتفعة والمنخفضة لتقدير الذات وتأثيرها على المتغيرات سابقة الذكر، بالإضافة إلى اشتراك هذه الدراسات والبحوث في النتائج الإحصائية والتي نصت في غالب الأمر على وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة المتنوعة.

وفي الشق الرابع من هذا الفصل تعرضنا إلى الدراسات التي تناولت وجمعت بين متغيري المساندة الاجتماعية وتقدير الذات معا والتي تشبه إلى حد بعيد موضوع دراستنا، وكانت منها المحلية كدراسة " بوعمامة ياسمينة 2011 " في دراستها التي تمحورت في: " دور المساندة الاجتماعية في الرفع من تقدير الذات وتبني استراتيجيات المقاومة الفعالة عند الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا ". ومنها الدراسات العربية كدراسة : " نسرين جمبي2008 " في دراستها " "

تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعروفي الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة المكرمة".

ففي هذه البحوث ارتبط كل من المساندة الاجتماعية وتقدير الذات بمتغيرات أخرى مثل (استراتيجيات المقاومة الفعالة، مجهولي ومعروفي الهوية، اتخاذ القرار و فاعلية الذات)، واختلفت عينة البحث من دراسة إلى أخرى وذلك باختلاف طرق اختيارها، أما فيما يخص أهدافها فكانت متفقة إلى حد بعيد في معرفة العلاقة بين مستويات المساندة الاجتماعية وتقدير الذات والمتغيرات الأخرى للبحث، بالإضافة إلى الاتفاق في استخدام المقاييس الخاصة بالمساندة الاجتماعية وتقدير الذات بالإضافة إلى مجموعة اختبارات و استبيانات خاصة بكل متغير مرتبط بالمساندة الاجتماعية وتقدير الذات. أما فيما يخص النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات فكانت أهمها على النحو التالي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي المساندة المرتفعة والطلبة ذوي المساندة المنخفضة بالنسبة لمتغير تقدير الذات وهذا لصالح ذوي المساندة المرتفعة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي المساندة المرتفعة وذوي المساندة المنخفضة في متغير استراتيجيات المقاومة، لصالح ذوي المساندة المرتفعة.

– توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا بين تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة البحث من مجهولي الهوية في الأسر البديلة والمؤسسات الاجتماعية ومعروفي الهوية ذكورا و إناثا.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من درجات القدرة على اتخاذ القرار وكل من درجات فاعلية الذات والمساندة من جانب المدرسة وأولياء الأمور، والمساندة من جانب المعلمين ورضا المرشد الطلابي عن المساندة، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين كل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة في بعد الرضا عن المساندة الاجتماعية، أي بين المجموعة المرتفعة والمنخفضة لهذا البعد.

وكتعقيب عام على الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها لاحظنا نقص كبير في الدراسات التي تناولت متغيرات دراستنا(المساندة الاجتماعية، تقدير الذات) في مجال النشاط البدني الرياضي بشكل خاص، والتربية البدنية والرياضية بشكل عام، وخاصة فيما يخص متغير المساندة الاجتماعية.

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

المساندة الاجتماعية

تمهيد:

تعد المساندة الاجتماعية من بين الموضوعات الهامة والشائعة في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، حيث كانت محل اهتمام العلماء والباحثين في ميدان علم النفس، علم الاجتماع وعلوم التربية، وبما أنها تعتبر موضوعا حساسا و مصدرا هاما من مصادر الدعم النفسي والاجتماعي في حياة الفرد وسط بيئته الاجتماعية (الأسرة، الأصدقاء،...)، كما أنها تلعب دورا مهما في إشباع حاجاته للأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي. هذا ما جعلنا نستخدمها كمتغير مستقل في موضوع بحثنا الذي تسطر تحت عنوان " مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، ذلك أن النشاط البدني الرياضي و دوره الأساسي في تكوين شخصية الفرد يأخذ المنحى الاجتماعي في حياة الفرد (التلميذ) الممارس للنشاط البدني الرياضي داخل المؤسسة التربوية، فهو (النشاط البدني الرياضي) بذلك يحمل الطابع الاجتماعي في طياته، فالبعد الاجتماعي للنشاط البدني الرياضي يتمثل في زرع وبعث روح الجماعة في نفسية الفرد، من خلال التضامن والتآزر والعمل الجماعي مع الفريق الواحد أثناء اللعب في حصص التربية البدنية والرياضية، كذلك المنافسة الرياضية لتحقيق الفوز تحت شعار " الروح الرياضية ". فالمساندة الاجتماعية تلعب دورا رئيسيا في حياة الفرد (التلميذ) الممارس للنشاط البدني الرياضي، ويظهر ذلك من خلال ما سنستعرضه في هذا الفصل من مفاهيم وتعاريف مختلفة للمساندة الاجتماعية، بالإضافة إلى أهميتها ودورها، أشكالها ومظاهرها، نظرياتها وأبعادها...وغيرها من العناصر الأساسية المتعلقة بالمساندة الاجتماعية.

1- لمحة تاريخية عن المساندة الاجتماعية:

تعتبر المساندة الاجتماعية ظاهرة قديمة قدم الإنسان نفسه، وإن لم يهتم بها الباحثون إلا مؤخرًا بعدما لاحظوه من آثار هامة لها في مواقف الشدة والإجهاد النفسي وما تقوم به من تخفيف لنتائج الضغوط والشدائد والمواقف العصبية. وربما تكون بدايات ظهور اصطلاح المساندة الاجتماعية حديثا في العلوم الإنسانية مع تناول علوم الاجتماع لهذا المفهوم في إطار تناولهم للعلاقات الاجتماعية، حيث صاغوا اصطلاح شبكة العلاقات العامة (Social NetWork)، والذي يعتبر البداية الحقيقية لظهور مصطلح المساندة الاجتماعية (Social support) والذي يطلق عليه البعض مسمى الموارد أو الإمكانات الاجتماعية (Social Ressources)، بينما يحدده البعض الآخر على أنّه إمدادات اجتماعية (Social .provisions).[1]

ويشير "شعبان جاب الله" إلى أنّ "المساندة الاجتماعية خطيت باهتمام الباحثين اعتمادًا على مسلمة أساسية مضمونها: "أنّ المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من خلال الجماعات التي ينتمي إليها (كالأسرة، والأصدقاء، والزملاء في العمل... الخ) تقوم بدور كبير في خفض الآثار السلبية للأحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية".[2]

يظهر مما سبق أنّ مصطلح المساندة الاجتماعية تعرض إلى عدة اصطلاحات ومفاهيم متغيرة وعبر مرور الزمن، وذلك وفق اختلاف الفكر الاجتماعي لعلماء الاجتماع سواء العلماء العرب أو الأجانب، إلاَّ أنّ هذا كله يصب في مغزى ومعنى واحد ألاّ وهو نوع وقيمة الدعم أو السند المقدم للفرد الواحد من طرف المحيطين به وأهمهم هؤلاء المقربين منه كالأسرة، والأصدقاء ...وغيرهم، فهم بذلك يمثلون كل أنواع الدعم الاجتماعي المادي والمعنوي، وهذا ما يخلق ما يسمى التفاعل الإيجابي بين الفرد والبيئة المحيطة به، فتكون هناك ديناميكية علاقاتية تتضمن إشباع الحاجيات.

ولقد أثارت الدراسة المبكرة عن الانتحار التي قام بها دوركهايم(Durkheim, 1978) تفكير علماء الاجتماع إلى أهمية الروابط الاجتماعية الوثيقة، واهتم "دوركهايم" وعلماء الاجتماع في أوائل القرن العشرين بالانهيار الواضح للتكامل الاجتماعي، والذي نسبوه إلى ظهور مجتمع على مستوى عال صناعيًا وتقنيًا، وافترضوا أنّ هجرة العمال إلى المدينة ستجعل الروابط بين الأفراد، والأسرة والمجتمع تضعف وتذوب وينتج عنها فقدان الهجرة وانخفاض

1- الشناوي محمّد محروس وعبد الرحمن بن سليمان: "**المساندة الاجتماعية والصحة النفسية**"،ط1،مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1994، ص 2-3.

2- علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 03.

القيود الاجتماعية، وبالتالي فالعمل المبكر الذي قام به أصحاب نظرية التفكك الاجتماعي كان الأساس الأكبر خلال العقد الماضي واكتسب هذا المصطلح اهتمامًا كبيرًا من الباحثين.[1]

وتوصلت نتائج دراسة "جريجوريبتيت"G. Pettit و"جون بيتيس" "J.Bates "و"كينس دودج" K.Dodge إلى تأكيد دور المساندة الوالدية التي تتم من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية عبر عمليات التعلم، وإبراز دور الحوار المتبادل بين الآباء والأبناء، وتوافر الرعاية، والدفء العاطفي، وتشجيع الأنشطة المختلفة، والمشاركة الاجتماعية، و التفاعل الايجابي مع حماية الأقران، وتوافر هذه العوامل يؤدي إلى التنبؤ بالتوافق النفسي والاجتماعي والسلوكي، وإلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الأبناء.[2]

تلعب المساندة الاجتماعية دورًا هامًا في حياة الفرد الواحد حسب كثير من علماء الاجتماع وعلى رأسهم مؤسس علم الاجتماع "ايميل دوركهايم" والذي رأى أنّ سبب الانتحار هو التفكك الأسري وغياب كل أشكال المساندة الاجتماعية وهذا ما أدى حسبه أيضًا إلى الهجرة الجماعية للأفراد خاصة من أجل العمل وذلك لعدم توفر الدعم المادي الأسري لهذه الفئة. فالمساندة الاجتماعية والايجابية المقدمة للفرد في كل من الجانب المعنوي والمادي... وغيرها تجعل الفرد يستقر في موطنه وحبه للتغيير والتطوير وزرع الأفكار الصحيحة، بدون الانحياز للأفكار السلبية والهدامة للمجتمع. فالتفاعل الإيجابي بين الأفراد في الوسط الأسري والعائلي يبين كل أشكال التكافل والتآزر بين جماعة الأقران وهذا ما يحقق ما يسمى بالمساندة الاجتماعية وهذا كله ينعكس بالإيجاب على حياة الفرد المليئة بالتوافق النفسي والاجتماعي والأخلاقي. ويمتد ذلك الانعكاس حتى يمس التحصيل الدراسي بالرفع من مستواه.

2- مفاهيم المساندة الاجتماعية وتعريفاتها:

2-1- مفهوم المساندة الاجتماعية:

2-1-1- لغة:

يشير مصطلح المساندة في قاموس المنجد في اللغة العربية المعاصرة إلى الدعم والتأييد، أما في القاموس المحيط فالمساندة الاجتماعية تحمل في طيّها معنى المعاضدة والمؤازرة وشدة الأزر والتقوية والمساعدة على مواجهة المواقف.[3].

1_ إسماعيل بشرى:"**المساندة الاجتماعية والتوافق المهني**"، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2004، ص 02.

2_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 05.

3_ أنطوان نعمة وآخرون:"**المنجد في اللغة العربية المعاصرة**"، ط1، دار المشرق، بيروت، 2000، ص 708.

2-1-2- اصطلاحًا:

عرف "كوب" (Cobb , 1976)، المساندة الاجتماعية بأنها تصور الفرد بأنّه محبوب ومقبول، وموضع تقدير، واحترام وأنّه ينتمي إلى شبكة اجتماعية توفر لأعضائها التزامات متبادلة هذه المجالات الثلاثة توفر للفرد أنواعًا مختلفة من الدعم العاطفي، ودعم التقدير، والدعم من المجتمع على التوالي.[1]

ويرى "ليبرمان" أنّ المساندة الاجتماعية مفهوم أضيق بكثير من مفهوم شبكة العلاقات الاجتماعية، حيث تعتمد المساندة الاجتماعية في تقديرها على إدراك الأفراد لشبكاتهم الاجتماعية باعتبارها لأطر التي تشمل على أولئك الأشخاص الذي يثقون فيهم ويستندون على علاقتهم به.[2]

تبقى المساندة الاجتماعية مصطلح يتسع ويشمل كل الحياة المعرفية والحسية والانفعالية والصحية والاجتماعية الخاصة بالفرد، فحسب الرأي السابق فإن مصطلح شبكة العلاقات الاجتماعية هو الأصل والمفهوم الأوسع، فهذه الشبكة يقصد بها جماعة الأقران التي يعيش في وسطها الفرد الواحد. فالعلاقات التي تضمها هذه الشبكة من الأقران تجعل الفرد سعيد ويحيا معيشة هنيئة وهادئة وتجعله يشعر بالطمأنينة ويحس بأنه محبوب وله تقدير واحترام عالي في الوسط العلاقاتي.

وتعرف المساندة الاجتماعية، بأنها الحصول على المعلومات من الأشخاص الذين يشعر الفرد نحوهم بالحب والاهتمام، والاحترام، والتقدير، ويشكلون جزءًا من دائرة علاقاته الاجتماعية، ويرتبط معهم بمجموعة من الالتزامات المتبادلة، مثل : الوالدين، الزوج، الأولاد، الأقرباء، والأصدقاء.[3]

3- تعريف المساندة الاجتماعية:

لقد تعددت المفاهيم وتنوعت التعريفات الخاصة بالمساندة الاجتماعية، إلاّ أنّ معظم المقاييس المرتبطة بها تشير إلى تقديم المساعدات المادية والمعنوية للفرد والتي تتمثل في أشكال التشجيع والتوجيه أو المشورة، ولقد اتفق في تعريفها كلا من "كوهين" (Cohen) و"سيم" (Syme)و"سكتر" (Schetter) بأنها "تفاعل الفرد في علاقاته مع الآخرين".[4]

1_ حداد عفاف شكري: "**سمة القلق وعلاقتها بمستوى الدعم الاجتماعي**"، المجلد 22، ع2، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، عمان، 1995، ص 229-230.

2- شعبان جاب الله رضوان وآخرون: "**العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة**"، نفس المرجع السابق، ص 73.

3- تشيلي تايلور: "**علم النفس الصحي**"، ترجمة: وسام درويش بريك وآخرون، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 445.

4- عسكر علي: "**ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**"، ط2، دار الكتاب الحديثة، الكويت، 2000، ص 09.

ويرى "كوهين وزملائه"(Cohen et, al, 1986)، أنّ المساندة الاجتماعية عبارة عن متطلبات الإنسان بمساعدة البيئة المحيطة يتمكن من المشاركة الاجتماعية الفعالة في مواجهة الأحداث والتوافق معها.[1]

ويرى "باريرا" (Barrera) أنّ هناك ثلاثة معاني، أو مفاهيم للمساندة الاجتماعية هي:

1- الغمر الاجتماعي Social Embeddeness:

وفقا لهذا المفهوم، فإنّ المساندة الاجتماعية تشير إلى العلاقات أو الروابط الاجتماعية التي يقيمها الأفراد مع الآخرين ذوي الأهمية في بيئتهم الاجتماعية.

2-المساندة الاجتماعية المدركة Perceived Social Support:

وينظر إلى المساندة الاجتماعية وفقًا لهذا المعنى باعتبارها تقويمًا معرفيًا للعلاقات الثابتة مع الآخرين.

3- المساندة الفعلية Emacted Support:

ويشير هذا المفهوم إلى المساندة الاجتماعية باعتبارها تلك الأفعال التي يؤديها الآخرون بهدف مساعدة شخص معين.[2]

حسب اتجاه "باريرا" لمفهوم المساندة الاجتماعية ومعانيها السابقة الذكر نجدها أنّها تصب في مغزى واحد ألاّ وهو مجموعة العلاقات والروابط الاجتماعية التي تعمل على التفاعل الايجابي بين الفرد والبيئة المحيطة به، أو بصورة أدق وأضح كل ما تضمنه من سندات معنوية معرفية، مادية...، للفرد من جماعة الأسرة، أو زملاء العمل والأصدقاء لإعانته في مواجهة صعوبات الحياة.

ويشير "ليبور" (1994)، إلى أنّ المساندة الاجتماعية هي الإمكانيات الفعلية أو المدركة للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد التي يمكن استخدامها للمساعدة وخاصة الاجتماعية في أوقات الضيق، ويتزود الفرد بالمساندة الاجتماعية من خلال شبكة علاقاته الاجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لهم اتصال اجتماعي منتظم بشكل أو بالآخر مع الفرد.[3]

وتضم شبكة العلاقات الاجتماعية في الغالب، الأسرة، الأصدقاء، وزملاء العمل وليست كل شبكات العلاقات الاجتماعية مساندة، والمساندة تميل إلى دعم الصحة والرفاهية لمتلقيها.[4]

1- عبد الفتاح سمير: "**تقدير الذات والمساندة الاجتماعية**"، المجلد 13، ج2، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، مصر، 2002، ص 302.

2- علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 10-11.

3- فايد حسين علي: "**المشكلات النفسية الاجتماعية**"، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، مصر، 2005، ص 218.

4- حسين علي فايد: "**الدور الديناميكي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة والأعراض الاكتئابية، دراسات في الصحة النفسية**"، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2000، ص 338.

حسب المفهومين السابقين يُنظر إلى المساندة الاجتماعية على كل الإمكانيات الفعلية والمقدمة للفرد من خلال المصادر المتاحة في البيئة المحيطة به، لكن يبقى هذا المتغير (المساندة) قابل للتغير من ظرف إلى ظرف آخر حسب الزمان والمكان والظروف المحيطة بالفرد وطبيعة مستويات المساندة المقدمة (مرتفعة أو منخفضة) ويقابلها في الجهة الأخرى انعكاسها على تركيبة الفرد الواحد داخل المجتمع.

ويعرف "سيدني كوب" Sidney Cobb "المساندة الاجتماعية بأنها تقوم على الرعاية المتبادلة بين الأفراد (التواصل الاجتماعي) " و تتسم بثلاثة مقومات أساسية هي:

1-المساندة الوجدانية Emotional Support:

وتتمثل في: تسليم الفرد بأنّه محاط بالرعاية و الحب من قبل الجماعة التي ينتمي إليها.

2-المساندة المدّعمة بالاحترام Esteen Support:

وهي التي تقود إلى إحساس الفرد بالاحترام والقيمة بين المحيطين به.

3-المساندة المدعمة من شبكة العلاقات الاجتماعية Network Support:

والتي تتمثل في: شعور الفرد بأنّه يمتلك موقع متميز في شبكة العلاقات الاجتماعية التي ينتمي إليها.[1]

وتعرف "ثوتيس" Thoits(1982) المساندة الاجتماعية بأنّها "مجموعة الأفراد الذي يمثلون جزءًا من شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد، والذين يقدمون له الدعم العاطفي والمساندة الأدائية".[2]

بينما يرى "ساراسون " وآخرون (1986) المساندة الاجتماعية بأنها الاعتقاد بوجود بعض الأشخاص الذين يمكن للفرد أنيثق فيهم ويتركون لديه انطباع بأنهم يحبونه ويمكنه الاعتماد عليهم في وقت الحاجة.[3]

تبقى المساندة الاجتماعية تحمل في طياتها عدة مفاهيم ومعاني مختلفة باختلاف آراء ووجهات النظر العديد من العلماء والباحثين المختصين في مجال علم الاجتماع والتي تخص الفرد في مجموعة الحاجيات والمتطلبات الاجتماعية التي تجعل حياته هنيئة وسعيدة ومتوافقة ومتوازنة في كل جوانبها وذلك حسب نوع المساعدات المقدمة له، فإن كانت هذه الأخيرة مرتفعة فنجد الفرد ذو حياة هادئة مملوءة بالتوافق النفسي والاجتماعي والسلوكي ويتميز بتقدير ذات عال، أما إن كانت المساندة منخفضة فنجد لديه انعدام التوافق النفسي وظهور الحالات الاضطرارية المتميزة

1_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق،ص 11-12.

2- Thoits, A, " **conceptual**, **Methodological And Theonitical problems In studying social support As A Buffer Against Life Stress**", Vol(23). Journal of Health and Social Behavoir. pp145-159.

3- معتز السيد عبد الله: "**الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية كعوامل أساسية في دافعية الأفراد للانضمام للجماعة**"، ع57، مجلة علم النفس، مصر، 2001، ص 25.

بالاكتئاب والحزن والألم بالإضافة إلى احتقار النفس وذمها...ويتوقف هذا كله حسب كمية ونوعية المساعدات المقدمة من طرف شبكة العلاقات الاجتماعية.

ويعرفها عماد مخيمر (1997) "بأنّها عملية تقويمية لمدى إدراك الفرد لعمق وكفاية علاقاته مع الآخرين، كما أنّ الدعم الاجتماعي يأخذ معناه على حسب المرحلة العمرية التي يكون فيها الفرد ففي مرحلة الطفولة تتمثل في ما تقدمه الأسرة من مساندة وخاصة الأم والأب والأشقاء، وفي مرحلة المراهقة يتمثل الدعم فيما تمثله العلاقة الزوجية والعلاقة مع الأبناء وزملاء العمل.[1]

يمتد مفهوم المساندة الاجتماعية إلى حد أبعد لتصبح عملية تقويمية خاصة بالجانب العقلي و النفسي والوجداني العاطفي للفرد، وهذه العملية يدرك من خلالها الفرد ويميز بين طبيعة ما يحتاجه وما يقدمه له أقرب الأفراد له، خاصة الأم والأب في مرحلة الطفولة، والأصدقاء وزملاء العمل في سن البلوغ والرشد، وهذا ما يسمى الحقل المعرفي للفرد الخاص بالمساندة.

كذلك ترى "بوتير"(Bouteryre, 2004) أنّ المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الشخص من قبل الأقران، الجيران والمدرسين أو المعالجين، وغيرهم تساهم في وقاية الشخص إزاء المخاطر والتهديدات تجعله أكثر صمودًا.[2]

والمساندة الاجتماعية تعبر عن" النظام الذي يتضمن مجموعة من الروابط والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين التي تتسم بأنّها طويلة المدى، ويمكن الاعتماد عليها والثقة بها عندما يشعر الفرد بأنّه في حاجة إليها لتمده بالسند العاطفي، كما أنّها تتضمن نمطًا مستديمًا من العلاقات المتصلة أو المتقطعة التي تلعب دورًا هامًا في المحافظة على وحدة الجسم للفرد، كما أن شبكة الاجتماعية للفرد تزوده بالإمدادات النفسية وذلك للمحافظة على صحته النفسية.[3]

كما يقر "أرجيل" (Argule,2000)، أنّ المساندة الاجتماعية تساعد الأفراد على مواجهة الضغوط بأحسن شكل سواء كانت هذه المساعدة حقيقية أو معنوية.[4]

وفي ضوء الاتجاه الوظيفي يعرف "فيشباخ وآخرون" Feshbach et al(1991) المساندة الاجتماعية بأنها

1- بن الطاهر البشير: "**استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقته بالصحة العامة على ضوء متغيري نمط الشخصية والدعم الاجتماعي**"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة وهران، الجزائر، 2005،ص 54.

2-Boutyre, Evelyne : "**Reussite et resilience scolaire chez l'enfant de migrants** ", Dunod, paris, 2004, p206.

3- Caplan G : "**Mastery of stress** : **psychosocial aspects**", American Journal of psychiatry (138), 1981, p 431.

4- Argule, Michael :"**psychologie social des relation a autrui traduction**", calbert, E.paris : Nathan, 2000, p 103.

تلك الآليات التي يتم بواسطتها حماية الأفراد من الآثار النفسية السيئة لأحداث الحياة الضاغطة".[1]

من خلال ما سبق تم ربط مصطلح المساندة الاجتماعية بمصطلح آخر وهو كل الصعوبات والمواجهات الغامضة التي تقف في وجه الفرد عائقًا في نمو شخصيته من جميع الجوانب العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية... وغيرها وهذا ما يطلق عليه أحداث الحياة الضاغطة، والتي لا بد للفرد من الوقوف في وجهها الند للند، ولكن لتحقق ذلك لا بد من توفر كل أشكال الدعم والسند المادي والمعنوي والمعرفي والذي تعمل على تحقيقه للفرد جماعة الأقران والمتمثلة في: الأسرة والأصدقاء، والزملاء في العمل، وأرباب العمل ... وغيرها.

ويتفق كل من "كاسيل" Cassel، و"كوب" Cobb(1979) في أنّ المساندة الاجتماعية لها دورين أساسين في حياة الفرد، وفي علاقته الشخصية بالآخرين، الأول: دور إنمائي: يتمثل في: أنّ الأفراد الذين لديهم علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين، ويدركون أن هذه العلاقات موضع ثقة يسير ارتقائهم في اتجاه السواء، ويكونون أفضل في التمتع بالصحة النفسية من الآخرين الذين يفتقدون لهذه العلاقات، أما الدور الثاني: فهو دور وقائي: ويتمثل في : أنّ المساندة الاجتماعية لها أثر مخّفض للنتائج السلبية التي تحدثها أحداث الحياة الضاغطة Daily life of stressful events، فالأشخاص الذين يمرون بأحداث ضاغطة أو مؤلمة تتفاوت استجابتهم لتلك الأحداث (تتمثل بإحساسهم بمشاعر القلق والاكتئاب) تبعًا لوجود مثل هذه العلاقات الودية، ومقومات المساندة الاجتماعية كمًّا وكيفًا، وقد أضحى ذلك الدور معروفا بنموذج الأثر الملّطف للمساندة، أو فرض التخفيض The buffering hypothesis، وربما يرجع هذا الأثر المخفف إلى ما يحدث من تحسن في أساليب مواجهو الأحداث الضاغطة ومصادرها، وبذلك فإنه يفترض حدوث تفاعل بين هذه الأحداث الضاغطة من ناحية، والمساندة الاجتماعية من ناحية أخرى ويظهر في: التأثير على النتائج التي يتوقع حدوثها نتيجة لهذه الأحداث الضاغطة.[2]

ويشير "ساراسون وآخرون" (1983) إلى أنّ "المساندة الاجتماعية يمكن أن تلعب دورًا هامًا في الشفاء من الاضطرابات النفسية، والأمراض السيكوسوماتية، كما يمكن أن تسهم بشكل ايجابي فعّال في عمليات التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، وكذلك يمكن أن تقي الفرد من الآثار السلبية الناتجة من أحداث الحياة اليومية الضاغطة، أو تخفض من حدتها حتى يستطيع أن يواجهها الفرد بشكل ايجابي".[3]

وفي الأخير تبقى المساندة الاجتماعية مفهوم واسع وشامل لكل أشكال الدعم المادي، والمعنوي، والعاطفي والمعرفي والذي يستمده الفرد الواحد من شبكة علاقاته الاجتماعية وجماعة الأقران المحيطة به كالأسرة، والأصدقاء،

1- علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 12.

2- نفس المرجع السابق، ص 07.

3- نفس المرجع السابق، ص 07.

وزملاء العمل وذلك من أجل مواجهة كل الأحداث الخاصة بالحياة الصعبة والعسرة والتي تتطلب المجابهة عن طريق تلك الدعامات والركائز.

وتعتبر المساندة الاجتماعية مصدرًا هامًا من مصادر الدعم النفسي والاجتماعي الفعّال الذي يحتاجه الإنسان حيث يؤثر حجم المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عنها في كيفية إدراك الفرد لأحداث الحياة الضاغطة المختلفة، وأساليب مواجهتها وتعامله مع هذه الأحداث، كما أنها تلعب دورًا هامًا في إتباع الحاجة إلى الأمن النفسي، وخفض مستوى المعاناة النفسية الناتجة عن شدة هذه الأحداث الضاغطة وذات أثر فعّال في تخفيف الأعراض المرضية.[1]

ولا شك أنّ المساندة الاجتماعية هامة وضرورية لاستمرار الإنسان وبقائه، إذ يمكننا تشبيه المساندة الاجتماعية بالقلب. فكما أنّ القلب يضخ الدم إلى سائر أعضاء الجسم الأخرى، وبالتالي فإن توقف عمل القلب يعني توقف ونهاية حياة الإنسان، هكذا المساندة الاجتماعية، فلولا وجود المساندة الاجتماعية في حياة الأفراد وإدراكهم لها لما انتقل إليهم ذلك الحب والقبول، والتقدير والانتماء الذي يدعم حياتهم ويزيد من قوتهم لمواجهة ضغوط الحياة وصعابها، إذ وجد الباحثون أنّ المساندة الاجتماعية ترتبط بالصحة والسعادة، كما أنّ غيابها يرتبط بزيادة التعرض للأمراض المزمنة، وزيادة معدلات الوفاة. [2]

كما أنّ المساندة الاجتماعية لها أهمية هامة في وقاية الفرد من الضغوط والمعاناة الغير متوقعة بصرف النظر عما يحصل على مستوى الحياة، وتعد المساندة الاجتماعية عاملا وقائيًا ضد المجازفات الخطيرة الناتجة عن شدة الاكتئاب لدى الأفراد الخاضعين لمجريات الحياة.[3]

نخلص مما سبق أنّ أهمية المساندة الاجتماعية تكمن في نسبة القبول والاستجابة والرضا عن أنواع الدعم والإمكانات المقدمة لدى الفرد ونفسيته من طرف شبكة العلاقات الاجتماعية(الأسرة، الأصدقاء...)، فإذا كانت هذه الإمكانات المقدمة ايجابية وتعمل في القضاء على كل أشكال الانحرافات والاضطرابات السلوكية والأخلاقية التي يمكن أن تقع للفرد فإذا قضيت وعولجت هذه المشاكل فهنا تكمن دور المساندة الاجتماعية.

4- المرادفات القريبة من مصطلح المساندة الاجتماعية:

من بين المرادفات التي تستخدم للتعبير عن مفهوم المساندة الاجتماعية هي:

1- هشام إبراهيم عبد الله: "**المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى عينة م الطلاب العاملين**"، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين الشمس، مصر، 1995، ص 473.

2- إسماعيل بشرى: "**المساندة الاجتماعية والتوافق المهني**"، نفس المرجع السابق، ص 22.

3- Servant, Dominique :"**Gestion du stress et de l'anxiété**, **2**", édition Masson, Paris, 2007, p156.

4-1- الدعم والتأييد:

تأييد الفرد بالمساعدة أو التشجيع أو الانحياز وبنوع خاص في المنافسات، وكذلك تأييد المدعي عليه في الدعوى وتأييد كل ما هو صحيح وحقيقي وعادل في حركة فكرية أو سياسية معينة.

4-2- التضامن:

هو عملية التآزر أو الاعتماد المتبادل كما تظهر في الحياة الاجتماعية والمعنى الأصلي لهذا المفهوم معنى تشريعي فقد كان يستخدم للإشارة إلى تضامن الفرد مع جماعته في المسؤولية.

4-3- التعاون:

أحد مظاهر التفاعل الاجتماعي ونمط من أنماط السلوك الإنساني وعملية التعاون هي التعبير المشترك لشخصين أو أكثر في محاولة لتحقيق هدف مشترك.[1]

5- أهمية المساندة الاجتماعية:

يشير"سراسون" وآخرون (1983) إلى أنّ الفرد الذي ينشأ وسط أسر مترابطة تسود المودة والألفة بين أفرادها يصبحون أفردًا قادرين على تحمل المسؤولية ولديهم صفات قيادية لذا نجد أنّ المساندة الاجتماعية تزيد من قدرة الفرد على مقاومة الإحباط وتقلل من المعاناة النفسية في حياته الاجتماعية. وأن المساندة الاجتماعية يمكن أن تلعب دورًا هامًا في الشفاء من الاضطرابات النفسية، كما تسهم في التوافق الايجابي والنمو الشخصي للفرد، وكذلك تلقي الفرد من الأثر الناتج عن الأحداث الضاغطة أو أنها تخفف من حدة هذا الأثر، وعليه فإن هناك عنصرين هامين ينبغي أخذهما في الاعتبار وهما: إدراك الفرد أن هناك عددًا كافيًا من الأشخاص في حياته يمكن أن يعتمد عليهم عند الحاجة، وإدراك الفرد درجة من الرضا عن هذه المساندة المتاحة له، واعتقاده في كفاية وكفاءة وقوة المساندة، مع ملاحظة أنّ هذين العنصرين يرتبطان ببعضهما البعض ويعتمدان في المقام الأول على الخصائص الشخصية التي يتسم بها الفرد.[2]

ويرى" أرجايل" Argule و"دك" Duck، أنّ "اقتران افتقاد القدر المناسب، والملائم من المساندة الاجتماعية من الأصدقاء يؤدي بالعديد من مظاهر اختلال الصحة الجسمية والنفسية، ففيما يتصل بالصحة النفسية يتبين أنّ الأشخاص الذين يفتقدون المساندة من الأصدقاء يكونون أكثر استهدافا للإصابة باضطرابات نفسية منها:

1- قدور بن عباد هوارية: "**المساندة الاجتماعية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات**"، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العمل، جامعة وهران، الجزائر، 2014، ص 71-72.

2- مروان عبد الله دياب: "**دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهق الفلسطيني**"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير لقسم علم النفس، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2006، ص 57.

الاكتئاب، والقلق، ومشاعر الملل، والسأم، وانخفاض تقدير الذات، كما يعانون من التوتر، والخجل الشديد، والعجز عن التصرف الكفء عندما تضطرهم الظروف إلى التفاعل مع الآخرين.[1]

ويضيف "كابلان وآخرون"، Kaplan et alثلاثة تفسيرات متكافئة حول أهمية دور العلاقات الاجتماعية في الحفاظ على الصحة النفسية والعقلية للفرد وهي:

الأول: يشير إلى أن العلاقة بين نقص المساندة الاجتماعية والمرض علاقة سببية حيث تقي المساندة المرتفعة من التعرض لأي اضطرابات نفسية أو سلوكية.

الثاني: يرى أنّ الأفراد الذين يمرضون يبتعدون عن نسق المساندة الخاص بهم، حيث تؤدي الإصابة المبكرة بالمرض إلى تغيرات في المساندة الاجتماعية.

الثالث: يشير إلى أنّ هناك متغير ثالث كالطبقة الاجتماعية، أو الخصال الشخصية يمكن أن يكون له تأثيرًا سلبيًا على المساندة الاجتماعية إذا كانت السمات الشخصية للفرد تتسم بالاضطراب، وعدم الاتزان الانفعالي.[2]

ويذكر" الشناوي عبد الرحمن" (1994) في عرضه حول الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية في التأثير على إدراك الفرد لهذه الضغوط، وكذلك الاستجابة لها، والتعامل معها، إذ أنّ هناك مجموعة من المواقف في حياة الناس تلعب المساندة فيها دورًا هامًا ومن هذه المواقف الشفاء من الجراحات، وردود الفعل تجاه مضاعفات الأمراض ومشقة الحمل لدى المرأة، والجراحات التي تجرى للأطفال، والبدء من الأمراض مثلاً عقب الذبحات الصدرية، والوقاية من الاكتئاب في حالة الأحداث المؤلمة، والتخفيف من الأحزان والأعراض الجسمية التي تنتج عن تعطل العمل، وتخفيف آثار الأسى والتخفيف من الأحزان والأعراض الجسمية التي تنتج عن تعطل العمل، وتخفيف آثار الأسى، والتخفيف أو الوقاية من وقوع اضطرابات انفعالية في فترة الشيخوخة، والتخفيف من آثار ضغوط العمل في بيئات العمل ذات المشقة والإجهاد.[3]

ويذكر ليبرمان "Lieberman" في عرضه حول الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية في التأثير على إدراك الفرد لهذه الضغوط، وكذلك الاستجابة لها والتعامل معها، أنّ هناك مجموعة من المواقف في حياة الأفراد تلعب المساندة فيها دورًا هامًا ومن هذه المواقف الوقائية من الاكتئاب في حالة الأحداث المؤلمة، والتخفيف من الأحزان

1- أسامة أبو سريع: "**الصداقة من منظور علم النفس**"، ع 179، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1993، ص 115.

2- علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 15.

3- الشناوي محمد محروس وعبد الرحمن محمد السيد: "**المساندة الاجتماعية والصحة النفسية**"، نفس المرجع السابق، ص 34.

والأعراض الجسمية التي تنتج عن التعطل عن العمل، والتخفيف من آثار الأسى، والتخفيف أو الوقاية من وقوع اضطرابات انفعالية في فترة الشيخوخة.[1]

وتشير كل من "كيترونا و روسل "Citronna and Russel(1990) إلى أنّ المساندة الاجتماعية وإتاحة علاقات مُرضية تتميز بالحب، والود، والثقة تعمل كحواجز أو مصدات ضد التأثير السلبي لضغوط الحياة على الصحة الجسمية والنفسية.[2]

تعمل المساندة الاجتماعية في كل أشكال الإمكانيات المقدمة من طرف مقدميها على الصد والتقليص من إمكانية إصابة الفرد للإصابة بعدة أمراض مزمنة سواءًا كانت جسدية أو نفسية، خاصة هذه الأخيرة فالمساندة المملؤة بالحب والود والتضامن والتآزر والممنوحة للفرد تعمل على إبعاده للإصابة بالاضطرابات والانحرافات النفسية كالإحباط والاكتئاب...

ويؤكد "جيمس دريفر" J. Drever أنّ " المساندة النفسية والاجتماعية للمريض تعتبر ضرورة علاجية لأنّها تنظر إلى المريض على أنّه كيان إنساني يعاني من حالة مرضية وأن من حقه أن يعيش في حالة التوافق النفسي، وأنّ مساندته نفسيا واجتماعيا يؤدي إلى تقبل مرضه، والرضا عن ذاته، وتدعيم أمله في الحياة، كما أنّ إجراءات المساندة يجب أن تتمثل في: إقامة نظام زيارات علاجية منتظمة، أو اتصالات تلغرافية، أو مراسلات كتابية، وقد كشفت نتائج دراسات "بركمان" Berkmon و"سميس" Symes: "أن شبكة العلاقات الاجتماعية التي تدعم المريض تساهم بقدر كبير في علاجه، وتعزز من مراحل شفائه من مرضه.[3]

وقد افترض "باولبي" Bowlby"أنّ الأفراد الذين يقيمون روابط تعلق صحية مع الآخرين يكونون أكثر أمنًا واعتمادًا على أنفسهم من أولئك الذين يفتقون مثل هذه الروابط، إذ حينما تعاق القدرة على إقامة روابط صحية "متوافقة" مع الآخرين، يصبح الفرد عرضة للعديد من المخاطر والأضرار البيئية التي تؤدي إلى عزلته عن الآخرين.[4]

1- علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 05.

2- Cutrona, Carolyn and Russel, Daustralie : "**Type of social support and specific stress**", Wiley , Newyork, 1990, p29.

3- مُحَمَّدبيومي خليل: "**المساندة النفسية الاجتماعية وإرادة الحياة، ومستوى الألم لدى المرضى بمرض مفضي إلى الموت**"، ع 37، مجلة علم النفس – الهيئة العامة للكتاب–، القاهرة، 1996، ص 92.

4- Turner, R. et Marino, F, "**Social support and social structure** : **a descriptive epidemiology**", Journal of Health et Social behavoir, vol 35, 1994, p203.

ولقد أكد "ويس" Weiss" أنّ مفهوم المساندة الاجتماعية من كونها متغيرًا ملطفًا للعلاقة بين المشقة النفسية والإصابة بالمرض على أساس أنّ المساندة الاجتماعية ترتبط بصورة سلبية بالمرض، فكلما تلقى الشخص الدعم الانفعالي والوجداني والتقديري من جانب أفراد أسرته وأصدقائه وزملاء العمل قل تبعًا لذلك نسبة الإصابة بالمرض.[1]

يرى "تيرنروماريو"(Turner et Marino 1994) أنّ المساندة الاجتماعية تؤثر بطريقة مباشرة على سعادة الفرد عم طريق الدور المهم الذي تلعبه حينما يكون مستوى الضغوط مرتفعًا، أو بالنسبة للصحة النفسية مستقلة عن مستوى الضغط، أو متغير وسيط مخفف من الآثار السلبية الناتجة عن ارتفاع مستوى الضغط، وكذلك يرى كل من: "كوين وداوني" (Coyne et Downey 1991) أنّ المساندة الاجتماعية من الآخرين الموثق فيهم لها أهمية رئيسية في مواجهة الأحداث الضاغطة وأنّ المساندة الاجتماعية يمكن أن تخفض أو تستبعد عواقب هذه الأحداث على الصحة. كما يرى "بوالبي" (Bowbly, 1980)أنّ المساندة الاجتماعية تزيد من قدرة الفرد على المقاومة والتغلب علة الإحباطات وتجعله قادرًا على حل مشاكله بطريقة جيدة. وكما يشير "سراسون"(Sarasonat al, 1983) وآخرون إلى أنّ الفرد الذي ينشأ وسط أسر مترابطة تسود المودة الألفة بين أفرادها يصبحون أفردًا قادرين على تحمل المسؤولية ولديهم صفات قيادية لذا نجد أنّ المساندة الاجتماعية تزيد من قدرة الفرد على مقاومة الإحباط وتقلل من المعاناة النفسية في حياته الاجتماعية.[2]

ويتفق كل من "ساراسون و آخرون" Sarason et al، ومع بريهام Breham و" ألبي " Albee، وكيسلر وآخرون Kessler et al، وكابلان وآخرونKaplam et al فيأنّ المساندة الاجتماعية يمكن أيضًا بأن تلعب دورًا هامًا في وقاية من الاضطرابات النفسية، والمشكلات السلوكية، وتساهم في تدعيم التوافق النفسي والاجتماعي والايجابي له. وتساعد على اجتياز الأزمات التي مر بها في مراحل نموه النفسي، والانفعالي والعقلي، وتحافظ على تمتع الفرد بمستويات مرتفعة من الصحة النفسية من خلال المواجهة الإيجابية لأحداث الحياة الضاغطة.[3]

وتتأكد أهمية المساندة الاجتماعية لمجهول الهوية حيث تفرض عليه ظروف نشأته وعدم إشباع حاجته للحب والأمن والرعاية نوعًا من العزلة الاجتماعية والإحساس بالنقص وقصورًا في تفاعلاته واندماجه داخل إطار المجتمع، ولكن متى ما توافرت لدى مجهول الهوية مقومات المساندة الاجتماعية بمختلف أبعادها، فإنّه سيكون متوافقًا نفسيًا

1- Burun. B, et Hoorens, V : " **Social support and stress** :**The role of social comparison and social exchange processes**". British Journal of clinical Psychologe, vol 31, 1992, p412.

2- مروان عبد الله دياب: "**دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين** "، نفس المرجع السابق، ص 57.

3- Sarason et al, "**Assessing Social support** : **The social support Questionnaire**", Journal of personality and social psychology. CombridgeUniversity. Vol(44). No(1) 1983,p 129.

واجتماعيًا، فيشعر بقيمته وأهميته ومن ثم يقوم بدوره التبادلي في إعطاء المساندة لشبكته الاجتماعية المحيطة به وذلك حسب إمكاناته وقدراته، وبذلك يعيش في سعادة وصحة نفسية تعينه على مواصلة شعوره ومشواره في الحياة متجهًا نحو مستقبل مشرق.[1]

كما تعتبر المساندة الاجتماعية مصدر هام من مصادر الأمن النفسي لدى الأفراد العاديين، وعامل من عوامل إشباع احتياجاتهم الشخصية والاجتماعية، وتساهم في توافقهم النفسي والاجتماعي.[2]

وإضافة إلى كل ما تطرقنا إليه يمكن الإضافة إلى أنّ المساندة الاجتماعية تعمل بتوفرها بكميات كبيرة وأشكال إيجابية على تحسين معيشة الفرد الواحد وسط البيئة المحيطة به، وهذا ما ينعكس بالإيجاب على الحياة المدرسية داخل المؤسسات التربوية، فكلما كانت حجم المساندة المقدمة ايجابية كلما انعكس ذلك بالإيجاب على الزيادة في دافعية الانجاز وحب التعلم والرغبة في التمدرس والتعليم وبالتالي تساعده على التحصيل الدراسي والقدرة على مواصلة المشوار الدراسي الجامعي والبلوغ إلى الأهداف والغايات المنشودة في الحياة.

6- أشكال وأنواع المساندة الاجتماعية:

يرى كاترونا"Cutrona" (1986) "أنّه بالرغم من أنّه لا يوجد تعريف واحد للمساندة الاجتماعية متفق عليه ضمن التراث النظري، إلاّ أنّ هناك اتفاق بين العلماء بأنّ المساندة الاجتماعية قد تكون في صورة مساندة انفعالية (مثل: تقديم العون المادي والمعنوي للآخرين)، أو المساندة الأدائية (مثل: المساندة المادية لمواجهة المشكلات وحلها).[3]

ويرى "كوهين" Cohenو"ويلز" Willsمنخلال المراجعة الشاملة لنتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت على بُعد الأثر الواقي، أو المخفف للمساندة الاجتماعية على أحداث الحياة الضاغطة التي يمر بها الفرد في حياته اليومية، ومن خلال عرض الآراء ووجهات النظر في هذا الإطار، توصل العالمان إلى أربع فئات للمساندة الاجتماعية هي:

6-1- مساندة التقديرEsteum Support:

ويتمثل هذا النوع من المساندة في تقديم أشكال مختلفة من المعلومات لمساعدة الفرد على تعميق إحساسه بأنه مقبول (Accepted) من الآخرين ولديه مقومات التقدير الذاتي من المحيطين به، وهذا يعطيه الإحساس بالقيمة

1- السيد نهلة متولي: "**المساندة الاجتماعية وعلاقتها بكل من تقدير الذات والاغتراب النفسي لدى الأطفال المحرومين وغير المحرومين من أسرهم**"، م13، ج2، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، ، 2002م، ص125.

2- نسرين بنت صلاح بن عبد الرحمن جمبي: "**تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعروفي الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة**"، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية، 2008، ص41.

3- علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 38.

الشخصية، واحترام الذات، وهذا النوع من المساندة الاجتماعية يطلق عليه العديد من المساندة النفسية، والمساندة التعبيرية Expressive، ومساندة احترام الذات Self-esteem support، ومساندة التنفيس Ventilation support، والمساندة الوثيقة Close support.

6-2- المساندة بالمعلومات Information Support:

وهذا النوع من المساندة يظهر في إمداد متلقي المساندة بالمعلومات التي تفيده في حل مشكلة صعبة يواجهها في حياته اليومية، أومن خلال إسداء النصح له أو توجيهه و إرشاده، ويطلق عليه هذا النوع أيضا بعض المفاهيم الأخرى: مساندة التوجيه المعرفي Cognitive Guidance Support، أو المساندة بالنصح والإرشاد.[1]

يمكن النظر إلى هذا التصنيف السابق "لكوهين، وويلز" على أنه تصنيف أحادي المصدر ذلك لأن مساندة التقدير ومساندة المعلومات حسب رأيهما تستمد وتقدم إما من الأسرة وإما من المدرسة وما يقدموه المعلمون للتلميذ، لكن تبقى هناك مجموعة من الأنواع المساندة من أطراف أخرى.

6-3- الصحبة الاجتماعية Social Companionship:

وتشتمل على قضاء بعض الوقت مع الآخرين في أنشطة الفراغ والترويح، وهذه المساندة قد تحقق الضغوط من حيث أنّها تشبع الحاجة إلى الانتماء، والاتصال مع الجوانب الوجدانية الموجبة، ويشار إلى ذا النوع من المساندة أحيانًا بأنّه مساندة الانتشار والانتماء.[2]

6-4- المساندة الإجرائية Instrumenta Support:

وتشتمل على تقديم العون المالي، والإمكانيات المادية، والخدمات اللازمة وقد يساعد العون الإجرائي على تحقيق الضغط عن طريق الحل المباشر للمشكلات الإجرائية أو عن طريق إتاحة بعض الوقت للفرد المتلقي للخدمة أو العون للأنشطة مثل الاسترخاء أو الراحة ويطلق على المساندة الإجرائية أيضًا مسميات مثل العون Aid، المساندة المالية Material والمساندة الملموسة Tangible support.[3] وتهتم المساندة من هذا النوع بالتكفل المباشر بمشكلات الفرد بواسطة قرض أو منحة.[4]

1- علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 38-39.

2- زندي يمينة: "**دور المساندة الاجتماعية في التعامل مع الضغوط الدراسية وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب**"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر-2-، 2011، ص 65.

3- الشناوي مُحَمَّد محروس وعبد الرحمن مُحَمَّد السيد: "**المساندة الاجتماعية والصحة النفسية**"، نفس المرجع السابق، ص 40-41.

4- معتز سيد عبد الله: "**بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية**"، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2000، ص 26.

يمكن القول أنّ هذين النوعين من المساندة يوضحان الدور الرئيسي الفعال للمساندة الاجتماعية وخاصة في نوعية الإمكانات ودرجة العون المقدم من طرف كامل جماعة الأقران أو شبكة العلاقات الاجتماعية، وهذه الأخيرة تعمل على تقديم السند في حالة وجود حاجة ماسة من طرف الفرد الطالب لهذا النوع من المساندة الاجتماعية.

ويصنف "دك" (Duck) المساندة الاجتماعية إلى نوعين أو فئتين:

الفئة الأولى: وتتضمن المساندة المادية ويقصد بها المساعدة على أعباء الحياة اليومية.

الفئة الثانية: المساندة النفسية وتشمل التصديق على الآراء الشخصية وتأكيد صحتها، ودعم الثقة بالنفس.

ويشير "دك" إلى أهمية نوعي المساندة الاجتماعية وحاجة الأشخاص إليهما، وإن كانت الحاجة إلى كل منهما تتفاوت من طرف إلى آخر، ومن علاقة معينة إلى أخرى.[1]

ويتفق هاوس House (1981) مع كوهين Cohen ، وويلز Wills في عرضهما بعض تصنيفات المساندة الاجتماعية، والتي يشير" هاوس " إلى أنها تأخذ عدة أشكال هي:

1- المساندة الانفعالية Emotional Support:

والتي تظهر في المظاهر الآتية: تقديم الرعاية، والتعاطف، وتعميق الثقة بالنفس.

2-المساندة الأدائية Instrumental Support:

وتتمثل في: تقديم المساعدات المادية، والدعم في مجال العمل.

3- المساندة بالمعلومات Informational Support:

وتقوم على: تقديم المعلومات المفيدة، والمساعدة على حل المشكلات.

4- مساندة الأصدقاء Companionship Support:

وتظهر في: المشاركة الاجتماعية والتفاعل من خلال الانتماء لشبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد.[2]

5- المساندة التقييمية:

والتي تنطوي على التغذية الرجعية المتعلقة بآراء الفرد أو سلوكه، وتتضمن مساعدة الفرد على تحقيق فهم أفضل للحدث الضاغط وللاستراتيجيات التي يجب حشدها للتعامل معه، ومن خلال تبادل التقييمات يستطيع الفرد

1- شهرزاد بوشدوب: "**المساندة الاجتماعية وأثرها على بعض العوامل الشخصية واستراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي**"، رسالة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر، 2008، ص 29.

2-علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 40.

الذي يواجه حدثا ضاغطًا وأن يقرر مقدار التهديد الذي يسببه الحدث الضاغط، ويستطيع الاستفادة من المقترحات حول كيفية إدارة الموقف.[1]

كما تؤدي المساندة الاجتماعية وظائف هامة تدور حول تلبية احتياجات الفرد وحمايته من التأثير الضار للحزن، وتقدم له خبرات الآخرين في مواقف مشابهة لموقفه ليقارن سلوكه ومشاعره وأفكاره إزاء هذه الخبرة الجديدة.[2]

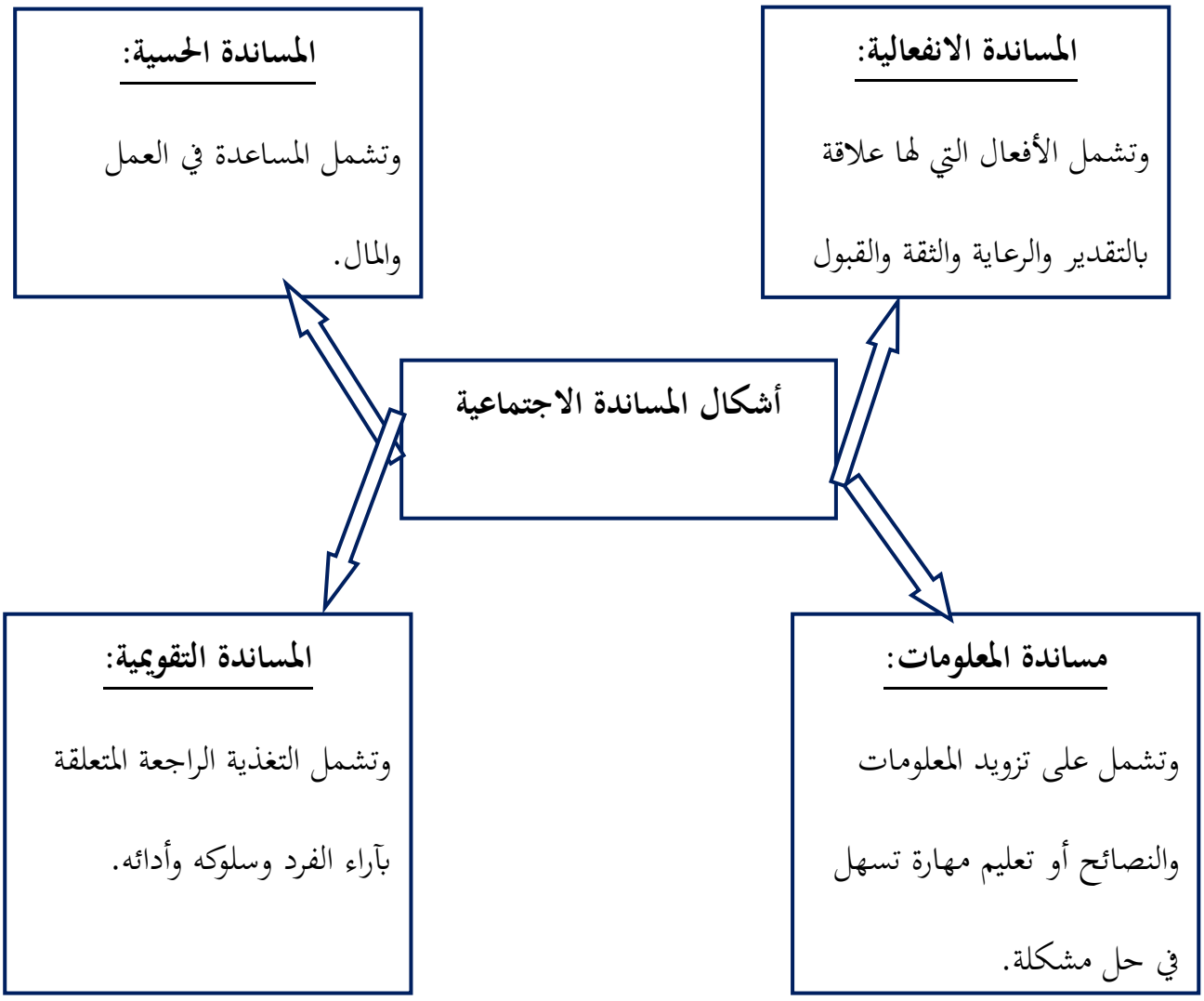
ويرى "عماد مُحَمَّد مخيمر" بأن المساندة الاجتماعية تختلف باختلاف المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد ففي مرحلة الطفولة تكون المساندة متمثلة في الأسرة (الأم، الأب، الأشقاء)، وفي مرحلة المراهقة تتمثل المساندة الاجتماعية في جماعات الرفاق والأسرة، وفي مرحلة الرشد تتمثل المساندة في الزوج أو الزوجة وكذلك علاقات العمل والأبناء.[3]

والمساندة الاجتماعية تتخذ أشكالاً مختلفة، وهي تختلف باختلاف المراحل العمرية التي يمر بها الفرد في حياته، والتي يمكن توضيحها بالشكل التالي:

1- شيلي ثايلور: "**علم النفس الصحي**"، تر: وسام درويش بريك وآخرون، نفس المرجع السابق، ص 445.

2- أسماء إبراهيم: "**المساندة الاجتماعية التقليدية وغير تقليدية في حالات الثكل**"، المؤتمر السنوي الثامن، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر، 2001، ص 13.

3- عماد مُحَمَّد مخيمر: "**الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي**"، م7، ع17، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، مصر، 1997، ص 105.



الشكل رقم (01):مخطط يوضح أشكال المساندة الاجتماعية.[1]

وبناء على ما سبق قوله من طرف العلماء والباحثين في علم الاجتماع يمكننا القول أنّ كل أشكال وأنماط المساندة الاجتماعية، وإن اختلفت وتعددت أنواعها فتبقى أهميتها ودورها واحد، وهو خدمة الفرد ورعايته في جميع جوانب حياته الاجتماعية وذلك من خلال كل أشكال الدعم والسند المقدم من طرف شبكة علاقاته الاجتماعية، وهم الأشخاص المقربين منه والذين يقدرونه ويحبونه ويعطوا له قيمة عالية تجعل منه فردًا صالحًا وقويًا يتميز بالتوافق النفسي والاجتماعي والسلوكي... وغيرها.

1- فوزية إبراهيم رباح الكردي: "**الإسناد الاجتماعي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى الأفراد الجالية الفلسطينية المقيمة في المملكة العربية السعودية**"، رسالة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة المملكة العربية السعودية، 2012، ص14.

7- مصادر المساندة الاجتماعية:

تتنوع مصادر المختلفة للمساندة الاجتماعية في أبعادها، وفي مدى فاعليتها طبقًا للظروف المتاحة لها. وعلى الرغم من اختلاف نتائج البحث التي أجريت على مصادر المساندة، إلا أنّ هناك إجماع واتفاق بين علماء النفس يشير إلى وجود مصدرين أساسيين للمساندة الاجتماعية هما: الأول: المساندة الاجتماعية داخل العمل، ويمثلها: (رؤساء العمل، زملاء العمل، والمحيطين ببيئة العمل)، الثانية: المساندة الاجتماعية خارج العمل، ويمثلها(أفراد الأسرة، والأقارب والأصدقاء، والجيران وشبكة العلاقات الاجتماعية التي تخفف الآثار النفسية والتي يتفاعل معها الفرد في حياته اليومية).[1]

ويرى "شوميكر"، و"برونل" (Shumaker and Brownel) (1984) أنّ مصادر المساندة الاجتماعية تُكوّن ما يسمى بالشبكات الاجتماعية أو شبكات المساندة وتتمثل في: الأسرة، الأقارب، الأصدقاء، والجيران، وزملاء العمل، الزوجات، وهي الشبكات الواعية التي ينتمي إليها الأفراد ويعتمدون عليها من أجل المساندة أو المساعدة.[2]

والمساندة من الأسرة تعني الحصول على العون والمساعدة من قبل أفراد الأسرة التي تنتمي إليها الفرد والشعور بالأمن النفسي لوجوده بينهم وأنّه محل ثقتهم واحترامهم.[3]

كما نجد أنّ المساندة من الأصدقاء ذات قيمة خاصة في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد، والمساندة من الأصدقاء تعني الشعور بالراحة للتواجد الأصدقاء ومشاركتهم اهتمامات الحياة والحصول على المناصرة والمساعدة عند الضرورة.[4]

يظهر من خلال كل هذا أنّ المساندة الاجتماعية تنوعت وتعددت باختلاف مركز قُربها من الفرد، فهي تعمل بطبيعة الحال بشد الأزر وإطلاق كل العنان لجل أنواع المساعدة بالنسبة للفرد الذي يشكو من كل أنواع الضغوطات السيكولوجية، المادية، المعنوية، وغيرها. فمجموع هذه التعاملات بين الأفراد داخل العلاقات الاجتماعية تعد أهم مصادر المساندة الاجتماعية.

1- علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 20.

2- إسماعيل بشرى: "**المساندة الاجتماعية والتوافق المهني**"، نفس المرجع السابق، ص17.

3- معتز سيد عبد الله: "**الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية كعوامل أساسية في دافعية الأفراد للانضمام للجماعة**"، ع57، مجلة تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، جامعة المنصورة، مصر،2001، ص 113.

4- الدسوقي، رواية محمود حسين: " **النموذج السببي للعلاقة بين المساندة الاجتماعية وضغوط الحياة والصحة النفسية لدى المطلقات**"، ع39، مجلة الهيئة المصرية العامة للكتاب، جامعة الزقازيق، مصر، 1997، ص50.

فقد حدد أيضًا "ساكدانت (1988)" Saccadant" مصادر المساندة الاجتماعية كالآتي: أفراد العائلة (الشريك والأطفال) الأصدقاء، زملاء العمل، الرابطات الجماعية(النوادي والمنظمات الدينية) أو جماعات تشكلت خصيصًا لغرض تقديم المساندة مثل (الجماعات العلاجية، كجماعة المدمنين).[1]

المساندة الاجتماعية تعتبر مصدرًا هاما من مصادر المقاومة وهي من بين المهارات الاجتماعية التي تخفف من الضغط السيكولوجي، ففي بعض الظروف التي يشعر فيها الأفراد بالخوف والشك وعندما يتهدد إحساسهم بالذات كنتيجة لذلك، فإن العديد منهم يمرون بخبرة الحاجة الشديدة لإيضاح ما يحدث لهن والحصول على مساندة الآخرين لكي يطمئنوا ويهدؤوا، فالأشخاص يؤثرون في بعضهم البعض كمصادر للمساندة الاجتماعية.[2]

ويضيف "دونكلشيتر" DunkelSchetter " بغض الأدلة على أنّ بعض مصادر المساندة الاجتماعية تكون أكثر ملائمة من المصادر الأخرى في مواقف معينة، وأعطى مثالاً حيًا على ذلكمرضى السرطان الذين أكدوا من خلال المراحل العلاجية التي يمرون بها أن مصادر المساندة الاجتماعية التي يتلقونها من الفريق العلاجي في ظروفهم المرضية تكون أكثر ملائمة من أي مصدر آخر وأكثر فعالية في مراحل العلاج.[3]

وتشير نتائج الدراسة التي قام بها "ساؤاسون وآخرون" Sarason et alإلى "أنّ مصادر المساندة الاجتماعية مرتبطة بالمقومات الآتية: المظاهر الزواجيةMarital Status، والاتصال بالأصدقاء المقربين، والأقارب، والجيران، وأصدقاء الكنيسة، والجماعات الرسمية وغير الرسمية.[4]

في ظل ما فَرُط قوله سابقًا حول أهم المصادر الخاصة بالمساندة الاجتماعية نقول أنه إضافة إلى كل تلك العلاقات الاجتماعية القائمة بين عناصر وجماعة الأقران وتلك الإمكانات والمساهمات المقدمة بينهم لحل مشاكل بعضهم البعض فتبقى طبيعة التعاملات والمعاملات الحسنة لها الدور الايجابي والفعال في إعطاء الطابع الأخلاقي إلى الاجتماعي على مجموع العلاقات الاجتماعية القائمة بين أفراد الأسرة والمؤسسة والمحيط الواحد والذي تعمُ فيه كل صور وأشكال التكافل والتضامن الاجتماعي.

بينما "بيريس وآخرون" (1991) في دراستهم للمساندة الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الجامعة، أن عناك علاقة ارتباطيه عكسية بين الشعور بالوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية من الأب والأم والصديق، كما بينت هذه

1- شهرزاد بوشدوب: "**المساندة الاجتماعية وأثرها على بغض العوامل الشخصية واستراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي**"، نفس المرجع السابق، ص 30.

2- زندي يمينة: "**دور المساندة الاجتماعية في التعامل مع الضغوط الدراسية وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب**"، نفس المرجع السابق، ص 67.

3- علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 21.

4- نفس المرجع السابق، ص22.

الدراسة أنّ المساندة الاجتماعية التي يتلقاها أفراد العينة من الصديق أقوى بكثير من المساندة التي يتلقونها من الأب والأم.[1]

بالإضافة إلى أنه ثبت أن جماعة الأقران ذات أهمية كبيرة وبالغة ودور فعال للمراهق، وهذا نتيجة لما تتجه من حرية التعبير عن انفعالات الخوف والغضب، ومشاعر الشك وبما تهيئه من الطمأنينة في النفس وينشأ ذلك عن وعي المراهق بأنّ الآخرين لديهم نفس المخاوف والشكوك والآمال، وهذه الأمور لا يحققها داخل أسرته، كما أنّ الإنسان لا يعيش منفردًا في هذه الحياة فطبيعة الكائن البشري منذ خلق الله الإنسان على وجه الأرض، وتمثل الصداقة قدرة الإنسان على ان يتوافق مع نفسه ومع الآخرين وأن يقبل نفسه ويقبل الآخرين، وهذا هو جوهر السعادة والصحة النفسية، فالروابط بين الناس قائمة على أساس حاجة الناس لبعضهم البعض.[2]

كما يؤكد "بيومي" (1990) في دراسته عن الشعور بالوحدة لدى الأطفال يفتقرون إلى أصدقاء، وكانت العينة تتكون من (389) تلميذًا من الصفين الخامس والسادس الابتدائي بالمدينة المنورة، وأنّ الأطفال الذين يفتقرون إلى جماعة الأصدقاء أو أنّهم غير محبوبين من زملائهم كانوا أكثر إظهارًا للشعور بالوحدة من الأطفال المحبوبين من زملائهم.[3]

اتضح من خلال هذه الآراء الفارطة أنّ الأصدقاء يلعبون دورًا مهمًا ويمكن أن نقول أساسيًا في تقديم المساندة الاجتماعية للأفراد الذين يتميزون بالانطواء والانحياز والتعنت والعدوانية. فالفرد الذي يتميز بكل هذه الحالات النفسية الصعبة وفي المقابل يتلقى الدعم وكل أشكال المحبة والرحمة والأخوة من طرف أصدقائه ويبادلونه الحديث والتجمع، ويتخذون رأيه ويصنفونه الرأي الصواب، ويظهرون له أنه محبوب ومقبول ومتميز من طرفه، هذا كله يساعده على التخلص من هذه الحالات النفسية.

8- النماذج المفسرة للدور الذي تقوم به مصادر المساندة الاجتماعية:

من خلال نتائج الأبحاث التي قام بها "كوهين" Cohenو"ويلز" Wills(1985) لمعرفة الدور الذي يقوم به مصادر المساندة الاجتماعية، قدما نموذجين أساسيين يؤديان إلى تمتع الفرد بصحته الجسمية، والنفسية والعقلية وهما:

1- فهد الربيعة: "**الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة**"، ع43، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1997، ص 34-35.

2- ممدوحة سلامة: "**المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة**"،م8، ع1،مجلة الدراسات النفسية، القاهرة، مصر، 1991، ص 145.

3- قدور بن عباد هوارية: "**المساندة الاجتماعية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات**"، نفس المرجع السابق، ص 90.

8-1- نموذج الأثر الرئيسي على الفرد: The Main Effect Model

وهـذا النمـوذج يصـور المسـاندة الاجتماعيـة علـى أنّهـا "تفاعـل اجتمـاعي مـنظم، أو الانـدماج في الأدوار الاجتماعية المختلفة داخل المجتمع الذي يعيش فيه الفرد"، ويفترض هذا النموذج أنّ زيادة حجم وكمية المساندة الاجتماعية يؤدي إلى إحساس الفرد بالرضا عن الحياة والتوافق مع البيئة المحيطة. ويقوم هذا النموذج بالتخفيف أو الحماية Buffering على الأفراد الذين يتعرضون لكثير من أنماط أحداث الحياة الضاغطة لتقليل الآثار السلبية الجسمية والنفسية على الفرد، وتزويد الفرد بخبرات إيجابية متعددة، وبمجموعة من الأدوار الاجتماعية المقبولة من المجتمع، وتفعيل دوره في توفير إحساس الفرد بالاستقرار في مواقف حياته المختلفة، والاعتراف بأهمية الذات، والشعور بالكفاءة الشخصية، والتوافق مع شبكة العلاقات الاجتماعية، ومساعدته في تجنب الخبرات المؤلمة، ومحاولة إبعاده عن أية اضطرابات أو مشكلات نفسية سالبة. كما يؤثر هذا النموذج أيضًا سلبيًا على الجوانب الاجتماعية للفرد، والتي تتمثل في: انخفاض مستوى المشاركة الاجتماعية مع الآخرين، والإحساس بالعزلة، والوحدة النفسية، والاغتراب، وانخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي مع البيئة المحيطة بالفرد.[1]

8-2- نموذج الأثر الواقي أو المخفف للضغوط النفسية:The Buffering Model

تتفق آراء كل من "لازاروس" Lazarus، و"لونير"Launer (1978) في "أنّ أحداث الحياة الضاغطة تنشأ عندما يتعرض الفرد لموقف ما يحس أنه مهدد له في حياته، ويفتقد الاستجابة الايجابية لمواجهته أو التعامل مع هذه الأحداث"، ويرى "سيلز"Sells أنّه من الضروري للفرد أن يدرك أحداث الحياة الضاغطة، ويحاول مواجهتها، ولكنه يفتقد أساليب المواجهة الإيجابية لتلك الأحداث، ويتعرض بالتالي إلى الآثار السلبية الجسمية والنفسية، ويشير هذا النموذج إلى أنّ المساندة الاجتماعية سواء أكانت مساندة عاطفية، أو مساعدة عملية في المواقف الضاغطة الصعبة تمنحنا الوقاية من التعرض للآثار النفسية السلبية.[2]

يبين هذين النموذجين السابقين أنّ قيمة المساندة الاجتماعية وفعاليتها تكمن في طبع مجموعة من الآثار الخاصة في نفسية الفرد، وصقلها في حياته اليومية لمواجهة مجموعة من الضغوطات التي تقف بالسلب وجها لوجه أمام الفرد، وتجعله يتعامل بذكاء وإيجابية مع هذه الأحداث السلبية، فتمنحه سبل الوقاية من التعرض لهكذا مواجهات وأحداث ضاغطة.

1_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 22-23.

2_ نفس المرجع السابق، ص 23.

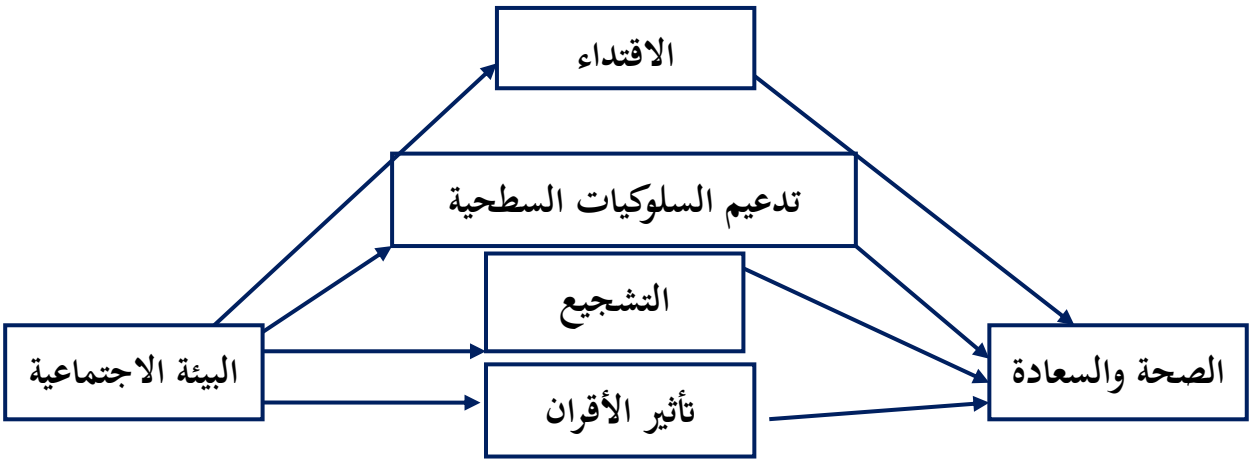
8-3- نموذج العلاقات المتداخلة بين مظاهر المساندة الاجتماعية وأساليب المواجهة:

يرى "كينث هيللر وآخرون"Kenneth Heller et al (1986) أنّ أسلوب التفاعل الاجتماعي الذي يقوم به الفرد داخل شبكة علاقاته الاجتماعية تتأثر بمدى التقدير الذي يجده من خلال المساندة الاجتماعية التي يقدمها المحيطين به، وهذا يبرر مدى أهمية كيف يدرك الفرد المقومات الأساسية التي تدفعه إلى هذا التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وما هو دور المساندة الاجتماعية في تكوينه وتقديره. كما يشير "لازاروس"Lazarus إلى أنّ العلاقات الاجتماعية للفرد تقوم على مقوم انفعالي معرفي تدعمه أساليب مواجهة الفرد، وأنشطة الآخرين وتقدير هذا النوع يساعد الفرد على تحديد الوقت، والظروف التي يحتاج إليها في تقديم مصادر المساندة الاجتماعية المطلوبة له.[1]

يظهر هذين الرأيين الجانب المعرفي الذي يتميز به الفرد والمكتسب من خلال ألوان التفاعل الاجتماعي مع شبكة العلاقات الاجتماعية، وما ينعكس على تكوين مقوم انفعالي ووجداني لدى الفرد اتجاه أطراف المساندة الاجتماعية، وهذا ما يجعل الفرد يتصرف بحنكة وذكاء وحرص كبير في التعامل مع كل الضغوطات والصعوبات التي يتلقاها من البيئة المحيطة به.

بالإضافة إلى هذا وللتوضيح أكثر في هذه النماذج الثلاث لدينا وبحوزتنا (03) أشكال توضح كل نموذج على حدى بأكثر دقة وتفصيل:

الشكل رقم (02): يبين نموذج الأثر الرئيسي للفرد.

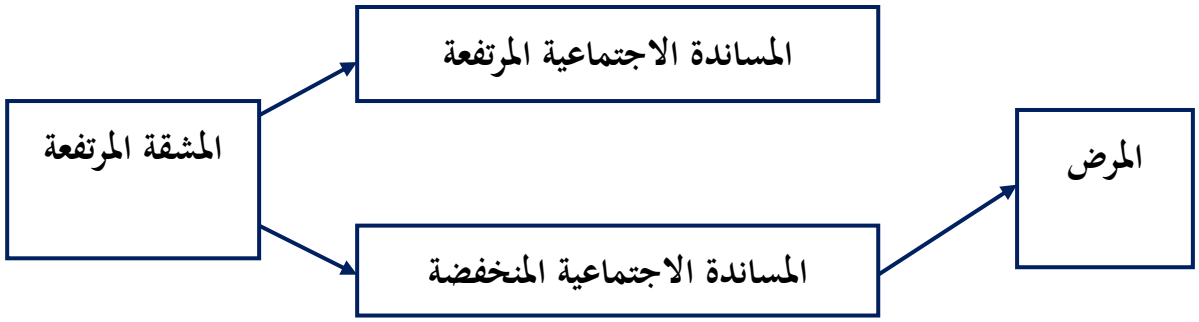


يشير الشكل رقم (02) إلى أنّ البيئة الاجتماعية تؤثر على نواتج الصحة من خلال مجموعة متنوعة من العمليات تشمل الاقتداء، والتدعيم، والتشجيع، وتأثير جماعة الأقران وشبكة العلاقات الاجتماعية.[2]

1- علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 25.

2_ رضوان شعبان جاب الله وهريدي عادل محمّد: "**العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة**"، نفس المرجع السابق، ص 85-86.

الشكل رقم (03): يوضح نموذج الأثر الواقي للفرد.



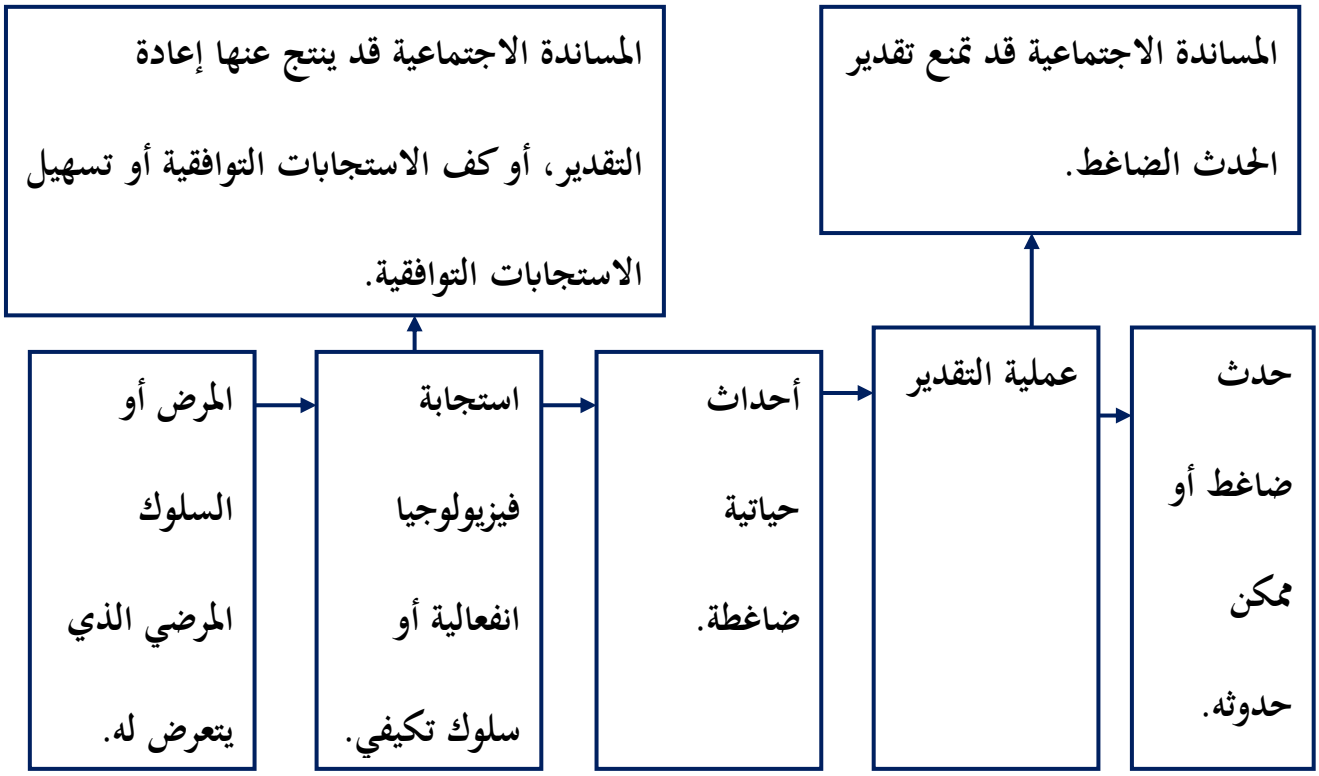
يشير الشكل رقم (03) إلى أنّ المشقة المرتفعة تمارس دورها في إحداث المرض في ظل الدرجة المنخفضة من المساندة الاجتماعية فقط، أما في ظل الدرجة المرتفعة من المساندة، فإن تأثيرها يتبدد أو يتوقف.[1]

وإضافة إلى هذا وضع "كوهن" Cohenو"ويلز" Wills(1985) آلية لتفسير كيفية قيام المساندة الاجتماعية بالتخفيف من آثار المشقة والضغوطات الواقعة فيها الفرد فتتدخل المساندة الاجتماعية لتعمل على تعديل آثار أحداث الحياة المسببة للمشقة والنواتج المترتبة عليها، فيعمل أعضاء بيئته الاجتماعية على تهدئة الفرد أو إقناعه بأن المشكلة ليست مهمة أو مؤثرة. أ يحاولون تقليل مخاوفه، بالإضافة إلى أنّ المساندة الاجتماعية تؤثر على العمليات المعرفية الإدراكية للفرد تحت المشقة المرتفعة، فالأزمة المادية في ظل توفير مساندة للفرد من قبل المحيطين به سواء أكان عن طريق مساعدته ماليًا أو تزويده بعمل يمكنه من كسب المال، فيدرك أن الموقف ليس شاقًا، وبالتالي فهذا يعتبر تشجيعًا من خلال التركيز على الجانب الإيجابي في حياته، وبالتالي يصحح الفرد صورته عن ذاته وعن الموقف.[2]

1_ رضوان شعبان جاب الله وهريدي عادل محمد: "**العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة**"، نفس المرجع السابق، ص 76.

2_ شويخ هناء أحمد: "**أساليب الضغوط الناتجة عن أورام السرطان**"، ط1، إيثراك للنشر والتوزيع، مصر، 2007، ص 93.

الشكل رقم (04): يوضح نموذج العلاقات المتداخلة.



يشير الشكل رقم (04) إلى أهمية توافر مصادر المساندة الاجتماعية في عملية تقدير الفرد لأحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها في البيئة المحيطة، والتي تقوم بدور أساسي يمثل سبيل مخفف للفرد من أي آثار نفسية سلبية يمكن أن يتعرض لها في حياته.[1]

9- شروط تقديم المساندة الاجتماعية:

يرى "تايلور" Taylor(1995) إن نمط المساندة الاجتماعية الذي يحتاجه الفرد تختلف باختلاف مرحلة الضغط والمشقة التي يمر بها، فما يحتاجه في تلك المرحلة من الطمأنينة من الأهل والأقارب من النصح والإرشاد فمن المحتمل أن يصيبه بهذا النوع من خيبة الأمل بالرغم من تلقيه نمط المساندة لذا يؤكد الباحثون مراعاة التوقيت ونمط المساندة اللازمان في وقت المشقة حتى يكون للمساندة أثارها الإيجابية المتوقعة.[2]

ولقد أثار "شين وآخرون" Shinn et al إلى أنّ المساندة الاجتماعية والنفسية هي عملية تبادلية ناجحة للمانح والمتلقي وهي تنبئ بامتداد شبكة العلاقات الاجتماعية بينهما، وتشجع على المشاركة الاجتماعية، وإلى

1_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 25.

2_ هناء أحمد مُحَمَّد شويخ: "**أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية مع تطبيقات على حالات أورام المثانة السرطانية**"، نفس المرجع السابق، ص 90.

تكوين تفاعلات اجتماعية ايجابية. ولكن الوصول إلى التوازن في هذه التبادلات يصبح أمرًا متزايد الصعوبة عندما تزداد حاجة المتلقي إلى المساعدة.[1]

ويرى "جرينبرج" Greenberg أنّ مفهوم التبادلية بين المانح للمساندة، والمتلقي ربما يضع المتلقي في حالة غير مريحة لإحساسه بأنّه مدين، ولكن سريعًا ما تزول هذه المشاعر إذا أبدى المانح عدم قبوله فائدة، أو تتم تلك العملية التبادلية بطريقة غير مباشرة.[2]

تعمل العملية التبادلية على مبدأ المؤثر والمتأثر فالفرد المانح يعد مصدر تقديم المساندة الاجتماعية، والفرد المتلقي يعتبر العنصر غير السوي أو المريض أو بشكل عام المحتاج إلى تلك المعونة والدعم من طرف المانح، وهذا ما يكوّن بين الطرفين حياة التعاون والتآزر والتكافل الاجتماعي، والتي تجعل الفرد المتلقي يحس بالدفء الاجتماعي.

وهناك بعض الشروط التي يجب أن تتوافر في عملية المساندة الاجتماعية عند تقديمها نذكر أهمها:

9-1-كمية المساندة:

لابد أن يكون معدل المساندة الاجتماعية والنفسية معتدل عند تقديمها للمتلقي حتى لا يجعله أكثر اعتمادية، وينخفض بالتالي تقديره لذاته، أي لا بد للفرد المانحللمساندة أن لا يبالغ في الكمية المقدمة حتى لا ينقلب ما يراد الوصول إليه من تخفيض للضغط ضده.

9-2- اختيار الوقت المناسب لتقديم المساندة:

وهذا البعد يحتاج الكثير من المهارة الاجتماعية لدى مانحي المساندة حتى تؤدي إلى نتائج جيدة لدى المتلقي. أي أن تقديم المساندة يكون في أوقات تساعد الفرد المتلقي حتى يؤدي الدور اللازم.

9-3- مصدر المساندة:

فلا بد أن تتوافر بعض الخصائص لدى مانح المساندة والتي تتمثل في المرونة، النضج، والفهم الكامل لطبيعة المشكلة التي يمر بها المتلقي حتى يساهم بقدر فعال في تقديم المساندة، لا يستطيع أي من الأفراد تقديم المساندة فلا بد من توفر شروط لدى المانح حتى يتسنى له تقديم المساندة بسهولة.

9-4-كثافة المساندة:

إن تعددمصادر المساندة الاجتماعية والنفسية حسب "ويد"Wadeو"تافرين"Tavrine(1987) لدى المتلقي تؤدي سريعًا إلى حل المشكلات التي يمر بها، وتساعده سريعًا على تخطي الأزمات التي يمر بها في حياته، فكلما كان عدد الأفراد المانحين للمساندة كبير كلما كانت إفادة الفرد على تخطي الصعوبات.

1_ علي عبد السلام علي:" **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، ، نفس المرجع السابق، ص 31.

2_ نفس المرجع السابق، ص 31.

9-5- نوع المساندة:

ويتمثل هذا البعد في القدرة والمهارة، والفهم لدى مانحي المساندة في تقديمها بما يتناسب مع ما يدركه ويرغبه المتلقي من تصرفات وسلوكيات تتناسب مع نوع وطبيعة المساندة التي تقدم إليه. إذ لا بد عند تقديم المساندة اختيار النوع الذي يوافق نوع المشكل الذي يعاني منه الفرد حتى يتسنى أداء الدور المنوط به.

ويضيف "توتيس"Thoits(1986) شرطًا إضافيًا آخر وهو:

9-6- التشابه والفهم المتعاطف:

إنّ المساندة الاجتماعية والنفسية يمكن تقبلها في حالة التشابه الاجتماعي والنفسي للمانح والمتلقي، وتكون فعالة لدى المتلقي إذا كانت الظروف التي يمر بها المانح والمتلقي متشابهة.[1]

10- الآثار الإيجابية والسلبية للمساندة الاجتماعية:

يقول "ستوماكر وبرونل"Shumaker and Brownell (1984): أن التأثيرات الإيجابية والسلبية للمساندة الاجتماعية يمكن إيضاحها على النحو التالي:

- إن المساندة الاجتماعية القائمة على الرعاية والحب والاهتمام قد تزيد من مشاعر الأمن والارتباط والولاء والسعادة الوجدانية كتأثيرات إيجابية، وقد تؤدي إلى الشعور بالاختناق والسيطرة والاعتمادية كتأثيرات سلبية.

- إن المساندة الاجتماعية القائمة على حسن الإنصات والكشف عن الذات والمرح والإدماج في الأنشطة الاجتماعية، قد تؤدي إلى الشعور بالقيمة والثقة بالنفس وتقدير الذات الايجابي وانخفاض القلق والتعاطف كتأثيرات إيجابية، وقد تؤدي إلى الشعور بالدونية والارتباك وانخفاض تقدير الذات والتحكم والمبالغة في الثقة بالنفس كتأثيرات سلبية.

- إنّ المساندة الاجتماعية القائمة على إعطاء معلومات لفظية عن مواجهة الضغوط وعن القسوة والتهديد وتقديم المساعدات المالية والنصائح قد تؤدي إلى الصحة البدنية والوجدانية وتخفيف الشعور بالعجز والتفسير الواضح والموضوعي للتهديدات كتأثيرات إيجابية وقد تؤدي إلى الشعور بعدم الكفاية إذا كانت نماذج مواجهة الضغوط عالية وكذلك تؤدي إلى الاكتئاب والاستياء والاعتمادية كتأثيرات سلبية.[2]

1_ بوعمامة يسمينة: "**دور المساندة الاجتماعية في الرفع من تقدير الذات وتبنى استراتيجيات المقاومة الفعالة عند الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا**"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر-2-، 2011، ص69-70.

2_ أحمد عبد الرحمن عثمان: "**المساندة الاجتماعية من الأزواج وعلاقتها بالسعادة والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات**"، ع37، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 2001، ص 149.

من خلال ما تجلى في هذا القول يظهر لنا أنّ التأثير الإيجابي للمساندة يختلف عن تأثيرها السلبي، وذلك بسبب نفسية وعقلية الفرد وتركيبته البشرية، بالإضافة إلى أنّ هذا الاختلاف يكمن في نسبة القبول والرفض من طرف المتلقي للمساندة، فإذا كانت السلوكيات الصادرة من طرف الفرد إيجابية وأخلاقية فهذا ناتج عن نوع المساندة المقدمة، وإذا كانت السلوكيات الظاهرة عدوانية ومتمردة، وفيها صفة الاتكال والولاء الكامل لأطراف وشبكة العلاقات الاجتماعية والاعتماد التام على هذه العناصر في تقديم الدعم الاجتماعي، فهي عد بذلك سلبية على الفرد نفسه والمجتمع.

إنّ كل هذه النتائج وردود الأفعال قد تجمع معًا لتجعل من يطلب المساندة أقل كفاءة خاصة عندما يشعر أنّه مدين للغاية وأنه غير قادر على أن يرد المساعدة التي حصل عليها، وبالطبع فإنه على الرغم من كل هذه المخاطر سواء بالنسبة لطلب المساندة أو تقديمها للآخرين يظل الفرد مدفوعًا لمشاركة الآخرين مشاكلهم وهمومهم ويشاركونه أيضًا مشاكله وهمومه، وذلك لأنّ الإنسان بطبيعته مشارك إيجابي، وليس مشارك سلبي، كما أنّ هناك حكمة قائلة بأنّ: "الفرد قليل بنفسه كثير بالآخرين".[1]

11- الفروق بين الجنسين في المساندة الاجتماعية:

نتائج الدراسات السابقة في وجود فروق بين الجنسين في المساندة الاجتماعية بأبعادها ومصادرها، فقد اتفق كل من "لوبز" Lopez و"إيلي"Ehly و"جارسيا"Garcie (2000) أن هناك فروق بين الذكور والإناث في إدراك المساندة الاجتماعية من الوالدين والمعلمين والأقران (الزملاء، الأصدقاء) لصالح الإناث، وأشارت أوسديجان Ousdigiam (2001) أن الطالبات أكثر من الطلبة الذكور في إدراكهم للمساندة الاجتماعية.

بينما أنفق الشناوي عبد المنعم (1998) و"مالكوش"Malkoush (2000) و"كين"Kenny (2002) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية. كما أشارت دراسة "شين كريستنا" (2004) إلى أن المساندة الاجتماعية من الممكن أن نساهم بشكل إيجابي في تنمية الموهبة الابتكارية لدى كلا من الإناث والذكور.

أما "كالأروسي" Colorossi (2000) فقد ذكر أن الذكور يدركون المساندة الاجتماعية من الآباء أكثر من الإناث، بينما الإناث يدركن المساندة من الأصدقاء أكثر من الذكور ولا توجد فروق في الجنس في إدراك المساندة من الأمهات والعائلة الممتدة والبالغين الآخرين.[2]

1_ بشرى إسماعيل:" **المساندة الاجتماعية والتوافق المهني**"، نفس المرجع السابق، ص 26.

2_ شيماء أحمد مُحَّد الديداموني: "**المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالموهبة الابتكارية للمراهقين**"، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 2009، ص 30-31.

وأكدت نتائج دراسة "فوكس" Vaux، و"ستيوارت" Stewart(1982) من خلال دراسة على عينة تتكون من (175 طالب وطالبة) بالجامعة لمعرفة تأثير الأبعاد الآتية على المساندة الاجتماعية وهي: (مصادر المساندة، وعملية إدراك المساندة، وسلوكيات المساندة) من خلال تطبيق مقياس شامل للمساندة الاجتماعية، ووجود سلوكيات المساندة، والذي يتضمن المساندة العاطفية، وتقديم المعلومات والنصيحة لدى الطالبات اللائي يسجلن درجات أعلى من الطلاب.[1]

وأظهرت نتائج دراسة "فهد بن عبد الله الربيعة" (1997) على عينة مكونة من (600 طالب وطالبة) من كلية التربية جامعة ملك سعود بالرياض، وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الشعور بالوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية، وأنّ الطالبات في حاجة لبعد المساندة الاجتماعية من أسرهم أكثر من الطلاب.[2]

وأسفرت نتائج دراسة "معتز سيد" (2001) على عينة قوامها (474 مبحوثا ومبحوثة) من الدارسين بكلية الآداب جامعة القاهرة، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المساندة العاطفية لصالح المبحوثات.[3]

12- فعالية المساندة الاجتماعية:

اتفق العديد من علماء النفس والاجتماع والمهتمين بالدراسات الإنسانية عن الفعالية الكبيرة للمساندة الاجتماعية في حياة الأفراد، غير أنّ الحاجة إليها تزيد من الضغوطات الحادة المرتبطة بالأحداث الهامة بالنسبة للفرد وتقل الحاجة إليها مع الضغوطات البسيطة المرتبطة بالمنغصات اليومية.[4]

وتعتبر المساندة الاجتماعية مصدرًا هامًا من مصادر الدعم الاجتماعي الفعال الذي يحتاجها الإنسان، وهي ذات فعالية كبيرة في حياة الأفراد، وتسمح لهم بالحفاظ على توازنه النفسي والعقلي كما تؤثر على مختلف أبعاد شخصيته، كمركز تحكم مثلاً وتقدير الذات.[5]

1_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 33.

2_ فهد بن عبد الله الربيعة: "**الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة**"، دراسة ميدانية، ع43، مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1997، ص30.

3_ معتز سيد عبد الله: "**الإيثار والثقة، والمساندة الاجتماعية كعوامل أساسية في دافعية الأفراد للانضمام للجماعة**"، نفس المرجع السابق، ص 98.

4_ L'aireiter. A-R, Bauman. M.Perkonigg, A and H. Banerm, "**Social support resources in Interpersommal**, **Relation ships during stress ful life conditions results from two pilot studenies revue Europienne de psychologie appliqué**", vol(47), 1997, pp128.

5_ بوعمامة يسمينة: "**دور المساندة الاجتماعية في الرفع من تقدير الذات وتبنى استراتيجيات المقاومة الفعالة عند الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا**"، نفس المرجع السابق، ص 76.

نقول أنّ المساندة الاجتماعية ذات فعالية ونجاعة وذلك من خلال الدور المهم والفعال الذي تلعبه في حياة الفرد، فهذا الأخير عند حاجته وطلبة إلى المعاونة والدعم للتخلص من شيء أو الحصول على شيء آخر ويلقى طلبه منفذ بسرعة كمًا وكيفًا، فهنا تكمن فعالية المساندة الاجتماعية.

كما يعتمد مدى فعالية المساندة الاجتماعية على كيفية استخدام الفرد شبكة العلاقات الاجتماعية المساندة، فبعض الناس لا يكونون فعالين في انتزاع الدعم الذي يحتاجون إليه من الآخرين فعلى سبيل المثال وجود من هو أهل للثقة (الشريك أو الزواج) قد يكون أفضل مصدر للمساندة الاجتماعية، ولا سيما بالنسبة للرجال، كما أنّ الآثار المفيدة للمساندة الاجتماعية لا تكون بالضرورة تراكمية فلو أخذنا الأصدقاء، على سبيل المثال، فإن العامل الحاسم بالنسبة للمساندة الاجتماعية الفعالة، هو أن يكون للفرد صديق حميم واحد على الأقل، ولكن وجود مجموعة من الأصدقاء الحميمين قد لا يكون له فائدة أكبر من مجرد وجود صديقين أو ثلاثة أصدقاء فقط.[1]

13- المساندة الاجتماعية ودورها في التعامل مع الضغوط النفسية والدراسية:

يؤكد "كابلن وآخرون"(Kaplan et al, 1993) على أنّ المساندة الاجتماعية لها أثر إيجابي في الوقاية من التعرض للأمراض، والصدمات النفسية، فالعلاقة بين انخفاض المساندة والمرض علاقة سببية، بمعنى أنّ هناك علاقة موجبة بين المساندة الاجتماعية للفرد وصحته النفسية، فهي تعد أحد العوامل الوقائية من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة، وتشير نتائج كثير من البحوث إلى أنّ أسوأ أنواع الضغوط وأكثرها ارتباطًا بالتوتر والاضطراب النفسي هي تلك التي تحدث للفرد المنعزل، والذي يفتقد المساندة الوجدانية، ويفتقد الصلات والدعم الاجتماعي والمؤازرة، وبعبارة أخرى فالحياة مع الجماعة، والانتماء لمجموعة من الأصدقاء أو شبكة من العلاقات الاجتماعية والأسرية تعتبر من المصادر الرئيسية التي تجعل للحياة معنى.[2]

حيث أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الطالب سواء من الأسرة أو الأقارب أو الأصدقاء تعد وسيلة هامة في التخفيف من الصعوبات والضغوط التي يعاني منها الأفراد، فعندما يستمع الآباء إلى أبنائهم ويشاركونهم اهتماماتهم وكذلك عندما يتحدثون إلى أصدقائهم عن مشاكلهم فإن ذلك يساعدهم على التفكير في إيجاد حلول مناسبة لمشكلاتهم فالمساندة من الأسرة والأصدقاء تساعد على الشعور بتقدير الذات، وهذا بدوره يزيد من قدرتهم على مقاومة الضغوط والمشاكل التي تعترض حياتهم. بالإضافة إلى أنّ المساندة من الأسرة والأقران تؤثر على النمو الانفعالي

1_ شيلي ثايلور: "**علم النفس الصحي**"، تر: وسام درويش بريك وآخرون، نفس المرجع السابق، ص 453-454.

2_ آيت حمودة حكيمة: "**استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المرض السيكوسوماتية**"، ع9، مجلة علمية تصدر كل نصف سنة، جامعة الجزائر، 2008،ص 97.

والاجتماعي للفرد وعلى استجابتهم اتجاه ضواغط الحياة وتساعدهم على تعلم وتقييم المواقف وإصدار الأحكام الهامة كما أنّها تساعدهم على بناء مهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال تزويدهم بمعلومات وبدائل لحل مشاكلهم.[1]

وأوضحت نتائج دراسة كل من "برج ومكوين"(Beryat et Maquinn , 1989) التي أجريت على عينة قوامها(150 طالبًا وطالبة من جامعة ميزوري بالولايات المتحدة الأمريكية). أهمية وجود المساندة الاجتماعية من الأسرة لمساعدة الطلاب والطالبات على التحصيل الأكاديمي بالجامعة، وعلى التوافق مع البيئة الجامعية.[2]

وقد اتفق كل من "هولاهان" و"موس"Holahan and Moos,1985 مع "كوبازا" و"بوكيت"(Kobasaand Puccetti, 1983) في أنّ هناك متغيرات نفسية واجتماعية تساعد الفرد على الاحتفاظ بصحته الجسمية والنفسية رغم تعرضه للضغوط، حيث أشار إلى أنّ البيئة الأسرية التي تتسم بالدفء والحب والتماسك وحرية التعبير عن الرأي والمشاعر، والدعم والتشجيع أثناء التعرض للضغوط تجعل الفرد أكثر صلابة وفاعلية وقدرة على المواجهة وأقل اكتئاب.[3]

وأظهرت نتائج دراسة "جنين لويس"(Janine and Louse,1991) أهمية دور المساندة الاجتماعية من الأسرة والرفاق في تخفيف الآثار النفسية السلبية الناتجة عن أحداث الحياة الضاغطة في تعامل الطلاب الجدد مع الحياة الجامعية في جامعة "مكسيكو سيتي الجديدة" بالولايات المتحدة الأمريكية. [4]

14- أبعاد المساندة الاجتماعية:

أشار "نوربك" (Norbeck 1985)، واتفق في رأيه مع الكثير من الباحثين في: " أنّ المساندة الاجتماعية بناء متعدد الأبعاد قائم على مكونان رئيسيان هما: المساندة العاطفية والمساندة المادية الملموسة، أما المساندة النوعية الموقفية فلقد ظهرت لسد حاجات خاصة للفرد، وهذا ما يظهر من خلال إشباع الفرد لحاجاته الخاصة من خلال المساندة الاجتماعية عندما يعاني مثلا من حدث ضاغط أو موقف تحدي يواجهه في بيئته.[5]

1_ حسين طه عبد العظيم وحسين سلامة عبد العظيم: "**استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**"، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2006، ص 208.

2_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 134.

3- بختش أميرة طه: "**أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقليا والعاديين**"، م3، ع3، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2007، ص 19.

4_ علي عبد السلام علي، نفس المرجع السابق، ص 134.

5_ نفس المرجع السابق، ص 36.

ويرى "دونلد" Donald(1978) بين بعدين هامين لمفهوم المساندة الاجتماعية وهما: البعد السلوكي والذي يعكس كم ومعدل العلاقات والاتصالات الاجتماعية بين الفرد والمحيطين به في مواقف المشقة، والبعد الذاتي، والذي يعكس التقييم الذاتي لهذه العلاقات والمصادر الاجتماعية المتاحة من قبل المحيطين به.[1]

وقد أكد "ويس"(1974)"Weiss" وجود ستة أبعاد للمساندة الاجتماعية هي: المودة Intimacy، والتكامل الاجتماعي Integratio, Social، والرعاية Nurturance، والقيمة Worth، والترابط Alliance، والتوجيهGuidance.[2]

وتشير "كاترونا" إلى أن مراجعة الأسناق التصنيفية للمساندة تكشف عن درجة عالية من الاتفاق بين المؤلفين، على الرغم من اختلاف المصطلحات التي يستخدمونها، وتخلص إلى أنّ هناك خمسة أبعاد أساسية تظهر في معظم هذه النماذج وهي:

- المساندة الوجدانية: وتبدو في إظهار الشعور بالراحة.
- التكامل الاجتماعي: ويشير إلى مساندة شبكة العلاقات الاجتماعية كالعضوية في جماعة.
- مساندة التقدير: من خلال دعم الشعور بالكفاءة الشخصية وتقدير الذات.
- المساعدة المادية: كما تتمثل في تقديم خدمات أو أشياء عينية.
- المساعدة المعرفية: مثل التوجيه وإعطاء النصيحة.[3]

ويرى "مارتين هبرا" (Martine Habra, 2005) في تحديد أبعاد المساندة الاجتماعية كالتالي:

14-1- المساندة العاطفية Emotional Support:

وهي التي تنطوي على الرعاية والثقة والقبول والتعاطف.

14-2-المساندة المعلوماتية Informational Support:

وهي التي تنطوي على إعطاء معلومات أو تعليم مهارات تؤدي إلى حل المشكلات أو فهم كيفية التعامل مع الأحداث الضاغطة ويطلق على هذا البعد في بعض الأحيان النصح، والتوجيه المعرفي.

1_ هناء أحمد محمّد الشويخ: "**استراتيجيات التعايش والمساندة النفسية الاجتماعية في علاقتها ببعض الاختلالات النفسية لدى مرض أورام المثانة السرطانية**"، نفس المرجع السابق، ص 58.

2_ علي عبد السلام علي:" **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص36.

3_ رضوان شعبان جاب الله وهريدي عادل محمّد: "**العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة**"، نفس المرجع السابق،ص85.

14-3-المساندة الأدائية أو بالفعل Instrumental Support:

وهي التي تنطوي على المساعدة في العمل، والمساعدة بالمال، ويطلق على هذا البعد مسميات مثل العون، المساندة المادية، المساندة الملموسة.

14-4- مساندة التقدير Esteen Support:

وتظهر في دعم الآخرين وعلاقاتهم الاجتماعية بالفرد مما يشعره بالكفاءة الشخصية وتقدير الذات، وقد يشار إلى هذا البعد بعدة مسميات مثل المساندة النفسية، والمساندة التعبيرية، ومساندة تقدير الذات، ومساندة التنفيس، والمساندة الوثيقة.

ويضيف "الشناوي عبد الرحمن" (1994) بُعد الصحبة الاجتماعي ويقصد به قضاء بعض الوقت مع الآخرين في أنشطة الفراغ والترويح، وفي هذا البعد إشباع لحاجة الانتماء والاتصال مع الآخرين، ويطلق على هذا البعد أحيانًا بمساندة الانتشار والانتماء.[1]

أما "هوس" Houseفقد أشار إلى أنّ المساندة الاجتماعية لها عدة أشكال أخرى هي: المساندة الانفعالية التي تنطوي على الرعاية، والثقة، والقبول، والتعاطف، المساندة الأدائية التي تنطوي على المساعدة في العمل، والمساعدة بالمال، والمساندة بالمعلومات التي تنطوي على إعطاء نصائح ومعلومات، أو تعليم مهارة تؤدي إلى حل مشكلة أو موقف ضاغط، ومساندة الأصدقاء التي تنطوي على ما يمكن أن يقدمه الأصدقاء لبعضهم البعض وقت الشدة.[2] وقد تضمنت المساندة الاجتماعية عند "شيفر وآخرون" (Schaefer et al,1981) على ثلاثة أبعاد هي: المساندة الانفعالية والمساندة الاقتصادية والمساندة المعرفية، أما كوهين وزملاؤه (Cohen et al 1986) فقد اقترحوا ثلاثة أبعاد مختلفة للمساندة الاجتماعية هي: المساندة التقديرية، المساندة الانفعالية، وذلك كمفهوم ضمني للوظيفة النفسية للمساندة الاجتماعية.[3]

1_ نسرين بنت صلاح بن عبد الرحمن جمي: "**تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعروفي الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة المكرمة**"، نفس المرجع السابق، ص 43.

2_ عبد الرزاق، عماد علي: "المساندة **الاجتماعية كمتغير وسيط في العلاقة بين المعاناة الاقتصادية والخلافات الزوجية**"، م8، ع1، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسانيين المصرية، مصر، 1998، ص 16.

3_ مروان عبد الله دياب: "**دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين**"، نفس المرجع السابق، ص 66.

15- المساندة الاجتماعية في شكلها الرسمي وغير الرسمي:

15-1- المساندة الاجتماعية الرسمية:

يكون ذلك عن طريق المؤسسات الحكومية المتخصصة أو الجمعيات الأهلية المتطوعة حيث يقوم بتقديمها الأخصائيين النفسانيين والاجتماعيين المؤهلين في مساعدة الناس في الأزمات والنكبات والمشكلات، حيث يهرع هؤلاء الأخصائيين إلى تقديم المساندة الاجتماعية للمتضررين لتخفيف آلامهم ومعاناتهم ومشاكلهم في مواقف الأزمات، وتحرص جميع المجتمعات على توفير المساندة الاجتماعية الرسمية عن طريق مراكز التدخل المبكر أو السريع، ومؤسسات المساعدات المالية والعينية، ومراكز الإرشاد النفسي والاجتماعي ومراكز الإسعافات الأولية والخطوط التليفونية الساخنة ومجالس إدارة الأزمات وغيرها.

15-2-المساندة الاجتماعية غير الرسمية:

يحصل عليها الإنسان من الأهل والأصدقاء والزملاء والجيران بدافع المحبة والمصالح المشتركة والالتزامات الأسرية والاجتماعية والأخلاقية والإنسانية والدينية، فمن يساعد أخاه اليوم سوف يجده في مساعداته غدًا فهذه سنة الحياة "كما تُدين تُدان" أي إذا كنت في حاجة أخيك وقت الصعاب سوق تجده في مساعدتك عند حاجتك إليه.[1]

16- نظريات تفسير المساندة الاجتماعية:

يأتي المحتمل لميكانيزم المساندة الاجتماعية من نظرية "بولبي"Bowlbyلسلوك القلق، ووفقا لما تشير إليه هذه النظرية فإنّ الوظيفة الأساسية لسلوك التعلق هو "الدفاع ضد المخاطر والأضرار التي تلحق بالفرد من خلال علاقته بالبيئة المحيطة به"، وقد تم الاتفاق على هذا الرأي من قبل العلماء، وتم تأييده بثلاثة حقائق رئيسية من خلال استخدام منهج الملاحظة لسلوك الطيور، والثدييات، والأطفال وهي:

الأولى: وتتمثل في: أنّ المفحوص المنعزل عن الآخرين يكون أكثر تعرضًا للمخاطر، والأضرار من المفحوص الذي يتعلق ويرتبط بالآخرين.

الثانية: وتشير إلى: أنّ المفحوص المنعزل عن الآخرين يكون أكثر تعرضًا للمخاطر، والأضرار من البيئة المحيطة به بسبب متغير العمر الزمني، أو الحجم، أو الحلة الصحية، ويكون أكثر سهولة وسرعة في إظهار سلوك التعلق.

الثالثة: وتظهر في: أنّ سلوك التعلق يظهر بوضوح في المواقف الضاغطة أو حينما يكون الخطر متوقع.[2]

1_ كمال إبراهيم مرسي: "**السعادة وتنمية الصحة النفسية –الجزء الأول– مسؤولية الفرد في الإسلام وعلم النفس**"، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، 2000، ص 198.

2_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 51-52.

ولقد حدد كل من "بيريس" Pierce و"ساراسون"Sarason خمسة اتجاهات نظرية بارزة لدراسة المساندة الاجتماعية وتفسيرها هي:

16-1- النظرية البنائية:The Structural Theory

يشير كابلان وآخرون (Kaplan et al, 1993) إلى أنّ علماء المدرسة البنائية ركزوا على تدعيم بناء شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد لزيادة حجمها، وتعدد مصادرها، وتوسيع مجالاتها، لتوظيفها في خدمة الفرد، ولمساندته في مواجهة الأحداث الضاغطة، ووقايته من أي آثار نفسية سلبية يواجهها في البيئة المحيطة.

ويرى "دك"Duck و"سليفر" Sliver أنّ الاتجاه البنائي في دراسته للمساندة الاجتماعية يقوم على افتراض أنّ الخصائص الكمية لشبكة المساندة تؤثر على التفاعلات المتبادلة بين الأفراد، وعلى عمليات التوافق مع الأحداث الضاغطة، كما تلعب دورًا هامًا وحيويًا في تدعيم وتعزيز المواجهة الفعالة للأحدث الضاغطة دون أي آثار سلبية على الصحة النفسية لمتلقي المساندة.

ويشير علي عبد السلام علي (2005) إلى أنّ هذه النظرية تتسم ببعض العيوب تتمثل في:

- إهمالها لدراسة شبكات التفاعلات الاجتماعية الكبيرة التي تحيط بالمجتمعات الكبيرة.
- لم تصل هذه النظرية في دراستها لأبعاد المساندة الاجتماعية إلى نتائج صادقة.

16-2- النظرية الوظيفية:The FunctionalTheory

يشير كل من "دك" و"سليفر" (Duck et Sliver, 1995) إلى أنّ المساندة الاجتماعية هي تلك المعلومات التي تؤدي إلى اعتقاد الفرد بأنّه محبوب من المحيطين به، وأنه محاط بالرعاية من الآخرين وبالانتماء إلى شبكة العلاقات الاجتماعية في البيئة المحيطة، ويحس بالتقدير والاحترام من مصادر المساندة الاجتماعية القريبة منه، ويحس أيضًا بواجباته والتزاماته الاجتماعية مع المحيطين به.

ولقد وجه الباحثان بعض الانتقادات إلى النظرية الوظيفية من أهمها:

- فشل الباحثين في تحديد أي أنواع المساندة الاجتماعية يكون مفيدًا للأفراد الذين يمرون بأحداث ضاغطة.
- لم يصل علماء هذه النظرية إلى تحديد أنواع ومصادر المساندة، وملائمتها للمواقف الضاغطة وأيضًا تقديمها في الأوقات التي يحتاج إليها المتلقي حتى لا تمثل عبئًا عليه، أو تسبب له الكثير من المشكلات النفسية.
- لم يدرج علماء هذه النظرية مفهوم "المدلول الشخصي" الذي يقوم على تفسير الفرد لأفعال واستجابات المساندة الاجتماعية لمعرفة قدرة الفرد على التوافق مع الأحداث الضاغطة، وأساليب مواجهة هذه الأحداث لتخفيف من الآثار النفسية السلبية لها.

16-3- النظرية الكلية:The General Theory

يشير كل من "دك" و"سليفر" (Duck et Sliver) إلى أنّ هذه النظرية تؤكدها حاجة الفرد إلى أنّ المساندة خاصة في المواقف الصعبة التي يمر بها الفرد، وتركز أيضا على خصائص الشخصية التي يمكن أن تؤثر في شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد، والخاضعة للمواقف الاجتماعية التي يواجهها الفرد في حياته اليومية.[1]

والنظرية الكلية تهتم أيضا بقياس الإدراك الكلي لمصادر المساندة المتاحة للفرد ودرجة رضاه عن هذه المصادر، وهذا الإدراك الكلي للمساندة الاجتماعية يشكل الأساس النظري لعدد من مقاييس المساندة الاجتماعية أهمها: مقياس إدراك المساندة الاجتماعية من الأسرة والأصدقاء لكل من "بروسيدينوProocidano، وهيلرHeller" عام (1983)، ويرى "ساراسون وآخرون" أنّ الميزة الهامة لهذه المقاييس المستخلصة من النظرية الكلية، والخاصة بالمساندة المدركة تركز على الشعور بالقبول، والتقدير من الآخرين، وتقديم الأفعال المتعددة للمساندة الاجتماعية.

16-4- نظرية التبادل الاجتماعيSocial Exchange Theory:

يرى "أيلينور" (Eleanor 1990) أنّ هذه النظرية تتسم باتجاهها النظري الذي يبنى بامتداد شبكة العلاقات الاجتماعية لضعف مستويات الصحة، وعادة ما يكون تقديم المساعدات المادية، والنفسية، والأدائية متداخل في العلاقات التبادلية بين الأفراد، ولكن الوصول إلى إيجاد التوازن في تلك العلاقات أمر يتسم بالصعوبة، خاصة عندما تزداد حاجة المتلقي إلى المساعدة.

16-5- نظرية المقارنة الاجتماعية Social ComparisonTheory:

يشير" حسين علي فايد" (1998) نقلاً عن "بيونك وآخرون"Bunnk et al أنّه وفقًا لوجهة نظر هذه النظرية أنّ الأشخاص قد يفضلون أحيانًا الاندماج مع الآخرين الذين يشاورون معهم، أو يفضلونهم، حيث أنّ هذا النمط من الاندماج يقدم لهم تفاعلات سارة، ومعلومات ضرورية تعمل على تحسين موقفهم في البيئة المحيطة بهم.[2]

17- وظائف المساندة الاجتماعية:

يشير "باريرا"Barrera و"آنلي" Ainlay (1981) إلى " أنّ المساندة الاجتماعية تقوم بعدة وظائف يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

17-1- المساعدة المادية Material Aid:

وتتمثل في: الدعم المادي والأشياء الملموسة.

1_ حنان مجدي صالح سليمان: "**المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكر المراهق**"، رسالة مقدمة نيل درجة الماجستير في التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 2009، ص 23-24.

2_ حنان مجدي صالح سليمان: "**المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكر المراهق**"، نفس المرجع السابق، ص 24.

17-2- المساعدة السلوكية Behavoiral Assistance:

وتظهر في: تقديم العون في المواقف المختلفة التي يتعرض لها المتلقي للمساندة وتنمية المشاعر الإيجابية السارة.[1]

17-3- التفاعل الحميم Intimate Interaction:

ويسوده إظهار المودة، ودعم الثقة بالنفس، والقيام بأدوار اجتماعية مشتركة، ودعم مشاعر الانتماء داخل البيئة المحيطة.

17-4- التوجيه والإرشاد Guidance:

ويظهر في: تقديم النصيحة، وطلب المشورة في بعض الأمور التي يحتاجها متلقي المساندة، والحماية من الوقوع في الأخطاء.

17-5- التغذية الرجعية Feedback:

وتتمثل في الاتفاق في وجهات النظر في كافة الأمور التي يتم التشاور فيها للوصول إلى آراء وأحكام شخصية متفق عليها بين الأفراد.

17-6- التفاعل الاجتماعي الايجابي Positive Social Interaction:

ويظهر في: تعزيز الرغبة في الارتباط بالآخرين، ودعم المشاركة الاجتماعية مع البيئة المحيطة، والمشاركة في الميول والاهتمامات الشخصية.[2]

تبقى الوظيفة العامة والأساسية للمساندة الاجتماعية والتي تحوي كل هذه الوظائف الجزئية والخاصة السابقة هي في خدمة الفرد وتقديم كل ما يحتاج له ماديًا ومعنويًا، والوقوف معه في السرّاء والضرّاء والفرح والحزن، بالإضافة إلى إعطائه المكانة المرموقة واللائقة بمقامه بينهم وداخل المجتمع.

كما قسم "شوماكر"Schumaker و"برونيل "Brounell (1984) وظائف المساندة الاجتماعية من حيث الحفاظ على الصحة الجسمية والنفسية والعقلية إلى ثلاث وظائف هي:

- إشباع حاجات الانتماء Satisfactuin Ahhliative Needs:

فالمساندة الاجتماعية تنمي أنماط التفاعل الاجتماعي الإيجابي من الأصدقاء، وتزيل أي نوعية من الخلافات يمكن أن تقع عليهم، وتحافظ على مقومات الصداقة، والمودة من التفكك والانهيار، بالإضافة إلى المشاركة الفعالة مع

1_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 47.

2_نفس المرجع السابق، ص 47-48.

الآخرين، فينجم عن ذلك إشباع حاجات الانتماء إلى البيئة المحيطة بالفرد، وتخفف من الآثار السلبية التي تنتج عن العزلة، والإحساس بالوحدة، والقلق والاكتئاب.

– المحافظة على الهوية الذاتية وتقويتها : Self-Idetity Maintenance and Enhancement

فالمساندة الاجتماعية تحافظ على إحساس الفرد بتأكيد ذاته، وتدفعه إلى الشعور بالهوية الذاتية في إطار دعم العلاقات الشخصية بالمحيطين به، من خلال تنمية مصادر التغذية الرجعية المرتبطة بمظاهر الذات للوصول إلى الاتفاق.

– تقوية مفهوم احترام الذات Self-esteemEnhancement:

فيمكن للمساندة الاجتماعية أن تعزز مفهوم احترام الذات لدى الفرد داخل الجماعة التي ينتمي إليها وتنمي إحساسه بالكفاءة الشخصية.[1]

بالإضافة إلى أنّ هناك وظائف أخرى خاصة بالتخفيف أو الوقاية من الآثار النفسية السلبية لأحداث الحياة الضاغطة وذلك من خلال تعليم الفرد الأسلوب الأمثل لمواجهة الضغوط والمشكلات بأساليب ايجابية تمنع آثارها السلبية وتتشعب هذه الوظائف إلى :

– التقييم المعرفي Cognitive Approaisal

وينقسم إلى تقييم أولي وتقييم ثانوي، فالتقييم الأولي يشير إلى تفسير الفرد لعوامل الضغط المحتملة، وتستطيع المساندة في هذه المرحلة توسيع التفسير الفردي للحدث وتحسين فهمه بوضوح أكبر، وتشمل المساندة في هذه الفترة معلومات لفظية عن الحدث والاستجابة النموذجية له، فإذا فسر الحدث على أنّه تهديد له يظهر التقييم الثانوي والذي يشير إلى تقييم الأفراد لمصادر المواجهة وتوفير استراتيجيات مواجهة نموذجية انفعالية وسلوكية، وتوفر المعلومات اللازمة للمواجهة، وأساليب حل المشكلات.

– النموذج النوعي للمساندة The specificity model of support

تقوم المساندة الاجتماعية في هذا النموذج بوظيفة مباشرة بإمداد المتلقي بالمصادر المطلوبة لمواجهة الحاجات النوعية التي تثيرها عوامل الضغط.

– التكيف المعرفي Cognitive adaptation

تمر الأفراد بثلاث عمليات ليواجهوا الأحداث التي تهددهم بطريقة معرفية (البحث عن معنى الحدث الضاغط، محاولة استعادة السيطرة على حياتهم ومواجهة الحدث، وتقوية تقدير الذات) والمساندة يمكن أن تلعب دورًا

1_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص48-49.

مهمًا في كل عملية من هذه العمليات، وذلك عن طريق تزويد الفرد بالمعلومات اللازمة عن هذا الحدث، وأساليب مواجهته، وطرق السيطرة عليه، بالإضافة إلى دعمه بالمحافظة على تقوية تقديره لذاته.[1]

يتضح من خلال هذا أنّ الآثار السلبية التي تتركها وتنجم عن كل صور أحداث الحياة الضاغطة والتي تصب بمجملها على الفرد، فوظيفة المساندة الاجتماعية تكمن هنا في تزويد الفرد بالمهارات الفكرية والمعرفية اتجاه ذلك الحدث الصعب فيتعامل معه بذكاء وحيلة وفطنة من خلال تقييم جزئي وكلي للحدث وفهمه بشكل واضح، من أجل تصحيحه، ثم التعامل معه حسب نوعيته سواءًا ماديًا أو معنويًا، ثم ينتهي بذلك إلى التكيف والتأقلم مع انعكاسات الحدث، والبحث عن سبل مواجهته،والوقوف في وجهه والتصدي له، وذلك من خلال الرفع من مستوى تقديره لذاته، وهذا من طرف المساندة الاجتماعية المقدمة من البيئة المحيطة للفرد.

وكما يشير "بينيك" و"هورنس" (Bunk etHoorens, 1992)إلى وظائف المساندة الاجتماعية والتي تؤكد على ما سبق ذكرُه وسوف نتطرق إليها فيما يلي:

– وظائف مساندة الصحة:

طبقا لأنموذج المساندة فوظيفتها الكلية هي تعزيز وتقوية سعادة المتلقي، أي تقوية الصحة الشاملة للجسم والعقل بالنسبة للمتلقي وتقسيم وظائف مساندة الصحة إلى ما يلي: إشباع حاجة الانتماء، المحافظة على الهوية الذاتية وتقويتها، وتقوية والرفع من مستوى تقدير الذات، وهذه الوظائف الثلاث الخاصة بالمساندة الاجتماعية ترتبط بطبيعة مساندة الذات الخاصة بهذه المظاهر، أي أنّه إذا تلقى الأفراد مساندة مستمرة توفر لهم شعورًا بالأمن وتدعم تقدير الذات لديهم، وتقوي هويتهم الذاتية فهم في هذه الحالة أقل تعرضًا لعوامل الضغط عن الأفراد الذين لم يتلقوا مثل هذه المساندة.

– وظائف تخفيف الضغط:

وتنقسم إلى ما يلي: التقييم المعرفي، الأنموذج النوعي للمساندة، التكيف المعرفي، والمساندة الاجتماعية مقابل المواجهة. هذه الوظائف الأربعة الخاصة بالمساندة الاجتماعية التي تستطيع أن تقوم بوظيفة مباشرة كاستراتيجية مواجهة بإمداد المتلقي بالموارد المطلوبة لمواجهة الحاجات النوعية التي تثيرها عوامل الضغط ويتم التقييم المعرفي عن طريقين، أولي وثانوي، ويمر الأفراد بثلاث عمليات ليواجهوا الأحداث التي تهددهم بطريقة معرفية، بالإضافة إلى أنّها

1_ نسرين بنت صلاح بن عبد الرحمن جمي: "**تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعروفي الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة**"، نفس المرجع السابق، ص45.

يمكن أن توجد مستقاة عن المواجهة مثل وظائف مساندة الصحة، والفهم الواضح لهذه الارتباطات يقوي نماذج تخفيف الضغط.[1]

وأفترض "رودن" Rodin (1980) وظائف أخرى لأنظمة المساندة Support Systemتظهر في: الحاجة الشديدة للمساندة عندما تمر به بعض الظروف الصعبة التي تسبب له خبرة مؤلمة في حياته تؤدي إلى مشاعر الخوف، والقلق وفقدان الثقة، ويريد دعم المساندة من الآخرين حتى يشعر بالأمان والاطمئنان.[2]

وفي الأخير نقول أنّه مهما تعددت واختلفت وظائف المساندة الاجتماعية من حالة إلى أخرى ومن بيئة إلى أخرى، فهذا كله يُصب في دائرة واحدة للوظيفة الأساسية والعامة للمساندة وهي كل الاستراتيجيات المقدمة من طرف عناصر شبكة العلاقات الاجتماعية(الأسرة، والأصدقاء، وزملاء العمل...) للفرد وشكلها الإيجابي من أجل المجابهة والتصدي لمكل ألوان الأحداث الصعبة والعنيفة في الحياة.

18- طرق قياس المساندة الاجتماعية:

من الأمور الهامة التي يعني بها الباحثون في علم النفس حين يبحثون في الظواهر النفسية أن يُبدأ بالتعرف على الأدوات التي يقيسون بها متغيراتهم، ولعل هذا الجانب هو ما دفع بعض الباحثين أن يفكروا حول كيفية قياس متغير المساندة الاجتماعية ومحاولة إعداد مقاييس لذلك ثم تحديد الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس.[3]

ويرى "ووجليموت" و"بيتز" Wohlgemuth et Betz(1991)أنّ المساندة الاجتماعية تتلخص في ثلاث أساليب مختلفة مثل حجمها، طبيعتها وقوتها ومصدرها سواء كان من الأصدقاء أو الزملاء وغيرهم، أو التركيز على وظائفها المتمثلة في أشكال وأنواع المساندة المقدمة (مادية، معنوية، معرفية...الخ) أو قياس مدى رضا الفرد عن المساندة المتوفرة.[4]

وسنتطرق ونتعرض فيما يلي لأهم هذه الأدوات:

18-1- مقياس المساندة الاجتماعية المدركة:

أعدت هذا المقياس على البيئة العربية "مروى مُحَّد شحتة" عام (2000) نقلاً عن بطارية المساندة الاجتماعية "لكراوس" Krouseعام (1986). وهذا المقياس يعطي تقديرًا كميًا لمدى ما يدركه الفرد من شبكة علاقاته الاجتماعية بالآخرين، وما يقدمونه من دعم في المجالات الآتية:

1_ مروان عبد الله دياب: "**دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين**"، نفس المرجع السابق،ص66.

2_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 51.

3_ الشناوي مُحَّد محروس وعبد الرحمن مُحَّد السيد: "**المساندة الاجتماعية والصحة النفسية**"، نفس المرجع السابق، ص 40-41.

4_ حداد عفاف شكري: "**سمة القلق وعلاقتها بمستوى الدعم الاجتماعي**"، نفس المرجع السابق، ص931.

المساندة بالمعلومات، والمساندة الأدائية، والمساندة الوجدانية، ومساندة التكامل الاجتماعي. ويتكون هذا المقياس من (53 عبارة)، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (53-212 درجة) ولقد تم حساب الصدق بطريقتين هما:

– **صدق المحكمين**: حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين للعبارات ما بين (80-100%).

– **الصدق التلازمي**: وتم من خلال إيجاد العلاقة بين درجات مقياس المساندة الاجتماعية المدركة، ودرجات مقياس المساندة الاجتماعية " لساراسون وآخرون" Sarasonet al (إعداد محمد محروس الشناوي، وسامي أبو بيه عام 1990)، وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.58) وهو معامل مقبول إحصائيًا لكنه شديد الانخفاض.[1]

18-2- مقياس المساندة الاجتماعية ل "فوكس" "(1982) Vaux":

وضع هذا المقياس: "فوكس" وأعده للبيئة العربية "عزت عبد الحميد حسن" (1996) وتحتوي على (43) عبارة تقيس خمسة أبعاد فرعية هي: المساندة العاطفية، الصحة الاجتماعية، المساعدة العضلية، المساندة المالية، النصيحة والإرشاد وهذ االمقياس يقيس المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقرباء، والأصدقاء، زملاء العمل، ورؤساء العمل.[2]

18-3- مقياس المساندة الاجتماعية ل"ساراسون وآخرون" (1983)"Sarasonat al"

أعد هذا المقياس "أروين ساراسون" و"هنري ليفين" و"روبرت باشام" و"باربرا ساراسون" (Sarason, LevineBasham and Barbara Sarason, 1983)، قام الباحثون في هذه الدراسة بإعداد إستبانة لتقدير المساندة الاجتماعية أسموها إستبانة المساندة الاجتماعية، ويصور "ساراسون " وزملاؤه مفهوم عن المساندة الاجتماعية في أنّها تشتمل على عنصرين أساسيين:

– إدراك الشخص بوجود عددًا كافيًا ممن يقدمون إليه المساندة الاجتماعية وقت الحاجة إليها.

–درجة من الرضا لدى الفرد عن هذه المساندة المتاحة.

وقد أعدّ هذا المقياس بناء على هذا التصور عن المساندة أي كمية المساندة الاجتماعية المتاحة (عدد الأشخاص) ومدى الرضا عن المساندة ويشمل المقياس على (27 عبارة) كمواقف يتعرض لها الناس ويلي كل موقف

1_ مروى محمد شحته: "**إدراك المساندة الاجتماعية وعلاقته بالوحدة النفسية لدى المسنين المتقاعدين**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان،2000.

2_ بشرى إسماعيل:" **المساندة الاجتماعية والتوافق المهني**"، نفس المرجع السابق، ص 100.

سؤال عن الأشخاص الذين يشاركون هذا الموقف، ويلي ذلك سؤال حول مدى الرضا عن هذه العلاقات محدّدة بست مستويات.[1]

18-4- مقياس المساندة الاجتماعية (الإمدادات الاجتماعية) ل"راسل وكاترونا" (1984) Russel and Cutrona

يرى بأنّ العلاقات الاجتماعية التي يتبادلها الفرد مع الآخرين تعمل على الوفاء بحاجاته الشخصية أو تتيح إمدادات اجتماعية لهذا الشخص، وعندما تفقد علاقة اجتماعية معينة فإن النقص في العلاقات الاجتماعية، الذي يعانيه الفرد، ويتوقف على مقدار الإمدادات الاجتماعية التي كانت هذه العلاقة توفرها لهذا الشخص، ويتألف مقياس الإمدادات الاجتماعية التي كانت هذه العلاقة توفرها لهذا الشخص، ويتألف مقياس الإمدادات الاجتماعية من (24 فقرة) معدة بطريقة "ليكيرث" وتصف العبارات، تصحح في الاتجاه العكسي، ويختار المفحوص الإجابة المناسبة له من بين أربع إجابات هي: لا أوافق إطلاقًا، لا أوافق تماما ويقيس المقياس ست أبعاد لكل أربع فقرات اثنتان يصححان في الاتجاه العكس والأبعاد التي يقيسها هي الأبعاد التي اقترحها "ويز"، الارتباط والاندماج الاجتماعي والعطاء، وتأكيد الأهمية، والائتلاف الموثوق به، والتوجيه.[2]

18-5- مقياس الدعم الاجتماعي العاطفي كما تدركه الزوجة من قبل الزوج "لتايلور" (1974) Taylor:

يتكون مقياس الدعم الاجتماعي العاطفي كما تدركه الزوجة من قبل الزوج من (16 بندًا) يقيس ثمانية أبعاد (08)، حيث يطلب من المرأة أن تقرأ كل بند وأن تحدد على مقياس مدرج من 11 نقطة (0-10) الدرجة التي تنطبق عليها وأن تضع دائرة حولها، أو تشير بعلامة (X)، ويعد المقياس محاولة لتحديد الدرجة التي تشعر بها المرأة بالمساندة من قبل الزوج من خلال الأبعاد: (المدح، المساعدة، الإعجاب بها، التعاون معها، الاستمتاع بمصاحبتها، احترامها، مشاركتها للمعلومات، وتقبلها كما هي)، ويقاس كل بعد بواسطة بندين أحدها موجب الاتجاه، والآخر سالب الاتجاه، ويمثل مجموع درجات الأبعاد الثمانية درجة المساندة التي تتلقاها المرأة من الزوج، وبذلك تتراوح درجة كل بعد بين (0-2) والدرجة الكلية للمقياس بين: (0-160) ويصل معامل الاتساق الداخلي في الدراسات الأجنبية (0.86).[3]

1_ شهرزاد بوشدوب: "**المساندة الاجتماعية وأثرها على بعض العوامل الشخصية واستراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي**"، نفس المرجع السابق، ص 29.

2_ Rascle, Nicole : "**Le soutien social dans la relation, stress –maladie dans Schweitzer. B, Dantzer, R Introduction a la psychologie de la santé**". Paris, 1994, pp 132.

3_ الشناوي محمد محروس وعبد الرحمن محمد السيد: "**المساندة الاجتماعية والصحة النفسية**"، نفس المرجع السابق، ص 117.

18-6-مقياس المساندة الاجتماعية (الإمداداتبالعلاقات الاجتماعية) ل: "ترنر وآخرون" (1983) Turner et al:

وجاء هذا المقياس من أجل قياس أبعاد المساندة الاجتماعية بناءًا على مفهوم "ويز" (Weiss) كما أنّها تتكون على خمس أبعاد هي: الارتباط، التكامل الاجتماعي، وإعادة الطمأنينة المادية، والتزام الثقة، والتوجيه، غير أنّ التحليل العاملي أظهر أنّ المقياس يتكون من بعدين (02) فقط هما: المساندة الأسرية Family Support، والمساندة من قبل الأصدقاء Friend Support، ويعد واحدًا من الأدوات القليلة، التي تعيش المتغير البيئي في المساندة الاجتماعية في المساندة الاجتماعية أو على الأقل إدراك المستجبين لذلك، ويتكون المقياس من (15 بند) موزعة على بعدي المساندة الأسرية والمساندة من الأصدقاء.[1]

19- التطبيقات العملية للمساندة الاجتماعية:

أوضح "كاسل" Cassel(1979) "أهمية المساندة الاجتماعية في تخفيف الضغوط البيئية التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية"، وأشار "كابلان" Caplanإلى بيان أهمية التغذية الرجعية عندما تتمزق الروابط الاجتماعية نتيجة للظروف البيئية الضاغطة، وتؤدي إلى عدم التوازن السلوكي الفردي الذي قد يزيد من فرص القابلية لإصابة الفرد بالاضطرابات النفسية، وأدمج وجهة نظره هذه في فرع علوم الطب النفسي الوقائي، وفرع الصحة العقلية للمجتمع، وتلك الآراء ووجهة النظر مزجها بصورة جيدة في ضوء نظرته لدور المساندة الاجتماعية والعاطفية الذي يلعبه الآخرون كمصادر لتخفيف أو وقاية الفرد من الآثار النفسية السلبية لتلك الأحداث الضاغطة، وأكد أيضا أنّ نظام المساندة الاجتماعية ليس محدودًا في نطاق العائلة، والأصدقاء، والجيران، ولكن يتضمن أيضًا مجموعة متبادلة من العلاقات الاجتماعية تتمثل في: خدمات الجيران غير الرسمية، أو الخدمات الإرشادية التي يقدمها رجال الدين في المجتمع، وهذه المجموعات تتيح الفرصة لتقديم التغذية الرجعية، وتزيد من الروابط الاجتماعية للأفراد، وتدعم مقومات الهوية الذاتية للفرد، وتحسن من أدائه.[2]

ولقد أشار "ليفي" Leavy(1983) إلى " أنّ الاهتمامات البحثية في موضوع المساندة الاجتماعية تنحصر في خمسة مجالات رئيسية يمكن إخضاعها للدراسة كمجالات تطبيقية يمكن الاستفادة منها بالنسبة للفرد والمجتمع وهي:

- دراسة المساندة الاجتماعية، وانسياقها في السواء والمرض.

1_ زندي يمينة: "**دور المساندة الاجتماعية في التعامل مع الضغوط الدراسية وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب**"، نفس المرجع السابق، ص 83.

2_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 76-77.

– دراسة العلاقة بين المساندة الاجتماعية، وخفض الأعراض المميزة للاضطرابات النفسية.

– دراسة العلاقة بين المساندة الاجتماعية، وأحداث الحياة الضاغطة.

– دراسة العلاقة بين المساندة الاجتماعية، واستجابة المواجهة Copingلأحداث الحياة الضاغطة، والتعرف على الفروق في استجابات الأفراد لهذه الأحداث.

– دراسة العلاقة بين المتغيرات الشخصية والديموغرافية بين الجنسين في الفروق بين درجة المساندة الاجتماعية التي يتلقونها.[1]

20– المساندة الاجتماعية والنشاط البدني الرياضي:

تعد المساندة الاجتماعية موضوع مهم في ميدان التربية البدنية والرياضية بصفة عامة والنشاط البدني الرياضي بصفة خاصة، وهذا ما يهمنا في دراستنا الحالية فالتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بمختلف أنشطته الفردية والجماعية، فالتلميذ إذا كان يمارس نوع من أنواع الأنشطة البدنية والرياضية وخاصة الجماعية منها فهو لا يمارس بمعزل زملائه وأصدقائه في الفوج، وبذلك يقوم بعمله ونشاطه في إطار الجماعة. وهذا ما تصبو إليه المساندة الاجتماعية في شقها الاجتماعي، فهي تجعل الفرد يتعاون ويتآزر مع أقرانه من التلاميذ في حل الوضعيات المشكلة أثناء التعلم في التربية البدنية والرياضية وتحقيق الأهداف المسطرة مثلا تحقيق الفوز في مباراة معينة مع زملائه ضد الفريق الخصم وذلك من خلال مشاركة الفوج في الفوز وصنع الفرص التي تجلب النجاح للجماعة الواحدة.

ففي ظل العمل الجماعي وروح الفريق الواحد يكمن دور المساندة الاجتماعية بمستوياتها المقدمة من طرف شبكة العلاقات الاجتماعية، فالأصدقاء يمثلون الدعم والسند الكبير بالنسبة للتلميذ الممارس للنشاط البدني، فإذا كان هذا الدعم كبير وقوي من طرف الأصدقاء يجعل التلميذ يحب ويرغب أكثر فأكثر في الممارسة واللعب مع زملائه، وهذا ما يمثل الجانب الايجابي للمساندة الاجتماعية المرتفعة، أما إذا كانت كمية المساندة المقدمة من طرف الأصدقاء قليلة ولا تفي بالغرض، ولا تحقق احتياجات الفرد المادية والمعنوية، فهذا يجعل من التلميذ لا يرغب في الممارسة ولا حتى في اللعب والاقتراب من زملائه، ويغلب عليه الانطواء والانحياز عن الجماعة، وهذا كله يعكس الجانب السلبي للمساندة الاجتماعية المنخفضة.

1_ علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 78.

خلاصة:

من خلال ما قدمناه حول متغير المساندة الاجتماعية في هذا الفصل اتضح لنا أن المساندة الاجتماعية هي كل ما يقدم للفرد الواحد من دعائم مادية ومعنوية من طرف جماعات محيطة به والتي تمثل شبكة العلاقات الاجتماعية والمتمثلة في الأسرة والأصدقاء في المدرسة، الأصدقاء في الحي، الأقارب...وغيرها.

أما فيما يخص مجال بحثنا ودراستنا الحالية في ميدان التربية البدنية والرياضية بصفة عامة والنشاط البدني الرياضي بصفة خاصة، فالمساندة الاجتماعية بمستوييها المرتفع (الايجابي)، والمنخفض (السلبي) المقدم من طرف الأسرة والأصدقاء وجماعة الأقران يساهم بشكل كبير في إعطاء التلميذ الدافعية والاستعداد الكبيرين للإقبال على ممارسة النشاط البدني الرياضي بكل أنواعه.

الفصل الثاني

النشاط البدني الرياضي

تمهيد:

يعد النشاط البدني الرياضي في صورته التربوية الحديثة مجالا هاما من مجالات التربية في إعداد الفرد بقدرات وكفاءات تمكنه من التكيف مع مجتمعه وأن يشكل حياته العلمية و يساهم في تنمية بلده، وتعد التربية البدنية والرياضية مثلها كمثل المواد المنهجية الدراسية الأخرى، وتعتبر وسيلة من الوسائل التربوية في المجال الدراسي والمنظومة التربوية التعليمية.[1]

ويظهر من هذا أن النشاط البدني الرياضي هو مظهر من مظاهر التربية العامة ويعتبر وسيلة من أجل إعداد الفرد من كل النواحي الشخصية العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية لجعله مواطنا كاملا صالحا في مجتمعه وذلك من خلال ممارسة جل ألوان الأنشطة البدنية والرياضية (الجماعية والفردية).

كما تؤدي التربية البدنية والرياضية من الجانب التربوي إلى تطوير رغبة التلاميذ في الألعاب الرياضية المختلفة وتربيتهم على الشجاعة والتنافس والعمل الجماعي، الطاعة والشعور بالمسؤولية، حب النظام وحب الوطن والتفاني من أجله.[2]

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مفاهيم وتعاريف التربية العامة، بالإضافة إلى التعاريف والمصطلحات الخاصة بالتربية البدنية والرياضية، أهدافها، أهميتها، أغراضها و محتوى برامجها، ومضامينها والعوامل المساعدة على تحقيق أهدافها.

كما سنستعرض النشاط البدني الرياضي تعاريفه ومفاهيمه، أهميته، دوره، أغراضه وأشكاله وواجباته، بالإضافة إلى أنواع النشاط البدني الرياضي ودوافعه...وغيرها.

1- عباس أحمد صالح السامرائي وبسطويس أحمد بسطويس: **طرق التدريس في التربية الرياضية**، جامعة بغداد، 1984، ص 68.

2- محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي: **نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1992، ص 11.

1- التربية:

1-1- مفهوم التربية لغة:

يرجع البعض كلمة تربية في اللغة العربية إلى الفعل الرباعي " ربى " أي " غذى " الوالد وجعله ينمو، وربى الولد " هذبه " فأصلها " رَبَا، يَرْبُو " أي " زَادَ ونَمَا ". ويقال " رُبِّيَ " في بني فلان أي " نشأ فيهم، ونقول " رباه " بمعنى " نشأه ونمى " قواه الجسدية والعقلية والخلقية.

أما في اللغة الانجليزية فإن كلمة تربية Education مشتقة من الكلمة اللاتينية Educere أو Educare وتعني كلمة Educere أن تقود إلى الخارج (تستخرج) وبالتالي صار مفهوم التربية عند الذين تبنوا هذا المعنى هو البحث عن المعاني الفطرية عند الطفل واستخراجها، كما ورد عن بلاتو Plato الذي كان يرى أن التربية هي أن نستحضر للوعي الحقائق الكامنة في عالم المثل فعندها معرفة بكل شيء، ولما اتصلت بالجسد نسيت، فإذا انكشف عنها ستار المعرفة فإنها لا تكسب شيئا جديدا بل تتذكر ما كانت تعرفه في عالم المثل قبل اتصالها بالجسد.[1]

1-2- اصطلاحا:

التربية هي عملية النمو والتطور والتكيف التي تحدث للفرد منذ ولادته خلال مراحل نموه مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه. والبعض يصفها بأنها مجموعة من الخبرات التي تمكن الفرد من فهم الخبرات الجديدة بطريقة أفضل، والبعض الآخر يعتبرها عملية تدريب تأتي عن طريق التعلم والتعليم، وللتربية هدف عام تسعى إلى تحقيقه وهو تكوين المواطن الصالح لنفسه ومجتمعه.[2]

2- تعريف التربية:

التربية في أبسط معنى لها هي عملية التكيف والتوافق، وهي عبارة عن عملية تفاعل بين الفرد والبيئة الاجتماعية.[3]، فبذلك يقوم الفرد بممارسة حياته وفق سلوكيات تتوافق مع عادات وقيم المجتمع من الأسرة، الشارع و المدرسة إلى المسجد. وهذا كله من أجل تحقيق التوافق والانسجام بين الفرد والقيم والاتجاهات التي تفرضها البيئة تبعا لدرجة التطور المادي والروحي فيها.[4]، وهذا من خلال إشباع حاجات الفرد وتزويده بالعادات والمهارات التي تسهل عليه الاندماج في المجتمع والتماشي مع قيمه ورموزه التي لا تنافي الدين والشريعة الإسلامية وإعداده مواطنا صالحا للحياة.

1- كمال عبد الحميد اسماعيل: **التطور الفلسفي للرياضة والتربية البدنية**، دار الفكر العربي ومركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2014،ص105-106.

2- أكرم خطايبة: **أسس وبرامج التربية الرياضية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن،2011، ص 21.

3- تشالز بيوتشر: **أسس التربية البدنية**، تر: حسن معوض وآخرون،ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1994، ص 16.

4- محمد عوض بسيوني وأخرون: **نظريات وطرق التربية البدنية**، نفس المرجع السابق، ص 9.

ومن أهم التعريفات التي تنتمي إلى التربية الحديثة تعريف " ديوي " J, Dewey (1952/1852) والذي قال فيها " هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة، وأنها عملية نمو وعملية تعلم، وبناء وتجديد مستمرين للخبرة، وعملية اجتماعية ".

أيضا هناك تعريفات تصطبغ بصيغة أنتروبولوجية قالت به " مرجريت ميد " M,Meed أن التربية هي: " العملية الثقافية والطريقة التي يصبح بها الوليد الإنساني الجديد عضوا كاملا في مجتمع إنساني معين".

يقصد بالتربية في هذين التعريفين أنها عملية تفاعل مستمر بين الإنسان والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، فهي عملية استخراج إمكانات الفرد في إطارها الاجتماعي، وتكوين اتجاهاته، وتوحيد نموه وتنمية وعيه بالأهداف التي تسعى الجماعة إلى تحقيقها، أي التنشئة التربوية. هنا تهدف إلى تشكيل أفراد من البشر في مجتمع معين بحيث يكتسبون الاتجاهات والمعايير والإيديولوجيات التي تسود النظام الاجتماعي وتوجهه.

إلا أن التربية اليوم لم تعد مجرد تعريف يطلقه مرب هنا أو هناك، بل صارت قضية حيوية أساسية تشغل المجتمع البشري على أوسع نطاق، حيث أصبحت الأداة الأساسية التي تلجأ إليها المجتمعات المعاصرة لبناء الإنسان الذي يستطيع أن يخوض معركة التغيير، التطور والتنمية فيها.[1]

3- أغراض التربية:

يرتبط نهوض وانحطاط المدنية ارتباطا بالفلسفة التربوية التي يعتنقها شعب ما وأن الاتجاهات والمثل العليا التي تحفز التفكير والسلوك لدى أي جيل من الأجيال ليتكون منها الأساس الذي يبنى عليها مقياس للقيم وهي تنتقل عن طريق النظريات والتطبيقات التربوية، وتعتبر الأغراض العامة بمثابة بيانات عن نوع وطبيعة الحياة التي يمكن أن توصف بأنها جديرة بالسعي للحصول عليها وان تعدد القوى الاجتماعية والسياسية والدينية يمكن أن تساعد في تحديد الأهداف التي يتفق عليها، إما النتائج التي تعمل التربية على تحقيقها فإنها تختلف من ثقافة لأخرى مثل إعداد الرجل العسكري، إعداد المواطن الصالح، إنقاذ روح الفرد، تنمية الضمير الاجتماعي، المسؤولية المدنية و الإعداد لحياة كاملة.[2]

4- تطوير فلسفة التربية البدنية والرياضية:

كل من يحاول النجاح في مجالات الرياضة والتربية البدنية في حاجة لتطوير فلسفة الرياضة والتربية البدنية والشخصية، وهذا مهم كدليل لمواقفكم وأفعالكم، فعلى سبيل المثال إذا كان اللعب النظيف أساسا بالنسبة لفلسفتك

1- كمال عبد الحميد اسماعيل: **التطور الفلسفي للرياضة والتربية البدنية**، نفس المرجع السابق، ص 109.

2- بن قناب الحاج: **تقويم تدريس مدرسي التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط (كما يدركها المدرس- الموجه- والتلاميذ)**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في نظريات ومناهج التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2006، ص 18.

الخاصة سوف نؤكد ذلك في السلوك الخاص، وتعليماتك الخاصة للآخرين والبرامج المسئولة منك. فالفلسفة الشخصية تجبرك على التفكير المنطقي والتحليلي وأن تشرح قيمة وأهمية الرياضة والتربية البدنية، فهذه العملية التنموية سوف تساعدك على ربط الرياضة والتربية البدنية والرياضية بالتربية العامة. وتعزز نموك المهني للعديد من معلمي التربية البدنية والرياضية والمدربين الرياضيين في وضع فلسفة شخصية محددة وواضحة، مما أدى إلى فقدان التوجيه الذاتي والمكانة الوظيفية، وبالتالي فمن الضروري أن تقوم بوضع المبادئ والخطوط الرئيسية والتوجهات لحياتك المهنية، إذا كنت لا تعرف أين أو كيف تتجه؟ فإنه من غير المحتمل أن تكون في نهاية المطاف حيث تريد.

وهنا يتضح التعارض بين العديد من المذاهب الفلسفية التي نوقشت في هذا الفصل على سبيل المثال: البراغماتية تدعو إلى مساعدة الطلاب على أن يصبحوا أكثر فاعلية في المجتمع، في حين أن الوجودية تركز على أن الطلاب يجب أن يصبحوا أكثر استقلالية. وفي ضوء هذا الاختلاف الواضح في القيم والمعارف يجب عليك أن تتخذ قرارك بطريقة منطقية وحاسمة.

– الخطوة الأولى:

في صياغة فلسفتك الشخصية هي تحليل وتحديد وجهة نظرك حول الحقيقة، والمعرفة والواقع، والقيم، قد تحتاج إلى أن تأخذ دوره في الفلسفة أو على الأقل دراسة ما كتبه الفلاسفة، يجب أن يوجه أيضا إلى الخبرات الشخصية الخاصة بك، كما كنت في وضع فلسفة شاملة ويجب عليك أيضا الاستفادة من تجاربك الشخصية لتطوير فلسفتك الشاملة.

وقد اعتمد كثير من المدربين والفلاسفة نهج انتقائي، بدلا من قبول جميع جوانب فلسفة واحدة معينة، فالاصطفائية هي مزيج من النظريات والمذاهب من فلسفات متعددة في مجموعة متناسقة ومنسجمة من المعتقدات مبنية على خبراتك وقيمك الثابتة، والفلسفة الانتقائية من الممكن أن تعرف بأنها أساسا للفلسفة الشخصية، المفتاح هنا هو أن تدرك أهمية دراسة ما كنت تعتقده. لماذا كنت تعتقد ذلك؟ وماذا تعني القيم الخاصة بك؟.

– الخطوة الثانية:

بغض النظر عن اختيارك المهني من هذه العملية أنت تحتاج إلى توضيح أهدافك التعليمية ذات القيمة، لأن ذلك سيوفر لك التركيز، أو التوجيه على الأنشطة التي ستواصل العمل بها. بعبارة أخرى عليك أن تقرر ما تريد أن تحققه مع مراعاة أن أيا كان اختيارك، فيجب أن يكون بطريقة منطقية ومتناسبة مع فلسفتك التي قمت باختيارها.

– الخطوة الثالثة:

يجب عليك خلال هذه الخطوة اختيار دور لمدرستك أو لعملك أو لبرامجك. يتسق مع ما هو موجود في المجتمع، وهذه العملية تتبع بشكل طبيعة الأهداف العامة التي قمت بوضعها، وتظهر بوضوح أن هذه الأهداف العامة يمكن تحقيقها ومن الضروري أن نجيب على هذه الأسئلة أثناء صياغتك لفلسفتك الشخصية، الأفراد أم النتائج هما محور اهتمامك؟ هل أنت مهتم بالعملية أم المنتج من العملية؟.

– الخطوة الرابعة:

استنادا على الدور الذي قمت باختياره أو لبرنامجك في هذه الخطوة أنت الآن تحتاج على تحديد الممارسات أو أعمال السلوك التي ستستخدمها طبقا للموقف أو القيم التي اقتنعت بها. هل ستكون تلك القيم بالنسبة لك بمثابة مساعدة لك؟ أم سلطة عليك؟ أم نموذج تحاكيه؟ أم مستشارا أو رئيس لك؟ هل سينصب تركيز برنامجك أو منهجك على الأنشطة الجماعية أو الفردية، والألعاب الفردية أم الجماعية؟، والألعاب الاجتماعية واللعب، أم ممارسة الحياة الصحية مدى الحياة؟. كيف ستقيم وتحفز المشاركين؟، الغرض الأساسي من الإجابة على هذه الأسئلة هو أن تكون أكثر ثقة من ملائمة الفلسفة التي قمت باختيارها.[1]

– الخطوة الخامسة:

هي التقييم فالأهداف والمواضيع العامة والخاصة يجب أن تكون متناسقة مع القيم والمعارف التي قمت باختيارها، كما يمكنك التي قمت باختيارها، كما يمكنك إعادة النظر في مختلف جوانب فلسفتك، قد نجد الصراعات في الممارسات الفعلية، أو المخطط لها وهذا قد يتطلب تغيير في الفلسفة أو العمل لاستعادة التناسق، وينبغي أن تكون هذه الخطوة مستمرة طوال حياتك المهنية.

هذه الخطوات الخمس تصبح قابلة للتطبيق في جميع الوظائف الرياضية، وذلك كلما طورت من فلسفتك الشخصية، ويمكنك أن تبدأ هذه العملية الآن بعدما عرفت المزيد عن الفلسفة وبينما مازالت تستفيد من تجاربك اليومية.[2]

5– مفهوم التربية البدنية والرياضية:

لقد أدت الدراسات النظرية التي أجريت في مجال علم النفس إلى تغيير جوهري في مفهوم التربية البدنية، فلم تصبح تربية البدن فحسب، بل جاوزت حدود الجسم لتشمل إقامة الفكر والإدراك والإحساس والانفعال والدوافع

1- بن قناب الحاج: **تقويم تدريس مدرسي التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط (كما يدركها المدرس– الموجه– والتلاميذ)**، نفس المرجع السابق، ص19.

2- كمال عبد الحميد إسماعيل: **التطور الفلسفي للرياضة والتربية البدنية**، نفس المرجع السابق، ص 239-241.

والميول والاتجاهات فصارت تربية الفرد ككل وبذلك اهتمت بالجوانب البدنية والنفسية والعقلية والاجتماعية للفرد، ولقد تناول العديد من رواد التربية البدنية والرياضية وخبراء التربية الرياضية بالتعريف والتفسير والإيضاح في التالي:

يعرفها " تشارلز بيوتشر " بأنها " جزء متكامل من التربية العامة وميدان تجريبي هدفه تكوين الفرد اللائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. وتعرف على أنها أساليب وطرق فنية توظف النظريات والقواعد والمبادئ لتحقيق مجموعة القيم والمثل والخبرات لتحقيق أهداف النظام.[1]

أما " ناش " فإنه يرى أن التربية البدنية والرياضية جزء من التربية العامة وأنها تستغل دوافع النشاط الطبيعية الموجودة في كل فرد لتنميته من الناحية العضوية والتوافقية والعقلية والانفعالية وهذه الأغراض تتحقق حيثما مارس الفرد أوجه نشاط التربية البدنية سواء أكان ذلك في الملعب أو في حمام السباحة أو في صالة التدريب.

ويشير " شارمان " إلى التربية البدنية والرياضية على أنها ذلك الجزء من التربية الذي يتم عن طريق النشاط الذي يستخدم الجهاز الحركي لجسم الإنسان والذي ينتج عنه أن يكتسب الفرد بعض الاتجاهات السلوكية.

ويعرفها " حسن معوض والسيد حسن شلتوت" بأنها ذلك الجانب المتكامل من التربية الذي يعمل على تنمية الفرد وتكيفه جسمانيا وعقليا واجتماعيا ووجدانيا عن طريق الأنشطة البدنية المختارة والتي تمارس تحت إشراف قيادة صالحة لتحقيق أسس بقيم أساسية".

ويوضح كل من " نيكسون وجودب " مفهوم التربية الرياضية بأنها " ذلك الجزء من التربية الذي يهتم بالنمو الشامل للفرد من خلال استثارة دوافع الفرد لممارسة النشاطات الرياضية".[2]

ويرى "كوازيسونيكس " إن التربية البدنية والرياضية هي جزء من التربية العامة التي تختص بالأنشطة القوية حيث تتضمن عمل الجهاز العضلي، وما ينتج من جراء الاشتراك في هذه الأوجه المختلفة من النشاط والتعلم".[3]

يرى " فايز مهنا " أن التربية البدنية والرياضية هي جزء بل فن من فنون التربية العامة التي تهدف إلى إعداد المواطن الصالح جسميا وعقليا وخلقيا قادر على الإنتاج والقيام بواجبه.[4]

6- أهداف وأغراض التربية البدنية والرياضية:

قسم " بوك والتر " أهداف وأغراض التربية الرياضية إلى أربعة مستويات:

- المستوى الفلسفي ويشتمل على الهدف الغائي الذي تسعى التربية البدنية والرياضية إلى تحقيقه.

1- أمين الخولي وجمال الشافعي:" **مناهج التربية البدنية المعاصرة**"، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2005، ص29.

2- عصام الدين متولي عبد الله: **مدخل في أسس وبرامج التربية الرياضية**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2008، ص 18-19.

3- بسطوسي أحمد و عباس أحمد السمرائي: **طرق التدريس في مجال التربية البدنية والرياضية**، نفس المرجع السابق، ص 80.

4- فائز مهنا: **التربية الرياضية الحديثة**، ط2، القاهرة، 1987، ص 45.

- المستوى الاجتماعي ويشتمل على التربية الصحية، استثمار الوقت الحر، التربية الخلقية.
- المستوى البيولوجي ويشتمل على النمو البدني، النمو العضلي والعصبي، النمو العقلي، النمو الانفعالي.
- المستوى التربوي ويشتمل على النمو الحركي واكتساب معارف رياضية، اكتساب قيم واتجاهات مرغوبة.

أما الدراسة التي قام بها " لابورت " لتحديد الأهداف ولهذا الغرض شكلت لجنة للاستعانة بمحلفين من مختلف الولايات حتى تكون الدراسة في ضوء الخبراء في كل ولاية، ولقد توصلت اللجنة إلى وضع خمسة أهداف تشمل:

- الناحية البدنية والوظيفية: النمو، التغذية، الاتزان البدني، النمو الوظيفي.
- الناحية الاجتماعية: القيم التي يجب توفرها في الفرد المتزن النمو والسلوك الايجابي.
- الناحية النفسية: الاستقرار العاطفي ومدى تقبل الإثارات النفسية والاجتماعية.
- مهارات الأمان والسلامة: تنمية قدرة الفرد للحماية في حالة الطوارئ، ومساعدة الآخرين.
- المهارات الترويحية: أهمية الهوايات لاستثمار الوقت الحر خلال سنوات الدراسة.[1]

ولابد للمدرس أو المربي أن يعمل على تعليم التلاميذ كيفية حل المشاكل كجزء من العملية التربوية، فمن الواجب أن يكتسب المتربي الخلفية العلمية الملائمة خلال كل مجال من مجالات الفصول التعليمية في حصة التربية البدنية والرياضية، وتختلف أهداف و أغراض التربية البدنية تبعا لكل برنامج، وجودة كل برنامج تتوقف على الأهداف المسطرة من خلال تطبيق البرامج.

7- أهمية التربية البدنية والرياضية في المدرسة:

إن ممارسة التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية بشكل منتظم ومستمر يعمل على إنجاح وزيادة خبرات التلاميذ في التربية البدنية والرياضية بشكل خاص وعلى التحصيل الدراسي بشكل عام وذلك قصد تنمية مهاراتهم الشخصية. وذلك وفق برنامج يعطي تكافئا للفرص ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بالإضافة إلى تشجيعهم وتحفيزهم على الأداء الجيد وإظهار كفاءاتهم وقدراتهم الحركية والبدنية.[2]

كما أن تعليم التربية البدنية يساعد عل تنمية روح المنافسة والرغبة في التنافس بين التلاميذ بالإضافة إلى أنه موقف التفاعل بين التلميذ والمربي من خلال المتعة لكلا منهما.[3].

1- عصام الدين متولي عبد الله: **مدخل في أسس وبرامج التربية الرياضية**، نفس المرجع السابق، ص 83.

2- علي أحمد مذكور: **مناهج التربية الرياضية أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، مصر، 1998، ص 20.

3- ناهد محمود السعد ونيلا رمزي فهيم: **طرق التدريس في التربية الرياضية**، ط2، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، 2004، ص21.

8- أهم العوامل التي تساعد التربية البدنية والرياضية في تحقيق أهدافها التربوية:

هناك بعض العوامل التي تساعد التربية البدنية والرياضية على تحقيق أغراضها التي تعد جزءا من أهداف وأغراض التربية، كما أن هذه العوامل تتفق مع المبادئ والأسس التربوية الحديثة ومن أهمها:

- التخطيط العلمي لبرامج التربية البدنية والرياضية.
- الإعداد الجيد والتأهيل المهني للتربويين المتخصصين في مجال التربية البدنية والرياضية.
- إجراء الكشف الطبي الدوري على التلاميذ المشتركين في النشاط البدني الرياضي.
- شمول البرامج على أنواع متعددة ومتنوعة من النشاطات الرياضية لإتاحة الفرصة لكل فرد من الاشتراك في النشاط الذي يتناسب مع ميوله وقدراته وحاجاته ودوافعه.
- الاهتمام بالنشاطات الرياضية التي تنمي الابتكار والإبداع لدى التلاميذ.
- تضمن البرامج للنشاطات الرياضية الترويحية لجلب السعادة والسرور إلى نفوس التلاميذ ولمنع تسرب الملل إليهم.
- الاهتمام بالتمرينات التي تصاحبها الموسيقى والتمرينات التي تؤدي بأدوات أو على الأجهزة.
- اختيار طرق التدريس المناسبة للموقف التعليمي، والتي تراعي الناحية التربوية والسيكولوجية للتلاميذ.
- الاهتمام بالنشاطات التي تؤدى في الهواء الطلق.
- مراعاة عوامل الأمان والسلامة.
- الاهتمام بوضع برامج خاصة بالمعوقين.[1]

كل هذه السندات السابقة الذكر الخاصة بمجال التربية البدنية والرياضية وجل أنواع الأنشطة البدنية والرياضية تمنحها يد العون على تنفيذ المناهج والبرامج الخاصة بها بكل احترافية وتقنية تتماشى مع متطلبات التطور التربوي الحديث.

9- محتوى برنامج التربية البدنية والرياضية:

ينقسم برنامج التربية البدنية والرياضية إلى ثلاث أقسام:

9-1- البرنامج الأساسي (درس التربية البدنية والرياضية):

يقدم هذا البرنامج أوجه النشاط في دروس لها مكان في الجدول المدرسي العام ويخدم كل تلاميذ المدرسة بنسبة تتراوح بين 95% إلى 100% إلا من أعفى بسبب مرض أو خلافه. وذلك بوضع أوجه نشاط مختلفة بحيث

1- عصام الدين متولي عبد الله: **مدخل في أسس وبرامج التربية الرياضية**، نفس المرجع السابق، ص95-96.

يتمكن كل تلميذ من أدائها بدون مشقة، ومدة هذا البرنامج يتراوح بين 2-5 ساعات أسبوعيا لكل فرقة دراسية في خطة الدراسة بالمدرسة وهذا القدر غير كافي لتعلم المهارات الحركية بمستوى معقول ولا يشجع حاجة التلميذ إلى الحركة في المرحلة الابتدائية.

9-2- برنامج النشاط الداخلي:

هو البرنامج الذي تديره المدرسة خارج الجدول المدرسي، وهو برنامج اختياري يتيح الفرصة لكل منسوبي المدرسة أن يشترك فيه لنوع أو أكثر من النشاط الرياضي، وإقبال التلاميذ على هذا النشاط هو أكبر دليل على نجاح البرنامج وتتراوح نسبة المشتركين من التلاميذ بين 40-60%من مجموع تلاميذ المدرسة وزمنه لمدة من 1-12 ساعة أسبوعيا، ويعتبر هذا البرنامج مكملا للبرنامج المدرسي، ويعتبر حقلا لممارسة النشاط الحركي وتنمية المهارات خصوصا تلك المهارات التي يتعلمها في درس التربية البدنية والرياضية.

9-3- برنامج النشاط الخارجي:

يعتبر هذا النشاط اختياري وهو خاص بالتلاميذ الممتازين في الأداء الحركي بنسبة تتراوح بين 10-25% تقريبا من مجموع تلاميذ المدرسة ولمباراة واحدة كل أسبوع و يمثل هؤلاء الطلاب المدرسة في مبارياتها مع الفرق المدرسية أو الهيئات الأخرى. ويمكن اختيار الطلاب الممتازين لتمثيل المدرسة في النشاط الخارجي أثناء درس التربية البدنية، وكذلك أثناء النشاط الداخلي وعند الاختيار يجب الاهتمام بالتلاميذ اللذين تتوفر لديهم الصفات التالية:

- التلاميذ اللذين يؤدون درس التربية البدنية والرياضية بنشاط زائد عن الآخرين.
- التلاميذ اللذين يظهرون مقدرة على التعلم و التدريب.[1]

10- العوامل المساعدة في تدريس التربية البدنية والرياضية:

حتى يكون درس التربية البدنية والرياضية ناجحا ويحقق الأهداف التربوية والتعليمية على مدرس التربية الرياضية أن يقوم بإعداد الجيد للدرس قبل تطبيقه وتنفيذه وعليه أن يفكر في كل من شأنه أن يساعد في عملية إخراج الدرس بشكل جيد ومفيد بجميع جوانبه ومن العوامل التي تساعد في عملية تدريس التربية البدنية والرياضية ما يلي:

- تحديد الأهداف التربوية التعليمية للدرس.

- اختيار المحتوى الذي يتناسب مع المرحلة السنية التي يراد تدريسها والمنهاج الدراسي المقرر كاختيار الألعاب الرياضية، والألعاب الصغيرة والقصة الحركية والتمرينات البدنية الملائمة والتمرينات التمثيلية ...وغيرها من الأنشطة الملائمة.

1- عصام الدين متولي عبد الله: **مدخل في أسس وبرامج التربية الرياضية**، نفس المرجع السابق، ص125-126.

- توفير الإمكانات المادية التي تساعد في تنفيذ المنهج الدراسي منها ما يلي:
  - ❖ المنشآت والملاعب الرياضية.
  - ❖ الأجهزة والأدوات الرياضية.
  - ❖ المرافق والخدمات كالحمامات والأدشاش وغرف تبديل الملابس ومخزن للأجهزة والأدوات.
  - ❖ ميزانية كافية لتغطية متطلبات إعداد الملاعب والأنشطة المدرسية سواء كانت داخلية أو خارجية.
  - ❖ توفير الملابس الرياضية المناسبة للطلبة.
- اختيار طرق التدريس الملائمة لتحقيق هدف الدرس والتي تتلاءم مع المرحلة السنية وتبعث في نفوس الطلبة والشوق والاهتمام طوال فترة الدرس.
- يجب أن يتحلى مدرس التربية البدنية والرياضية بالصفات الحميدة وصفات المدرس الناجح.
- المدرسة وما توفره من مستلزمات ونشر الوعي والعلم بفوائد ممارسة الرياضة عن طريق المدرسين في المدرسة والإذاعة المدرسية والبرامج المختلفة وتحفيز المميزين في الرياضات المختلفة.
- حب الطلبة لمقرر التربية الرياضية.
- التقدم بمستوى اللياقة البدنية للطلبة.
- استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في تدريس مقرر التربية الرياضية.[1]

11- مضمون برنامج التربية البدنية والرياضية:

المحتوى هو أحد العناصر الرئيسية للمنهج في التربية الرياضية والذي يتأثر بالأهداف التي يسعى المنهج لتحقيقها ويوصف على أنه مجموعة المعارف والمفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات التي يتعلمها الطلبة التي تعرف بالمقررات الدراسية والمحتوى كل ما يقع عليه الاختيار ويضعه مخططو المنهاج من خبرات سواء كانت معرفية أو انفعالية أو نفس حركية يهدف لتحقيق النمو الشامل المتزن للطالب.[2]

وتعتبر الطريقة المستخدمة في تنفيذ المنهج ذات أهمية كبيرة في تحقيق أغراض وأهداف المنهج ويتخذ تطبيق المنهج صورا عديدة تعتمد على حال المدرسة وظروفها وطبيعة المادة الدراسية وإمكانات المدرس والوسائل التعليمية المتوفرة، ويتم تنفيذ مناهج التربية الرياضية عن طريق ما يلي:

- درس التربية البدنية والرياضية.

1- أكرم خطايبة: **أسس وبرامج التربية الرياضية**، نفس المرجع السابق، ص245-246.

2- نفس المرجع السابق، ص 178.

– النشاط الداخلي و يشمل على (برامج الأنشطة المتنوعة، اللجان المختلفة المتعلقة بالنشاط الرياضي، المباريات والمسابقات المختلفة).

– النشاط الخارجي ويشتمل على (المباريات المدرسية الرسمية، المباريات واللقاءات الودية مع الفرق الأخرى).[1]

12- الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية:

يمكن القول أنه لتنفيذ الأنشطة التي يحتويها أجزاء الدرس المختلفة وخاصة ما يتعلق بتعليم وتنمية المهارات الحركية في الجزء الرئيسي من الدرس تستخدم طرق متعددة تتناسب مع الموقف التعليمي وخصائص التلاميذ والهدف المراد تحقيقه. ولقد درست فيما سبق الطرق المباشرة في التدريس، أي التي تعتمد بصورة أساسية على جهد المعلم والذي يتحمل فيه عبء اتخاذ القرارات الخاصة بثلاث عمليات، وهذه العمليات هي:

– العمليات التي تتم قبل التدريس وهي تتعلق بالتخطيط للدرس.

– العمليات التي تتم أثناء تنفيذ الدرس.

– العمليات التي تتم أثناء تدريس مواقف في الدرس أو بعدها بغرض التقويم.

فإذا أردنا أن يكون التلميذ محورا للعملية التعليمية، وهناك اهتمام بنموه الفكري إضافة إلى جوانب النمو الأخرى البدنية والوجدانية، فلابد أن تتحول القرارات المتعلقة بهذه العمليات الثلاث إلى التلميذ، ويتوقف نمط الأسلوب المستخدم في التدريس حسب درجة ايجابية كل من التلميذ والمعلم في العمليات الثلاث السابقة.

من هذا المنطلق فإننا نرى أن إطلاق كلمتي(الاتجاهات الحديثة) على طرق وأساليب التدريس يعني أشياء مثل ايجابية التلميذ والاهتمام بجوانبه الفكرية وفردية عملية التعلم.[2]

تقوم التربية البدنية الرياضية في مجتمعنا الحديث بدور تنمية الشخصية المتكاملة والمتزنة من خلال النهوض بالمستوى البدني والرياضي للناشئين، وهذا الدور لا يقتصر على تنمية وتطوير الأداء البدني والمهاري فقط بل يمتد إلى تحسين الصحة وتكوين الصفات الاجتماعية والخلقية. وهذا كله ينعكس على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والسياسي لإنتاجية الفرد الصالح في مجتمعه، وهذا ما يجعل التربية البدنية والرياضية موضوعية حسب الاتجاه الحديث.[3].

1- أكرم خطايبة: **أسس وبرامج التربية الرياضية**، نفس المرجع السابق، ص178-179.

2- نوال إبراهيم شلتوت ومحسن محمد حمص:" **طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية**"، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2008، ص14-15.

3- عطاف عبد الكريم:" **طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية**"، الناشر للمنشاة المعارف، الإسكندرية، 1993، ص67.

13- درس التربية البدنية والرياضية:

13-1- مفهوم درس التربية البدنية والرياضية:

يعتبر درس التربية البدنية والرياضية حجر الزاوية في برنامج التربية البدنية المدرسي وهو وحدة المنهاج التي تحمل جميع صفاته وخصائصه وهو يكاد أن يكون الوسيلة الأكثر ضمانا لتوصيل الخبرات التربوية، فهو جزء البرنامج الذي يستفيد منه جميع التلاميذ دون تفرقة بخلاف أجزاء البرنامج الأخرى كالنشاط الداخلي أو الخارجي التي قد تعتمد في ممارستها على رغبة التلاميذ واختيارهم، أو ما يجب أن يتمتعوا به من مستوى رفيع من الأنشطة الرياضية، ومن ثم فإن الدرس يعتبر وجبة إجبارية يتناولها جميع التلاميذ. يجب أن يتوفر جميع الشروط الصحية، متكاملة وشاملة وأيضا أن يكون لها التشويق الذي يدفع التلاميذ للإقبال عليها بينهم، ولذلك فهي الفرصة التي يجب أن نستغلها جيدا في إكساب التلاميذ ما يحتاجونه من خبرات مختلفة تحقق البناء المتكامل لمنهاج التربية البدنية والرياضية الموزع خلال العام الدراسي إلى وحدات صغيرة تنتهي بتحقيق أهداف المنهاج ككل. وتنفيذ دروس التربية البدنية أهم واجبات المعلم التربوية.[1]

ويعتبر درس التربية البدنية والرياضية أحد أشكال المواد الأكاديمية مثل علوم الطبيعة والكيمياء واللغة، ولكنه يختلف عن هذه المواد بكونه يمد التلاميذ ليس فقط بمهارات وخبرات حركية ولكنه يمدهم أيضا بكثير من المعارف والمعلومات التي تعطي الجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية بالإضافة إلى المعلومات التي تنمي الجوانب العلمية بتكوين جسم الإنسان، وذلك باستخدام الجوانب الحركية مثل التمرينات والألعاب الجماعية والفردية، وتتسم تحت الإشراف التربوي عن طريق مربين أعدوا لهذا الغرض.[2]

كما يعتبر درس التربية البدنية والرياضية الوحدة الصغيرة في البرنامج الدراسي وهو أساس كل منهاج خاص بالتربية البدنية والرياضية كما يجب أن تراعي فيها حاجات التلاميذ بالإضافة إلى ميولهم ورغباتهم.[3]

13-2- أسس تحضير درس التربية البدينة والرياضية:

- تحديد الهدف التربوي والتعليمي للدرس.
- تقسيم المادة الدراسية وتحديد طريقة التدريس.
- تحديد التكوينات والنواحي التنظيمية في الدرس.

1- عصام الدين متولي عبد الله:" **طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق**"، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2011، ص133.

2- حسن معوض وحسن شلتوت:" **التنظيم والإدارة في التربية الرياضية**"، دار المعارف، القاهرة، 1996، ص102.

3- إبراهيم حامد قنديل:" **برنامج ودروس التربية البدنية والرياضية**"، ط2، مطبعة مخيم، الأردن، 1990، ص15.

- ملائمة تقسيم الزمن لأجزاء الدرس.
- اختيار الحركات التعليمية المناسبة لمستوى الطلبة في الدرس.
- تحديد عدد مرات تكرار التمرين الواحدة وفترات الراحة.
- تحضير الأدوات المستخدمة عند بداية الدرس.
- مراعاة التدرج في تعلم المهارات الحركية والعقلية في الدرس.
- الاستمرارية في تعلم المهارات الحركية والعقلية في الدرس والربط بين التمرينات مع مراعاة التدرج في الصعوبة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- أن يشمل الدرس على عنصر التنوع والتغير.
- أن يساعد الدرس على تنمية القيم والمعايير الاجتماعية في نفوس الطلبة.
- مراعاة حالة الجو.
- مراعاة إشراك جميع الطلبة ولأطول مدة ممكنة.
- خلق مواقف تعليمية خلال الدرس.
- مراعاة الإمكانات المتوفرة في المدرسة.
- أن يحتوي الدرس على نوع من النشاط الحر.
- يجب أن يكون المدرس قدوة حسنة للطلبة و مؤثرا في الدرس بشخصيته ومظهره.[1]

13-3- أنماط درس التربية البدنية والرياضية:

هناك أنواع مختلفة من الدروس تختلف باختلاف الهدف الذي يرمي إليه المعلم وطبيعة الدرس نفسه، فقد نجد نوعا من الدروس يكون الهدف الغالب فيه هو زيادة المعرفة، ولذا يسمى هذا النوع من الدروس درس كسب المعلومات، وثمة نوع آخر تبرز فيه ناحية التذوق والتقدير ولذلك يسمى باسم دروس التقدير، وهناك دروس أخرى تغلب عليها الناحية العملية فيطلق عليها الدروس العملية وتسمى أحيانا دروس كسب المهارة وهناك نوع آخر من الدروس يلجأ إليه المعلم في بعض الأحيان لمراجعة ما مر ويسمى دروس المراجعة. ولا يقصد بهذا التقسيم تمييزا تاما بين نوع وآخر، ولكن المقصود أن كل نوع من هذه الدروس يتميز بالناحية الغالبة عليه. ومعنى هذا أنه يصح أن يجمع درس واحد من ناحيتين أو أكثر من النواحي المتقدمة التي تميز كل نوع من هذه الدروس، ويتضح ذلك في أنه بالرغم من أن درس التربية البدنية والرياضية في المدارس بصفة عامة يغلب عليه الجانب العملي.

1- أكرم خطايبة:" **أسس وبرامج التربية الرياضية**"، نفس مرجع سابق، ص203-204.

إلا أن العلماء قد اختلفوا في تقسيمه قديما، فمثلا نجد أن بعض العلماء قسموه على النحو التالي:

– درس تمرينات بدنية هدفه تقوية العضلات واكساب الجسم الرشاقة والقوام المعتدل، ويشتمل على تمرينات سويدية، وكذا تمرينات الجمباز والمتوازي والعارضة والحصان والصندوق.

– درس للإعادة (إعادة التمرينات والمهارات المدرسة سابقا بهدف إتقانها).

– درس يجمع بين النوعين الأول والثاني (التعليم وإعادة تعليم المهارات السابقة).

– درس يجمع بين التمرينات و الجمباز والألعاب وألعاب القوى.[1]

13-4- محتويات الدرس التقليدي في التربية البدنية والرياضية:

أولا: الجزء التمهيدي:

ويشمل الإجراءات الإدارية، الإحماء، التمرينات.

ثانيا: الجزء الرئيسي:

ويشمل النشاط التعليمي والنشاط التطبيقي.

ثالثا: الجزء الختامي:

التهدئة والعودة إلى فصول الدراسة.[2]

ويعد هذا التقسيم التقليدي هو الشائع الاستعمال في الجزائر من طرف المربين والمعلمين لحصص التربية البدنية والرياضية ويتم تنفيذه بمجموعة من الأساليب المختلفة تكون من اختيار الأستاذ والمربي.

14- المعلم وطرق التدريس:

لم تعد مهام المعلم قاصرة على الدور التقليدي وهو إعطاء درس التربية البدنية والرياضية وإعطائه بأسلوب الأمر وهذا خطأ مع وجود طرق وأساليب حديثة تؤثر في المتعلمين كما أنه هو أيضا يتأثر ويؤثر فيما حوله فيواجه المشكلات ويقتحمها ولا يتقيد بأسلوب واحد وبالحدود التي يرسمها المنهج له فهو يعتبرها مجرد إرشادات له توجهه في عمله، ولكنه لا يلتزم حرفيا بها، فالمادة الخام التي يتعامل معها المعلم هي المتعلم وهو بشر من صفاته التغيير باستمرار فالمجتمع متطور ومتغير ولا يمكن أن يقف جامدا وسط هذه التغيرات فالمعلم ينبغي أن يفهم دوره وأن وظيفته لا يجب أن تتصف بالجمود، فالمهارة التي تحتاج إلى أسلوب التربية الحركية لمرحلة معينة لا تحتاجها المهارة الأخرى لمرحلة أخرى فالمعلم المعد إعدادا جيدا يمكنه أن يساهم بدو فعال في رفع مستوى الأداء المهاري للألعاب الجماعية بل أصبح من واجبه الابتكار والتجديد لترغيب المتعلمين في النشاط البدني الرياضي وممارسته بصورة ايجابية متحديا هذا الكم الهائل

1- أحمد ماهر وأنور حسن وآخرون:" **التدريس في التربية الرياضية– بين النظرية والتطبيق**"، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة،2007،ص65-66.

2- عصام الدين متولي عبد الله:" **طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق**"، نفس المرجع السابق، ص141.

من ألعاب الكمبيوتر وشرائط الفيديو والقنوات الفضائية المتعددة التي ترسل برامج ينجذب إليها المتعلمين من جميع أنحاء العالم لما تتوافر لها من عناصر الإثارة والمتعة والتشويق.[1]

15- الوسائل التعليمية في دروس التربية البدنية والرياضية:

من عوامل زيادة فعالية درس التربية البدنية والرياضية هو حرص المعلم على استخدام عددا من الوسائل التعليمية التي تجعل من درسه أكثر إثارة وتشويقا لتلاميذه والتي ربما تنطبع في أذهانهم بصورة أعمق ربما عجزت عن الوصول إليها الطرق التقليدية في التدريس، فالوسائل عالم من التشويق وربما في بعض الأحيان من الإبهار بما يعرض من أشكال ونماذج تنقل التلاميذ إلى عوالم أخرى يرى فيها ما يريد أن يعلمه المعلم من مهارات في صورة جذابة وفي أداء جيد. وفي قالب مرتبط أعد بعناية فيكون حافزا للتلميذ على محاولة تقليده والسعي للقرب من الصورة التي أدى بها وخاصة إذا أعد بشكل جيد في اختيار الوسيلة، وقد أطلق على الوسائل التعليمية مسميات مختلفة في أوقات مختلفة قسمت إلى وسائل الإيضاح، والوسائل المعينة على التدريس، والوسائل السمعية البصرية، التعليم الإدراكي والوسائل المعينة على الإدراك، الخبرات الحسية، مساعدات التعليم والتدريب وغيرها، ويمكن تعريف الوسائل التعليمية بأنها المثيرات التي يتم عن طريقها التعليم الفعال نتيجة الاتصال المباشر أو غير المباشر بين المرسل وهو (المعلم) والمستقبل وهو (المتعلم) باستخدام أدوات وأجهزة. ومن هذه الأدوات والوسائل والأجهزة ماهو تقليدي ومعروف منذ زمن بعيد، مثل السبورة والطباشير والمجسمات والرحلات والحركات المعبرة، ومنها ما هو حديث أنتجه التقدم العلمي وتطبيقاته، مثل أجهزة العرض الضوئي كأجهزة السينما والتلفزيون واللات التعليمية وغيرها. ومعظم هذه الوسائل يمكن استخدامها داخل حجرة الدراسة ويمتد استخدام بعضها خارج الفصل. فالتلميذ هو الذي يتعلم ويجب أن يقوم بنشاطه من جانبه أينما كان وكذلك أيضا يكون استخدام الوسائل مرهونا بوجود المتعلم سواء بالإشراف المباشر من المعلم أو بتوجيه المعلم وتهيئته للظروف المناسبة للتعلم.[2]

15-1- أهمية درس التربية البدنية والرياضية:

تمثلت أهمية درس التربية البدنية والرياضية في مجموعة من النقاط أهمها:

- يعتبر درس التربية الرياضية هو المنفذ الوحيد الذي يمكن من خلاله ممارسة النشاط البدني الرياضي للقاعة العريضة من أبناء الشعب حيث يتضمن العديد من الأنشطة البدنية والمهارية التي تراعي حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم.

1- محمد حسين محمد عبد المنعم:" **طرق تدريس الألعاب الجماعية بين النظرية والتطبيق**"، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2012، ص33-34.

2- عصام الدين متولي عبد الله:" **طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق**"، نفس المرجع السابق، ص189-190.

– يعتبر درس التربية البدنية والرياضية إجباريا كباقي المواد الدراسية الأخرى ويخضع لمنهج معين في كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة.

– له مكانة في الجدول الدراسي ويقوم بتنفيذه معلمون متخصصون في المجال.

– يحتوي على العديد من الأنشطة المتنوعة سواء كانت بدنية أو مهارية تتناسب مع الزمن المحدد للدرس.

– يسهم في تنمية القدرات المهارية والصفات البدنية، ويمكن من خلاله شغل وقت الفراغ وإشباع جيل التلاميذ للعب وإدخال المرح والسرور عليهم.[1]

15-2- الأهداف الواقعية لدرس التربية البدنية والرياضية:

إن معرفة العاملين في مجال التربية الرياضية للأهداف يعتبر من الأمور المهمة حيث إنها تساعدهم على تفهم أفضل لما يحاولون تحقيقه، كما أنها بمثابة المرشد الأمين خلال عملهم. كما أن الأهداف تساعد المدرس على فهم دور التربية الرياضية في التربية وتساعده على اتخاذ القرارات، ووضوح هذه الأهداف يعتبر وضوحا للمهنة ذاتها. وقد أوضح البعض أن هدف التربية البدنية والرياضية تكوين قيادة ماهرة وتسهيلات تتيح للفرد أو الجماعة الفرصة للعمل في المواقف الصعبة جسمانيا والمنشطة عقليا والمقبولة اجتماعيا، ومن ثم يمكن القول بأن الهدف هو ناتج مقصود بطريقة يمكنه من ملاحظة وقياس بلوغه. وفي التربية البدنية والرياضية يجب أن تكون الأهداف متعلقة بصورة مباشرة بالأداء البدني و بالنواحي المختلفة المتعلقة بتأثير هذا الأداء على حياة الفرد وعموما يجب أن يتحقق جزء معين من الأهداف والواجبات التعليمية والتربوية في درس التربية البدنية والرياضية. وهذا يعني تنمية وتطوير الصفات البدنية بجانب تعليم وتطوير المهارات والقدرات الحركية وكذلك إكساب التلاميذ المعارف والمعلومات الضرورية.

ونتيجة لما سبق نلاحظ أن الأهداف الأساسية لدرس التربية البدنية والرياضية يمكن تحديدها في صورة أهداف تعليمية وأخرى تربوية وتشتمل على:

15-2-1- أهداف مهارية:

ترتبط بنمو وتطوير المهارة الحركية الطبيعية منها والمكتسبة المتعلقة ببرامج التربية البدنية والرياضية عن طريق اكتساب التلميذ لجوانب الحركة من خلال فهمه وتعلمه وتنفيذه للحركة والسيطرة عليها.

15-2-2- أهداف بدنية:

ترتبط بتنمية وتطوير الصفات الدنية المتعددة الجوانب والتي يمكن القول أنه باكتساب الفرد لهذه الصفات يستطيع بأعباء نشاطه البدني المرتبط بحياته اليومية بصورة مرضية.

1- زينب علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم:" **طرق تدريس التربية الرياضية، الأسس النظرية والتطبيقات العملية**"، ط1، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي، 2008، ص20.

15-2-3- أهداف ثقافية:

تتعلق بثقافة الفرد العامة والرياضية خاصة ومن ثم يمكن عن طريقها أن تنمو قدرة الفرد العقلية والفكرية من خلال تداول المعلومات من جميع النواحي والتي لها ارتباط مباشر بالأنشطة الرياضية الممارسة.

15-2-4- أهداف تربوية:

للنمو الاجتماعي والعاطفي أثناء ممارسة درس التربية البدنية والرياضية عن طريق ممارسة الأنشطة كأفراد وجماعات، ومن خلال تعاونهم ومنافستهم وتدريبهم على القيادة واكتسابهم الصفات الاجتماعية والروح الرياضية المتعلقة باللاعب.[1]

كل هذه الأهداف السابقة الذكر تكون منطوية تحت سقف الهدف العام للتربية لبدنية والرياضية ألا وهو تكوين المواطن الصالح اللائق بمكانته وسط مجتمعه نفسيا وعقليا وجسديا واجتماعيا من خلال ممارسة جل ألوان الأنشطة البدنية والرياضية الجماعية والفردية.

15-3- صفات درس التربية البدنية والرياضية الناجح:

تتمثل صفات درس التربية البدنية والرياضية الناجح فيمل يلي:

- أن يكون للدرس غرض خاص قريب يعتبر جزءا من الغرض الكبير الخاص بالمنهاج.
- أن يكون هذا الغرض واضحا لدى التلاميذ.
- أن يحتوي الدرس على أوجه نشاط شيقة ومناسبة لسن التلاميذ بحيث يقبلون عليها بدون تردد.
- أن تكون أوجه النشاط مناسبة لحالة الجو بحيث لا تكون الحركات عنيفة وسريعة في جو حار ولا حركات بطيئة في جو شديد البرودة.
- إتاحة الفرصة لكل تلميذ للاشتراك في الحصة لأطول فترة ممكنة.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتدريب على القيادة والتبعية.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لأخذ فكرة عن المعارف والمعلومات والقوانين الخاصة بالنشاط المقدم في الدرس.
- أن يحتوي الدرس على قدر كاف من المنافسة والتعاون.
- أن تكون أجزاء الدرس مرتبة وسلسلة.

1_ زينب علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم:" **طرق تدريس التربية الرياضية، الأسس النظرية والتطبيقات العملية**"، نفس المرجع السابق، ص21-22.

– أن يهدف الدرس إلى بث التقاليد والقيم والمعايير الاجتماعية في نفوس التلاميذ مثل التعاون في العمل الجماعي وبذل الجهد في سبيل الجماعة والتنافس الشريف واحترام السلطة والشجاعة الأدبية حتى تسهم هذه المادة في التوعية وبناء مجتمع سليم.

– يجب أن تتناسب أوجه النشاط مع إمكانيات المدرسة من حيث مساحة الملعب، نظافته، خلوه من العوائق، وبالنسبة للأجهزة والأدوات يجب أن تكون كافية وفي حالة جيدة.

– عند تنفيذ الدرس يجب أن يتم الجزء التمهيدي بنشاط وسرعة وبدون إضافة للوقت بحيث يبعث في نفوس التلاميذ البهجة والسرور.

– يجب على المدرس التغيير في نظام الفصل واتجاه التلاميذ بحيث لا يصبح النشاط مملا وذلك باستخدام الأشكال التنظيمية حتى يسود الدرس النظام والطاعة.

– تدريب التلاميذ على كيفية حمل الأدوات ونقلها من مكان لآخر باحتراس وبطريقة صحيحة.

– تلعب شخصية المدرس دورا أساسيا ومؤثرا في نجاح الدرس بحيث يكون ملما بالطبيعة البشرية واحتياجاتها النفسية والاجتماعية وأن يكون حائزا على مؤهلات القائد الذي يستطيع الاستحواذ على ثقة التلاميذ.[1]

15-4- فعالية درس التربية البدنية والرياضية:

لما كانت التربية البدنية والرياضية تعد الركن الأساسي لتطوير كافة قدرات التلاميذ، فقد وجب الاهتمام بمادتها وما تحتاج إليه من إمكانات بشرية ومادية من مساحات وأجهزة وأدوات وبرامج ومناهج حديثة.[2]

ولما كانت التربية البدنية والرياضية قد عرفت بأنها عملية توجيه للنمو والقوام للإنسان باستخدام التمرينات البدنية والتدريبات الصعبة وبعض الأساليب الأخرى، والتي تشارك في الأوساط التربوية بتنمية النواحي النفسية والاجتماعية والخلقية فإن ذلك يعني أن درس التربية البدنية والرياضية كأحد أوجه الممارسات لما يحقق أيضا هذه الأهداف. ولكن على مستوى المدرسة فهو يضمن النمو الشامل والمشرف للتلاميذ لتحقيق احتياجاتهم البدنية طبقا لمراحلهم السنية، فتعطي الفرصة للنابغين منهم بالاشتراك في أوجه النشاط داخل وخارج المدرسة.[3]

من خلال هذا يمكننا القول أن درس التربية البدنية والرياضية قد توصل إلى تحقيق الأهداف المسطرة والمنشودة والتي تنطوي تحت ظل المناهج التربوية وذلك في عدة ميادين وخاصة النمو النفسي والعقلي والبدني والعاطفي والاجتماعي والصحي للتلاميذ في كل المراحل والمستويات التعليمية.

1- زينب علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم:" **طرق تدريس التربية الرياضية، الأسس النظرية والتطبيقات العملية**"، نفس المرجع السابق، ص60-61.

2- قاسم المندلاوي وآخرون:" **دليل الطالب في التطبيقات الميدانية للتربية البدنية والرياضية**"، جامعة الموصل، العراق، 1990،ص98.

3- محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي:" **نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية**"، نفس المرجع السابق، ص92.

16- التغذية الرجعية في دروس التربية البدنية والرياضية:

عندما اتسعت آفاق المعرفة الإنسانية اتجه العلماء إلى تصنيف هذه المعارف في تصنيفات متشابهة فيما عرف بالعلوم وقد كان الاتجاه يتزايد نحو مزيد من التخصص إلى التخصص الدقيق فالأدق، إلى أن جاء الوقت الذي أصبحت حاجة أصحاب العلوم إلى بعضهم البعض قاعدة يستحيل بدونها الفهم الصحيح للظواهر المختلفة، ولذا فهم في حاجة كبيرة إلى التدليل على ذلك بعد أن أصبح مجالنا الرياضي على سبيل المثال ميدانا لتآزر جهود المدرب الرياضي والطبيب، عالم النفس والمهندس والمدير، وخبير الكمبيوتر ولقد كان نتيجة هذا التآزر بين العلوم في فهم مختلف الظواهر، ظهور أوجه الشبه الواضحة بين عمل المنظومات ذات المكونات المتعددة سواء في مجال الميكانيكا أو مجالات النشاط الإنساني في الاقتصاد والتجارة والنقل والاجتماع أو أجهزة الجسم البشري وأن هذه المنظومات تتميز بناحيتين هامتين:

أولهما: أنها كلها محكوم بنظام من التحكم الذاتي الذي يقوم على مبدأ انتقال المعلومات من جزء إلى جزء آخر في المنظومة وهو ما يعرف بالتغذية المرتجعة. وهذه الأخيرة تعمل على إبقاء عمل المنظومة كلها في حدود مجال معين من النشاط لا تتجاوزه تبعا لبرنامج معين ومحدد مسبقا رغما عن تغير الظروف الخارجة عن المنظومة إلا إذا اختل النظام كله وهنا تنهار المنظومة ويعتبرها اضطراب في العمل مثل حالات المرض في الجسم البشري.

ثانيهما: وجود شفرة معينة تنتقل بها المعلومات بين أجزاء المنظومة تبعا لنظرية الاتصال أو نظرية الإعلام. وفي الجسم البشري نجد أن هناك جهازين عرف عنهما القدرة على تنظيم الجسم البشري ككل هما (المجموع العصبي، جهاز الغدد الصماء).

هذا التنظيم الذي يتيح للإنسان أن يعدل من سلوكه وأن يضبطه تبعا للمواقف المختلفة فإذا ما قام بسلوك معين ووجد أن هذا السلوك لا يطابق الهدف المحدد فإنه يعدل من سلوكه ويضبط من نفسه لتلاشي نواحي القصور من هذا الأداء حتى يخرج الأداء التالي أقل أخطاء أو أقرب إلى تحقيق الهدف أو خاصة بعد اكتشاف الإمكانات الكبيرة لجهاز الضبط الذاتي لدى الإنسان والتنظيم المحكم له بل وتفوقه على التنظيمات الآلية بما يتمتع به من مرونة وقدرة إلى تغيير أنماط الضبط الذاتي، هذه البيانات والمعلومات العائدة هي ما نشير بها إلى مسمى التغذية الرجعية والتي تشير إلى أن استجابة معينة (أداء) يمكن أن تبعث نشاطا سنويا لاحقا (تصحيح) يؤثر بدوره بطريقة رجعية على الاستجابة التالية ليعيد توجيهها إذا كانت قد حادت عن الهدف.[1]

1- عصام الدين متولي عبد الله:" **طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق**"، نفس المرجع السابق، ص255-258.

ويمكن القول في الأخير أن التغذية الرجعية Feed Back تعد عملية آلية لعودة المعلومات والمعطيات المخزنة سابقا في ذاكرة الإنسان في وقت استثيرت خارجيا وتعمل على ترجمتها واقعيا والاستجابة لما تطلبه الموقف الحركي أو البدني الرياضي.

17- الدور التربوي لمعلم التربية البدنية والرياضية:

تؤكد الأنظمة التربوية على الدور الفعال الذي يلعبه المعلم في العملية التربوية باعتباره الناقل الأمين لحضارة الأمة وتراثها ويعتبر معلم التربية البدنية واحدا من أوائل العاملين في الحقل التربوي الذي يتحملون مسؤولية إعداد الجيل وتربية النشء، وهو الوحيد الذي يتعامل مع التلاميذ بروح رياضية تنبع مع طبيعة المادة وقربها من نفوس التلاميذ ومن هذا المنطلق تظهر علاقة حميمة بين المعلم والتلميذ تعطي معلم التربية البدنية مكانة متميزة بين المعلمين في المدرسة. إن هذا الواقع يفرض علينا اعتزازا بالمهنة التي اخترناها برضاء تام، وبقناعة أكيدة وإيمان كبير وعلينا أن نحرص على هذه المهنة ونحترمها حتى نحتل المكانة اللائقة بنا في مجتمع حضاري متطور فنعمل على تغيير نظرة الآخرين حول التربية البدنية والرياضية من خلال السلوك القويم مع الزملاء والتلاميذ الذي لا ينحصر في تقديم ألوان من النشاط البدني خلال دروس التربية البدنية أو في المناسبات الرياضية، بل يتعدى ذلك بكثير ليشمل الموائمة بين الميول والرغبات والإمكانات المادية المتاحة وتقديم ذلك ضمن إطار تربوي يهدف إلى تنشيط النمو وتعجيل مراحله لتحقيق التكيف الذي نسعى إليه باكتساب التلاميذ اللياقة البدنية والمهارية، والعلاقات الاجتماعية والقوام المعتدل والصحة العضوية والنفسية والمعارف والمعلومات والاتجاهات البدنية.

إن الدور التربوي لمعلم التربية البدنية جد خطير فهو مظهر للفرد الرياضي بكل ما تحمله هذه الصفة من معان وقيم، الذي يعمل في مؤسسة تربوية تكسب التلاميذ النظام القيمي في حياتهم، وشخصية لها تأثير كبير على حياة التلاميذ وتصرفاتهم وتحديد مستقبلهم.[1]

وتظهر خطورة مهنة معلم التربية البدنية والرياضية في جل أنواع الإصابات الرياضية التي يتعرض لها التلاميذ أثناء ممارسة النشاط البدني وتعرقل مسيرته المهنية وتهدد مستقبله.

18- استخدام مادة التربية البدنية والرياضية للعب كوسيلة تعليمية:

لقد أصبحت التربية البدنية والرياضية وثيقة الصلة والارتباط بالرياضة بمفهومها الرسمي والدولي، حيث صارت تستخدم فيها ألعاب الفيدراليات الرياضية من ألعاب فردية وجماعية كوسائط لتحقيق مهامها وأغراضها، كما أنها

1- عصام الدين متولي عبد الله:" **طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق**"، نفس المرجع السابق، ص316.

أصبحت تستعمل فيها طرق وعتاد الرياضة كوسائط تعليمية مهيمنة. وذلك ما جعل عامة الناس وجل خواصهم يجدون صعوبة في التفريق بين الرياضة والتربية البدنية والرياضية.[1]

ويقصد من هذا أن مجموعة الألعاب والأنشطة التي تمارس في إطار الألعاب الأولمبية العالمية هي نفسها الألعاب الرياضية التي تمارسفي حصص التربية البدنية والرياضية كالجري، الرمي، والوثب (أنشطة فردية)، و كرة اليد، الكرة الطائرة وكرة السلة (رياضات جماعية)...وغيرها. وهذا ما أدى إلى صعوبة التفريق بين الرياضة والتربية البدنية والرياضية لدى عامة الناس.

وبذلك صارت التربية البدنية والرياضية تحتل صدارة مجال اللعب البدني في جل أقطار العالم من خلال بسط نفوذها بواسطة فيدرالياتها الرياضية والدولية، إذ أصبحت مؤسسة عالمية من شأنها تنظيم تسلية الشعوب Loisir Des Peuples وإدارة البطولات والكؤوس والدورات الأولمبية الرياضية على حد السواء.[2]

ونقول أن لتحقيق أهداف وغايات حصة التربية البدنية والرياضية أيضا يقوم على مجموعة من الألعاب الرياضية والشبه الرياضية والصغيرة من خلال القيام بها خلال أداء الحصة وجعلها إجرائية قابلة للملاحظة والقياس تجعل التلاميذ ينفذوها بسهولة بطريقة تنافسية تكسب المتعة والسرور والراحة. وتقضي على الملل والروتين الدراسي.

19- أهمية التربية البدنية والرياضية لتلاميذ الطور الثالث:

تظهر أهمية التربية البدنية والرياضية كمادة مساعدة ومنشطة و مكيفة لشخصية ونفسية تلميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي لكي تحقق له فرص اكتساب الخبرات والمهارات الحركية التي تزيده دفاعية ورغبة وتفاعلا في الحياة اليومية.

وتعتبر الأنشطة البدنية والرياضية عملية تنفيس وترويح لتلاميذ هذه المرحلة حيث تهيأ لهم نوع من السعادة والراحة الفكرية والبدنية وتجعلهم يعبرون عن مشاعرهم وأحاسيسهم عن طريق حركات رياضية متوازنة، منسجمة ومتناسقة تنمي عملية التوافق بين العضلات والأعصاب في كل ما يقوم به التلاميذ من حركات، هذا من الناحية البيولوجية، أما من الناحية التربوية فبوجود التلاميذ في مجموعة واحدة خلال الحصة فإن العملية التي تتسم بينهم تكسبهم الكثير من الصفات الخلقية والتربوية كالطاعة والشعور بالصداقة والزمالة واقتسام الصعوبات مع التلاميذ.[3]

---

1 -Pierre Amond, Gerad Broyer, "**Psychopédagogie des activités physique et sportives**, **Ed Privat**", Toulouse, 1988 , p: 24-25.

2- Michel de Coster, François P, "**Le Loisir en 4 dimensions**", Ed: Labor, Bruxelles,1985, p:168.

3- عواصف أبو العلا:" **التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية**"، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 1999، ص142.

وفي نفس السياق يشير " تشارلز بيوتشر " إلى أن الطفل في المرحلة الأولى من المراهقة ينفرد بصفة المسايرة للمجموعة التي ينتمي إليها فيحاول أن يظهر بمظهرهم ويتصرف كما يتصرفون.[1]

ومن خلال يمكن القول أن أهمية التربية البدنية والرياضية تكمن في إكساب التلميذ الصفات الخلقية الحسنة. كما أنها تعد من المقومات الأساسية والركائز المهمة التي تعمل بناء شخصية الفرد، بالإضافة إلى أنها تتميز ببعد اجتماعي ونفسي هدفه تكوين العلاقات الاجتماعية وزرع القيم والمعايير الاجتماعية لخلق الأخوة والصداقة والتآزر والتضامن بين التلاميذ. وذلك ما يدفعهم حسب ميولهم ورغباتهم إلى اختيار بعض الأنشطة البدنية والرياضية، فتولد لهم حب المنافسة والرغبة في التنافس.

20- الميول في التربية البدنية والرياضية:

20-1- مفهوم الميول الرياضية:

الميول الرياضية تعتبر من الدوافع الهامة لممارسة النشاط البدني الرياضي، ويتضح ذلك من خلال انتباه الإنسان نحو أشياء وظواهر قصد التعرف عليها. فالغالب نجد أن الفرد الذي يميل لممارسة النشاط البدني الرياضي فهو بذلك يريد معرفة وفهم أكثر للظواهر الرياضية كالمباريات والألعاب والمنافسات الرياضية كما يحرص على متابعة ومراقبة كل جديد يذكر أو يطرأ في عالم الرياضة.

حيث يعرف " مُحَمَّد حسن علاوي " (1970) الميول الرياضية على أنها: " استعدادات الفرد إلى تركيز الانتباه لأشياء معينة تثير وجدانه، وهي تتطلب شرطا أساسيا هو القدرة.[2]

غير أن الميل أو الاهتمام لا يعني دائما الممارسة لأن تحقيق الميل يتطلب شرطا أساسيا كما ذكر " مُحَمَّد حسن علاوي " هو القدرة، فقد يحب الطفل (التلميذ) لعبة معينة (الكرة الطائرة) مثلا ولكن ليس من الضروري أن تكون لديه القدرات الحركية المطلوبة للعب الكرة الطائرة، كذلك فإن الميول لا ترتبط بالنشاط الايجابي فهناك من يميل إلى نوع معين من أنواع الأنشطة الرياضية ويمارسه بصفة دائمة وهنا يكون الميل نشاطا ايجابيا.[3]

ومن منطلق هذا يمكن القول أن الميل الرياضي يعد قوة داخلية شعورية تدفع الفرد الممارس لاختبار وانتقاء نوع من الأنشطة الرياضية والإقبال عليه والاهتمام به والتركيز على تفضيله وإعطائه الأولوية الكاملة والإعجاب المطلق بهذا النشاط. وهذا كله ينعكس ايجابيا على التلميذ المراهق وخاصة في الطور الثانوي إلى ممارسة مختلف ألوان النشاط البدني الذي يحقق له الرضا والسرور والسعادة والاستقرار والتوافق النفسي الاجتماعي.

1- تشارلز بيوتشر:" **أسس التربية البدنية**"، تر: حسن معوض وكمال صالح،نفس المرجع السابق، ص155.

2- مُحَمَّد حسن علاوي:" **علم النفس الرياضي**"، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1970، ص154.

3- سعد جلال ومُحَمَّد علاوي:" **علم النفس التربوي الرياضي**"، ط1، دار المعارف، مصر، 1968، ص195.

20-2- ميول واهتمامات المراهق في التربية البدنية والرياضية:

أوضحت الدراسات المتعددة عن الميول التي قام بها خبراء التوجيه المدرسي وعلماء النفس التربويين كنتيجة لدراساتهم واستعمالهم لاختبارات الميول عددا من الحقائق الهامة، أهمها أن الميول تتدعم جيدا عند الفرد في السن الذي يتراوح بين 16-25 سنة، أي قبل أن تتاح له فرصة تكوين خبرة مهنية واسعة، كما أن نماذج الميول تأخذ في التكوين في فترة المراهقة المبكرة ثم تبدأ في التبلور عند نهاية المرحلة الثانوية تقريبا.[1]

ويعتبر " أرلوند جيزل " Gesell أن الطفل يتميز بحياة مثيرة، مليئة نشطة وسعيدة، فالأطفال 14 عشر سنة لهم القدرة على وضع خطط لكامل السنة ويقسمون اهتماماتهم حسب الفصول، فحينما يسألون عن ميولهم الرياضية فإنهم يقسمونها إلى رياضات صيفية وأخرى شتوية، وأفضل الفصول لديهم عموما هو الصيف، والطفل في هذه السن لا يحب حياة التخييم، وقد يفضل التبادلات الاجتماعية مع أطفال الجنس الآخر بدون قلق على نمط متحرر وذلك في الصيف، أما في الشتاء فإن المدرسة تحتكر جل وقته فلا يتبقى له سوى وقت قليل لممارسة نشاطات النادي بعد المدرسة والقيام بالوظائف في البيت مساءا. لكنه يتقبل ذلك باعتباره جزءا من حياته...[2]

أما طفل 16 عشر سنة فإنه يمتاز بالسعادة التي ينالها من نشاطاته فهو يهتم بالحالي L'immédiat وبالمهمة اليومية، فهو لا يضيع وقته وطاقته في المقاومة والتمرد ضد الكل مثلما كان يفعل في سن الخامسة فاهتماماته ونشاطاته ترتفع بدرجة أعلى نحو نموذج البالغين وعلى العموم يبدو أن الطفل في هذا السن أكثر قدرة على السير في الطريق الذي اختاره من خلال القيام بما يميل إليه.[3]

وقد تمت عدة بحوث حول تطور الميول بتقدم المراهق في السن فقد بين " فورفي " Furfey أنه بعد 16 عشر سنة يلاحظ انخفاض أنشطة النادي عند الطفل، ويتم الانتقال إلى الأعمال التي تحقق التسلية لكن يكفي أكثر تنظيما وجدية، كما بين " لوهمان " Lohman و " ويتي " Witty أن البلوغ لدى الذكور يصادف تخلصهم من الألعاب المتسمة بالخطورة كالسباق وتسلق الأشجار ولعبة الشرطي والسارق...الخ، ولاحظ " برتريدج " Partridje لدى مراهقي مدينة نيويورك البالغين سن مابين 12-18 سنة ظهور الميل نحو المنافسات داخل الجماعة والبناء والتركيب المشترك للآلات والمطالعة الجماعية ومشاهدة الأفلام.[4]

1- محمد مصطفى زيدان:" **تقييم التحصيل اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية**"، ط2، دار التربية الحديثة، الأردن، 1986، ص165.

2- Gesell, A, " **L'adolescent de 10 à 16 ans**", PUF, France, 1985, p:219.

3-Idem, p:290.

4- Idem, p:291.

وعلى العموم فإن عددا كبيرا من الباحثين يميزون في المراهقة مرحلة قلة الاهتمام ونقصانه المتزايدة بممارسة الرياضة والألعاب المنظمة، فهذه الأنشطة لا يمارسونها إلا إذا كان لديهم الوقت الفارغ لذلك، وهناك ملاحظة جديرة وهي أن الأنشطة الرياضية التي كانت تمارس خلال الطفولة التي تميل إلى التخصص في نوع واحد خلال هذه المرحلة ككرة القدم، كرة السلة أو كرة المضرب...الخ.[1]

ونتيجة للتغيرات الجسمية والاجتماعية التي تحدث في مرحلة المراهقة تنشأ ميول واهتمامات ورغبات جديدة، حيث ترى " سعدية بهادر " أن هذه الرغبات يقل عددها عما كانت عليه في مرحلة الطفولة، وتقل أكثر فأكثر بالتقدم في العمر، لدرجة أن المراهقين يظهرون مقاومة نشطة لمحاولة جذب اهتماماتهم للأنشطة التي يحاول المنزل والمدرسة إشراكهم فيها.[2]

21- دور مدرس التربية البدنية والرياضية:

يعبر عمل مدرس التربية البدنية والرياضية في قطاعات التعليم المختلفة عن الدور الأكثر عمقا وإثراء للتربية عن سائر مجالات العمل المهني في إطار التربية البدنية والرياضية بمختلف تخصصاتها. ومدرس التربية البدنية والرياضية هو الشخص الذي يحقق أدوارا مثالية في علاقته بالطالب والثقافة والمجتمع والمدرسة ومجال التربية البدنية والرياضية، ويتوقف هذا على بصيرة مدرس التربية البدنية ونظرته نحو نظامه الأكاديمي ومهنته كما يتوقف كذلك على السياقات التربوية والمناخ التربوي المدرسي.

ومدرس التربية البدنية والرياضية يحقق أهدافه ويمثل أدواره كما يدركها هو شخصيا، وليس كما تصبح هذه الأهداف والأدوار في أذهان المسئولين التربويين لأنه الشخص الذي يعمل في خط المواجهة المباشرة مع الطلاب في المدارس والمؤسسات التربوية التعليمية، فهو يعكس القيم والأهداف التي يتمسك بها، وتجد لديه قناعة شخصية ومهنية وبخاصة تلك التي ترتبط بالسلوك والتعلم وتشكيل شخصية الطالب. والبنية المعرفية في التربية البدنية والرياضية والتي تشتق منها المناهج والبرامج، سوف تقرر إلى حد بعيد محتوى الخبرات وتنظيمها وطريقة تدريسها التي تعكس الاهتمامات ونوعية الإسهام المهني في التربية.

وكما أشارت " لومبكين " Lompkin إلى أن مدرسي التربية البدنية والرياضية مطلوب منهم أن يكونوا قادة في كل المواقف المهنية التي يخوضونها، فالقادة يتصفون بالإبداع والحماس وتحمل مسؤولية الآخرين، والحسم وإمكانية الاعتماد عليهم، كما أن نجاحهم يقاس في ضوء مدى فاعلية برامجهم في تعليم أشكال الحركة للمشاركين فيه، ولأن

1- أحمد أوزري:" **الطفل والعلاقات المدرسية**"، منشورات مجلة علوم التربية، المغرب، 1994، ص179.

2- سعدية محمّد بهادر:" **في سيكولوجية المراهقة**"، ط2، دار البحوث العلمية، 1988، ص407.

مدرسي التربية البدنية والرياضية يؤمنون بأدوارهم القيادية فإنهم يحملون على عاتقهم مسؤولية نتائج البرامج التي يقودونها.[1]

يعد أستاذ أو مدرس ومربي التربية البدنية والرياضية صاحب المهنة النبيلة والشريفة التي تحمله فوق عاتقه مجموعة من المتاعب والصعوبات اليومية التي تواجهه خلال أدائه السند أو بالأحرى العمود الفقري في المؤسسة ووسط زملائه الأساتذة، فهو النشيط البشوش، المثابر والمرح، وزارع البهجة والسرور داخل مؤسسته. كما أن حصته (التربية البدنية والرياضية) تعد مادة دراسية تربوية أساسية تعمل على تحقيق التكامل التربوي للمتعلم بحيث تنفذ من خلال دروس داخل الجدول الدراسي، وكأنشطة خارج الجدول (أنشطة داخلية وخارجية) يمكن تقويم نتائجها على المستوى السلوكي(المعرفي، الحركي والوجداني)،كما أنها من بين أهم المواد التعليمية في البرنامج الدراسي بالنسبة للتلاميذ. فهي حصة تزرع القيم والمعارف في شخصية التلميذ من كل النواحي النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية...الخ، بالإضافة إلى أنها تعمل على تكوين المواطن (التلميذ) الصالح واللائق وتكوينه تكوينا نوعيا يرقى لمتطلبات الحياة العصرية.

22- الدوافع في التربية البدنية والرياضية:

22-1- تعريف الدوافع:

يعتبر موضوع الدوافع في مجال علم النشاط البدني الرياضي من أهم مواضيع الدراسة والبحث، ففي مجال الدراسة في علم النفس وعلم الاجتماع وعلم النفس الرياضي فإن الدارس يرتكز أساسا على سلوك الفرد ونشاطاته المختلفة قصد معرفة مصدرها، وهذا يعني بأن وراء كل فعل دافع أو محرك يثير السلوك وعليه يختلف النفسانيون في تعريف الدوافع وفقا لمجال الدراسة.

يعرف " مُحَمَّد عابد الجابري " في مجال علم النفس الدافع على أنه عبارة عن قوة موجودة داخل الفرد.[2]

كما يعرف الدافع في مجال النشاط البدني الرياضي على أنه الحالة الداخلية أو استعداد داخلي فطري أو مكتسب شعوري أو لا شعوري، عضوي أو اجتماعي، أو نفسي يثير السلوك ذهنيا كان أو حركيا.[3]

أما " مُحَمَّد حسن علاوي " فيعرف الدوافع على أنها الحالات أو القوى الداخلية التي تحرك الفرد وتوجهه لتحقيق هدف معين.[1]

1- أمين أنور الخولي:" **أصول التربية البدنية والرياضية، المهنة والإعداد المهني، النظام الأكاديمي**"، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص145-146.

2- مُحَمَّد عابد الجابري وآخرون:" **الفكر الإسلامي والفلسفة**"، مكتبة الغرب، مصر، بدون تاريخ، ص460.

3- أحمد عزت راجح:" **أصول علم النفس الرياضي**"، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1986، ص220.

أما الدوافع لممارسة الأنشطة الدراسية فيقصد بها " رغبة قوية في تحقيق التفوق الدراسي وهذا الدافع الذاتي المتمثل في الرغبة في الدراسة يمثل قوة محركة تدفع بطاقة الفرد إلى العمل بأقصى إمكاناتها لتحقيق التفوق، ولا شك أن انخفاض الدافع الدراسي سمة مرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي، في حين أن الدوافع القوية تعمل كقوى محركة للوصول إلى التفوق الدراسي.[2]

وبالتالي فالدوافع تعتبر الركيزة الأساسية والمبدأ الهام في انطلاقة الفرد الأولية لممارسة لون من ألوان الأنشطة البدنية والرياضية أو الدراسية، فهي تعد الدعم المعنوي من أفكار ايجابية نحو الذات وتقدير ذاتي عالي للفرد عن نفسه ومعرفة مدى إمكانية من ممارسة أي نشاط مطلوب منه. فهذه الأفكار تجعله متحفزا لأداء أي شكل من أشكال الأنشطة بدون عقدة أو إحباط أو انطواء فهنا يمكن أن نقول عنها أنها السند والدعم الفكري والعاطفي الذي يجعل الفرد متحمسا أكثر للأداء.

22-2- أهمية الدوافع في التربية البدنية والرياضية:

يعد دافع النشاط البدني الرياضي من أهم الدوافع التي تعمل على إثارة وتحفيز الفرد للممارسة الرياضية، فهذا السلوك يصدر من الفرد ككل. فعند مزاولته للنشاط البدني الرياضي فإنه يتعامل مع بيئته حركيا وعقليا وانفعاليا كما يزاول هذا النشاط وتصاحبه في الوقت نفسه ضروب من النشاط العقلي كالانتباه والإدراك والتخيل والتصور.[3]

وهذا يعني أن الدوافع في التربية البدنية والرياضية تعمل على توجيه الاتجاهات والميولات نحو الممارسة الرياضية، فهذه الدوافع تعمل على ابدائها وتوضيحها بشكل كبير وذلك من أجل تحقيق التوافق النفسي والوجداني والاجتماعي.

22-3- أنواع دوافع النشاط البدني الرياضي:

قسمت الدوافع في النشاط البدني الرياضي حسب " مُحَّد حسن علاوي " إلى نوعين هما:

- **دوافع أولية:** وهي عبارة عن دوافع وحاجات جسمانية تفرضها طبيعة تكوين جسم الانسان ووظائف أعضائه، ومن أمثلتها الحاجة إلى الطعام، الراحة، والحاجة إلى الحركة والنشاط.
- **دوافع ثانوية:** وتسمى أيضا بالحاجات الاجتماعية المكتسبة، إذ يكتسبها الفرد لتفاعله مع البيئة إذ تقوم الدوافع الثانوية على الدوافع الأولية، غير أنها تستقل عنها وتصبح لها قوتها التي تؤثر في السلوك كنتيجة تأثير العوامل أو

1- قاسم حسن حسين:" **علم النفس الرياضي**"، جامعة بغداد، 1990، ص127.

2- Deldime et Damoulin:"**Introduction à la psychologie à l'usage des adultes**", OPV, Alger, 1975, p 432.

3- مديرية التربية والتكوين:" **دروس في علم النفس والتربية**"، الجزائر، 1990، ص261.

الحاجات الثانوية ومن أمثلتها الحاجة إلى التفوق، الحاجة إلى المركز أو المكانة، الحاجة إلى السيطرة، الحاجة إلى الأمن والتقدير.[1]

23- النشاط البدني الرياضي:

23-1- تعريف النشاط البدني الرياضي:

يعتبر النشاط البدني الرياضي أحد الأشكال الراقية للظاهرة الحركية لدى الإنسان وهو أكثر تنظيما والأرفع مهارة من الأشكال الأخرى للنشاط البدني.

ويعرفه " مات فيان " بأنه نشاط ذو شكل خاص جوهره المنافسة المنظمة من أجل قياس القدرات وضمان أقصى تحديد لها، وبذلك فإن ما يميز النشاط بأنه التدريب البدني الذي يهدف إلى تحقيق أفضل النتائج الممكنة في المنافسة. لا من أجل الفرد الرياضي فحسب بل من أجل النشاط في حد ذاته.[2]

والنشاط البدني الرياضي هو إحدى اتجاهات الثقافة الرياضية التي يرجع أساسها إلى زمن قديم، حينما كان الإنسان البدائي يمارس كثيرا منها تلقائيا ضمانا لإشباع حاجاته الأولية، فأقام مسابقات العدو والجري والسباحة والرمي، والمصارعة والقفز...وغيرها من النشاطات محاكيا أجداده ومستفيدا من خلفية الرياضة السابقة. ثم أضاف إليها بعض الأدوات كالمضارب، الشباك، وضع القوانين واللوائح، وأقام من أجلها التدريبات والمنافسات وعمل جاهدا على تطويرها والارتقاء بها حتى أصبحت إحدى الظواهر الاجتماعية الهامة التي تأثر في مصير الأمم وسلوكيات الأفراد.[3]

وإذا نظرنا إلى سلوكيات الإنسان البيولوجية نجده حلقات متتابعة من عدة أنشطة غايتها التوفيق بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها.فإذا تتبعنا المعنى الحقيقي للنشاط البدني الرياضي نجده نشاط اجتماعي يساهم في الارتقاء بكفاءة الرياضي الحركية والصحية والنفسية، تحدد بصفة أساسية من عنصرين التدريب والمنافسة، ويعرف بأنه كل نشاط بدني يتصف بروح اللعب يمارسه الرياضي برغبة وصدق ويتضمن صراعا يتناسب مع الغير أو مع الذات ومع عناصر الطبيعة.[4]

كما يرى " الخولي أمين أنور " أن استخدام كلمة النشاط البدني الرياضي كتعبير يقصد به المجال الكلي والإجمالي لحركة الإنسان و كذلك عملية التدريب والتنشيط والتربص في مقابل الكسل والوهن والخمول. وفي الواقع

1- محمد حسن علاوي:" **علم النفس الرياضي**"، ط8، دار المعارف، مصر، 1992، ص157.

2- أمين أنور الخولي:" **أصول التربية البدنية والرياضية، المهنة والإعداد الأكاديمي**"، نفس المرجع السابق، ص32.

3- علي يحي المنصوري:" **الثقافة والرياضة، مدخل للثقافة الرياضية**"، ط1،ج1، مجلة الرياضة الليبية، 1971، ص209.

4- نفس المرجع السابق، ص213.

فإن النشاط البدني بمفهومه العريض هو تعبير عام، يتسع ليشمل كل ألوان النشاط البدني الذي يقوم بها الإنسان والتي يستخدم فيها بدنه بشكل عام، وهو مفهوم أنتربولوجي أكثر منه اجتماعي، لأنه جزء مكمل ومظهر رئيسي لمختلف الجوانب الثقافية لبني الإنسان، فنجد انه تغلغل في كل المظاهر والأنشطة الاجتماعية.[1]

ويعرفه كل من " لوشن " Lushen و" ساج " Sage بأنه نشاط مفعم بالحيوية واللعب التنافسي ذو مردود داخلي وخارجي، يتضمن أفرادا أو فرقا تشترك في مسابقة، حيث تتقرر النتائج في ضوء التفوق في المهارة البدنية والخطط.[2]

كما أوضح " سيمونز " Symons أن النشاط البدني الرياضي فرص متاحة يدرك من خلالها الفرد إمكانياته وقدراته على نحو صحيح.[3]

ومن هذا فالنشاط البدني الرياضي هو الملمح الصحيح للممارسة الفعلية لجل ألوان المهارات الحركية والبدنية. وتقتضي هذه الممارسة العملية والفعلية لأداء منظم وفق قوانين وتخطيط واضح المعالم والأبعاد للوصول إلى الأهداف المرغوبة من أجل تحقيق أفضل النتائج والارتقاء إلى أعلى المستويات التنافسية.

23-2- مفهوم النشاط البدني الرياضي:

هو وسيلة لبلوغ أهداف عديدة تكيفه مع مختلف ميادين الثقافة فهو يخدم الصحة إن تمت الممارسة من أجل الصحة، ويخدم المستوى الرياضي إذا كان يخص الممارسة للترويح عن النفس لدى عامة الناس، ويخدم كذلك الأهداف التربوية إذا ما تمت ممارسته في المجال التربوي.

ويعرفه " تشارلز " Charles على أنه جزء متكامل من التربية العامة، ميدان تجريبي هدفه تكوين الفرد اللائق من الناحية البدنية والعقلية والاجتماعية وذلك عن طريق ألوان من الأنشطة البدنية اختيرت بغية تحقيق هذه الأغراض.[4]

أما " قاسم حسن حسين " فيعتبر النشاط البدني الرياضي ميدان هام من ميادين التربية عموما، والتربية البدنية والرياضية خصوصا. ويعد عنصرا قويا في إعداد الفرد الصالح، وتزويده بخبرات ومهارات حركية تؤدي إلى توجيه نموه البدني والنفسي والاجتماعي والخلقي للوجهة الايجابية، لخدمة الفرد نفسه ومن خلاله خدمة المجتمع.[5]

1- أمين أنور الخولي:" **الرياضة والمجتمع**"، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص22.

2- علي يحي المنصوري، نفس المرجع السابق، ص213.

3- أحمد زكي بدوي:" **معجم العلوم الاجتماعية**"، مكتبة لبنان، 1997، ص08.

4- محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي:" **نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية**"، نفس المرجع السابق، ص09.

5- قاسم حسن حسين:" **علم النفس الرياضي ومبادئه وتطبيقاته في مجال التدريب**"، مطابع التعليم العالي، بغداد، 1990، ص65.

ويتضح من خلال جل هذه التعاريف السابقة أن ممارسة النشاط البدني الرياضي بجل ألوانه المختلفة تمس كل سمات شخصية الفرد العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية... وغيرها، كما أنها تعد ركيزة تربوية داخل النظام التربوي العام والمسطر من الجهات الوصية والمخول لها هذا الأمر.

وهناك من يعرف النشاط على أنه عملية عقلية أو سلوكية أو بيولوجية متوقفة على طاقة الكائن الحي، وتمتاز بالتلقائية أكثر منها بالاستجابة.[1]

من خلال هذا المفهوم يمكن أن نوسع نطاقه للقول أن النشاط هو عمليات حركية بشكل واضح أكثر من أن يكون عملية عقلية أو سلوكية، فهو بهذا الشكل يمس الجانب الحسي الحركي بشكل واسع، فالنشاط هو الحركة وإشغال البدن والجسم لتحقيق وظيفة معينة في مجال محدد قصد تلبية رغبات وحاجات الفرد المختلفة.

أما " لارسون " Larson الذي اعتبر أن النشاط البدني بمثابة نظام رئيسي تندرج تحته كل الأنظمة الفرعية الأخرى، وغالى في ذلك لدرجة أنه لم يرد ذكر التربية البدنية على الإطلاق في مؤلفاته، واعتبر النشاط البدني الرياضي التعبير المتطور تاريخيا من التعبيرات الأخرى، كالتدريب البدني والثقافة البدنية، وهي تعبيرات ما زالت تستخدم حتى الآن ولكن بمضامين مختلفة.[2]

وفي هذا السياق يمكن أن نوافق رأي " لارسون " في قوله أن النشاط البدني الرياضي مفهوم حديث ومواكب للعصر فهو يشمل كل من اللياقة البدنية والثقافة البدنية...وغيرها، إلا أنه ورغم كل هذا يبقى تحت سقف ما يسمى بالمفهوم الواسع والشامل وهو التربية البدنية والرياضية فهي تمس بشكل عام كل جوانب شخصية الفرد الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية بالتنمية والتطوير لجعله فردا متكاملا ولائقا وذلك من خلال ممارسة كل ألوان النشاط البدني الرياضي.

24- أنواع الأنشطة البدنية والرياضية:

هناك من العلماء والباحثين من قسموه إلى:

24-1- النشاط الرياضي الداخلي:

هو ذلك النشاط الذي يقوم به التلاميذ خارج أوقات الدروس داخل المؤسسات التربوية والغرض منه هو إتاحة الفرصة لكل تلميذ لممارسة النشاط المحبب إليه، ويتم عادة في أوقات الراحة الطويلة والقصيرة في اليوم المدرسي وينظم طبق للخطة التي يضعها المدرس سواء كانت مباريات بين الأقسام أو عروض فردية أو أنشطة تنظيمية.[3]

1- أحمد زكي بدوي:" **معجم العلوم الاجتماعية**"، نفس المرجع السابق، ص 08.

2- أمين أنور الخولي:" **الرياضة والمجتمع، المجلس الوطني الثقافي للآداب والفنون**"، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص22.

3- محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطئ:" **نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية**"، نفس المرجع السابق، ص132.

وهناك من عرف النشاط الرياضي الداخلي بأنه ذلك النشاط الذي ينظمه ويشرف على تنفيذه مدرس التربية البدنية والرياضية في أوقات غير أوقات الدروس ويشترك فيه التلاميذ الذين يدرسون في مدرستهم داخل نطاق المدرسة.[1]، كما يعرفه في نفس السياق " عقيل عبد الله وزملائه " بأنه البرنامج الذي تديره المدرسة خارج الجدول المدرسي أي النشاط اللاصفي وهو في الغالب نشاط اختياري وليس إجباري كدرس التربية البدنية والرياضية.[2]

ويتضح لنا من هذا أن النشاط الرياضي الداخلي هو ذاك النشاط البدني الرياضي الترفيهي الترويحي الذي يتميز بروح من المنافسة الجماعية. فمعظمه حاليا في الأنشطة البدنية والرياضية الجماعية (كرة القدم، الكرة الطائرة، كرة اليد...وغيرها)، وتنظم داخل المؤسسة التربوية وتكون على شكل دورة رياضية تنافسية بين الأفواج التربوية والمستويات الدراسية كالسنة الثانية والثالثة متوسط في المتوسطات، والثالثة والثانية ثانوي في الثانويات، وتنظم خارج أوقات الدروس الأساسية كدرس التربية البدنية والرياضية مثلا، وتبدأ الدورة بحفل افتتاحي وتختتم بحفل توزيع الجوائز على الأفواج المتفوقة.

24-2- النشاط الرياضي الخارجي:

هو ذلك النشاط الذي تنظمه المدرسة أو تشترك فيه مع هيئات أخرى بتنظيم مسابقات ومباريات تشترك فيه الفرق الرياضية للمدرسة.[3]، ويؤكد هذا الدكتور " قاسم المندلاوي " وزملائه حيث يقول بأن النشاط الرياضي الخارجي هو ذلك النشاط الذي يجري في صورة منافسات رسمية بين الفرق المدرسية والمدارس الأخرى، وللنشاط الخارجي أهمية بالغة لوقوعه في قمة البرنامج الرياضي المدرسي العام الذي يبدأ من الدرس اليومي، ثم النشاط الداخلي، لينتهي بالنشاط الرياضي الخارجي حيث يصب فيه خلاصة الجد والمواهب الرياضية في مختلف الألعاب الفردية والجماعية.[4]

بالإضافة إلى هذا نقول أن النشاط الرياضي الخارجي هو جل المنافسات الخارجية، خارج المؤسسة والتي يعمل أفرادها ذوي الكفاءات والقدرات والمهارات الرياضية سواء جماعية أو فردية وفي مختلف الأنشطة البدنية والرياضية على تمثيلها أحسن تمثيل يليق بسمعتها وسمعة أفرادها، وتنظم بين مجموعة من المؤسسات التربوية وفق قوانين خاصة بكل لعبة. وتفرض عليها تدابير أمنية ووقائية محكمة، كما أنه يطلق على هذا النوع من الأنشطة البدنية والرياضية بالرياضة المدرسية. ويتم من خلالها انتقاء المواهب الشابة لتعزيز مهاراتهم وصقلها خارجيا للتمكن من تمثيل المؤسسة محليا ووطنيا وحتى دوليا.

1- أمين أنور الخولي ومحمد الحماحمي:" **أسس بناء برنامج التربية الرياضية**"، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990، ص188.

2- عقيل عبد الله الكاتب وآخرون:" **الإدارة والتنظيم في التربية الرياضية**"، جامعة بغداد، العراق، 1986، ص65.

3- أمين أنور الخولي و محمد الحماحمي، نفس المرجع السابق، ص 189.

4- قاسم المندلاوي وآخرون:" **دليل الطالب في التطبيقات الميدانية للتربية الرياضية**"، نفس المرجع السابق، ص55.

وهناك من العلماء والباحثين من يقسم النشاط البدني الرياضي إلى قسمين:

1- الرياضات الفردية:

هي تلك الرياضات التي يواجه فيها الملاعب خصما واحدا في ميادين الرياضة الفردية، وهي الميادين التي تعود ممارسيها على الشجاعة والصبر وبذل الجهد واستخدام الفكر وحسن التصرف وتجنب اليأس في حالة الهزيمة ومن أمثلتها (ألعاب القوى، الجمباز، الجيدو، السباحة،...الخ).

2- الرياضات الجماعية:

يحصل في هذا النوع من الرياضات تفاعل كبير بين الرياضيين بكل كبيرة وصغيرة، وهذا التفاعل ينجم عنه ما نسميه بالديناميكية الجماعية حيث يحقق فيها تنظيم علاقة الفرد الواحد بالفريق الذي ينتمي إليه، وفيها أيضا تنظيم دقيق لعلاقة الفرد أمام الخصم ونسي أنانيته ويتعود على تحمل المسؤولية عن طيب خاطر وتشجيع وروح التضامن القوي والتعاون الوثيق.[1]

ومعنى هذا أن كلا النوعين السابقين يضمان ويتحققان بالفرد الرياضي الممارس تحت سقف النشاط البدني الرياضي، فالرياضات الفردية تتميز بالفردية والذاتية في أطر المنافسة فالنجاح والفشل يعود على الفرد نفسه وهذا ما يجعل هذا النوع من الرياضات يتميز بكثير من الشدة والتحمل والتركيز والانتباه والتفطن، وهذا إما لكسب الرهان أو خسارته، أما الرياضات الجماعية فهي تقوم على حسابات محددة وغير معقدة فقوامها اللعب الجماعي وروح المنافسة والتضامن والتعاون داخل الفوج الواحد، وخلق الفرص وتبادل الأدوار... وغيرها. وهذا لكسب المبادرة أو خسارتها.

وحسب ما ورد في منهاج التربية البدنية والرياضية المسطر من طرف الجهة الوصية لوزارة التربية الوطنية، جاء تفصيل النشاطات البدنية والرياضية إلى فردية وجماعية.[2]

24-3- النشاطات الفردية:

24-3-1- نشاطات ألعاب القوى:

تساهم ألعاب القوى كمجهود حقيقي في تحسين الجانب الحركي للتلميذ ونظرا لكونها تتضمن على عدة نشاطات متنوعة وجدت مكانتها الطبيعية ضمن برنامج التربية البدنية والرياضية. فاعتمادا على الاكتشاف يتم تعليم ألعاب القوى بوضع الطفل في وضعيات إشكالية تسمح باكتساب مهارات متكيفة مع إمكانياته الحركية، وللأستاذ

1- نمرود بشير:" **ألعاب الفيديو وأثرها في الحد من ممارسة النشاط البدني الرياضي الجماعي الترفيهي عند المراهقين المتمدرسين ذكور (12-15سنة)**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2008، ص62.

2- مديرية التعليم الأساسي:" **منهاج التعليم الأساسي للطور الثالث، التربية التشكيلية، التربية الموسيقية، التربية البدنية والرياضية**"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1996، ص72.

المسؤولية في اختيار النشاطات التي يعلمها للتلاميذ حسب إمكانيات المؤسسة لأنه من الصعب اختيار نشاط رياضي لا يطابق خصوصيات أو امكانيات المؤسسة، إلا أنه وتقدير الواقع الميداني فالاختصاصات المطلوبة هي:

– **السباقات**: السرعة، الحواجز، التتابع، وسباقات التحمل (المداومة).

– **القفز**: العالي، الطويل، الثلاثي.

– **الرمي**: الجلة، القرص، المطرقة، والرمح.

24-3-2- نشاطات الجمباز:

تساهم في تحسين المرونة والمقاومة أثناء التنفس والمردود المفصلي، والعضلي، التوازن والارتقاء، كما أن نشاطات الجمباز تسمح بتحسين شكل الجسم والتحكم في التنقل، وهذه التنقلات تصبح أكثر تنسيقا كلما تمت عملية تقويم ومراقبة المسافات والأبعاد والحدود والاتجاهات باستمرار هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن اقتراح وضعيات غير معتادة من شأنها أن تسمح للتلميذ بحصر بعض المظاهر الاجتماعية والوجدانية المحددة كالانفعال والانتباه والتركيز، ويتمثل نشاط الجمباز في:

– **الجمباز الأرضي**: باستعمال البساط وبدونه أي التمارين الأرضية.

– **الجمباز على الأجهزة**: القفز على الحصان.

– **الجمباز الإيقاعي**:الإيروبيك باستعمال الأدوات الحبال والكرات.[1]

24-4- النشاطات الجماعية:

تشكل الرياضات الجماعية حصة هامة ضمن برامج النشاطات البدنية على مستوى الطور الثالث من المدرسة الأساسية، والغرض من ذلك هو توصيل كل التلاميذ إلى تربية حركية منتظمة وإلى قدرة وظيفية عامة. وإن ما يميز نشاطات الرياضات الجماعية على الخصوص هو العلاقات المتبادلة والمتواصلة بين الهجوم والدفاع، وتتمثل النشاطات الجماعية المقترحة لتلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي فيما يلي: كرة السلة، كرة اليد، الكرة الطائرة، كرة القدم.[2]

ومما سبق ذكره يظهر لنا أن كل هذه النشاطات الفردية منها والجماعية تنطوي تحت قبة ما يسمى بالنشاط البدني الرياضي، والذي بدوره يهدف إلى تكوين الفرد الصالح والمواطن اللائق وتنمية شخصيته من جميع الجوانب

1- مديرية التعليم الأساسي:" **منهاج التعليم الأساسي للطور الثالث، التربية التشكيلية، التربية الموسيقية، التربية البدنية والرياضية**"، نفس المرجع السابق، ص66.

2- نفس المرجع السابق، ص77.

الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وهذا ما يجعل الفرد متوازن الشخصية وثابت الطبع، وكل هذا ينعكس على الاستقرار والتوافق النفسي والاجتماعي وما يضمن بالمقابل الصلاح والاستقرار العام للمجتمع خاصة والوطن عامة.

25- علاقة النشاط البدني الرياضي بالتربية العامة:

ربط كل من علماء النفس وعلماء التربية بين النشاط البدني الرياضي والتربية الشاملة من خلال بحوثهم بالسعي لمحاولة التوصل إلى أقرب الطرق التي تساهم في زيادة حصيلة الفرد وتزويده بالخبرات، واتضح ذلك بأنه يتحقق عن طريق النشاطات الرياضية، واعتبر النضج البدني كما يوضح " بهاء الدين سلامة " هو المحور الذي دارت حوله فلسفة النشاطات الرياضية لأن الإنسان يعتبر وحدة متكاملة لا يمكن تقسيمه إلى عقل وبدن ونفس، لذلك تطورت فلسفة النشاط البدني الرياضي من مجرد وسيلة للمساعدة على النضج البدني إلى أنها وسيلة على النضج الكامل للإنسان في النواحي العقلية والاجتماعية والنفسية والبدنية. وهذا ما يجعل النشاط البدني الرياضي يعتبر جزءا بالغ الأهمية في عملية التربية العامة ويعتبر أيضا جزءا حيويا منها، فعن طريق النشاط البدني الرياضي الذي يمارس بتوجيه وإشراف، يكتسب الأطفال المهارات اللازمة لقضاء وقت فراغهم بطريقة مفيدة تساعدهم على النضج الاجتماعي واكتساب الصحة الجسمية والعقلية، لهذا كان النشاط البدني والرياضي ميدان تجريبي هدفه تكوين المواطن الصالح اللائق من الناحية البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وذلك عن طريق ممارسة الأنشطة الرياضية المتنوعة التي اختيرت بطريقة معينة لتحقيق هذه الأغراض.[1]

من هذا المنطلق نقول أن النشاط البدني الرياضي يجعل من حياة الفرد حياة هنيئة وسلسة مليئة بالأمور الايجابية وتعمل هذه الممارسة على تقوية العلاقات الأسرية والاجتماعية فتجعلها بهيجة وفحواها الخلق الراقي والعمل الصالح والتمسك بالدين وقيم ورموز المجتمع...وغيرها، وهذا طبعا من خلال الممارسة الدائمة والاستمرارية في النشاط خلال الحياة اليومية، وهذا ما ينعكس كله بالإيجاب على التنمية الشاملة والكلية لشخصية الفرد من جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

كما يقصد " بيوتشر " بالنشاط البدني الرياضي تلك العملية التربوية التي تتم عند ممارسة أوجه النشاط التي تنمي وتصون جسم الإنسان، فحينما يلعب الإنسان أو يسبح، أو يمشي أو يتدرب على المتوازي، أو يمارس التزحلق أو يباشر لون من ألوان النشاط البدني التي تساعد على تقوية جسمه وسلامته، فإن عملية التربية تتم في نفس الوقت، وهذه التربية هي التي تجعل حياة الإنسان أكثر رغدا، فعن طريق برنامج النشاط البدني الموجه توجيها صحيحا

1- بهاء الدين سلامة:" **الجوانب الصحية في التربية البدنية**"، دار الفكر العربي، مصر، 1992، ص28-29.

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.[1]

26- ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية:

26-1- مفاهيم عامة حول الممارسة:

حسب مفهوم الأمر رقم 95-09 (المادة 64): " يعتبر ممارسا كل شخص مؤهل طبيعيا يتعاطى ممارسة نشاط بدني رياضي ضمن إطار منظم أو ملائم".[2]

معنى ذلك أن كل شخص عاقل يدرك ما يفعله ويعي ما يقوم به بإمكانه ومن حقه ممارسة أي نشاط بدني ورياضي يميل إليه ويرغب فيه بكل حرية واستقرار، وذلك وفق إطار معين منظم تسمح بممارسته دولة ما ينتمي إليها هذا الشخص. وتسمى الممارسة كذلك باسم "التدريب" أو "التكرار" وهي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز.[3]

ويقصد بهذا أن الممارسة لا يمكن أن تكون بمعنى واحد وهو أن الفرد يمارس نوع من أنواع الرياضة فقط بل يمتد إلى أوسع من هذا المفهوم لتكون بمعاني أخرى متعددة ومنها التدريب والتمرن على لون من ألوان الأنشطة البدنية والرياضية وتكرار ممارستها عدة مرات من أجل التعلم وذلك من خلال الوقوع في أخطاء الممارسة وتصحيحها وتعزيزها للشكل السليم للأداء، وبالتالي التعلم والتدرب الصحيح. بالإضافة إلى عامل الدوافع والغرائز والميولات والرغبات التي تؤدي بالفرد إلى ممارسة النشاط البدني الرياضي والتي تكون إما فطرية أو مكتسبة.

حيث أنه لا يعني أن يكون الإنسان أو الحيوان ناضجا، وأن يكون له دوافع أو ميول لكي يتعلم أو يكتسب مهارة، بل لا بد من توفير عنصر التدريب حتى يتقن ذلك التعلم أو التدريب.[4]

ويشير مفهوم الممارسة الرياضية إلى أن التدريب ليس ضروريا فحسب بل لتكوين البناء الرياضي لذاته، وهذا لا يعني أن الكائن الحي لا يتعلم إلا بالتدريب. فقد يتعلم بصورة عامة من مجرد مرة واحدة، إذ أن التعلم لا يحدث إلا تحت شروط الممارسة، ولكن لا تؤدي بالضرورة إلى نوع من التعلم.[5]

1- بن حاج الطاهر عبد القادر:" **دور النشاط البدني الرياضي المكيف في تنمية بعض السمات الشخصية لدى المعوقين حركيا**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2008، ص90.

2- وزارة الشبيبة والرياضة:" **أمر رقم: 95-09**"، مؤرخ في 25 رمضان 1415 هـ الموافق ل: 25 فبراير 1995، ص24.

3- محمد مصطفى زيدان:" **نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية**"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص38.

4- جمانة النجاري:" **التعلم عند الغزالي**"، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، بدون دار نشر، 1991، ص55.

5- J, Piaget, "**La psychologie de l'enfant**", P.U.F, Paris, 1969, p:158.

كذلك فإن الممارسة أو التكرار الآلي الذي يسير على وتيرة واحدة في أغلب الأحيان يؤدي إلى درجة عالية من التحسن بل بالعكس من ذلك يعمل على تثبيت الأخطاء التي يصعب فيما بعد التخلص منها، وتؤدي عمليات التكرار الصحيحة للمادة المتعلمة إلى حسن انطباعها في ذاكرة الفرد.[1]

ومن خلال هذا نقول أن الممارسة ترتبط بالتكرار ارتباط وثيق وهذا ما جعلهما ينطويان تحت علاقة ارتباطية أي لا يمكن حضور أحدهما بدون الآخر، ذلك أن الممارسة تعني الأداء والاستمرارية في التدريب والتعلم لأنواع الوضعيات والمهارات الحركية والرياضية ولا يحدث أثرا للتعلم بدون التكرار والمداومة على الأداء أي تكرار الممارسة لنوع معين من الأنشطة البدنية والرياضية، فالتكرار يعمل على ترك أثر التعلم فلا تعلم بدون تكرار. فهذا الأخير يعمل على تطبيع وترسيخ التقنيات الحركية والمهارية للوضعيات التعليمية والتدريبية للأنشطة البدنية لدى الفرد الممارس وهذا يؤدي إلى عدة أمور وأهمها التعود والآلية في الأداء الرياضي.

26-2- المصطلحات المرتبطة بمفهوم ممارسة النشاط البدني الرياضي:

26-2-1- الرياضة:

تعرف الرياضة على أنها مكان مخصص وعميق، وانفجار مستهلك للطاقة البدنية وممارسوه مختلفون باختلاف الفئات الاجتماعية، ولهذا المصطلح علاقة بالتربية البدنية بالمعنى الشامل. فالرياضة يجب أن توجد وتقترح وتستنتج قواعد نظرية للممارسة بوسائل تحقق تطور الحياة الأساسية بصفة عامة.[2]

كما يمكن القول من هذا المنطلق أن الرياضة هي الميدان التجريبي والتطبيقي لجل الأنشطة البدنية والتي تترجم الواقع الحسي للتربية البدنية وذلك من خلال ممارسة مختلف الألعاب والنشاطات الرياضية سواء الجامعية منها أو الفردية.

26-2-2- الثقافة البدنية:

هي جزء من الثقافة العامة وتشتمل على المعلومات والمعارف والقيم المرتبطة بالتربية البدنية، حيث استعمل هذا المصطلح وأطلق على التربية البدنية في آخر القرن 19م حيث سايرت المصطلحات المستعملة مثل: الثقافة الفكرية، الاجتماعية، والموسيقية...الخ، ومن ثم أطلق مصطلح الثقافة البدنية.[3]

1- عطاء الله أحمد:" **أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية**"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص142.

2- Dictionnaire,"**Science du Sport**", Ed: Verlage, RFA, 1992, p:591.

3- محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطئ:" **نظريات وطرق التربية البدنية**"، نفس المرجع السابق، ص15.

26-2-3- التعليم البدني:

هو العملية التي من خلالها يكتسب الفرد المعارف والخبرات والمهارات الحركية وهذا ما نلاحظه عند تعلم ركوب الدراجات والسباحة والجمباز، وكذا فهو يعبر عن القدرة على التحكم في حركات الجسم وتوجيهها بالنسبة للزمان والمكان.[1]

كما أن التعليم البدني يعد الجانب المعرفي والنظري للفرد الممارس للتربية البدنية والرياضية يسمح له بفهم وإدراك واستيعاب خصائص ومميزات الجسم والبدن سواء المورفولوجية أو الفيزيولوجية وكيفية استغلاله أثناء الأداء الرياضي لممارسة جل الأنشطة البدنية وذلك من خلال وظائف الأعضاء والعضلات المكونة للجسم ودورها في إتقان الأداء بصفة سليمة وصحيحة.

26-2-4- اللياقة البدنية:

حسب "روتج" Rotedj اللياقة البدنية هي العامل المتحكم في المستوى الرياضي البشري والذي يمكن الارتقاء به من خلال تقوية مصدر عناصر القوة والسرعة، وحسب "كرومبال " فاللياقة البدنية هي الحالة البدنية والنفسية واستعداد الشخص أو الفرد الرياضي للوصول إلى المتطلبات الرياضية.[2]

واللياقة البدنية العامة هي أساس اللياقة البدنية الخاصة، ومعناها تطوير جميع الجوانب اللاعب وتكامله بدنيا وروحيا.[3]

26-2-5- التمرينات البدنية:

وهو مصطلح كثير التداول في مجال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، ويعبر عن مفهومين:

- الأول: ويعني أن التمرينات البدنية هي طريقة وأسلوب تطبيقي يستعمله المدرب أو المربي، وهو يتضمن عددا من التكرارات لأنشطة معينة بقصد اكتساب مهارة حركية معينة أو صفة من الصفات البدنية (القوة، السرعة).

- الثاني: فهو يعبر عن استخدام التمرينات البدنية كوسيلة وكنشاط حركي خاص ومنظم للتربية البدنية.[4]

26-3- شروط ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية:

تستدعي ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية بعض الشروط لجميع الفئات على اختلاف أعمارهم وتشمل شروطا مادية وأخرى ذاتية بحيث تعود على اللاعب نفسه وذاته، وهي كالآتي:

1- قاسم حسن مهدي المندلاوي، محمود عبد الله الشاطي:" **التدريب الرياضي والأرقام القياسية**"،كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1987، ص07.

2- محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطئ:" **نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية**"، نفس المرجع السابق، ص13.

3- قاسم حسن مهدي المندلاوي، محمود عبد الله الشاطي، نفس المرجع السابق، ص11.

4- محمد عوض بسيوني، وفيصل ياسين الشاطئ، نفس المرجع السابق، ص87.

26-3-1- شروط جسدية:

وتتمثل في سلامة الجسم والبدن وتستدعي دراسة صفات الفرد الجسمية وقدراته على ممارسة أي نشاط بدني، وتتضمن سلامة الجسم كل من النظر، الشم، اللوزتان، الغدد، القلب، الرئتان، الكبد، البطن، العظام والعضلات، الطول والوزن، الحالة الغذائية والجهاز العصبي، ويشترط هذا حتى نحدد نوع النشاط الذي يمكن لكل فرد أن يمارسه.[1]

26-3-2- شروط ذاتية:

تتمثل في الاستعداد النفسي، ويشمل استعداد الفرد من حيث ميله ورغبته في ممارسة النشاط البدني، أي أن ممارسة أي نشاط بدني أو رياضي هو مرتبط بمدى ميل الفرد لإعداد هذا النوع من الرياضة والإقبال عليه.[2]

26-3-3- شروط مادية:

وتتمثل أساسا في توفير ساحات اللعب في المؤسسات التربوية، الوسائل الرياضية، المناهج الملائمة، التخطيط والتنظيم، وكذا مراعاة نمو الأفراد من حيث الجنس والمستوى العلمي وحالة الجو...الخ.[3]

27- علاقة ممارسة النشاط البدني الرياضي بالنمو النفسي الاجتماعي:

سوف نتعرض لهذه العلاقة من خلال بعض التجارب التي أقيمت من طرف بعض العلماء حيث اهتم عدة علماء مختصون بتأثير الجد والتمرينات الحركية والبدنية على القدرات العقلية والنفسية التي تلعب دورا هاما في عملية اندماج واحتكاك الفرد مع الجماعة المحيطة به، هذا ما يسمح له باكتساب نمو نفسي اجتماعي أكثر تناسبا وتلاؤما وقد استنتج كل من " ساك " Sack والعالمان الروسيان " قرازيوران " Grazioron بفضل تجاربها التي ترجع إلى أعوام مضت أن التلاميذ من حيث القوة البدنية ومن نفس السن لهم أكثر ديناميكية من حيث النشاط الرياضي الدراسي، كما أن وزن التلاميذ في نفس السن الذين أعادوا السنة الدراسية يقل عن الذين انتقلوا للصف الأعلى.

أما الباحث النفساني " روجرز " Rodjerse لاحظ 3500 تلميذ للمدرسة الابتدائية والمتوسطة في " سان ريمو " بفرنسا استنتج عموما إن التلاميذ الذين يحصلون على نتائج دراسية جيدة يتمتعون بنمو بدني جيد إضافة على ذلك فإن هذه الملاحظة أكدت عن طريق تجارب من طرف " سميث " Schmidt و " اسميش " Essmich هؤلاء لاحظوا في سنة 1902 عدة تلاميذ مراهقين بمدارس ألمانية بمدينة " بون " وكانوا يتميزون بين الأقوياء والضعفاء جسديا وبدنيا انطلاقا من طول القامة و الوزن، واستنتجوا أن التلاميذ المراهقين الذين يتفوقون في دراستهم يفوقون

1- خطاب عادل محمد:" **التربية البدنية للخدمة الاجتماعية**"، ط2، دار النهضة العربية، مصر، 1995، ص70.

2- حلمي علمي:" **رعاية الشباب بالتربية القومية**"، ط3، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، 1999، ص144.

3- خطاب عادل محمد: نفس المرجع السابق، ص77.

الذين يعيدون السنة من حيث القامة والوزن، فالذكور المتفوقون دراسيا يفوقون الذين أعادوا السنة من حيث الطول ب 7.3سم ومن حيث الوزن 500غ، والمتفوقات الإناث يفقن اللواتي أعدن السنة من حيث الطول ب 4سم والوزن ب 500غ. من خلال هذه الاستنتاجات للتجارب النفسية والعلمية حول أهمية التفوق البدني من حيث النمو وانعكاساتها للتفوق الدراسي للتلاميذ المراهقين تجدر الإشارة إلى أن سلامة البدن يعني سلامة العقل والتفكير وهذا ما يقودنا إلى هدوء النفس والشعور لدى الفرد. وكون الممارسة الرياضية تنمي الجسد وتساهم في تطور التفكير فإن حل هذه الملاحظات التي علقنا عليها أن المتفوقون دراسيا أولئك التلاميذ الذين يمارسون النشاط البدني والرياضي نظرا لنموهم الجسدي الجيد. كما يرى المفكر النفساني والاجتماعي "سيبال" أن تأثير حصة التربية البدنية والرياضية يكون واضحا على السلوك النفسي والاجتماعي لدى التلميذ المراهق.[1]

28- التغيرات الفسيولوجية الايجابية الناتجة عن ممارسة النشاط البدني الرياضي:

لقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية للنظر في التأثيرات الفسيولوجية نتيجة لممارسة النشاط البدني الرياضي، لقد نتج عن ذلك كما هائلا من المعلومات والمعارف مجملها يشير إلى الآثار الايجابية لممارسة النشاط البدني على وظائف الجسم المختلفة. بل إن الركون للراحة والخمول يؤدي إلى تردي كثير من الوظائف الفسيولوجية في الجسم حيث أوضحت الدراسة الشهيرة التي قام بها العالم "سالتن" وزملائه في الستينات ما لملازمة السرير لمدة معلومة بدون حركة من آثار سلبية على كثير من التغيرات الفسيولوجية في الجسم مثل معدل ضربات القلب وحالة القلب والاستهلاك الأقصى للأكسجين، وما لممارسة التدريب البدني من أثر في إحداث تغيرات ايجابية على تلك المتغيرات الفسيولوجية السابقة الذكر، ولقد أجريت بعد ذلك العديد من التجارب والأبحاث العلمية المشابهة والتي تأكد كلها على الآثار الايجابية لممارسة النشاط البدني الرياضي على وظائف الجسم المختلفة. وبصفة عامة فإن ممارسة النشاط البدني الرياضي بشكل منتظم بما يكفل تحقيق اللياقة البدنية يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية ايجابية تشمل زيادة في مقدار الاستهلاك الأقصى للأكسجين والانخفاض في ضربات القلب في الراحة والزيادة في حجم الدفعة وفي حالة القلب (كمية الدم التي يضخها القلب في الدقيقة) والزيادة في النبض في نشاط الأنزيمات في العضلات مما يؤدي إلى الزيادة في القدرة على استخلاص الأكسجين.[2] والجدير بالذكر أن الشيخ الرئيس "أبو حسن بن سينا" يقول عن الرياضة في كتابه الشهير " القانون في الطب " أنها حركة إرادية تضطر إلى التنفس العظيم المتواتر...ويشير إلى أنها علاج إلى من استخدمها باعتدال لكل الأمراض المادية والمزاجية وهي تقوي الأوتار على حد قوله، ويحذر " ابن

1- Von Schacren, KH":**Role de l'educations physique dans le devloppement de la personale**", B.U.F, Paris,1933, p:375-378.

2- ماهر حسن محمود محمد:" **مناهج التربية الرياضية المطور(المقترح) للمدارس الثانوية**"، المكتبة المصرية، 2005، ص30-31.

سينا" أيضا من ترك الرياضة لأن ذلك حسبه يؤدي إلى ضعف الأعضاء حيث يقول:" وكثيرا ما يقع تارك الرياضة في الرق لأن الأعضاء تضعف قواها لتركها الحركة".

29- أهداف النشاط البدني الرياضي:

من المتعارف عليه أن أهداف النشاط البدني الرياضي لا تتحقق في حصة أو حصتين أو سنة وسنتين ولا حتى في مرحلة دراسية كاملة، وإنما تتحقق هذه الأهداف في نهاية المرحلة الدراسية التي تشرف عليها إدارة معهد التربية البدنية والرياضية.

والنشاط البدني الرياضي مرتبط مع العديد من الأنشطة التربوية إذ أنه يتضمن برامج تساعد على تطوير الأفراد ويهدف إلى إحداث تغييرات سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، وسنناقش فيما يلي الأهداف الرئيسية التي يعمل النشاط البدني الرياضي على تحقيقها:

29-1- هدف التنمية المعرفية:

يتناول هدف التنمية المعرفية العلاقة بين ممارسة النشاط البدني الرياضي وبين القيم والخبرات والمفاهيم المعرفية التي يمكن اكتسابها من خلال ممارسة هذا النشاط، والمعرفة الرياضية هي المجال الذي يتضمن المفاهيم والمبادئ التي تشكل الموضوعات ذات الطبيعة المعرفية العقلية المرتبطة بالنشاط الرياضي وتحكم أدائه بشكل عام، ويهتم الهدف المعرفي بتنمية المعلومات والمهارات المعرفية كالفهم، التطبيق، التحليل والتركيب والتقدير لجوانب معرفية في جوهرها رغم انتسابها للتربية البدنية، والمجال المعرفي للتربية البدنية الخاص بالتلاميذ في التعليم الأساسي يجب أن يشتمل عل الموضوعات المعرفية التالية:[1]

- معرفة تركيب الجسم، أجزائه، أسمائه ووظائفه.
- معرفة المفاهيم الحركية الأساسية، كالفراغ والاتجاه والمسار.
- معرفة العوامل المؤثرة في نوعية الحركة، كالجهد والزمن، وشكل الجسم.
- معرفة تأثير النشاط البدني على اللياقة والقوام.

والمعرفة المرتبطة بالأنشطة الرياضية كفيلة بمعاونة الفرد على عقلنة ممارسته للأنشطة البدنية والرياضية، وإضفاء المعنى عليها، بحيث يجب أن تستثير هذه الأنشطة التفكير وتعمل على توظيف المعرفة الحركية والبدنية في حل مشكلات الإنسان نحو المزيد من تكيف الفرد مع بيئته ومجتمعه، ويدعو " نيكسون وجويت " Nixon et Jewett

1- أمين أنور الخولي:" **أصول التربية البدنية والرياضية، المدخل، التاريخ، الفلسفة**"، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص159-160.

1980 إلى أهمية تعهد الشباب في الجامعات من منظور التثقيف والمعرفة الحركية والرياضية مشيرا إلى أهمية وسائل الإعلام في سبيل تنمية المعارف والاتجاهات الرياضية.[1]

29-2- هدف التنمية النفسية:

يعبر هدف التنمية النفسية عن مختلف القيم والخبرات والخصال الانفعالية الطيبة والمقبولة والتي يمكن أن تكسبها برامج التربية البدنية والرياضية للمشتركين بها، بحيث يعمل على تكوين الشخصية الإنسانية المتزنة والمستقيمة، والتي تتصف بالشمول والتكامل، كما أنها تتيح مقابلة الكثير من الاحتياجات النفسية للفرد.

وتأثر الأنشطة البدنية والحركية في الإطار التربوي على الحياة الانفعالية للفرد تتغلغل إلى أعمق مستويات السلوك، بحيث يتضح عدم تجاهل المغزى الهام لجسم الإنسان ودوره في تشكيل السمات الوجدانية والعاطفية، فقد اعتبر " أفلاطون " جسد الإنسان هو مصدر الطاقة والدافع الحيوي للفرد، كما صرح " فرويد " Freud بأن الجهاز النفسي على حد تعبيره هو تطور الحقيقة الجسدية الأصلية، ويؤكد " لوريا "Loria أن من الخطأ تصور الشعور يتضمن عناصر حركية. ولقد تعددت هذه المظاهر وتأكدت من خلال المبحث النفس جسمي Psychosomatique وفي دراسة أجراها رائد علم النفس الرياضي "اوجليفي و تتكو" Ogilive et Tutko على خمسة عشر ألف من الرياضيين، أوضحت النتائج أن للرياضة التأثيرات النفسية التالية:

- اكتساب الحاجة إلى تحقيق وإحراز أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم.
- الاتسام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة.
- اكتساب مستوى رفيع من الكفايات النفسية المرغوبة مثل: الثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي، التحكم في النفس، انخفاض التوتر وانخفاض في التعبيرات العدوانية، معرفة تقدير الذات.

ويساهم هدف التنمية النفسية عبر أنشطة التربية البدنية والرياضية في إتاحة فرص المتعة والبهجة، فالمناخ السائد يسوده المرح والمتعة والبهجة أثناء الممارسة لأن الأصل في هذه الأنشطة اللعب والحركة، حيث يخفف الإنسان من التوتر والضغوط ويسعى من خلال النشاط إلى اللذة والتنفيس عن هذه الضغوط والتوترات والأحداث الضاغطة، كما أن ألوان النشاط الحركي المختلفة من رياضة وألعاب ورقص تتيح فرصا ثرية للطفل للتعبير عن نفسه.[2]

29-3- هدف التنمية الاجتماعية:

تعد التنمية الاجتماعية عبر برامج التربية البدنية والرياضية أحد الأهداف المهمة والرئيسية، فالأنشطة الرياضية تتسم بثراء المناخ الاجتماعي ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي من شأنها إكساب الممارس للرياضة

1- أمين أنور الخولي:" **أصول التربية البدنية والرياضية، المدخل، التاريخ، الفلسفة**"، نفس المرجع السابق، ص164.
2- نفس المرجع السابق، ص167.

والنشاط البدني عددا كبيرا من القيم والخبرات والحصائل الاجتماعية المرغوبة والتي تنمي الجوانب الاجتماعية في شخصيته وتساعده في التطبيع والتنشئة الاجتماعية والتكيف مع مقتضيات المجتمع ونظمه ومعاييره وقيمه الاجتماعية والأخلاقية وقد استعرض "كوكلي " الجوانب والقيم الاجتماعية للرياضة (الروح الرياضية، التعاون، تقبل الآخرين بغض النظر عن الفروق، التعود على القيادة والتبعية، التنمية الاجتماعية، اكتساب المواطنة الصالحة، الانضباط الذاتي، تنمية الذات، المتعة والبهجة الاجتماعية، واللياقة والمهارة النافعة).

وقد قدم "كنيون " الإطار التالي كقيم ذرائعية للنشاط البدني كما اعتبرها وظائف النشاط البدني في نفس الوقت: كتعبير اجتماعي، كطريقة لتحسين الصحة واللياقة البدنية، كنمط للتعبير الجمالي، كاسترخاء بدني ونفسي، لتحقيق الذات وبناء الانضباط.

تقدم الأنشطة البدنية و الرياضية في إطار الفرق فرصا أفضل لنمو القيم الاجتماعية المقبولة، حيث ينمو الفرد من خلال قيم الجماعة وعبر تفاعل اجتماعي ثري تدفعه إليه ظروف المباريات، حيث يستخدم اللاعب مهاراته الفردية وكل قدراته لصالح فريقه، فيعتاد التعاون ويتعلم التفاهم والإيثار، ويدرك من خلال هذا التفاعل معاني التماسك والمشاركة والتوحد والانتماء، كما تتيح هذه الأنشطة فرصا لنمو العلاقات الاجتماعية الطيبة كالصداقة والعشرة والألفة الاجتماعية، وتجعله يتقبل دوره في الفريق وتعلمه قواعد اللعب والمنافسات والانضباط الاجتماعي والامتثال والمسايرة لنظم المجتمع ومعاييره.[1]

يتبين لنا من هدف النشاط البدني الرياضي للتنمية الاجتماعية أن الفرد لا يعيش منعزلا ولا يمكن أن ينمو ويتطور إلا داخل مجتمعه، فالفرد يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به من أسرته وزملائه وأقاربه...الخ، وهذا ما يخلق كل صور التآزر والتآلف والتعاون بين جميع أفراد المجتمع، أما النشاط البدني الرياضي فأفضل صورة له والتي تجسد الروح الاجتماعية هي حب العمل الجماعي والروح الرياضية التي تفرضها طبيعة الرياضة الممارسة.

29-4- هدف التنمية البدنية:

يعبر هدف التنمية البدنية عن إسهام التربية البدنية والرياضية في الارتقاء بالأداء البدني والوظيفي للإنسان ولياقته البدنية فهو يعد من أهم أهداف التربية البدنية والرياضية من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي إن لم يكن أهمها على الإطلاق، وتطلق عليه بعض المدارس البحثية هدف التنمية العضوية لأنه يعمد إلى تطوير وتحسين وظائف أعضاء جسم الإنسان من خلال الأنشطة البدنية الحركية المقننة والمختارة، وكذلك المحافظة على مستوى أداء هذه الوظائف وصيانتها، وتعتمد أهمية هدف التنمية البدنية على حقيقة مؤكدة والتي تشير إلى تنمية الأجهزة الحيوية بطريقة

1- أمين أنور الخولي:" **أصول التربية البدنية والرياضية، المدخل، التاريخ، الفلسفة**"، نفس المرجع السابق، ص169-172.

ملائمة وتشغيلها على نحو مناسب من شأنه أن يضفي الحيوية والنشاط على الفرد ويصون صحته ويجعل آراءه أفضل، من خلال تكييف الأجهزة الحيوية مع الجهد المبذول وقابلية استعادة الاستشفاء بعد المجهود ومقاومة التعب وتوفير الطاقة.

ويتمثل التأكيد على أهمية ممارسة النشاط البدني الرياضي للفرد العادي وليس للفرد الرياضي وحسب من خلال هدف التنمية البدنية والعضوية، لأن فوائد هذه الممارسة تنعكس على حياة الفرد اليومية الروتينية، ومهام ووظيفته أو مهنته ووقت فراغه، ويتضمن هدف التنمية البدنية والعضوية قيما بدنية وجسمية مهمة تصلح لأن تكون أغراضا ملائمة ومهمة على المستويين التربوي والاجتماعي: اللياقة البدنية، التركيب الجسمي المتناسق والجسم الجميل، القوام السليم الخالي من العيوب والانحرافات، السيطرة على البدانة والتحكم في وزن الجسم.[1]

ويظهر من خلال هذا أن التنمية البدنية تعتبر بعد واسع التفاصيل يظهر جليا صحة الفرد الممارس للنشاط البدني الرياضي من خلال البهجة والسرور التي تظهران على سمات وجهه دائما، وجسمه المتزن والسوي وحالته النفسية السليمة والخالية من كل الاضطرابات والتوترات والانحرافات الخلقية.

30- واجبات النشاط البدني الرياضي:

من أهم الواجبات التي يتميز بها النشاط البدني الرياضي نجدها ملخصة في:

- تنمية الكفاءة الرياضية.
- تنمية المهارة البدنية النافعة في الحياة.
- تنمية الكفاءة الذهنية والعقلية.
- النمو الاجتماعي.
- التمتع بالنشاط البدني الترويحي.
- استثمار أوقات الفراغ.
- تنمية صفات القيادة الصالحة والتبعية السليمة بين أفراد المجتمع.
- إقامة وإتاحة الفرص للنابغين للوصول إلى مرتبة البطولة.

كما نجد في ألمانيا الديمقراطية:

- تحسين الحالة الصحية للمواطنين.
- النمو الكامل للناحية البدنية وتأسيس من أجل زيادة الإنتاج.

1- محمد زيدان:" **دراسة سيكولوجية، تربوية التعليم العام**"،ط1، دار ومكتبة الهلال ودار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص96.

- النمو الكامل للناحية البدنية وتأسيس للدفاع عن الوطن.
- التقدم بالمستويات العالية.[1]

31- النشاط البدني الرياضي في الجامعة:

تعتبر الممارسة الرياضية والثقافية والعلمية داخل الأوساط الجامعية من المكونات الأساسية لشخصية الطالب كما تعتبر عاملا مهما لضمان التوازن الجسمي والعقلي والفكري للطالب، فهي تحرص على عدم تهميشه ذلك لأن الجامعة تعمل أساسا على تكوين إعداد الإطار المسئول والكفء، ومن هنا أضحت النشاطات العلمية والثقافية والرياضية ضرورة حتمية تستوجب السير والنظام الحسن لحياة المؤسسة الجامعية.

فانعدام التقييم الموضوعي والعلمي للنشاطات في مختلف جوانبها (الثقافية، الرياضية والترفيهية) والتي سايرت مسيرة الجامعة الجزائرية خلال مختلف مراحل تطورها، تطمح عموما إلى صياغة اقتراحات وبدائل خاطئة للمشكلات المطروحة وعدم التطلع نحو الآفات المستقبلية، فقد بات من المؤكد اليوم أن الحصيلة في ميدان التنشيط الثقافي والترفيهي هي حصيلة سلبية على العموم وخاصة هذه السنوات الأخيرة من عمر الجامعة الجزائرية، إذ يلاحظ أن هناك ركود في ميدان النشاطات والتظاهرات الرياضية الذي أصبح ظاهرا للعيان، وأضحى القسمة التي تطبع الحياة الثقافية والرياضية في الجامعة رغم وجود بعض المبادرات والمحاولات المنعزلة لإعادة تنميتها أو استمرار الحفاظ على بعض التقاليد المحددة جدا مكانا وزمانا، وهذا ما نلمحه في الدورات التنافسية القليلة الخاصة بالمنافسة والتمثيل الرياضي الجامعي، فرغم هذا التدهور في الأوضاع والظروف فإنه لا ينبغي أن ننسى المراحل المضيئة التي تمت وازدهرت فيها النشاطات الرياضية والثقافية وكذا مسايرة التطور والتقدم الذي أحرزته خلال الحقبة الثرية من تاريخها.[2]

32- قيم النشاط البدني الرياضي في النظام التربوي:

صنف " لارسون " قيم النشاط البدني الرياضي في إطاره التربوي والمهني كما يلي:

32-1- القيم المتصلة بالمجتمع:

وتمثلت في تحقيق الأهداف، التكيف مع البيئة، الإضافات الثقافية والتقاليد، المتعة، التحرر من الضغوط الزائدة، معرفة البيئة، المبادرة الشخصية، البنية المرضية المقبولة والأمن الشخصي والاقتصادي، التحكم في الذات والاعتماد على النفس والمشاركة في المجتمع.

1- عصام عبد الخلق:" **التدريب الرياضي، نظريات وتطبيقات**"، ط2، دار الكتاب الجامعية، مصر، 1982، ص11-12.

2- ابيو شيكان مُحَمَّد:" **النشاط البدني الرياضي في الأوساط الجامعية**"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، الجزائر، 2000، نقلا عن: غزالي عبد القادر:" **علاقة النشاط البدني الرياضي بمفهوم الذات البدنية وانعكاساتها على الرضا الحركي لدى الطلبة الجامعيين**"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ،جامعة الجزائر، 2015، ص59.

32-2- العلاقات الأساسية:

وتمثلت في ما يلي: الاتجاهات، مسؤولية المواطنة، الشجاعة والموائمة داخل الجماعة، التكامل والضبط الاجتماعي، الاستقامة والولاء، النضج، الإدراك، اللياقة الاجتماعية، الأمن وتحقيق الذات.

32-3- أنشطة الفراغ:

وشملت كل من: مواجهة قلة الحركة، مواجهة التأثيرات التجارية، تعويض المناهج الأكاديمية، الاستفادة من مواصفات لينة، تأثيرات وسائل الإعلام، المؤسسات والأنظمة الاجتماعية، المناخ الديمقراطي، القيم والأخلاق، الأسرة والاهتمامات المشتركة، المهارات، تأثير المواصلات والاتصالات.

32-4- الجوانب المهنية:

واشتملت على: التعاون والانضباط، المسؤولية، التحكم في الذات، العامل الاقتصادي، العمل، الشخصية الإنسانية والمساواة، الأفعال الايجابية.

32-5- الصحة الفردية الاجتماعية:

وتشمل على: الجوانب التكييفية والصلاحية، الوقاية من الأمراض، التماثل البدني، اللياقة، الرعاية الصحية، الجوانب العقلية والاجتماعية، كثافة التمرينات، طول العمر، التسمية العضلية والقلبية، التوافق العصبي العضلي، التحكم في الوزن.[1]

1- قصري نصر الدين:" **ثقافة النشاط البدني الرياضي المعاصر ومدى انعكاسها على أنماط الحياة الاجتماعية في المجتمع الجزائري**"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2008، ص57-60.

خلاصة:

واكبت التربية البدنية والرياضية عبر العصور المختلفة والحضارات المتعددة تغيرات المجتمع و تطوراته في شتى المجالات، وهذا ما يدل على دورها وأهميتها وسط المجتمع ذلك لما تقدمه من خدمات تتناسب مع متطلبات التربية العامة، وهذا من خلال تنشئة الفرد وتكوين شخصيته في شتى الميادين النفسية، العقلية، الجسمية والاجتماعية والصحية من خلال ممارسة جل ألوان الأنشطة البدنية والرياضية، وهذا من أجل جعل الفرد (التلميذ) فردا صالحا ومواطنا لائقا ينمو وسط مجتمعه ويسير وفق قيم وعادات المجتمع.

ولأن التصور الاجتماعي المعاصر لأهمية النشاط البدني الرياضي بجميع أنواعه فقد أصبح أهم المواد والتخصصات التي تدرس في المؤسسات التربوية لدى البلدان المتطورة، ويساهم النشاط البدني الرياضي في تنمية كفاءات وقدرات التلميذ المعرفية والنفسية والحركية والاجتماعية والعاطفية، فهو بذلك يهدف إلى تطوير شخصية الفرد كعنصر حيوي تحت تأثير الجماعة وفق النظم والقيم الاجتماعية.

الفصل الثالث

تقدير الذات

تمهيد:

تعتبر الدراسات والبحوث النفسية والاجتماعية التي تتطرق في طياتها إلى الذات ومفهومها، بالإضافة إلى تقدير الذات من أهم وأرقى الموضوعات العصرية الحالية. وذلك بسبب دراستها لشخصية ونفسية الفرد المعقدة وصعبة الفهم، وهذا ما جعل علماء النفس والتربية يهتمون بمفاهيمها وأهدافها وأهميتها في حياة الفرد.

إن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تحدث في مجتمعنا الحالي جعلت من سلبياتها تأثر في نفسية وعقلية الفرد فتكسبه التعصب والتوتر والقلق، وهذا ينعكس على الفرد الواحد بالسلب من خلال ظهور الاضطرابات النفسية والجسدية التي تعمل على سوء التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد. ويعمل كل هذا على التأثير في شخصية هذا الأخير، ويظهر في سوء التفكير والانحياز والانعزال، بالإضافة إلى احتقار الذات وسوء تقدير الذات. ولعلى هذا الأخير ما يهمنا في دراستنا الحالية، فسنتطرق في هذا الفصل إلى الذات والتطورات الفلسفية للذات، ومفاهيم وتعاريف الذات، وكذلك أهدافه وأهميته، بالإضافة إلى تقدير الذات تعاريفه ومفاهيمه، مستوياته، الفرق بينه وبين مفهوم الذات، تقدير الذات في العملية التربوية، تقدير الذات الرياضية...وغيرها.

1- الذات:

تعددت آراء ومفاهيم العلماء والباحثين للذات، فالبعض يرى أنها تتضمن في مفهومها جميع الأبعاد الداخلية والخارجية، الشخصية وغير الشخصية والتي لها صلة بالعوامل الشعورية وبكل ما يحيط بالفرد من المؤثرات والمفاهيم والقيم والاتجاهات والحياة ككل بصفة عامة، في حين من جهة أخرى يرى البعض الآخر ويعتقد أن مفهوم الذات يتمثل في نظرة الإنسان لنفسه بعيدا عن بيئته، وهي القوة المحركة لسلوكه وهي المنظم الديناميكي لقياس الإنسان لعالمه الداخلي والخارجي وعلى ضوئها يتحرك، وهو مفهوم يقابل مفهوم الشخصية.[1]

ويعرف "كمال أحمد " الذات أنها مجموعة من العمليات النفسية التي تعمل كمحددات للسلوك أو مجموعة من الاتجاهات والمشاعر التي يكونها الفرد اتجاه نفسه.[2]

ويقول " أدلر " Adler عن الذات أنها تنظيما يحدد للفرد شخصيته وفرديته وهذا التنظيم يفسر خبرات الكائن العضوي ويعطيها معناها.[3]

ومن خلال هذه الأقوال السابقة يمكننا القول أن الذات تعد الجانب الروحي لشخصية الفرد والتي من خلالها تتضح سلوكياته وتصرفاته الوجدانية والعاطفية والاجتماعية.

1-1- مفهوم الذات:

يقول " هول ولندزي " Hill et Lindzey (1971) أن كلمة الذات في علم النفس معنيان:

- الأول: الذات كموضوع حيث أنه يعين اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع، وبهذا المعنى تكون الذات هي فكرة الشخص عن نفسه.

- الثاني: الذات كعملية أي الذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات الذهنية كالتفكير والتذكر والإدراك.

ويعرف " ولمان " Wolmen(1973) مفهوم الذات بأنه تقييم الفرد لنفسه.[4]

بينما يعرف " عبد الفتاح (1992) بأنه كيفية إدراك الطفل لنفسه، وهذه الادراكات يتم تشكيلها من خلال خبرته في البيئة، وتتأثر على وجه الخصوص بتدعيمات البيئة والآخرين المهمين في حياته.[5]

1- سيد خير الله:" **مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية**"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1981، ص15.

2- سهير كمال أحمد:" **دراسات في سيكولوجية الشباب**"، مركز الإسكندرية للكتاب، 1998، ص111-113.

3- دويدار عبد الفتاح:" **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1992، ص21.

4- عزوني سليمان:" **برنامج رياضي مقترح لتطوير تقدير الذات لدى الأطفال الصم البكم ومدى تأثيره على تحصيلهم الدراسي**"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2015، ص33-34.

5-عزوني سليمان، المرجع السابق، ص34.

وبالنظر إلى هذا يتضح لنا أن الذات تمثل الجانب النفسي الشعوري واللاشعوري لفرد في حد ذاته والتي من خلالها يتضح سلوك الفرد الخارجي الذي يعكس الصورة الخارجية لنمط تفكير وإحساس الفرد داخل مجتمعه وتتكون بداخله انطباعات ومفاهيم وتطلعات وأراء يمكن أن تحدد طبع الفرد المعيشي وكيف ينظر الفرد لنفسه، وهذا ما يدعى مفهوم الذات الذي يختلف فيه الأفراد عن بعضهم البعض.

ولقد استخدم مصطلح مفهوم الذات منذ فترة مبكرة لدى الباحثين أمثال " ألبورت" و "جيمس" و" نيكي" و" ماسلو" و"ميد" و" مورفي" و" وكومبس" للإشارة إلى خبرة الفرد بذاته، وباعتباره تنظيما إدراكيا من المعاني والمدركات يحصلها ويكتسبها الفرد والتي تشمل هذه الخبرة الشخصية بالذات.

كما أن مفهوم الذات يلعب دورا محوريا في تشكيل سلوك الفرد وإبراز سماته المزاجية، فكل منا ينمو إلى أن يسلك بالطريقة التي تتفق مع ذاته، فمفهوم الذات في حقيقته يمثل خبرة عميقة وليست موضوعا أو سلوكا قابل للملاحظة، فهو يعتبر حجر الزاوية لبناء الشخصية والتوافق النفسي، كما يعتبر سمة من سمات الشخصية وهو يمثل الجانب الأساسي في حياة الفرد، كما أنه يلعب دورا هاما في تكوين شخصيته.[1]

ومن منطلق هذا يمكننا القول أن مفهوم الذات لدى الفرد هو مجموعة من القيم والاعتبارات والخلفيات والقناعات التي يمتلكها الفرد في ملكاته الذهنية والعقلية التي من خلالها يمكن له أن ينظم سلوكياته ويسطر لحياة سوية وفق مبادئ وقيم تتماشى مع ذاته.

ويقدم القاموس النفسي تعريف للذات فيقول" هي الفرد كما يعتبر شاعرا بهويته المستمرة الخاصة، وبعلاقته بالبيئة.[2]

ويرى " مُحَمَّد عماد الدين إسماعيل " أن مفهوم الذات هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا اجتماعيا، أي باعتباره مصدرا للتأثير والتأثر، وهو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي، الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل.[3]

وتتلاقى وجهة نظر " فرنون " مع " حامد زهران " و " حلمي المليجي " (1967) في أن مفهوم الذات عبارة عن تكوين عقلي معرفي منظم ومتعلم للمدركات والمفاهيم والتقييمات الشعورية للفرد فيما يتعلق بذاته كما هي عليه (الذات المدركة) وكما يعتقد أن الآخرين يرونه (الذات الاجتماعية) وكما يود أن يكون عليه (الذات المثالية)

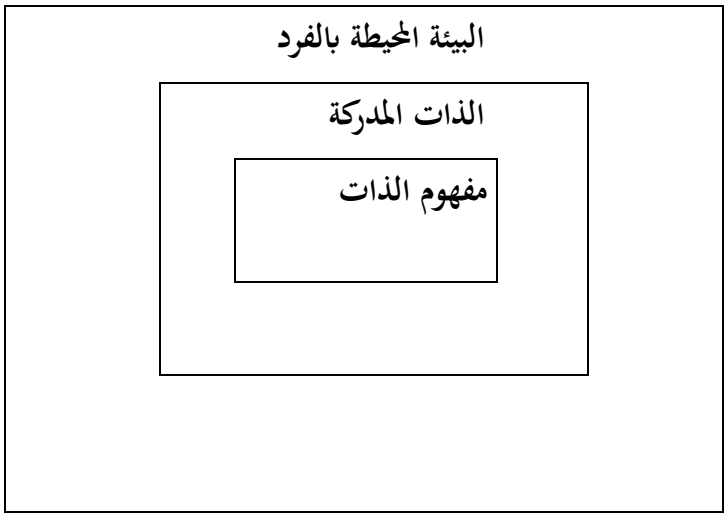
1- سهير كامل أحمد:" **التوجيه والإرشاد النفسي**"، بدون طبعة، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000، ص116.

2- إبراهيم أحمد أبو زيد:" **سيكولوجيا الذات والتوافق**"، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987، ص76.

3- دويدار عبد الفتاح:" **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**"، نفس المرجع السابق، ص39.

وينشأ مفهوم الذات حسب "حامد زهران" كمحصلة للتفاعل الاجتماعي مع الدافع الداخلي.[1] والمعنى الواجب استحضاره من هذا المفهوم هو أن الذات تتشعب لتكون على ثالثة أوجه: ما هي عليه آنيا، وما هو كائن، وكيف يجب أن تكون، وهذا يشكل مفهوم الذات ككل لدى الفرد.

ومفهوم الذات ينشأ من العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة للفرد، فمفهوم الذات هو ما يراه الفرد بداخله، ومفهوم البيئة المحيطة به هو كل ما يحيط بالفرد من مدرسة وأسرة وأصدقاء ...وغيرها. ومن خلال الشكل رقم (05) يتضح لنا ذلك:



الشكل رقم (05):يمثل العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بالفرد ومفهوم الذات لديه.[2]

ومن خلال الشكل السابق يتضح ويتبين لنا أن عنصر الذات هو العنصر الأعمق والأدق في هذا التركيب، وهو بالتالي العنصر الأهم في حياة الفرد، كما أنه المنطلق الوحيد لإدراك الفرد لنفسه ووعيه بذاته ومكانتها وسط المجتمع الذي يعيش فيه.

فالذات إذا مفهوم فرضي، يشير إلى منظومة معقدة من العمليات الجسدية والنفسية للفرد، ولها خمس جوانب هي:

- **الذات الجسمية:** وتتضمن الجسد وفعالياته البيولوجية.
- **الذات كعملية:** وتتضمن الأفكار والمشاعر والسلوك.
- **الذات الاجتماعية:** وتتألف من الأفكار التي يعتنقها الفرد، والسلوك الذي يقوم به وذلك استجابة للآخرين في المجتمع ويتضح ذلك من خلال أدوار الفرد.

1- صلاح أحمد مراد:" **مفهوم الذات والخبرة التدريبية لدى معلمي المرحلة الثانوية**"، مجلة كلية التربية، ج1، ع10، جامعة المنصورة، 1989، ص73.

2- Sharma, Sudhir":**Advanced education psychology**, **anmol publications**", Newdelhy, 2005, p: 59-60.

– **مفهوم الذات:** ويشير إلى صورة المرء عن ذاته.

– **الذات المثالية:** أو ما تطمح أن تتكون عليه وتشكل هذه الجوانب كل متكامل.[1]

من خلال التعاريف السابقة، يتضح أن مفهوم الذات هو إدراكات الفرد وتصوراته لوجوده الكلي، من خلال تفاعله مع بيئته بطرق منسقة أي الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، ولهذه الصورة ثلاث جوانب (معرفة الذات أي ما يعرفه المرء عن نفسه كالعمر والجنس، والتوقعات من الذات لتحديد الأهداف الشخصية، وأخيرا تقييم الذات للوصول إلى تقدير الذات).[2]

1-2- مكونات الذات:

ميز علماء النفس بين ثلاث مكونات للذات هي:

1-2-1- الذات الجسدية:

وتتضمن الجسد، وفعاليته البيولوجية وارتقاءه ومدى تعرف الذات وإدراكها لأجزاء الجسم ووظيفة كل عضو، وتنمية مهاراته الحركية المتصلة بالعضلات الكبيرة والدقيقة، وتقبله للصورة التي ولد بها.[3]

لذلك نجد أن بعض العلوم ارتبطت بالذات الجسدية ودراسة أبعادها ومجالاتها كالعلوم التي ظهرت في سبيل هذا الميدان مثل (علم وظائف الأعضاء، علم التشريح، فيزيولوجيا،...وغيرها) من العلوم الأخرى التي درست وركزت في مواضيعها على الذات البدنية والجسدية.

1-2-2- الذات النفسية:

وتتكون من المدركات النفسية، ونزعات الفرد وميوله وهي تتصل بالكفاءة الشخصية للفرد، بما في ذلك قدرته على التحصيل المعرفي، والخبرة ونمو تفكيره الابتكاري، ورأيه في نفسه ومدى رضاه عنها، إضافة إلى محاولة تدعيم الجانب الخلقي والاعتماد على النفس، وهذا من أجل تحقيق أهدافه في الحياة الواقعية، فالخبرات التي يدركها على أنها باعثة على تقدمه، يقيمها بشكل ايجابي فيقدم نحوها، أما التي يدركها على أنها معوقة لتقدمه فيقيمها سلبيا ويحجم عنها، أي أن الفرد يستبصر بذاته.[4]

ويمكننا القول في هذا الصدد أن الذات النفسية تتمحور حول جانبين أساسين هما الشعوري واللاشعوري في نفسية الفرد.

1- موسى جبريل:" **تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين**"، مجلة دراسات، السلسلة أ، م20، أ2، الجامعة الأردنية، 1993، ص197.

2- نفس المرجع السابق، ص197.

3- مواهب إبراهيم عياد:" **إرشاد الطفل وتوجيهه في السنوات الأولى**"، ط1، مكتبة النهضة المصرية، بدون سنة، ص72.

4- دويدار عبد الفتاح:" **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**"، نفس المرجع السابق، ص36.

1-2-3- الذات الاجتماعية:

تتعلق بنمو العلاقات الاجتماعية، بين الفرد وأفراد الجماعة وجماعة الأسرة والرفاق وكيف ينظر زملائه إليه وهذا يساعد الفرد في التوافق مع نفسه والتكيف مع محيطه بحسب الخبرات ومدى تطابقها مع مفهوم الذات، ومع المعايير الاجتماعية، فإذا كانت ايجابية أدت إلى شعوره بالراحة والتخلص من التوتر، وحصول التوافق النفسي، أما إذا كانت سلبية ولم تتفق مع الذات وتعارضت مع المعايير الاجتماعية تدرك على أنها تهديد فتؤدي إلى إحباط مركز الذات والتوتر والقلق وسوء التوافق النفسي.[1]

1-3- مفهوم الذات العام: General self concept

يقصد به ما يعبر به الشخص عن نفسه، ويشمل عددا من مفاهيم الذات، فالذات الواقعي Realistic self concept وهو كما يعبر عنه الشخص ويشمل المدركات والتصورات وتنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يدركها هو، والذات الاجتماعي Social self concept ويشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها، ويمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والذات المثالي الذي يشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة للشخص الذي يود أن يكون وهذه المستويات شعورية يعرضها الفرد للمعارف والغرباء والأخصائيين النفسانيين.[2]

والمقصود من هذا أن مفهوم الذات العام يذهب ليشمل ثلاث أبعاد حتى تكون ذات بعد واقعي، وذات بعد اجتماعي، وذات بعد مثالي.

فالذات الواقعية إذا هي الفرد كما يتعين أن يقر أنه في أكثر لحضاتة منطقية، أما الذات المثالية فهي الفرد كما يود أن يرى نفسه، وهكذا فإنه وحسب رأي "كاتل "Katelفإن الذات الواقعية تكون في بداية الارتقاء انعكاس غير كامل للذات المثالية وقد تعتبر تابعة لها.[3].

1-4- مفهوم الذات المكبوت: Repressed self concept

وهو الذي يتضمن أفكار الفرد المهددة عن ذاته والتي نجح دافع تأكيد وتحقيق وتعزيز الذات في تجنيد حيل الدفاع فدفعت بها إلى اللاشعور، ويحتاج التوصل إليه إلى التحليل النفسي.[4]

1- مواهب إبراهيم عياد:" **إرشاد الطفل وتوجيهه في السنوات الأولى**"، نفس المرجع السابق، ص72.

2- دويدار عبد الفتاح:" **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**"، نفس المرجع السابق، ص 42.

3- إبراهيم محمد السرخي:" **السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الإسلامي**"، ط1، دار غريب للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2002، ص122.

4- إبراهيم محمد السرخي:" **السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الإسلامي**"، نفس المرجع السابق، ص43.

وتحت ضوء هذا القول يتضح لنا أن الذات المكبوت هو ذلك الجانب الخفي السري في نفسية الفرد والذي نتج عن رغبات و ميولات وطموحات الفرد في الحياة أحب الفرد التوصل إلى تحقيقها وبلوغها ولكن وبسبب ظروف الحياة الضاغطة التي انجر عنها كبت وكبح لهذه الرغبات في نفسية الفرد، فأصبحت من الماضي البعيد في حياة الفرد الآنية.

1-5- مفهوم الذات الخاص: Privat self concept

ويعتبر من أخطر المستويات، فهو يختص بالجزء الشعوري السري الشخصي جدا من خبرات الذات المحرمة، أو المخجلة والمحرجة، أو المعيبة المؤلمة غير المرغوب فيها اجتماعيا، وهو بمثابة عورة نفسية تنشط الذات للحيلولة دون إظهار محتوياته.[1]

1-6- مفهوم الذات الاصطلاحي:

مفهوم الذات هو مصطلح سيكولوجي، فالأوربيون يستعملون مصطلح " تصور الذات " والأمريكيون يستعملون مصطلح " مفهوم الذات "، ولهما نفس المعنى.[2]

يقول " ويليام جيمس " William James "(1892) مؤسس فكرة الذات التي لعبت دورا هاما في سيكولوجية الشخصية في ضفتي الأطلسي " عندما أفكر أشعر دائما بنفسي أي ذاتي كلها مزدوجة جزء معروف وجزء عارف، جزء موضوعي وجزء سببي، وأن الأنا تتميز بجانبين مختلفين غير مفترقين، لأن تعريف الفعل والأنا وتمييزها يؤكد المعنى المشترك "، إذن للذات جانبين، جانب سلبي وهو الفعل، وجانب موضوعي وهو الأنا، ويصف " جيمس " الأنا الفردية بمجموع ممتلكات الفرد، ولا تقتصر فقط على جسمه وقدراته النفسية، بل أيضا على ملابسه، منزله، وزوجته وأولاده، أجداده، أصدقائه، سمعته وعلمه، فرسانه، أراضيه، وحسابه في البنك.

إذن الأنا ليست إلا تلك الأشياء التي يمتلكها الإنسان ويقسمها " جيمس " إلى الأنا البشرية (الجسم والعائلة...)، والأنا الاجتماعية (معرفة الغير، والصورة التي يكونها الغير عني)، والأنا الروحية والتي تتمثل في النواة المركزية للكائن وتتضمن الطموحات الفكرية والأخلاقية والدينية. نجد في مفهوم جيمس إشكالية، ومفاهيم لهم علاقة مباشرة بالذات وتتضح أكثر بفضل تطوير هذا المفهوم، وتمنح أهمية كبيرة لسيكولوجية الشخصية.[3]

1- إبراهيم محمد السرخي:" **السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الإسلامي**"، نفس المرجع السابق، ص43.

2- Ruel, P":**Motivation et représentation de soi**, **revue psychologique et psychométrie**", V 7, N 2, 1986, p 47.

3- ونيفريد هوبر، تر: مصطفى عشوي:" **مدخل إلى سيكولوجية الشخصية**"، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة الجزائر، 1995، ص72.

ويعتبر "كارل روجرز " Rogers مفهوم الذات هيئة منظمة من الإدراكات المقبولة من طرف الوعي.[1]

2- ثبات مفهوم الذات:

يرى "كارل روجرز " Carle Rogers أن مفهوم الذات ثابت إلى حد كبير، إلا أنه يمكن تعديله حيث يرى أن أحسن طريقة لإحداث التغير في السلوك تكون بإحداث التغير في مفهوم الذات ويحاول معظم الأفراد الاحتفاظ بمفهومهم عن ذواتهم أو تحسين هذا المفهوم، وقد ينجحوا في ذلك أحيانا، ويخفقوا في ذلك أحيانا أخرى، وإذا ما تعرض الفرد للاضطراب الانفعالي فإنه قد يحدث إعادة نظر جذرية في مفهومه لذاته، أو قد يحتفظ بمفهومه لذاته بينما تتغير اتجاهاته بشكل واضح اتجاه الآخرين.

ويمكن النظر إلى مفهوم الذات في ضوء المواقف التي يتعرض لها الفرد، ففي الظروف الطبيعية نجد أن مفهوم الذات يثبت ويستقر بحلول فترة المراهقة وقد يكون قبل تلك الفترة بمدة قليلة، وفي الضغوط الموقفية نجد أن الفرد يظهر وصفا للذات أكثر ثناء، وقد تؤدي الضغوط أحيانا إلى الوصف السلبي للذات، كما نجد أنه تحت تأثير العلاج النفسي للفرد الذي يطلب مساعدة الأخصائي النفساني نجده في أغلب الأحيان لديه اتجاه سلبي تجاه ذاته.[2]

3- مفهوم الذات وكيان النفس:

يشيع استخدام مفهوم الذات على نطاق واسع في مجال التربية حتى أن المرء يعتقد أنه يفهمه بصفة قاطعة، وهذا يعني أن هذا التعريف قد أخذنا به لنستهدف من ورائه تبادل الأفكار والآراء بين مختلف العلماء، على أية حال فإن مفهوم الذات ليست إلا شكلا سيكولوجيا أو بناءا خياليا الهدف منه مساعدة علم النفس على التفكير في الظواهر التي يدرسها ويستحيل علينا من الناحية العلمية على ضوء نظرية علم النفس الحديث دون اللجوء إلى أفكار النظرية والبناء النفسي، وعلى أية حال ليس هناك كيان داخلي أو مادة محددة أو عامل نفسي مكن رؤيته أو قياسه بشكل مباشر وإنما هو مفهوم الذات الذي يستدل عنه عن طريق السلوك.[3].

3-1- كيان النفس جهاز متصل:

وهنا يلاحظ وجود خطر في الكيان النفسي الذي يفترض أنه قد نشأ عن الأحداث المستنتجة بطريقة غير مباشرة، باعتبار أنه متعارض مع الأحداث التي يمكن ملاحظتها، فكيان النفس هذا يمكن دراسته كما لو كان شيئا ملموسا عندما يكتسب استخداما على نطاق واسع، وتعرف هذه العملية بالتقمص وهو أن يصدر فعل شيئا حقيقيا بينما هو ليس كذلك. عندما يحدث هذا يبدأ الناس في تناول كيان النفس كما لو كان شيئا حقيقيا وهم يدركونه

1- محمود عبد الحليم منسي:" **قياس الذات عند طلاب الجامعة**"، ط1، مركز النشر العلمي، جامعة السعودية، 1986، ص07.

2- إخلاص محمد عبد الحفيظ:" **التوجيه والإرشاد النفسي في المجال الرياضي**"، ط1، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2006، ص44-45.

3- صلاح الدين العمريه": **مفهوم الذات**"، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، 2005، ص11.

بسهولة، وتعتبر هذه العملية اعتراضا بشكل غير مباشر على الطريقة التي يتبعها العالم في هذا المجال، والشيء الوحيد الذي نلاحظه بوضوح هو السلوك سواء ننطق به أو خلافه، ومن هذا السلوك نستنتج عملية ما لا يمكن أن نلاحظها أو نقيسها بطريقة مباشرة لكي تساعد على تفسير أسباب السلوك.

إذن مفهوم الذات هو البناء النفسي، وهو ما لم نلاحظه وقد لا نلاحظه فهذا الاصطلاح كما هو واضح من استخدامه في هذا الكتاب يمكننا من تفسير السلوك.[1]

4- تعريف مفهوم الذات:

إن مفهوم الذات كما يستخدمه الأدباء المتخصصون عامة هو مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة.

عن طريق هذا التعريف الشكلي يكون مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته حيث تصبح قوة موجهة لسلوكه، لكننا نعتقد هنا أن وعي الشخص الشعوري وتفكيره وإحساسه، تقوم جميعا بصفة أساسية بالتوجيه وبالتنظيم والتحكم في مستوى أدائه وفعله، بينما لا يمكننا أن ننكر أن بعض الناس يتصرفون دون أن يعرفوا سبب تصرفهم فهذا النشاط اللاشعوري يفترض وجود بعض الأمراض العقلية تلك التي توجد بنسبة قليلة بين الناس والأهداف التي نبتغيها سنتناول الشخص الذي يعني أفعاله وسلوكه ويعرف ماذا يفعل؟ وسوف لا نشير إلى الأشخاص الذين يستغرقون في نشاط لا طائل من ورائه.[2]

4-1- كيف يقاس مفهوم الذات؟:

إن الحقيقة التي تقول إن النفس لا يمكن ملاحظتها تمثل تحديات صارمة، ولتقرير حالة هذا العامل ألا وهو الفكرة الذاتية في فترة معينة من الوقت، وإذا لم يمكننا أن نلاحظه فبالتالي كيف يمكننا أن نقوم بقياسه؟ فبالرغم من أننا حقا لا يمكننا أن نرى مفهوم الذات، ولكن يمكننا أن نلاحظ السلوك، ففي هذا المثال وعند تناولنا لكل الكيانات النفسية يستنتج المرء طبيعة الفكرة من السلوك الملاحظ خلال فترة من الزمن، فالسلوك يعرف على أنه له علاقة بالمشكلة. لذلك فإنه لو استمر شخص في التصرف بطريقة خاصة هنا يمكننا أن نستنتج الآلية المتصلة من سلوكه.

وعموما فنحن نحصل على معظم معرفتنا عن الناس بهذه الطريقة، ولكي تكون هذه المعلومات أكثر دقة، قام العلماء المعنيون بقياس سرعة العمليات العقلية ودقتها بتطوير مجموعة متنوعة من الاختبارات وذلك لتحديد نوع

1- صلاح الدين العمريه": **مفهوم الذات**"، نفس المرجع السابق، ص11-12.

2- نفس المرجع السابق، ص12-13.

السلوك وقد أجريت معظم هذه الاختبارات على أساس أن يطلب من شخص أن يدلي بمعلومات عن نفسه، وقد تكون نتيجة هذه الاختبارات صحيحة إلى حد ما، وبالطبع لا يمكن أن يبدو شخص ما للعيان بصفة مستمرة لكي يدلي بمعلوماته عن نفسه. إذن فلا يمكن أن نلاحظ ونقيم الحياة الخاصة ومفهوم الذات بصفة مستمرة مثل ملاحظة وتقييم الشخص نفسه، ولكي يكون هناك اقتراب من تحقيق الهدف المرجو من هذه الاختبارات نسأل الفرد عما يستحسنه أو لا يستحسنه وكذا نسأل عن اهتماماته واتجاهاته، ويذكر " روجرز Rogers " في هذا المجال أن الوسيلة المثلى لفهم السلوك يمكن التعرف عليها من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه، بينما تكون التقارير الذاتية تزود العلماء بنظرة من داخل النفس وتعتمد على معرفة الفرد وخبرته عن نفسه لكن بحدود معينة. إلا أن هذه الوسيلة ليست كافية بالدرجة التي تسمح بتوفير الدقة من الناحية الشكلية، لذا يمكن لتقارير النفس أن تزيف بسهولة إذا لم يتوفر فيمن يؤخذ عنه الشعور والرضا والاقتناع، وبعض الموضوعات الواردة في هذه التقارير لا تعطي تقييما دقيقا وذلك لما يشوبها من عراقيل عاطفية، ولجوء الشخص لمواقف دفاعية، أضف إلى ذلك كله أن نتائج هذه التقارير يمكن أن تتأثر بتقلبات المزاج النفسي أو ظروف الاختبار وزمانه ومكانه وتتجدد عادة الحالة النسبية لمفهوم الذات عند الفرد من خلال أسلوب أو أكثر من الأساليب الآتية:

- التأملات الذاتية الاستبطانية في الأوضاع الشخصية الأسرية الاجتماعية وكذلك الأوضاع المدرسية والمهنية.
- التطابق بين الوصف الحالي والوصف الأمثل لمفهوم الذات.
- التطابق بين تقرير النفس الذاتية وبين الفعل والتقارير الموضوعية للملاحظين المدربين تدريبا إكلينيكيا.
- الاستنتاجات غير الاستبطانية المأخوذة عن طريق وسائل الإسقاط والفحوص الإكلينيكية.

أما عندما يوجد تعارض شديد بين التقرير الذاتي وبين السلوك الظاهر فإن دقة التقرير تكون محل جدال، ويلفت " بن يامين " انتباهنا إلى أن بيانات الفرد عن نفسه قد لا يمثل كيفية شعوره.[1]

ومن منطلق هذا القول يتضح لنا أن مفهوم الذات نسبة قياسه بشكل تام ونهائي حسب الاختبارات المذكورة سابقا تكون احتمالية أو يمكن أن نقول ضئيلة جدا وتكاد تنعدم، ذلك لأن السلوك الظاهر والشعوري للفرد ليس هو نفسه السلوك الباطن واللاشعوري، فهذا الأخير يؤثر فالأول وذلك من خلال أنه يتأثر بكل الظروف المحيطة بالفرد سواء كانت صحية أو نفسية أو اجتماعية، أو انفعالية ووجدانية.

1- صلاح الدين العمريه": **مفهوم الذات**"، نفس المرجع السابق، ص13-15.

4-2- نمو مفهوم الذات:

إن تأييد الافتراضات التي تشرح على التوالي تطور وظائف مفهوم الذات تعتبر نظريات خاصة بالإدراك الحسي والعلاقات الشخصية، ولو أن هذه الافتراضات نطرحها على حدة بغية البحث والمناقشة لكنها تصبح نظرية متكاملة إذا ما تحولت إلى تطبيق وممارسة عملية، من ثم فهذه النظرية التي تتصل بالعلاقات الشخصية تشرح تطور مفهوم الذات، فالمفهوم الذاتي يختار أو يحدد الإدراك الذي ينشأ عنه التعلم والسلوك حيث إن مفهوم الذات يمكن استنتاجه من السلوك، وحيث أن السلوك هو كل ما نلاحظه، فكيف يمكننا أن نفسر أنه لماذا يقوم بعض الطلبة بمحاولات جديدة تتسم بالثقة؟ بينما البعض الآخر يخشى ذلك على الإطلاق؟.

وكذلك لماذا يمكن للطلبة أن يتقبلوا الرسوب دون خوف، بينما البعض الآخر يخشونه؟ وسوف نخطئ التصور إذا أننا نظرنا إلى شخص ما نظرة صحيحة وإيجابية على أن لديه مفهوم ذاتي كامل ومتكامل حتى يأخذ في اعتباره ما قد يتعرض له من فشل أو خبرات سلبية أخرى ذلك لأن خيبة الأمل والفشل لا مناص منهما على أي حال فالشخص الذي بمقدرته أن يتصرف إزاء منغصات الحياة بطريقة فعالة، فهو ذلك الشخص الذي يتمتع في الأصل بتنظيم إيجابي في حياته، فعندما يوازن الأمور يحس بأن لديه القدرة الكافية على مواجهة تحديات الحياة وذلك لما يتوفر لديه من عزيمة تعينه على مواجهة صعوبات الحياة بنجاح مما يجعله جديرا بالتقدير والاحترام، وهذه نواحي لا يمكن تفسيرها كما يحلو لك مثل قولك " لقد فشلت " أو " ليس أنني فاشل ".[1] عند ملاحظة سلوك الطلبة فالمرء لا يجد صعوبة في التأثر بالقوة الداخلية الموجهة للسلوك التي حددناها سلفا لمفهوم الذات، وهذا لا يعني أن هذه العملية تختلف بين طالب وآخر ونحن في الحقيقة لا نعتقد هذا ولكننا نعتقد إلى حد ما أن هذه العملية هي نفسها تماما بالنسبة لجميع الطلبة. وهي تعتبر أيضا وكذلك السمة التي تميز بين مفهوم ذاتي صالح ومفهوم ذاتي واهم ضحل.

يتبين لنا من خلال ما سبق ذكره أن فكرة نمو الذات لدى الفرد لا تتوقف عند إدراك الفرد لنفسه وتقييمها وتقديرها في حالات التفوق والنجاح فقط، بل يتسع ذلك ليشمل كل الإخفاقات والانهزامات في الحياة الطبيعية والتي تجعل الفرد يحس بالفشل والملل واحتقار النفس، فتجاوز هذه الحالات السابقة بنجاح وحيلة وذكاء يجعل الفرد ينمو ذاتيا ويقدر ذاته بشكل آخر (تحفيز الذات على تجاوز الصعوبات).

1- صلاح الدين العمريه": **مفهوم الذات**"، نفس المرجع السابق، ص15-16.

4-3- التأثيرات الثقافية لمفهوم الذات:

يجب أن لا نقلل من أهمية التأثيرات الاجتماعية والثقافية على مفهوم الذات ونمو الشخصية ذلك على ضوء النظرية الخاصة بالعلاقات الشخصية وفي هذا المجال قام " هوايتنغ " و"تشايلد " بفحص سبعة وسبعين (77) طفلا يتسمون بالتأخر في أساليب ثقافتهم.

وقد وجد مثلا أن ارتباط الشعور بالعدوان عند هؤلاء الأطفال وجد من خلال التطبيع الاجتماعي الزائد في كل ثقافاتها بالإضافة إلى تأثير هذا التطبيع الاجتماعي على التقبل والاعتماد على أنفسهم وكذلك عمليات الأكل والجنس وطريقتهم في التزايد، وقد لوحظ كذلك أن عملية التطبيع الاجتماعي مورست بالتدريج بطريقة مهذبة لدى بعض الأطفال بينما مورست بطريقة غير مهذبة وفجائية، وبطريقة تستحق المعاقبة لدى البعض الآخر وقد وجدوا إلى جانب ذلك أن هناك علاقة متبادلة بين صرامة أنظمة التطور الاجتماعي وبين أنماط التكيف الثقافي. ومن الملاحظ أنه بينما تكون عمليات التطور الاجتماعي غير مهذبة وتستحق العقاب لدى الأطفال فإنها تكون مصحوبة بالقلق والذنب لدى البالغين (في سن الطفولة، في سن البلوغ).

ويميلون إلى التشكك في احتمال معاداة الآخرين لهم وبطريقة أكثر تحديدا فإن الفصام الصارم الفجائي للطفل يبتعد به عن تعلقه بالرضاعة، وتزيد اهتمامه أيضا بفصل العدوان والذنب عن الدوافع العدوانية. ولفهم أنماط الثقافة السائدة للتعلم تقوم البيئة بتزويدنا بأسس هامة لتكوين الشخصية ويعتبر التنميط العام للثقافة أعمق التأثيرات التي تطرأ على الشخصية ومع ذلك فإن التقسيمات الفرعية للثقافة مثل الطبقة الاجتماعية والعضوية الاجتماعية تعتبر مهمة بشكل حيوي للتعرف على جزء كبير من البيئة التي يتعلم فيها الطفل والسلوك الأبوي والعامل المنزلي وكذلك الجيرة وجماعات اللعب التي ينمو فيها الفرد وينتمي إليها إنما هي عوامل من تأثير مكانة الفصل الذي يندرج ضمنه.[1]

ومن هذا يتحدد لنا أن لمفهوم الذات تأثيرات ثقافية واجتماعية تحدد طبيعة السلوك لدى الفرد داخل أقرانه من المجتمع، كما أن كل السلوكيات والتصرفات التي يظهرها الفرد أثناء تعامله مع أفراد مجتمعه تظهر جليا التطبيع والتنميط الاجتماعي الذي غرسه أفراد المجتمع سواء من الأسرة أو الأصدقاء أو جماعة الأقران الأخرى في شخصية الفرد والتي أدت به إلى إتباع كل السلوكيات المغروسة في ذاته دون التحيز أو الميل إلى تصرفات خارجة عن قيم ومبادئ البيئة الثقافية التي تربى فيها.

4-4- النظريات السيكولوجية لمفهوم الذات:

يركز علماء النفس الاجتماعيون تركيزا شديدا على صياغات نظرية في مجال نمو مفهوم الذات.

1- صلاح الدين العمريه": **مفهوم الذات**"، نفس المرجع السابق، ص18-19.

فعلى سبيل المثال كان العلماء " أدلر " و " هورني " و " فروم " و " سوليفان "كانوا مؤيدين بارزين بالنظرية السيكولوجية التي ترتكز على العمليات الاجتماعية، والمبدأ الرئيسي الذي ترتكز عليه نظرية " أدلر "Adler هي الاستجابة التي يتسم بها الفرد أو أسلوبه في الحياة تجاه بيئته، ويؤكد " أدلر" على أن الإنسان يبني شخصيته الخاصة بمادة خام تتكون من الوراثة والخبرة. فالوراثة وحدها تمده بقدرات معينة والبيئة أيضا تمده بتأثيرات معينة فهذه القدرات وتلك التأثيرات وطريقته في ممارستها فهذا يدل على أن تفسيره لهذه الخبرات يكون بمثابة اللبنات التي يستخدمها بطريقته الخاصة الخلاقة في بناء اتجاهاته إزاء الحياة أي أنه طريقته الشخصية في استخدام هذه اللبنات أو بعبارة أخرى فإن اتجاهه إزاء هذه الحياة هو الذي يحدد علاقاته بالعالم الخارجي.

وكانت كتابات الكاتب " فروم " Fromm تدور أساسا حول المجتمع الذي سيوجه الفرد والذي يتمثل في احتياجاته الأساسية...، إنه المجتمع الذي يرتبط فيه الإنسان بإنسان برباط من الألفة والمحبة. إن المجتمع الذي تترسب فيه الأخوة والتضامن على حد رأيه...، ويذكر فروم كذلك أن الإنسان يدرك قدراته الذاتية عن طريق الظروف الاجتماعية التي يعيشها وبعبارة أخرى تتكون الشخصية وفقا لفرص المجتمع ومتطلباته.

أما نظرية " هورني " Horney أن أول مفهوم يتكون لدى الطفل هو قلقه الأساسي الذي يعكر صفوة الأمان والطمأنينة تجاه والديه. ولا يعتقد " هورني " أن الصراع دفين في النفس الإنسانية، وإنما ينشأ من خلال المواقف الاجتماعية ويذكر " هورني " أن الشخص الذي قد يكون عصبيا هو الشخص الذي يرى صعوبات معينة تتصل بثقافاته بشكل مؤكد وغالبا ما ينشأ هذا عن طريق خبراته منذ طفولته، ويذكر أيضا أن الناس يتكيفون مع عوامل القلق بثلاث طرق رئيسية، عن طريق الاتجاه نحو الناس (بالشكوى إليهم أو الحب لهم)، العمل ضد الناس عن طريق العدوان أو القوة أو البعد عن الناس (سواء بالانفصال أو الاستقلال).[1]

ويمكن لنا من خلال هذا أن نرجح الكفة للقول الذي يبين طبيعة العلاقة القائمة بين الفرد والمجتمع أو البيئة الثقافية وهو ما جاء به عالم الاجتماع الكبير في هذا الصدد " أيميل دوركايم" بقوله:" إذا تكلم الضمير فينا فإن المجتمع هو الذي يتكلم".

4-5- التأثيرات التربوية لمفهوم الذات:

عندما نلقي نظرة على المضمونات التربوية لمفهوم الذات نجد أن المظهر المتصل به هو مفهوم الطالب لقدرته على تعلم أنماط معينة من السلوك الأكاديمي ويشير "كومبس " Komps في هذا المجال إلى أن مفهوم الذات المعطى للطفل يتمثل في عدم القدرة على القراءة. ومثل هذا الطفل من المحتمل أن يتجنب القراءة وبالتالي فإن الخبرة الحقيقية

1- صلاح الدين العمريه": **مفهوم الذات**"، نفس المرجع السابق، ص19-20.

أو الفعلية التي تبين فكرته عن نفسه يقابلها الإهمال، بل والأسوأ من ذلك أن الطفل الذي لا يتمكن من القراءة توجهه الضرورة إلى القراءة، فمثل هذا الطفل قد نجد مثله أكثر من اللازم يجيد القراءة، حيث أن التقييم الذي يعطى للطفل من غيره من الناس مثل المدرسين وزملائه إلى جانب ملاحظاته عن نفسه كل هذا يكون في المقام الأول بمثابة دليل على مدى كفاءته. أما الفرد الذي تتوفر لديه فكرة محددة عن نفسه يميل إلى أن يصدر سلوكا يتلاءم مع مفهوم الذات الذي رسخ هذا السلوك.

إن تأثير التدريس سواء في معناه الضيق أو في معناه الأشمل للتربية، قد يكون له أثر ايجابي أو سلبي أو محايد عند الطفل، أو بمعنى أكثر تحديدا أنه سواء أوضع تأثير المدرسة في حياته أم لم يوضع، فإن المدرسين لديهم خلفية لكي يبذلوا الجهد الكبير من أجل تطوير الذات لذلك يتعين علينا أن نتعرض بشيء من البحث والتمحيص لبعض أنشطة المدرسين والتي لها علاقة ومعنى بتطوير صورة النفس.[1]

يتضح لنا من خلال هذا أن عملية التدريس أو العملية التربوية التي يقوم بتسييرها المدرس أو المربي أثناء تلقينه لمختلف المضامين التربوية بالنسبة للطفل فهي تعد ذلك الدعم والسند الرئيسي للنهوض بمستوى مفهوم الذات وترقيته عند الطفل وهذا كله يتوقف على كفاءات المدرسين وقدراتهم في ترسيخ بعض المبادئ والقيم التربوية التي تعمل على تطوير الذات وبناء صورة جيدة عنها.

4-6- أهمية مفهوم الذات Self concept:

استخدم مصطلح " مفهوم الذات " منذ فترة مبكرة لدى الكثير من الباحثين أمثال " جيمس James"(1985) و " ميد Mead"(1934) و " ريمي Raimy" و " ميرفي Murphy (1947) " و " سنج كومبس Combes Snygg (1949)" و " ماسلو Maslow (1954) " و " ألبورت Alport (1961)" و " ليكي Lecky (1961) " للإشارة إلى خبرة الفرد بذاته، وباعتباره تنظيما إدراكيا Perceptual Organisation من المعاني والمدركات التي يحصلها ويكتسبها الفرد والتي تشمل هذه الخبرة الشخصية بالذات.

وعلى الرغم من أهمية مفهوم الذات بوصفه وسيلة لدراسة السلوك الإنساني وفهمه إلا أنه قد تعددت الآراء والنظريات وتغيرت معاني مفهوم الذات من نظرية لأخرى إلا أنها جميعا قد اعتبرت مفهوم الذات هو النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة ديناميكية، وأنه المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميا وعقليا واجتماعيا في ضوء علاقتنا بالآخرين.

1- صلاح الدين العمريه": **مفهوم الذات**"، نفس المرجع السابق، ص49-51.

وعرف " عماد الدين إسماعيل " مفهوم الذات بأنه هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا وباعتباره مصدر للتأثير بالنسبة للآخرين، وهو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل.

وذكر " جيرسيلد " Jersild (1963) أن مفهوم الذات هو مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد التي تعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية، ويشتمل ذلك معتقدات الفرد وقيمته، إلى جانب خبراته السابقة وتطلعاته القادمة.

ونرى أن " جيرسيلد" يؤكد على أن مفهوم الذات مفهوم افتراضي وليس واقعا عيانيا، وهذا ما يجعل البعض يرون أنه إذا كان الهدف وراء استخدام مفهوم الذات هو ضبط السلوك والتنبؤ به، فإنه لا تصبح هناك حاجة كبيرة إليه وبالتالي لا يرون أية قيمة في افتراض مفهوم للذات، فهو بالنسبة لهم تكوين غير ضروري، بل ومعوق للدراسة المنهجية المكرسة للتنبؤ بالسلوك وضبطه، فكل ما يستطيع الأفراد التعامل به هو مفهوم مهم عن الواقع وليس الواقع نفسه، أما ما يسمى مفهوم الذات فهو عبارة عن تكوين فرضي وليس واقعا عيانيا، وهو يناسب فقط بوصفه مفهوما تفسيريا.

ويعرف " لابين وجرين" Lubenne et Green مفهوم الذات كما يستخدمه الأدباء المتخصصون بأنه مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عليها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهر عن طريق هذا التعرف الشكلي يكون مفهوم بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته، حيث تصبح قوة موجهة لسلوكه.[1]

ويتضح لنا من خلال هذا أن مفهوم الذات حسب الآراء السابقة أنه نسق فكري ومعرفي منظم في ذاكرة الفرد والتي تبرز بكل وضوح كل اتجاهات الفرد نفسه حول خصائصه العقلية والنفسية والاجتماعية والوجدانية والعاطفية التي تعطيه صورة عامة وواضحة عن ذاته.

4-7- أصناف مفهوم الذات:

يمكن تصنيف مفهوم الذات إلى نوعين هما:

4-7-1- مفهوم الذات الايجابي Positive Self concept

ويتمثل مفهوم الذات الايجابي في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات ايجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع

1- شحاتة سليمان محمد سليمان:" **اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة**"، بدون طبعة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2005، ص27-28.

الآخرين، الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها، والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضائه عنها، ومما يعبر كذلك عن تحمل الفرد المسؤولية وأنه يعتمد عليه، وأنه متفاهم ومتفاعل تجاه الحياة.

والجانب الايجابي لمفهوم الذات يشتمل على عدد من الخصائص الايجابية للسلوك كما ينعكس على البعد الايجابي للشخصية، فمفهوم الذات الموجب مصاحب لتقبل الذات وتقبل الآخرين وتقدير الذات والتوافق العام.

وإن مفهوم الذات الايجابي يؤدي إلى الانجاز والتحصيل الأكاديمي المرتفع لدى الأطفال من عشرة سنوات، حيث أن هذه الفترة تكون حاسمة في تكوين مفهوم ذات ايجابي خاصة في المواقع التربوية. ويكشف عن هذه الذات الايجابية أيضا تقليل التمركز حول الذات والقدرة على قبول المدح واللوم وتجنب السخرية والقدرة على الاعتراف بأنه لا يعرف وأنه مخطأ.

وأن بناء مفهوم ذات ايجابي هو مطلب نمائي للأطفال، وحقيقة أن مفاهيم ذات الأطفال ليست محددة فطريا أو سابقة التحديد، وتؤكد على أهمية مساعدة الأطفال على نمو صورة ايجابية لأنفسهم. وأن تكوين مفهوم سوي للذات في الطفولة يمهد السبيل للنمو الصحي لهذا المفهوم في المراحل التالية على أسس سليمة، ففكرة الطفل عن ذاته إذا ما كانت سوية تعمل على اتساق الجوانب المختلفة لشخصيته وإكسابها طباعا متميزا.[1]

ومن منطلق هذا يظهر لنا أن المفهوم الايجابي للذات ينعكس من خلال ما يراه الفرد من انطباعات وآراء ايجابية ومادحة لنفسه كتقبله لذاته وحبه لشكل جسمه وإدراكه أنه محبوب ومميز من طرف الآخرين، بالإضافة إلى معرفته أنه ذا قيمة وميزة خاصة وسط أقرانه ومجتمعه.

4-7-2- مفهوم الذات السلبي Négative Self concept

ينطبق على مظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المتناقضة لأساليب حياة الأفراد والتي تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد العاديين في المجتمع، والتي تجعلنا نحكم على من تصدر عنه بسوء التكيف الاجتماعي أو النفسي فنضعه ففئة غير الأسوياء، والواقع أن منم يكون لنفسه مفهوما سلبيا كثيرا ما يكشف عن هذا المفهوم من أسلوب حديثه أو تعاملاته أو تصرفاته الخاصة، أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه واتجاه الآخرين مما يجعلنا نصفه بالعدوان أو عدم الذكاء الاجتماعي أو الخروج عن اللياقة في التعامل أو عدم احترام الذات.

1- شحاتة سليمان محمّد سليمان:" **اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة**"، نفس المرجع السابق، ص31-32.

وهنا نجد أن مفهوم الذات السلبي يشمل على عدد من الخصائص السلبية للسلوك عند مقابلتها بالجانب الايجابي لمفهوم الذات فهو مفهوم يصاحبه التباعد واليأس والقلق وبعض مظاهر الاضطراب النفسي الأخرى. وعادة ما يعاني مثل هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية:

الأول: يظهر في عدم القدرة على التوافق مع العالم الآخر الذي يعيش فيه، فيعبر عنه بذلك بأنه ليس على مستوى الآخرين، أو أنه محمل بالمشاكل والهموم ويشعر بعدم الاستقرار النفسي وعدم الاطمئنان في حياته.

الثاني: يظهر في شعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين، فتسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته وأهميته، أو بأنه غير قادر ومقدر لا يعجب الآخرين مهما فعل. والواقع أنه لو فتح المجال أمامهم للحديث فسيظهر من تعبيراتهم الشعور بالسلبية الخطيرة في مفاهيم ذواتهم والتي تعتبر البذرة والجذر الرئيسي لأسباب الانحرافات والمشكلات السلوكية.[1]

4-7-3- مفهوم الذات: النشأة والتكوين:

الذات تتكون من خلال التفاعل الاجتماعي وبالنظر إلى الطبيعة الاجتماعية للذات نجد أن أول من قدم مفهوم الذات الاجتماعية إلى العلماء الاجتماعيين هو عالم النفس الأمريكي " وليام جيمس" William James حيث يرى أن الشخص يكون له كثير من الذوات الاجتماعية بقدر ما يوجد من أشخاص يتعرفون عليه، فالذات ليست مجردة ولكنها تمتد بجذورها في صميم التفاعل الاجتماعي ويرتبط الأفراد بمجتمعهم عن طريق هذه الذوات الاجتماعية وذهب "كولي " Cooly إلى أن الذات تتكون من أحاسيس غريزية وشعور ذاتي يأخذ مضمونا متميزا عن طريق التفاعل مع الناس المحيطين بالفرد والذين لهم أهمية خاصة لديه، كما أن مفهوم الذات الاجتماعي ينقسم إلى العلاقات بالأقران والعلاقات مع الآخرين.

كما أن الفرد يبدأ في تكوين محدد لذاته منذ اللحظات الأولى في حياته حيث يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه وعن الآخرين المحيطين به في البيئة ليكون نتيجة تفاعله واحتكاكه مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الكثير من المشاعر والعطف والأحاسيس التي تتراكم يوما بعد يوم، هذا ما يشعره بالراحة النفسية، ويمثل هذا الأسلوب الدقيق المنظم تكوين الفرد مفهوما واضحا تجاه نفسه وبيئته والآخرين، وتتشابك وتتداخل هذه المفاهيم وتتفاعل وتختلط ليتحدد نتيجة لها مفهوم محدد للفرد عن ذاته يتميز به عن الآخرين.[2]

1- شحاتة سليمان محمد سليمان:" **اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة** نفس المرجع السابق، ص32-33.

2- نفس المرجع السابق، ص34-35.

5- البعد التاريخي لمفهوم الذات:

المفهوم الذاتي كشيء يحدد السلوك الإنساني ليس صيغة نظرية حديثة، إذ تذكر المخطوطات الهندية في القرن الأول قبل الميلاد أن : " النفس تمجد نفسها، ولا تعتقد أنها دنيئة، فالنفس صديقة نفسها، والنفس أيضا هي العدوة الوحيدة لنفسها، لهذا فهي تكبح نفسها بنفسها، وكذلك تصادق نفسها، وما إلى ذلك، وحينما تضل فهي تقهر نفسها، وهي عدو نفسها والعدو الوحيد، فكما تهدئ النفس من نفسها فهي أيضا تخضع، وذلك لأنها تستند إلى أساس لا يتزعزع، فمن خلالها تشعر بالألم والاغتباط والبرد والحر، ومن خلالها يأتي الشرف والسمعة.

يثبت أقدم سجل تاريخي مدون للإنسان على أنه يوجد دليل واضح على أن الإنسان كان قد فكر في سبب سلوكها، ويوجد هذا البحث لديهم والفضول منهم بشكل واضح في سياق تأملاتهم الدينية. وتعتبر أكثر الديانات البدائية أن الإنسان لديه قوة كامنة فيه مهيمنة عليه وهي التي من شأنها التأثير على مصيره أو الاستجابة بقوته الخارقة، وهذا العامل الداخلي كان يقصد به معاني مختلفة مثل الروح والجسد والطبيعة والتنفس والإرادة...، وغير ذلك من أسماء.

أما اليوم فعلم النفس الذي يتناول ذات الإنسانية بطريقة علمية يرفض هذه الافتراضات الميتافيزيقية التي تقول بوجود قوة كامنة في نفس الإنسان شديدة الحساسية للقوة الخارقة للطبيعة، كما أنه يعتبر مفهوم الذات بمثابة كيان افتراضي إلى حد ما يستدل عليه من سلوك الإنسان، ومن جهة أخرى يسلم علم النفس الخاص بالإدراك هذه الأيام بالفكرة التي تقول بأن المشاعر والمعتقدات التي تتحكم في الإنسان تكون بمثابة الدافع لسلوكها. أما الأشياء التي تسبق استجابات الفرد فهي مفهوم الذات.[1]

6- دور مفهوم الذات:

أنا سعيد، أنا حزين، أنا كريم، أنا بخيل، أنا مطيع، أنا عنيد، أنا مبتكر، أنا متواضع، أنا ناجح، أنا فاشل، أنا محبوب، أنا مكروه، أنا محظوظ، أنا سيء الحظ، أنا ذكي، أنا غبي...

تحمل العبارات السابقة بعض المواصفات الخاصة بالشخصية الإنسانية لتحدد لها لونا معينا ولترسم لها ملامح خاصة تتميز بها، وقد يشعر أي منا بانطباق بعض هذه المواصفات...

ويصدر على الفور هذا الحكم أو ذاك من واقع انطباعاته الخاصة والتي يكون قد كونها نتيجة لردود أفعال المحيطين به في البيئة بعد أن يمزجها ويخلطها ويدمجها داخل أعماق ذاته الغائرة ليستخلص منها مفهوما محددا لذاته يظل يلازمه طوال حياته، ولقد أجمعت نظريات النمو والتعلم الإنساني على أن مفهوم الذات يتكون عادة خلال

1- والاس دلابين وبيرت جرين، تر: فوزي بهلول:" **مفهوم الذات، أسسه النظرية والتطبيقية**"، بدون طبعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1981، ص7-8.

السنوات الست الأولى من حياة الإنسان ومن تجميع المعلومات والخبرات الحياتية المختلفة ومن تكوين الاتجاهات الايجابية والسلبية نحو النفس والغير والتي تحدد نتيجة لها صورة خاصة للإنسان الفرد نحو ذاته، ومن تقديره لهذه الذات، ومن احترامه واعتباره وتقبله لها، وتحمل صورة الفرد عن ذاته عادة تطلعاته وطموحاته نحو المستقبل وهذه الصورة تحمل مفهوما محددا للذات تعكسه للناظرين التي يصف بها أي منا الآخر، أو التي يصف بها الفرد نفسه.[1]

ويلعب مفهوم الذات دورا محوريا في تشكيل سلوك الفرد وإبراز سماته المزاجية، فكل منا ينحو إلى أن يسلك بالطريقة التي تتفق مع مفهومه عن ذاته، فإذا كان مفهومي عن ذاتي أني رصين وقوي فمن الصعب توقع أن يصدر عني سلوك يختلف عن ما تفرضه الرصانة. وما يفرضه الوقار، وإذا كان مفهومي عن ذاتي أنني مريض ضعيف البنية فأغلب الظن أنني لن أشارك في أنشطة تتطلب كفاءة بدنية أو جهد جسماني.[2]

ويتضح من خلال ما سبق أن مفهوم الذات عملية نظرية تحمل كل المواصفات الخاصة بشخصية الفرد النفسية والعقلية والجسمية والدينية والتي تبدأ في الظهور ويكتسبها الفرد منذ الولادة وتلازمه كل الأفكار التي اكتسبها عن نفسه طيلة حياته، وهذه الملامح والذهنيات والأفكار تكون منعكسة ومصقولة على الفرد من البيئة المحيطة به.

7- العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:

7-1- العوامل الذاتية:

يتضح أهمية الدور الذي تلعبه العوامل الذاتية في مفهوم الذات من خلال معالجة " ريمي " Rémy له في إطار نظرية العلاج غير الموجه بحيث يشير إلى:

- أن فكرة المرء عن ذاته من حيث هي نظام إدراكي مكتسب تخضع لمبادئ التنظيم الإدراكي ذاتها التي تتحكم في الموضوعات المدركة.

- أن فكرة المرء عن ذاته تنظم سلوكه فالمعرفة بوجود ذات أخرى مختلفة في عملية التوجيه تؤدي إلى إحداث تغيير في السلوك.

- أن فكرة المرء عن ذاته ترتبط بالواقع الخارجي برباط ضعيف في حالات المرض العقلي.

- قد تلقى فكرة المرء عن ذاته تقديرا أكبر مما تلقاه ذاته الجسمية فقد يضحي الجندي في الميدان بنفسه في سبيل القيم الأخلاقية والمثل العليا التي تتضمنها فكرته عن ذاته.

1- سعدية محمّد علي بهادر:" **من أنا، البرنامج التربوي النفسي لخبرة من أنا الموجهة لأطفال الرياض بين النظرية والتطبيق**"، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، 1983، ص29.

2- شحاتة سليمان محمّد سليمان:" **اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة**"، نفس المرجع السابق، ص27.

– يحدد الإطار الكلي فكرة المرء عن ذاته كيف يدرك المرء المثيرات الخارجية؟ وهل يتذكر المثيرات؟ أم ينساها؟ وعندما يطرأ تغيير على هذا الإطار الكلي لفكرة المرء عن ذاته– على نحو ما يحدث في العلاج– فإن من شأن هذا التغيير أن يعدل من نظرته إلى العالم الخارجي.[1]

7–2– نظرة الآخرين للفرد وانطباعاتهم نحوه:

إن الذات في حقيقية الأمر هي تلك العلاقة التي لا تتوقف ما استمرت الحياة بالآخر والتي هدفها النهائي " الاعتراف " بحق الوجود فهوية الذات إنما تتشكل وتخلق من خلال الآخر، فالذات بدون الآخر وجود غفل وتظل بلا وجود متعين متجدد، ولا يتحقق هذا الوجود بالفعل إلا من خلال الآخر وايجابية العلاقة به...ولكن يجب أن نفطن أن الذات ليست صورة طبق الأصل مع الآخر وإنما تتشكل من خلال علاقتها به ومن خلال موقفه منها قبولا أو رفضا.[2]

7–3– اللغة:

تلعب اللغة دورا هاما في هذا الصدد فعندما يبدأ الطفل التحدث والتعبير عن رغباته يستخدم من الألفاظ ما يشير إلى حاجاته ورغباته، ثم إن اسم الطفل الذي يتردد على مسمعه في اليوم الواحد مرات عديدة قد يساعده أيضا على أن يدرك ذاته كشيء متميز ومستقل، فمع الاسم تأتي المعرفة بالوضع المستقل عن وجود الآخرين يتمثل في هذه الذات الجسمية التي بدأ يحس بوجودها ولذا فإن الأسماء كما يراها "كارمن أونز "K,Owens هو الجزء الصامت عن مفهوم الذات.[3]

حيث أن اللغة والاتصال تنمو كجزء متكامل من النمو الكلي للطفل وهذا يعني أن اكتساب اللغة والاتصال هو من الأهمية للتعلم واستخدام القدرات.[4]

8– كيفية قياس مفهوم الذات:

إن الحقيقة التي تقول إن النفس لا يمكن ملاحظتها تمثل تحديات صارمة، ولتقرير حالة هذا العامل ألا وهو الفكرة الذاتية في فترة معينة من الوقت، وإذا لم يمكننا أن نلاحظه فبالتالي كيف يمكننا أن نقوم بقياسه؟ فالبرغم من أننا حقا لا يمكننا أن نرى مفهوم الذات، ولكن يمكننا أن نلاحظ السلوك، ففي هذا المثال وعند تناولنا لكل الكيانات النفسية يستنتج المرء طبيعة الفكرة من السلوك الملاحظ خلال فترة من الزمن، فالسلوك يعرف على أنه له

1– صفوت فرج وسهير كامل:" **مقياس نفسي لمفهوم الذات**"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1998، ص20–21.

2– شحاتة سليمان محمد سليمان:" **اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة**"، نفس المرجع السابق، ص36–37.

3– سيد محمد غنيم:" **سيكولوجية الشخصية محدداتها، قياسها، نظرياتها**"، دار النهضة العربية، القاهرة، 1975، ص176.

4– أنسي محمد قاسم:" **مقدمة في سيكولوجية اللغة**"، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1999، ص11.

علاقة بالمشكلة لذلك فإنه لو استمر شخص في التصرف بطريقة خاصة هنا يمكننا أن نستنتج الآلية المتصلة من سلوكه. وعموما فنحن نحصل على معظم معرفتنا عن الناس بهذه الطريقة، ولكي تكون هذه المعلومات أكثر دقة، قام العلماء المعنيون بقياس سرعة العمليات العقلية ودقتها بتطوير مجموعة متنوعة من الاختبارات وذلك لتحديد نوع السلوك وقد أجريت معظم هذه الاختبارات على أساس أن يطلب من شخص أن يدلي بمعلومات عن نفسه، وقد تكون نتيجة هذه الاختبارات صحيحة إلى حد ما. وبالطبع لا يمكن أن يبدو شخص ما للعيان بصفة مستمرة لكي يدلي بمعلوماته عن نفسه إذن فلا يمكن أن نلاحظ ونقيم الحياة الخاصة ومفهوم الذات بصفة مستمرة مثل ملاحظة وتقييم الشخص لنفسه، ولكي يكون هناك اقتراب من تحقيق الهدف المرجو من هذه الاختبارات نسأل الفرد عما يستحسنه أولا، وكذا نسأل عن اهتماماته واتجاهاته. ويذكر " روجرز " Rogers في هذا المجال أن الوسيلة المثلى لفهم السلوك يمكن التعرف عليها من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه، بينما تكون التقارير الذاتية تزود العلماء بنظرة من داخل النفس وتعتمد على معرفة الفرد وخبرته عن نفسه لكن بحدود معينة. إلا أن هذه الوسيلة ليست كافية بالدرجة التي تسمح بتوفير الدقة من الناحية الشكلية، لذا يمكن لتقارير النفس أن تزيف بسهولة إذا لم يتوفر فيمن يؤخذ عنه الشعور والرضا والاقتناع. وبعض الموضوعات الواردة في هذه التقارير لا تعطي تقييما دقيقا وذلك لما يشوبها من عراقيل عاطفية ولجوء الشخص لمواقف دفاعية، أضف إلى ذلك كله أن نتائج هذه التقارير يمكن أن تتأثر بتقلبات المزاج النفسي أو ظروف الاختبار وزمانه ومكانه وتتجدد عادة الحالة النسبية لمفهوم الذات عند الفرد من أسلوب إلى آخر.[1]

ويبقى من خلال هذا قياس مفهوم الذات كيفية صعبة ومستعصية بالنسبة للملاحظين والمدربين وذلك لأن مفهوم الذات هو مجموعة من الاتجاهات والتقارير الاحتمالية والنسبية والتي تتحكم فيها النفسية المتغيرة للفرد تحت تأثير بعض الضغوطات والمؤثرات الخارجية المحيطة به، وهذا ما يجعل مهمة قياس مفهوم الذات عملية تحتمل عدة عراقيل وصعوبات تقف حاجزا في وجه الباحثين والملاحظين لسلوك الفرد. وبالتالي فملاحظة وقياس مفهوم الذات تنحاز إلى الفرد في حد ذاته.

9- مفهوم الذات والعملية التربوية:

عندما يصل الطفل إلى مرحلة الروضة فهو لا يصل إليها بشخصية سهلة غير معقدة لكنه يصل إليها باتجاهات ومثاليات وشعور وسمات متميزة، وهو يصل بحالة من عدم القدرة نتيجة لتفاعل خبرات كثيرة في الماضي بالإضافة إلى أن جميع الخبرات التي كان قد حصل عليها ليست متماثلة إلى حد كبير فهي إما سلبية أو ايجابية، كأن

1- والاس دلابين وبيرت جرين، تر: فوزي بهلول:" **مفهوم الذات، أسسه النظرية والتطبيقية**"، نفس المرجع السابق، ص18-19.

هذه الخبرات تكون متوقعة إلى حد ما وأن تأثيرها الشديد ينشأ من تنافسها مع بعض خبراته الأخرى، كما أن مفهوم الذات موجود عند الطفل وعلاقته بالأطفال الآخرين والمدرس يتأثر تأثيرا عميقا ببعض عوامل منها عضوية الطبقة الاجتماعية وتكوين الأسرة والسلوك الأبوي، والخلفية الوثنية والدين واللغة التي يتكلم بها في المنزل، فإذا أمكن أن نلاحظ الفكرة الذاتية عند الطفل في هذا الوقت المبكر بالذات قد يكون من الممكن أن نصف ذلك على أن شيئا يتعلق بالنمو في " العملية النفسية " بالرغم من أن الطفل يكون قد نما من قبل فكرة عن نفسه فهو قد جرب أيضا تغير الطبيعة الإنسانية، أي أنه يعلم إمكانية نجاحه في كثير من محاولاته ويتوقع أيضا أنه قد يفشل في تحقيق بعض أهدافه، عند هذا الحد مع ذلك لم تصل صورته عن نفسه إلى أن تكون محددة أو ثابتة.

إن الشعور الذي يتطور لدى الفرد عن فرد آخر يتكون منذ وقت مبكر جدا في حياته و يعتدل عن طريق خبرات متعاقبة، كما أن الأشخاص ذوي الأهمية الذين يجيئون ويذهبون في حياة الطفل ويتركون أثرا لا يمحى في كيفية نظرته إلى نفسه، هؤلاء الأشخاص يعتبرون كثيرين ومختلفين بحيث يؤدي الأمر إلى أن تعتقد أن العامل الأساسي في تطوير صورة النفس هو المرونة، وهذا قد يكون أهم شيء يجب أن يستمر في ذهن المدرس، وهو أن الفكرة الذاتية عند الطفل ثابتة لكنه يعتدل عن طريق كل خبرة يكتسبها من الحياة سواء في داخل الفصل أو خارجه، وأخيرا من السنين التي ينضج خلالها، ولو لم تكن هذه الحالة موجودة لكان علينا أن نواجه الافتراض القائل بأنه يوجد قليل من المربين، أو لا يوجد مربون يمكنهم القيام بدعم شعور الطالب تجاه نفسه، وهذا الافتراض هو مواجهة الهزيمة النفسية حيث يبدو أن نجاح الفرد أو فشله محكوم بقضاء وقدر.[1]

ويتجلى لنا من هذا المنطلق أن الفرد في مرحلة طفولته الأولى أي ما يناسب سنه سن المرحلة التحضيرية في العملية التربوية يكتسب مجموعة من السلوكيات والمفاهيم والأفكار الايجابية من المعلم أو المربي الكفء عن شخصيته وصيرورة حياته فتنعكس شخصية المدرس على شخصية الطفل، وبذلك يعتبر الطفل أن ذلك الأستاذ هو مرجعه ومشعله وأهم شخص بالنسبة إليه، كما لا ننسى بذلك أنه هناك العديد من الأطفال أصبحوا طلبة يحملون إعاقات واضطرابات نفسية مختلفة لازمتهم طيلة حياتهم الدراسية وذلك بسبب أيضا المدرسين الفاشلين.

10- مفهوم الذات في المجال الرياضي:

يرى " قاسم حسن حسين" (1998) أن مفهوم الذات في المجال الرياضي هو ما يكونه الرياضي من صورة عن نفسه من خلال ما يؤيده من مهارات رياضية مختلفة يعدها مصدرا للتأثير في البيئة المحيطة. ويعد مفهوم الذات من المفاهيم النفسية المهمة لكل شخص يبذل المزيد من الجهد من أجل حماية ذاته، وغالبا فإن المدربين الأكفاء

1- والاس دلابين وبيرت جرين، تر: فوزي بهلول:" **مفهوم الذات، أسسه النظرية والتطبيقية**"، نفس المرجع السابق، ص33-34.

يسعون إلى تدعيم قيمة الذات لدى الرياضيين، اقتناعا منهم بأن قيمة الرياضي لذاته هي مفتاح الدافعية، وتزداد الدافعية نحو الانجاز بزيادة هذه القيمة، وإن الثقة بالنفس تعد بمثابة التعبير عن قيمة الشخص لذاته، كما أن الخبرات الرياضية المبكرة ذات أهمية كبيرة في تشكيل الثقة بالنفس لدى الناشئ الصغير، فهؤلاء الذين لديهم خبرات نجاح مبكرة يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، يشعرون بالمزيد من قيمتهم ويصبحون أكثر دفاعية لمواصلة التفوق، وفي المقابل فإن هؤلاء الذين لديهم خبرات فشل مبكرة يصبحون أكثر ثقة بأنفسهم ويشعرون بقيمة أقل لأنفسهم. إن أغلب اللاعبين يميلون إلى تقدير قيمة أنفسهم وشخصيتهم من خلال مستوى أدائهم الرياضي، وهم يحددون قيمة أنفسهم بقدر تحسن أدائهم الرياضي، هنا يجب التأكيد على أهمية أن يتعرف اللاعب على نواحي الخطأ في الأداء، فأحيانا يتم الربط بين الأخطاء المرتبطة بمستوى أداء الرياضي باعتباره نوعا من التقليل الموجه لشخصه وذاته ومن ثم ذلك من قيمته لنفسه.[1]

ومن خلال كل هذا يتبين أن الفرد الرياضي يمكنه أن يفهم ذاته ويثق فيها من خلال إدراكه أنه قادر على تحقيق وكسب أكبر النتائج وذلك بالتفوق الدائم على القرناء والزملاء وهذا ما يجعله أكثر إرادة وذكاء وحرص على تطوير وتنمية مهاراته البدنية والحركية والرياضية وهذا ما يجعله أكثر ثقة بنفسه وذاته التي تؤدي إلى ترقية أدائه إلى المستوى العالي.

ويرى " انويا " (2002) أن هدف قبول الذات يأتي بعد أن تحدد الهدف الحلم والواقع البعيد، تقول لنفسك لو تحقق كل ما تمنيته ولو بذلت كل ما يمكن من جهد، فقد لبيت كل متطلبات الحصول على الميدالية الذهبية التي حلمت بها لأكثر من أربع سنوات، لكني خسرت في السباق. في هذه الحالة سأقبل بهذه الخسارة ولن ألوم نفسي ولن أشعر بأني فاشل، بل سأقبل ذاتي لأن الذين فازوا لابد أنهم تدربوا أحسن مني أو أن مؤهلاتهم كانت أكثر من مؤهلاتي.[2].

11- وظائف مفهوم الذات:

يرى الباحثون على أن الوظيفة الأساسية لمفهوم الذات هي السعي لتكامل وتوازن الشخصية، ليكون الفرد متكيفا مع بيئته التي يعيش فيها، ويحدد " البورت" Allport وظيفة الذات في العمل على وحدة وتماسك الشخصية وتميز فرد عن فرد أخر، وهي تساعد على توازن الفرد من حيث التقييم والمقصد، ويقول أن إحساس الفرد بذاته الجسمية وبهوية الذات وماهيتها ورغبته في ارتقاء الأنا وامتدادها، كلها تشكل مظاهر الذات الممتدة في مرحلة

1- قاسم حسن حسين:" **الموسوعة الرياضية والبدنية الشاملة، الألعاب والفعاليات والعلوم الرياضية**"، دار الفكر للطباعة، عمان، 1998، ص432.
2- تيرس عود يشو أنويا:" **دليل الرياضي في الإعداد النفسي**"، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 2002، ص71.

الطفولة، وأن الذات المنطقية العاقلة، وكفاح الذات من أجل الحياة، وسعيها نحو المعرفة هي وظائف الذات الممتدة في المراحل الموالية.

أما " ليكي " Leky فيعتقد أن للذات دور رئيسي في تحديد المفاهيم التي يمكن استبعادها وتضمينها في التنظيم الكلي للشخصية. ويرى " روجرز " Rogers أنه بتعديل الذات يحدث تغير في السلوك، وبدخول خبرات جديدة ضمن تنظيم الذات بطريقة شعورية يزول الإحساس بالتناقض والتوتر. كذلك يرى "كولمان " Colemane أن من وظائف الذات نمو الشخصية.

أما " بيمر " Bemer فذهبت إلى أبعد من ذلك حين قالت أن وظيفة الذات تنظيم الإدراك واستيعاب الخبرات وتحديد السلوك، ويعتقد " المليجي " أن مفهوم الذات يحدد أداء الفرد الفعلي، بالإضافة إلى ذلك يرى " زهران " أن وظيفة الذات مجسدة في برمجة عالم الخبرة، حيث يقول أن وظيفة مفهوم الذات وظيفة واقعية وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، لذا فإنه ينظم ويحدد السلوك. ويرى كل من " لابين وجرين " أن مفهوم الذات هو الذي يقوم بصفة أساسية بتوجيه وضبط وتنظيم أداء الفرد وعمله.[1]

12- تقدير الذات:

12-1- تعريفاته:

يستمر نمو الذات ومفهوم الذات باتجاه مفهوم ناضج للذات، ويتابع مفهوم الذات نموه نتيجة للخبرات الجديدة كالدراسة، والمهنة، الزواج، هذا ويؤثر البعد الاجتماعي في مفهوم الذات من خلال الدور والتفاعل الاجتماعي، وكذلك يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية تبعا للمستوى الاجتماعي والثقافي السائد في الأسرة، وطبيعي أن مفهوم الفرد لذاته يتأثر طبقا لنوعية هذه الثقافة، وبإطارها الاجتماعي الذي يشب فيه، ومن هذا يبدأ الفرد في تقييم ذاته وتقدير لها بحسب طبيعة هذا التقييم.[2]

فتقدير الذات مفهوم حديث نسبيا، وقد ظهر في أواخر الخمسينات ضمن نظريات الذات، وهو بعد من أبعاد مفهوم أوسع هو مفهوم الذات Self Esteem ومفهوم الذات بدوره جانب من جوانب الذات.[3]

ويرى " فاندر زاندن " Vander Zanden و " جيمس " James أن تقدير الذات هو رأي الشخص في قدراته وطاقاته وكفاءاته"، أما " لابن وجرين" Labin et Jerin فيريان أنه التقدير الكلي الذي يقرره الشخص عن

1- إسماعيل الصادق:" **العلاقة بين الأداء المهاري وتقدير الذات لدى لاعبي كرة القدم (فئة الناشئين)**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2008، ص60-61.

2- بلال بوذينة:" **علاقة التدريب الرياضي بتقدير الذات لدى لاعبي الكرة الطائرة صنف الناشئين 15-16 سنة**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3، 2013، ص76.

3- موسى جبريل:" **تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين**"، نفس المرجع السابق، ص196.

ذاته، ويعمل كقوة موجهة للسلوك، فإما أن يكون محفزا إذا كان ايجابيا أو مثبطا إذا كان سلبيا"، ويتفق هذان الباحثان على أن تقدير الذات عامل موجه للسلوك، وهذا ما ذهب إليه كذلك " إبراهيم أبو زيد " فيقول عندما نتكلم عن تقدير الذات فإننا نرجع الحكم الشخصي للفرد عن الاستحقاق، أو عدم الاستحقاق الذي يتم التعبير عنه في الاتجاهات التي يحملها نحو نفسه، وفي هذا المعنى تقدير الذات من خلال اتجاهات الفرد نحو نفسه.[1]

ويتضح للباحث من خلال هذه المفاهيم أن تقدير الذات هو عزة وقيمة الكيان الروحي والنفسي للفرد بالنسبة له، أي هي معرفة الفرد لقدرة وكفاءة ذاته في مواجهة كل صعوبات الحياة وإبراز دورها بين المجتمع، وإمكانية تمييزها للصحيح من الخطأ و للنافع من الضار وللسهل من الصعب، وللمعقد من البسيط... وغيرها، وذلك لمجابهة كل ظروف الحياة الضاغطة وتجاوزها بحكمة وليونة.

أي أن تقدير الذات يعكس الإحساس بالرضا عن النفس، عند تمام العلاقة بين صورة الذات الواقعية والصورة المثالية للذات، وهذا ما ذهب إليه كذلك " جابر عبد الحميد " و " علاء الدين كفافي " في أن تقدير الذات هو اتجاه نحو تقبل الذات والرضا عنها واحترامها، ومسار استحقاق الذات وجدارتها مقوم أساسي في الصحة النفسية، وتقدير الذات والحاجة إلى احترام الذات، ويشير في هذا الصدد " فيصل عباس " (1982) عن " إنجلش و إنجلش " أن تقدير الذات هو تقويم صريح وواضح لما هو حسن ولما هو سيء في الفرد.[2]

يتجلى من هذه الرؤية لتقدير الذات، تفاعل الفرد من محيطه عند تقديره لذاته، وذلك بتحديد مدى النجاح أو الفشل المنتظر، مراعيا الجهود المبذولة في كلتا الحالتين الأمر الذي يجعل الفرد متأكدا من مواطن قوته وجوانب قصوره، وهذا الاتجاه ذهب إليه أحد أهم واضعي أطر نظرية تقدير الذات وهو "كوبر سميث " Cooper Smith حيث يعرفه فيقول أنه مجموع اتجاهات ومعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به ويعطي هنا تقدير الذات تجهيزا عقليا يعد الشخص للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقوة والقبول للشخصية، ويوضح "كوبر سميث " تعريفه لتقدير الذات فيرى أنه ظاهرة أكثر تعقيدا لتضمنها اتجاهات تقييمية نحو الذات تتسم بالعاطفة، كما تتضمن استجابات دفاعية بمعنى كل ما يجربه الفرد من تقييم لذاته من حيث القدرة والأهمية وقد اتسم اتجاه الإنسان نحو نفسه بالاستحسان أو الرفض.[3]

1- فيوليت فؤاد إبراهيم، عبد الرحمن سيد سليمان:" **دراسات في سيكولوجية النمو**"، بدون طبعة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1998، ص194.

2- فيصل عباس:" **الشخصية في ضوء التحليل النفسي**"، بدون طبعة، دار القاهرة، مصر، 1982، ص181.

3- نور الدين بوعلي:" **إجهاد العمل ودور تقدير الذات في التقليل من آثار الضوضاء**"، رسالة ماجستير في علم النفس الصناعي، غير منشورة، جامعة قسنطينة، 1993، ص98.

ومن منطلق هذا التعريف لتقدير الذات من "كوبر سميث " فقد أعطاه طابعا نفعيا يعود على الفرد بالخير وهذا في حالة تم استغلال كل الاتجاهات والمعتقدات في أمر نافع وخير يجعل الفرد يتقبل ذاته بالاستحسان في أمر من أمور الحياة، أما إذا كان استغلال قوة وقدرة الذات العقلية أو النفسية أو العاطفية والوجدانية في مواجهة متغيرات العالم والحياة الضاغطة بشكل سلبي، فهذا يعود على الفرد باستهجانه لنفسه واحتقاره لها وعدم الرضا عنها رغم أنه هو من قام بتوجيه اتجاهاته ورغباته وميولاته نحو غريزة من الغرائز الفطرية والواجب تحقيقها وذلك لتلبية تلك الغرائز.

12-2- التعريف اللغوي لتقدير الذات:

يعرف تقدير الذات لغويا بأنه " قدر " بمعنى اعتبر، " ثمن "، " أعطى الخطوة ".[1]

12-3- التعريف الاصطلاحي لتقدير الذات:

تعرف " هانم عبد المقصود " (1983) تقدير الذات بأنه مجموعة من التقديرات التي يعطيها الفرد عن نفسه الحسنة والسيئة التي تتضمنها عبارات الاختيار من حيث درجة توافرها في ذاته. وأن تقدير الفرد لذاته يمكن أن يتكون من علاقاته بالآخرين، فهو يرتبط بعلاقة مع المجتمع الذي يعيش فيه الأفراد المحيطون به والذين يعيشون معه، وعندما نتكلم عن تقدير الذات فإننا نرجع إلى حكم شخصي للفرد عن استحقاق أو عدم استحقاق ويتم التعبير عنها في الاتجاهات التي يحملها نحو نفسه، وينمو تقدير الذات في قدرتنا على فعل الأشياء المطلوبة خاصة تلك التي لم نكن متأكدين من قدرتنا على القيام بها.[2]

وتضيف " سوزانا ماكماهون " S, Macmahon أن تقدير الذات لا يتم إلا بالحب والاحترام الذي يمنحه الفرد لذاته بإعطائها المكانة التي تستحقها وجعلها دوما في المقدمة.[3]

ويعرف تقدير الذات "كفافي علاء الدين " تعريفا معجميا بأنه اتجاه نحو تقبل الذات والرضا عنها واحترامها، وأن مشاعر استحقاق الذات وجدارتها كمقوم أساسي في الصحة النفسية، كما أن نقص تقدير الذات تؤدي إلى مشاعر عدم الجدارة وبالتالي إلى تشكيل أعراض مرضية.[4]

1- محمّد بن حامد:" **مصادر الضغوط المهنية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء المتغيرات الديموغرافية**"، أطروحة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3، 2015، ص75.

2- إبراهيم أحمد أبو زيد:" **سيكولوجية الذات والتوافق**"، نفس المرجع السابق، ص22.

3- محمّد بن حامد:" **مصادر الضغوط المهنية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء المتغيرات الديموغرافية**"، نفس المرجع السابق، ص76.

4- علاء الدين كفافي:" **تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والمن النفسي**"، مجلة العلوم الاجتماعية، م9، ع35، 1989، ص100.

بينما يرى " مُحَمَّد حسن بيومي " أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته كما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو.[1]

13- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

أشار "كنيث فوكس " C,Fox إلى أن بعض الباحثين يستخدمون كل من مصطلح " مفهوم الذات " ومصطلح " تقدير الذات " بصورة مترادفة وفي رأي " فوكس " أن هناك فروقا بينهما لأن مفهوم الذات يعزى إلى وصف الذات Self Description في حين أن تقدير الذات يرتبط بالعامل التقييمي.[2]

فقد قام كل من "كوبر سميث" و " فيلدمان " Cooper Smith et Feldman (1974) بتوضيح هذا الفرق، ويتكون مفهوم الذات من المعتقدات والتصورات والافتراضات التي يكونها الفرد عن ذاته أي أنه نظرة الشخص عن نفسه، كما يتصورها وينظمها الأنا الأعلى.

أما تقدير الذات Self Esteem فهو يرتبط بالعامل التقييمي Evaluation Elément لمفهوم الذات من حيث أن الفرد يشكل حكما أو تقديرا عن جدارته وكفاءته أي تقييم الفرد لما إذا كان قد حقق مستويات وقيما مفهومة عن ذاته أم لا.[3]

ويوضح في هذا الصدد " الزيات " أن تقدير الذات يشير إلى إدراك الفرد لذاته وهذه المدركات تشكل خلال احتكاكات الفرد ومروره بالخبرات التي تتأثر بصفة خاصة بالتعزيزات التي تصدر عن الأشخاص ذوي الأهمية في حياة الفرد.[4]

وأضاف " الشيخ " أن مفهوم الذات هو إدراك الفرد لما يتميز به من خصائص جسمية ونفسية واجتماعية وفلسفية.[5]

ويتبين لنا من منطلق هذا الرأي أن الفرق الواضح والجلي والظاهر للعيان أن مفهوم الذات يمكن ربطه بمفهوم الأنا الأعلى المكون لمجموعة القيم والأخلاق والمعتقدات والأفكار الدينية السائدة، أما تقدير الذات فيمكن إيصاله بمفهوم الهو والذي يضم مجموعة الغرائز والرغبات، الشهوات والميولات التي تظهر من الفرد في شكل سلوكيات إما صحيحة أو خاطئة.

1- مُحَمَّد بيومي حسن:" **تقدير الذات لدى التلاميذ ذو التحصيل المنخفض**"، نفس المرجع السابق، ص402.

2- مُحَمَّد حسن علاوي:" **سيكولوجية القيادة الرياضية**"، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، 1998، ص100.

3- مُحَمَّد جمال عبد المنعم:" **بناء مقياس تقدير الذات لدى حكام الأنشطة الرياضية**"، دار الكتب القانونية، المجلة الكبرى، مصر، 2008، ص13-14.

4- الزيات فتحي:" **علم النفس المعرفي**"، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة،مصر، 2001، ص252.

5- الشيخ دعد و العاسمي رياض:" **مشكلات الأطفال والمراهقين**"، دار الملايين للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، دمشق، 2005، ص163.

14- تقدير الذات الرياضية:

وتنقسم الذات الرياضية إلى ثلاث:

14-1- الذات البدنية:

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

14-2- الذات المهارية:

هي عبارة عن تقدير الرياضي لما يتمتع به من مهارات حركية خاصة، بنوع من أنواع الأنشطة الرياضية ومدى كفايته واستعداداته بالنسبة للمهارات الحركية المختلفة التي تشكل في مجموعها المهارات الحركية الأساسية في نوع معين من الرياضات، من خلال الاطلاع على بعض أدبيات علم النفس الرياضي.

ومن خلال هذا يتضح أن الذات المهارية يمكن تعريفها على أنها مجموع الامتيازات والكفاءات والقدرات التي يتمتع بها الفرد من مجموع حركات إبداعية فنية رياضية يترجمها من خلال ممارسته لنوع من أنواع الرياضات المشهورة في التربية البدنية والرياضية.

14-3- الذات الجسمية:

وتعني اتجاهات الفرد نحو جسمه وبدنه، ويعد ذلك مؤشرا هاما لجوانب مختلفة من شخصية الفرد نتيجة شعوره بأن جسمه كبيرا أو صغيرا بدنيا أو نحيفا، ويؤكد " مُحَمَّد حسن علاوي ونصر الدين رضوان " بأن شعور الفرد نحو جسمه يرتبط بثقته بنفسه نقلا عن " هالمز و تيرنرس " Helms and Turners وفي طريقة تعامله مع البيئة المحيطة به، ومن ناحية أخرى فإن الأفراد الذين لديهم اتجاهات أو تصورات ايجابية نحو أجسامهم يتمتعون بدرجة مرتفعة لتقدير ذاتهم لاسيما أن يكونوا أكثر اجتماعية وألفة مع الآخرين، وأكثر ذكاء وقدرة على تحمل المسؤولية، وذلك يعكس الأفراد الذين لديهم تصورات سلبية عن أجسامهم.[1]

1- مُحَمَّد حسن علاوي ومُحَمَّد نصر الدين رضوان:" **الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي**"، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص607.

15- كيف يتكون تقدير الذات؟:

يبدأ الأطفال بتكوين مشاعرهم الأولية لتقدير الذات منذ الأسبوع السادس في حياتهم وذلك استنادا إلى الكيفية التي يستجيب بها العالم من حولهم، واستجابة لاحتياجاتهم الجسمية والانفعالية (الجوع، البرد، البكاء، الخوف...) وأثناء مرور الأطفال بمراحل النمو المختلفة فإن تقديرهم لذواتهم يتغير:

- تبعا للكيفية التي تستجيب بها الأشخاص المهمون في حياتهم لاحتياجاتهم.
- تبعا لدرجة النجاح التي يحققونها في اجتياز كل مرحلة من مراحل النمو.

بالإضافة إلى أنه هناك ثلاث ظروف أساسية تسهم في تكوين تقدير عال للذات في المنزل وهي:

- الحب والعاطفة غير المشروطين.
- وجود قوانين محددة بشكل جيد ويتم تطبيقها باتساق.
- إظهار قدر واضح من الاحترام للأطفال.

يبدأ تكوين الاتجاهات عند الأطفال عندما يبدؤون بالتعامل مع الآخرين الذين يلبون حاجاتهم ومطالبهم ويبدؤون بالمشي.

ويكون الأطفال الشعور بالثقة إذا:

- قوبلت تصرفاتهم باستجابات ايجابية وبتشجيع ويميل الأطفال إلى الشعور بأنهم غير مرغوب فيهم أو أنهم أقل أهمية من غيرهم.

- إذا كانوا يتعرضون للتعامل غير المناسب، أي الأوامر والنواهي، الاستجابات السلبية (التوبيخ والقهر، الاستهزاء أو استخدام التعابير المهنية...)، المقارنة بالأطفال الآخرين.

من المعروف أن استجابة الأبوين لمحاولات الطفل الأولى في المشي أو تعلم النظافة واستخدام الحمام لها أثر على تقدير لذاته، ويصبح لدى الطفل في هذا السن حساسية إزاء مشاعر وعواطف أمه أو أبيه.[1]

16- كيف يساعد المعلمون التلاميذ على بناء تقدير عال للذات؟:

- إتاحة الفرص للتلاميذ لكسب الانتباه والشعور بالأهمية بطرق مقبولة.[2]

معنى ذلك أن المعلم أثناء القيام بحصة تعليمية داخل الحجرة الدراسية أو خارجها عليه أن يدرك ويميز بين الفروق الفردية بين التلاميذ ويفتح المجال والباب أمامهم للمشاركة وحل المشكلات والتوصل إلى النتائج ومعرفة وشرح المفاهيم الغامضة أثناء الدرس.

1- مريم سليم:" **تقدير الذات والثقة بالنفس، دليل المعلمين**"، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2003، ص9-10.

2- نفس المرجع السابق، ص15.

– ألا يشعر أي تلميذ بالعزلة أو الرفض الاجتماعي.[1]

ومن خلال هذا يقوم المدرس بإشراك كل تلميذ في العمل وظروفه وإعطاءه كل الفرص للاندماج في الجماعة لتعلم العمل الجماعي وتجنب الانحياز والتوحد وذلك من أجل تعزيز وغرس القيم السائدة في المجتمع.

– تعليم المهارات الاجتماعية للذين لم يتم تعليمهم كيفية التعامل والتوافق مع الآخرين كي يحظوا بالقبول من جانبهم.

– أن يؤكد المعلم للطلاب على أهمية بناء شعور داخلي بتقدير الذات.

– الاعتماد على مصادر خارجية لتقدير الذات مثل إرضاء الآخرين، الشهرة، الشعبية، والوضع الاجتماعي.

أما المصادر الداخلية فهي تستند إلى شعور قوي بالهوية أو الوعي الذاتي فيما يتعلق بمن هو والتصور الواضح للشخصية التي يرغب أن يحققها بالإضافة إلى الأشياء التي يرغب في تحقيقها.

– يستطيع المعلم أن يساعد التلاميذ في وضع تصور بعيد للمستقبل من خلال وضع أهداف والعمل على تحقيقها.

وبالنظر إلى هذا يتجلى لنا أن المعلم يلعب الدور المحفز والهام لميولات ورغبات التلاميذ، كما يكون الموجه لهذه الميولات بعد الكشف عنها وتعزيزها لكي ترتقي إلى أعلى المستويات من أجل الوصول إلى الأهداف والغايات المسطرة في الحياة.[2]

17- عناصر بناء تقدير الذات:

تنمية تقدير الذات في البيئة المدرسية يتألف من برنامج ذو خمس فئات، وذلك استنادا إلى الجوانب التي يركز عليها:

17-1- الجانب المعرفي:

يركز هذا الجانب بصفة أساسية على اتجاهات التلاميذ وعلى الكيفية التي ينظر بها هؤلاء إلى أعمالهم وخبراتهم، ويتم تشجيع التلاميذ ليصبحوا أكثر وعيا بتفكيرهم وبكيفية نظرتهم إلى خبراتهم، وبعد ذلك يقررون كيف يريدون أن يتعاملوا معها.

17-2- الجانب السلوكي:

يعلم هذا الجانب التلاميذ أشكالا جديدة من السلوك تجعلهم يحصلون على استجابات ايجابية من الآخرين، وتتضمن مثل هذه السلوكيات عادة كيفية المصافحة والترحيب بالآخرين والتعبير عن الذات من خلال لغة اللباس

1- مريم سليم:" **تقدير الذات والثقة بالنفس، دليل المعلمين**"، نفس المرجع السابق، ص15.

2- نفس المرجع السابق، ص16.

والجسم، ونتيجة لتغيير سلوكهم سيلقون عادة معاملة تنطوي على احترام وقبول أكثر، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة تقدير الذات لديهم.

17-3- الجانب التجريبي:

يساعد هذا الجانب التلاميذ في بناء خبرات ايجابية قد تتضمن هذه الخبرات ترحيب التلاميذ ببعضهم بعضا، التحدث عن نقاط قوتهم، المشاركة في أنشطة جماعية تولد لدى التلاميذ مشاعر ايجابية.

17-4- الجانب المهاري:

يتضمن هذا الجانب مهارات التواصل، مهارات وضع الأهداف، مهارات اتخاذ القرار، مهارات دراسية، والأساس المنطقي لهذا الجانب هو أنه من خلال تنمية مهارات معينة، سوف يكون باستطاعة التلاميذ أن يعملوا على نحو أكثر فاعلية، نتيجة لذلك فإنهم يرفعون من مستوى تقديرهم لذواتهم.

17-5- الجانب البيئي:

يقر هذا الجانب أن هناك عدة عوامل تؤثر على شعور التلاميذ تجاه أنفسهم في البيئة المدرسية بما في ذلك شعورهم نحو كيفية تصنيفهم وترتيبهم، انضباطهم ومشاركتهم، كذلك شعورهم نحو كيفية علاقة المعلمين والزملاء معهم، يبني هذا الجانب فهما ذاتيا ومهارات واتجاهات تمكن التلاميذ من تمثيل مصدر تقدير الذات، ومن أن يصبحوا أقل اعتمادا على العوامل الخارجية ويشمل الجانب البيئي على (الشعور بالأمان والهوية الذاتية، مفهوم الذات، الشعور بالانتماء، وبالهدف أو الغرض منه، الشعور بالكفاية.[1]

18- كيف ينجح المعلمون في تنمية تقدير الذات وضبط الصف؟:

أولا: من المهم أن يحدد المعلم بوضوح الإجراءات والأنظمة والقوانين الصفية وهذا يؤدي إلى:

- التخفيف من قلق التلاميذ.
- الارتياح إلى جو الصف.
- يفهمون ما يتوقع منهم أن يعملوا.
- يبنون ثقتهم بأنفسهم.
- يعرفون أنهم سيحظون بالحماية والمعاملة باحترام.
- يعزز الشعور بالأمان لديهم.

ثانيا: ترسيخ الألفة مع التلاميذ مما يشعرهم:

1- مريم سليم:" **تقدير الذات والثقة بالنفس، دليل المعلمين**"، نفس المرجع السابق، ص19-20.

- بالقبول كأفراد لهم خصوصيتهم.
- يكتسبون احتراما شخصيا لأنفسهم.
- يعي التلاميذ نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم.

ثالثا: التقليل من الاختباء وراء مظاهر كاذبة.

رابعا: عدم استخدام سلوكيات دفاعية، مما يساعد التلاميذ:

- في الإقبال على التعليم.
- يدركون بأن المعلم يهتم بهم ويقبلهم كما هم.

خامسا: تنمية الشعور بالانتماء:

- أن يساعد التلاميذ على أنهم جزء من شيء أكبر مثل فريق فائز يقدره الآخرون.

سادسا: تقليل العزلة الاجتماعية وجعل التلاميذ يشعرون بالدعم والمساندة.

سابعا: تهيئة الظروف لزيادة التوقعات والارتقاء بالأداء.[1]

يمكننا القول من خلال هذا أن المعلمون والمربون الأكفاء بإمكانهم صنع الحماس وخلق جو الإبداع والممارسة الفعالة في وسط التلاميذ لزرع الروح الجماعية بين التلاميذ، فالمعلم هو السند والدعم الوحيد لتلاميذه، كما يعد المحفز والموجه لإبداعات ومهارات التلاميذ داخل الصف أو خارجه وذلك من أجل تعزيز قدرات وكفاءات تلامذته، وبالتالي تنمية تقدير الذات لديهم.

19- مستويات تقدير الذات:

إذا كان مفهوم الذات يشير إلى الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه ولهذه الصورة ثلاث جوانب:

– معرفة الذات: أي ما يعرفه الفرد عن نفسه مثل العمر والجنس.

– توقعات الذات: وهذه التوقعات تساهم في تحديد الأهداف الشخصية.

– تقييم الذات: ويتضمن صورة الفرد لما يمكن أن يكون عليه ولما يجب أن يصل إليه، تقيم هذين الأمرين ينتج عنه تقدير الذات.

أما تقدير الذات فهو مفهوم متصل اتصالا وثيقا بمفهوم الذات وهو جانب منه، لأن أحكام القيمة المتضمنة فيما يتعلمه الفرد منذ الطفولة من الآخرين عن نفسه، ويرى كل من "كيمبل" Kembel و " جرين بريكلر " Green Breckler أن تقدير الذات يشير إلى توقعات النجاح في مهمات لها أهمية شخصية واجتماعية.

1- مريم سليم:" **تقدير الذات والثقة بالنفس، دليل المعلمين**"، نفس المرجع السابق، ص21-22.

ويرى "هامشك" Hamecheck أن تقدير الذات يشير إلى حكم الفرد على أهميته الشخصية فالأشخاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يعتقدون أنهم ذوو قيمة وأهمية، وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم. أما الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض فلا يرون قيمة أو أهمية في نفوسهم، ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم ويشعرون بالعجز.[1]

ومن هذا يخضع تقدير الذات حسب " بوش " Bosh إلى مستويين:

19-1- تقدير الذات المرتفع (المفهوم الايجابي للذات):

انطلاقا من الدراسات التي قام بها العديد من العلماء توصل " مرفل " Merfel إلى استنتاج أن الأفراد الذين لديهم تقدير مرتفع للذات يتقبلون الأحاسيس المقدمة من الآخرين بصفة ايجابية وهذا لمبادلتهم نفس المشاعر، كما أنهم يتميزون بالمبادرة الفردية والمناقشات الجماعية فهم يظهرون استقلالية كبيرة.

إن هؤلاء الأشخاص الذين يتميزون بالتقدير المرتفع للذات هم أقل تأثير بالمؤثرات الخارجية، ويرى كل من " جارمان و كوهن"Garman et Cohen أن الأفراد الذين يكون لديهم تقدير منخفض للذات تنقص لديهم الثقة بالنفس واحترام الذات وتقديرها.[2]

19-2- التقدير الذات المنخفض (المفهوم السلبي للذات):

إن الشخص الذي يكون لديه تقدير منخفض للذات حسب السيد " خير الله " يمكن أن يكون شخص يفتقد إلى البقية في قدراته ويكون يائسا لصعوبة إيجاد مثلا حلا لمشاكله وهذا الشخص نجده يبتعد عن النشاطات الجماعية ويميل للنشاطات الشخصية الفردية بعيدا عن الآخرين.[3]

ومن خلال هذا يتضح لنا أن تقدير الذات المرتفع يتميز به الفرد الذي يملك عن نفسه الانطباعات الحسنة كشعوره بأنه محبوب ومهم وسط أقرانه وبهذا تكبر لديه أفكار وأحاسيس قوية نحو نفسه وتجعله يعيش حياة سعيدة. أما تقدير الذات المنخفض فهو الذي يرتبط بالفرد الذي يحتقر نفسه ويرى أنه فاشل دائما، ويصيبه الإحباط كونه غير محبوب من طرف جماعة أقرانه وهذا ما يولد لديه الشعور بالكراهية لنفسه ومجتمعه وحياته ككل، فيغلب على طابع حياته الاكتئاب والاشمئزاز والوحدانية والتهرب من الجماعة والأقران وحتى عائلته.

1- موسى جبريل": **تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا**"، نفس المرجع السابق، ص198.

2- بوعمامة يسمينة:" **دور المساندة الاجتماعية في الرفع من تقدير الذات وتبني استراتيجيات المقاومة الفعالة عند الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا**"، نفس المرجع السابق، ص35.

3- نفس المرجع السابق، ص35.

20- مصادر تقدير الذات:

يرى " رودريغاز تومي " Rodriguez Tomè (1972) أن الشعور بقيمة الذات تتغذى بتأييد أو بعدم تأييد الذي يتلقاه الشخص من قبل الأشخاص ذوي مكانة خاصة عنده مثل الأولياء، الأساتذة، والأقران.[1]

ويصنف " أندري و ليلورد " Andre et Lèlord (1999)أن الطفل لا يعتمد على تقديره لذاته على الشخصية وإنما يلجأ إلى مصادر أخرى بالغة الأهمية بالنسبة له مثل الوالدين، الأقران (الأطفال في القسم أو المدرسة)، المعلمين، حيث تسمح هذه الأخيرة في حالة التدخل السلبي لواحدة منها فبقية المصادر يمكنها أن تسد ذلك النقص أو الفراغ، فمثلا قد يحتمل الطفل خلاف وسوء تفهم المعلم له إذ كان في المقابل يتمتع بتقدير الوالدين والأصدقاء له.[2]

أما " باندورا " Bandoura(1987) فهو يقترح أربعة مصادر أساسية لتقدير الذات وهي:

- الإدراك المباشر للشخص حول ما حققه من نجاح أو إخفاق فإذا كان ناجحا سيعزز من تقديره لذاته، أما إذا كان العكس فإن ذلك سيعمل على خفض ثقته بذاته خاصة إذا تكرر فشله.

- ملاحظة سلوك الآخرين، فالفرد يصبح يقارن نفسه بالآخرين إذ تراه ناجحا وهذا حتى في حالة فشل أحد الأشخاص الذي كان يعتقد إن لديه نفس الإمكانيات معه، هذا بشأنه التأثير عليه سلبا.

- التأثير الاجتماعي المباشر أو غير المباشر، فاستعمال التعبير الشفوي للتشجيع لفرد ما يجعله يشعر بقدرته على النجاح، في هذه الحالة يكون التأثير الاجتماعي مباشرا بينما نجده في بعض الأحيان ضمني كملاحظة أستاذ لتلميذ، والتعبير بعبارة مكتوبة مثلا " يمكن الاجتهاد أكثر ".

- المعلومات المرتبطة بالأحاسيس الصادرة من الجسم فرد أفعالنا الفيزيولوجية من توتر، سرعة نبضات القلب، القلق،...الخ، إلا دليل على عدم التحكم في الذات والعجز على مجابهة المواقف. فمثل هذه المعطيات ستعمل على خفض من تقدير الذات لدى الشخص، فالمعلومات المتعلقة بالحالة الجسمية تجعل الشخص يشعر، كما أنه يتمتع بالقوة أو أنه معرض للانجراح بمعنى أنه مستهدفا أكثر من غيره للوقوع في اضطراب النفس.[3]

1- شهرزاد بوشدوب:" **المساندة الاجتماعية وأثرها على بعض العوامل الشخصية واستراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي**"، رسالة نفس المرجع السابق، ص72.

2- نفس المرجع السابق، ص78.

3- نفس المرجع السابق، ص73.

يتجلى لنا من منطلق هذا الرأي أن المصادر الأساسية لتقدير الذات لدى الفرد تكمن أولا في الفرد في حد ذاته أي مع نفسه، وثانيا مع شبكة العلاقات الاجتماعية المرتبطة به والمتمثلة في جماعة الأقران (الأسرة، الأصدقاء،...الخ). وهذا ما يحدد مستوى تقدير الذات لديه.

21- فعالية تقدير الذات:

من الملاحظ أن الإنسان يستطيع أن يتغلب على الظروف الخارجية المحيطة به والتي تحد من سلوكه إذا استطاع أن يفهم ذاته جيدا يتصرف من خلال إحساسه وفهمه لذاته.[1]

إن تقدير الذات بمثابة تقييم عام لقدرات الفرد، ينقله إلى الآخرين بأساليب التعبير المختلفة، وتتضح أيضا أهمية العوامل البيئية والعوامل الشخصية في تقدير الذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد وبالتالي يؤدي إلى تبني استراتيجيات مقاومة أو العكس، وفي هذا الصدد يرى "كوبر سميث " أن تقدير الذات يشير إلى ما يجريه الفرد من تقويم لذاته، وما يقوم به عادة من دفاع عن نفسه، فهو مصطلح يعبر عن اتجاه الفرد نحو نفسه بالاستحسان أو الاستهجان، كما يشير إلى درجة اعتقاد الفرد في نفسه بقدرته وأهميته ونجاحه وقيمته.[2]

22- تطور ديناميكيات مفهوم الذات:

ويشيع استخدام مفهوم الذات على نطاق واسع في مجال التربية حتى أن المرء يعتقد أنه يفهمه بصفة قاطعة، وهذا يعني أن هذا التعريف قد أخذنا به لنستهدف من ورائه تبادل الأفكار والآراء بين مختلف العلماء، على أية حال فإن مفهوم الذات ليست إلا شكلا سيكولوجيا أو بناءا خياليا الهدف منه مساعدة علم النفس على التفكير في الظواهر التي يدرسها ويستحيل علينا من الناحية العملية على ضوء نظرية علم النفس الحديث دون اللجوء إلى أفكار النظرية والبناء النفسي، وعلى أية حال ليس هناك كيان داخلي أو مادة محددة أو عامل نفسي ممكن رؤيته أو قياسه بشكل مباشر وإنما هو مفهوم الذات الذي يستدل عن طريق السلوك.

وبعبارة أخرى بالرغم من أننا نلاحظ السلوك فقط، فإننا نقيم الجهاز المتصل الذي يمكننا من تفسير العملية الشاملة ويعرف هذا الجهاز المتصل بالبناء النفسي.

1- محمد أحمد الدسوقي:" **مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعلمي المرحلة الثانوية العامة، دراسة مقارنة**"، م1، مجلة جامعة الملك عبد العزيز لعلوم التربية، 1988، ص210.

2- شعبان جاب الله رضوان:" **العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة**"، نفس المرجع السابق، ص87.

إذن مفهوم الذات هو البناء النفسي، وهو ما نلاحظه وقد لا نلاحظه، فهذا الاصطلاح كما هو واضح من استخدامه في هذا الكتاب يمكننا من تفسير السلوك.[1]

هذا المفهوم الواسع للذات يوضح لنا وبشكل دقيق الاتجاه الصحيح في مفهوم الذات والذي يكون تلك التركيبة والمحتوى الداخلي للفرد أي كل ما يدور في الشعور واللاشعور الخاص بالفرد من سلوكيات ظاهرة وباطنة.

كما أن مفهوم الذات كما يستخدمه الأدباء المتخصصون عامة هو مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة، عن طريق هذا التعريف الشكلي يكون مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته حيث تصبح قوة موجهة لسلوكه، لكننا نعتقد هنا أن وعي الشخص الشعوري وتفكيره وإحساسه، تقوم جميعا بصفة أساسية بالتوجيه وبالتنظيم والتحكم في مستوى أدائه وفعله، بينما لا يمكننا أن ننكر أن بعض الناس يتصرفون دون أن يعرفوا سبب تصرفهم، فهذا النشاط اللاشعوري يفترض وجود بعض أمراض عقلية تلك التي توجد بنسبة قليلة بين الناس والأهداف التي نبتغيها سنتناول الشخص الذي يعي أفعاله وسلوكه ويعرف ماذا يفعل، وسوف لا نشير إلى الأشخاص الذين يستغرقون في نشاط لا طائل من ورائه.[2]

23- المعلمون وبناء تقدير الذات:

يبدو أن المفتاح الأساسي في بناء تقدير الذات لدى التلاميذ يكمن في الكيفية التي يشعر بها المعلمون نحو أنفسهم، فما لم ينظر المعلمون إلى أنفسهم بواقعية ويشعروا بالرضا في عملهم، فإنهم من غير المرجح أن يكونوا فاعلين في بناء تقدير الذات لدى التلاميذ، وتدل الأبحاث أن نحو ثلث المعلمين يعانون من الإرهاق وتدني تقدير الذات لدرجة فشل فاعليتهم مع التلاميذ. إن المعلمين الأكثر تعرضا للإرهاق هم الفئة التي تتراوح أعمارهم ما بين (20-39) عاما، كما أن الرجال يميلون إلى المعاناة والإرهاق أكثر من النساء.

تشير الدراسات إلى أن المعلمين الذين لديهم تقدير متدن للذات يميلون أكثر من استخدام العقاب مع التلاميذ ويظهرون صبرا أقل أثناء عملهم وتعاطفا أقل مع التلاميذ الذين لديهم مشكلات مشاركة أقل في تقديم حلول ناجحة للمشكلات، كما أنهم يتناولون العملية التعليمية من موقع سلطوي، طالبين أن يتوجه الانتباه إليهم ويميلون إلى جعل تلامذتهم سلبيين في تعلمهم معظم الوقت، في المقابل فإن المعلمين الذين يشعرون بالرضا عن أنفسهم يميلون أكثر لأن يجعلوا تلامذتهم يتعلمون بشكل نشط بأنفسهم.

1- والاس دلابين و بيرت جرين، تر: فوزي بهلول:" **مفهوم الذات، أسسه النظرية والتطبيقية**"، نفس المرجع السابق، ص17-18.
2- نفس المرجع السابق، ص18.

يميل المعلمون الذين لديهم تقدير متدن للذات لأن يكونوا أكثر انتقادا لتلاميذهم ويقدمون لهم تغذية راجعة ايجابية أقل، كما أنهم يتذمرون باستمرار من أنهم يتعاملون مع تلاميذ غير منضبطين وبلا دافعية وهم يستخدمون عبارات مثل " طاعة "، " التضحية بالقانون "، " قاسي "، " يتطلب احتراما " هم يتوقعون من المعلمون الآخرين ومن الإدارة دعمهم في حملتهم لإيجاد أنظمة مدرسية أو صفية أكثر صرامة إضافة إلى إيجاد عقوبات أشد على المخالفات، يجد الكثير من هؤلاء المعلمين صعوبة في تكوين علاقات صحية وودية مع التلاميذ لأنهم يخشون من أن صورتهم كأشخاص يمتلكون سلطة ستضعف وتزول.[1]

من هذا المنطلق يتجلى لنا أن المعلمين المتعسفين والذين يستخدمون الأساليب التسلطية على تلامذتهم هذا يجعل منهم أكثر انطواء وانحياز والتشبث بالأفكار السلبية، ويثبط لديهم روح الإبداع الفكري، ويقلل من ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم، وهذا كله راجع إلى كل ما اكتسبوه من معلميهم بالدرجة الأولى هذا لأن هؤلاء أبعدوهم عن الاستقلالية وغرسوا فيهم التبعية.

ويميل المعلمون الذين لديهم تقدير عال للذات إلى مساعدة التلاميذ في تنمية استراتيجيات لحل المشكلات، كما أنهم يبنون لديهم شعورا بالثقة ويؤسسون أساليب ضبطهم الصفي على الفهم والتعاون المشترك والمشاركة من خلال العمل وإبداء الاحترام المتبادل، هذه العلاقة تمكن التلاميذ من أن يتعلموا وينموا ثقتهم وقدرتهم على العمل بشكل مستقل، فالمعلمون الذين لديهم تقدير عال للذات يساعدون في تنشئة تلاميذ لديهم ثقة في ذواتهم ولديهم استقلالية، أما المعلمون الذين يفتقدون لتقدير الذات فإنهم يعززون لديهم مشاعر التواكل والدفاعية، ولذا يحتاج المعلمون لأن يعرفوا بأن المشاعر التي يحملونها عن أنفسهم تؤثر على كيفية تعاملهم مع الحياة وعلى كيفية علاقتهم مع التلاميذ.[2]

24- نظريات تقدير الذات:

هناك عدة نظريات حاولت تفسير تقدير الذات وأهمها:

24-1- نظرية روزنبرغ Rozenberg Theory:

اهتم " روزنبرغ " بدراسة تقييم المراهقين لذواتهم وتوسع بعد ذلك إلى الاهتمام بديناميكية تطور صورة الذات الايجابية في مرحلة المراهقة.

كما اعتبر " روزنبرغ " أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات ويكون الفرد نحوها اتجاها لا

1- مريم سليم:" **تقدير الذات والثقة بالنفس، دليل المعلمين**"، نفس المرجع السابق، ص25-26.

2- نفس المرجع السابق، ص27.

يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى ولكنه عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى.[1]

ومن خلال هذا يتضح لنا أن موضوع تقدير الذات يوليه الفرد بحد ذاته الأهمية البالغة والقصوى، كما يعطيه القدر الكافي من الاهتمام أكثر من أي موضوع آخر في حياته الخاصة بالإضافة إلى كل اتجاهاته ورغباته وميولاته.

24-2- نظرية كوبر سميث Cooper Smith Theory:

لم يحاول "كوبر سميث " أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب ولذا فإن علينا أن لا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل أن علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد "كوبر سميث " بشدة على أهمية تجنب الفروض غير الضرورية فتقدير الذات عند "كوبر سميث " هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمن الاتجاهات التي يرى أنها تصفه عن نحو دقيق، وتقسم لتعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين:

- التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.
- التعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب التي تفضح عن تقدير الفرد لذاته التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

ويميز "كوبر سميث " بين نوعين من تقدير الذات:

- تقدير ذات حقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة.
- تقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور.[2]

أما فيما يخص هذا الاتجاه يتبين لنا أن لتقدير الذات نوعين ويختلف باختلاف طبيعة الفرد النفسية وكيف يرى نفسه مع ذاته ومع الآخرين، فهناك من يتقبل ذاته ويقيمها ويميزها ويعطيها أهمية فيحس أن له قيمة بين الآخرين وذلك هو تقدير الذات العالي والحقيقي، وهناك نوع آخر من يذم نفسه ويحتقرها ويشعر أنه ليست له قيمة وسط مجتمعه فيجعله ذلك يميل إلى العدوانية وهذا ما يسمى بتقدير الذات المنخفض أو الدفاعي ويتميز به غالبا الأشخاص ذوي العاهات وذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين بشكل كبير.

1- سميح أبو مغلي وآخرون:" **التنشئة الاجتماعية للطفل**"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص110.

2- نفس المرجع السابق، ص110-111.

24-3- نظرية زيلر Zeler Theory:

يرى " زيلر " أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات وينظر إليها من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقسيم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، وتقدير الذات يلعب دور المتغير الوسيط بين الذاتية للفرد والواقع الاجتماعي، فتقدير الذات مفهوم يربط بين تكامل الشخص من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى.[1]

أما فيما يخص هذا الرأي يتجلى ويتبين لنا أن " زيلر " توجه بقوله إلى أن تقدير الذات مرتبط ارتباطا تاما بالرموز والقيم الاجتماعية للمجتمع الذي يحيط به، فالذات عنده ما هي إلا انعكاس لما يتصوره الفرد داخل مجتمعه والبيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها، فتقدير الذات هو الصورة التي يشكلها الفرد عن نفسه وعن ميولاته ورغباته وذلك بما يوافق النظم الاجتماعية.

24-4- نظرية أبراهام ماسلو Abraham Maslow Theory:

لقد وضع " ماسلو " نظريته في هرمية الحاجات والتي تقوم على أساس أن الحاجات لا تتساوى في أهميتها بالنسبة للإنسان وبالتالي لا تتساوى بقوتها الدافعية وفي إلحاحها للإشباع.

ولكي يصور " ماسلو " هذا التدرج افترض أن الدوافع يمكن تصنيفها وترتيبها في مستويات تقع على شكل هرم متدرج، فالحاجات في قاعدة الهرم والمنتسبة إلى مستوى أدنى تدل على قوتها وأهميتها وأنها الأولى بالإشباع، بينما الحاجات المنتسبة إلى مستوى أعلى تدل على ضعف إلحاح الحاجة إليها، ولكي يصل الفرد إلى قمة الهرم (الحاجات العليا) فلا بد أن يكون قد أمن إشباع حاجاته الأولية والتي تقع قبلها في التدرج الهرمي، ومتى ما وصل الفرد إلى إشباع حاجاته العليا في قمة الهرم فهذا دليل على درجة رقيه ومدى تحقيقه لذاته.[2]

1- سميح أبو مغلي وآخرون:" **التنشئة الاجتماعية للطفل**"، نفس المرجع السابق، ص112.

2-كفافي علاء الدين:" **تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والمن النفسي**"، نفس المرجع السابق، ص106.

– الشكل رقم (06): يوضح هرم الحاجات لماسلو[1] Maslow:

25– نمو تقدير الذات:

يذهب بعض العلماء إلى أن الإحساس بالقيمة يبدأ منذ فترة الرضاعة، حيث ينمو الشعور بالقيمة لدى الرضيع من خلال علاقته القوية مع والدته، وسندها ودعمها وتجاوبها له في محاولاته للتمكن، ويوضح " ابلون " Ablon أنه بعد سن الثانية يكون لدى الطفل القدرة على وصف مشاعره بأسلوب خاص.

فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدعم الوالدي ومنح الاستقلال والحرية للأبناء مرتبط بطريقة ايجابية بالتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء، فعندما يثق الوالد والأم بالابن ويعتبر أنه شخصا مسئولا فإن هذا يزيد من تقديره لذاته، فالأثر الرئيسي لدعم واهتمام الآباء تتضح في أنها تنقل للطفل معلومات عن قيمة داخلية، وبذلك فإن

1– فاتن السيد خطاب:" **تقدير الذات لدى المطلقات وعلاقته بتقدير الذات لدى الأطفال**"، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر، 1993، ص25.

هذا السلوك يجب أن يرتبط أكثر بمكونات تقدير الذات للطفل، رغم أن الدعم الوالدي قد يوفر أيضا قاعدة من الأمان يعمل خلالها الطفل كشخص فعال وقادر.

كما أوضح " ديموس " Demous أن الفرد يمكن أن يحتفظ بتقدير الذات إذا شعر بأن له دور فعال وجدير بالثقة وذو علاقة طيبة مع الآخرين، ويعتمد تنظيم تقدير الذات الجيد على الطفل ذو الكفاءة ينمو في كنف عالم من الكبار يشجعونه ويساندونه ويحبونه، فيرتفع تقدير الذات لديه عندما يثني الآخرون على قدرة الفرد التي تكون ذات أهمية لمفهوم عن ذاته وتأتي من أشخاص ذوي قيمة للفرد، لذا فإن شعورنا بالقيمة الشخصية سوف يكون دائما معتمدا على علاقتنا بالعالم الخارجي.[1]

26- تقدير الذات والنشاط البدني الرياضي:

من الملاحظ في المؤسسات التربوية وخاصة أثناء حصة التربية البدنية والرياضية وممارسة جل الأنشطة البدنية والرياضية بالنسبة للتلاميذ، فيظهر أن تقدير الذات يعد عنصرا هاما وحيويا في تكوين شخصية التلميذ، فترى التلميذ الذي يمارس النشاط البدني الرياضي بكل حيوية وفعالية جسدية ونفسية، وتراه يتفاعل ويشارك أصدقائه في اللعب الجماعي ويحب المنافسة مع الزملاء، فهذا كله يعكس الجانب الايجابي لنفسيته وشعوره الصحيح والفعال وهذا ما يسمى بتقدير الذات المرتفع، وهذا الأخير ينعكس على أدائه في التربية البدنية والرياضية بشكل خاص والتحصيل الدراسي بشكل عام. أما التلميذ الذي ينحاز لنفسه والبقاء لوحده، ويتجنب مشاركة زملائه في اللعب والعمل أثناء حصة التربية البدنية والرياضية، فتراه يتميز بالخجل والانطواء وحب البقاء وحيدا بعيدا عن الجماعة، وهذا ما يعكس الجانب السلبي لنفسية التلميذ وهو ما يعرف بتقدير الذات المنخفض الذي ينعكس بدوره على أدائه في النشاط البدني الرياضي بصفة خاصة وتحصيله الدراسي بصفة عامة.

1- أوسماعيل صفية:" **تقدير الذات وانعكاسه على السلوك العدواني لدى لاعبي كرة اليد (صنف أكابر)**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2004، ص36-37.

خلاصة:

من خلال ما استعرضناه في هذا الفصل حول الذات بشكل عام ومفهومها وتقدير الذات نلاحظ أنه بمقدار تعدد التعاريف والمفاهيم والآراء بقدر ما تنوعت النظريات والبحوث والدراسات من طرف مجموعة من العلماء والباحثين المتخصصين، كما أنها أعطت كل متغير منها تعريفا خاصا بها. كما توصلنا إلى أن تقدير الذات عنصر هام من مفهوم الذات العام، وهذا الأخير يعد الجانب الشعوري والنفسي المتصل بالفرد من خلاله يكون وعيا وإدراكا شعوريا.

ومن خلال الأبعاد الأساسية المتمثلة في الذات الواقعية، الذات الاجتماعية و الذات المثالية فهي تمثل تكوين مفهوم الذات العام لشخصية الفرد، بالإضافة إلى تقدير الذات الذي يعتبر الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال الأبعاد السابقة. كما أنه الموقف الايجابي والسلبي الذي يتخذه الفرد نحو نفسه بمستوييه المرتفع والمنخفض.

بالإضافة إلى أن تقدير الذات يلعب دورا هاما في ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى التلاميذ في المؤسسات التربوية، حيث يعمل على تقوية الجانب النفسي لدى كل تلميذ وسط زملائه وأصدقائه، فتقدير الذات المرتفع ينعكس ايجابيا على نفسية التلميذ ورؤيته لنفسه وأدائه للنشاط البدني الرياضي، أما تقدير الذات المنخفض فينعكس سلبيا على نفسية التلميذ ونظرته لذاته وممارسته للأنشطة البدنية الرياضية.

الفصل الرابع

مرحلة المراهقة

تمهيد:

تعد مرحلة المراهقة في حياة الإنسان مرحلة حساسة مليئة بالتغيرات والاضطرابات النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية، فهذه التغيرات والتحولات في شخصية الفرد يمكن أن تحدد نمط حياته المستقبلية وذلك حسب تعامله مع هذه الفترة، فإذا كان تعاملا سليما وصحيحا فهذا ينعكس على نموه، وإما يكون تعاملا سلبيا وخاطئا وهذا أيضا ينعكس على مظاهر نموه في الحياة، فالنمو يعتبر خاصية هامة لدى كل الكائنات الحية فهو عبارة عن تغيرات متجهة نحو تحقيق هدف ضمني هو النضج، بالإضافة إلى أنه سلسلة متتابعة من التحولات التي تهدف إلى الوصول إلى الرشد واكتمال النضج، والذي يظهر في كل مرحلة من مراحل العمر المختلفة.

وبما أن مرحلة المراهقة تعد فترة حرجة وغامضة في حياة الفرد، فأصبح فهمها وتفسيرها يستعصى على الباحثين والمفكرين في حل هذا الغموض، وهذا ما جعل العلماء والباحثين في ميدان علم النفس وعلم الاجتماع يهتمون بهذا المجال في حياة الفرد. فهؤلاء (علماء علم النفس) يعتبرونها بمثابة ميلاد جديد للفرد، أما علماء الاجتماع فيرونها بداية تفتح الفرد ومعرفته الجديدة بالبيئة المحيطة به.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى هذا العنصر الهام من خلال طرح مجموعة من العناصر الهامة والمكونة لمفهوم المراهقة وتعاريفها، مظاهرها ومجلاتها، دورها وأهميتها، النظريات المفسرة لها، مراحل النمو فيها، خصائصها ومشاكلها...الخ.

1- المراهقة (لفضًا ومعنى):

المراهقة لفضًا معناها النمو رَاهَقَ الفتى ورَاهقت الفتاة بمعنى أنّهما نميا نموًا مستطردًا، والاشتقاق اللّغوي يغير هذا المعنى. وفي هذا تمكن الدلالة على الاقتراب من الحلم والنضج. فالمراهقة بهذا تعني الفترة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي باكتمال الرشد. وتُنعت أحيانًا بأنها مرحلة انتقالية. تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة ، فهي انتقالية لأنّ المراهق يجتهد للانفلات من الطفولة المعتمدة على الكبار, محاولاً ولوج باحات الاستقلال الذاتي الذي يتمتع به سائر الراشدين. فهو قد أصبح في طور فكري يتيح له إعادة النظر بماضيه فينبغي الابتعاد عنه ومجانبته، ويشربُه إلى مستقبل يطمح في أن يتحقق فيه ذاته المتكاملة.

فالمراهقة إذن عملية بيولوجية، معرفية ووجدانية، اجتماعية، تربوية، ديناميكية متطورة, فلا جرم بعد هذا أن نرى المراهق تتوزعه المتناقضات، وتعزى المتناقضات لهذه إلى ما شتت انتباه المراهقة وسيتأثر بجل اهتمامه من أمور تتركز كلها حول تحديد مكانته في عالم أضحى يراه أشمل وأوسع مما كان عليه إبان مراحل حياته السالفة، فتناقضاته في هذه الحالة إنَّما هي إرهاص من تعبيرات ومتنفسات متضاربة تصطرع في فكره، فلا يستطيع التسويغ ليخفف من وطأتها على نفسه ويرجع إخفاقه في التبرير إلى قلة خبراته وكثرة رغباته وإذا ما شهدناه غارقا في الغالب في أحلام اليقظة فلا ينبغي أن ندهش, طالما أنَّ أحلام اليقظة هذه تعتبر من الخصائص المصاحبة لفترة النمو هذه بالذات.[1]

المراهقة تعد مرحلة من مراحل النمو المتسارعة في حياة الفرد، فهي مملوءة بالمتغيرات الجسمية والعقلية والنفسية والمرفولوجية والفسيولوجية في شخصيته، كما أنَّها مرحلة حياتية تفصل بين الطفولة وسن الرشد.

2- نظرة المراهق إلى شكله وأثرها على تكيفه النفسي:

من الضروري جدّا أن يقبل المراهق شكله، وأن يكون تصوره عن نفسه وعن طبيعة تكوينه الجسمي مقبولاً. وقد يبدو أن هذا القبول أمر عادي في حياة المراهق ولكن علماء النفس يذهبون إلى أن لذلك أثار عظيمة على تفكيره وعلى مجمل شخصيته في الحاضر والمستقبل.

إنَّ الطفل يمارس تجاربه المختلفة عبر كيانه الجسمي، وعبر هذه التجارب يتكون الجزء الأكبر من الشعور واللاشعور Inconscience لذلك فإنَّ عوامل الاستقرار النفسي وقدرة الإنسان اللغوية وإمكاناته على الانسجام والتكيف مع المحيط الخارجي, تعتمد وبدرجة كبيرة على تجارب الطفل مع جسمه في مراحل حياته المختلفة.

1- عبد العليّ الجسماني: " **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية** "، ط1، الدار العربية للعلوم، 1994،ص169.

إنَّ تجاربنا الخاصة مع أبداننا، وفيما إذا كنا ننظر إلى أبداننا بالقبول أو الرفض تنعكس على تصوراتنا وأفكارنا وحالاتنا النفسية، ومن ثم تكون في الأساس الذي يحدد نظرتنا إلى المحيط وإلى الناس بشكل عام. وشعور الإنسان بالسعادة والطمأنينة عند تعامله مع الآخرين يعتمد كثيرا على نظرته إلى تكوينه العام. وعلى تجاربه الخاصة مع جسمه، ولاحظنا أنَّ جسم المراهق يتغير بشكل مفاجئ، وتصاحب هذا التغير مفاهيم ونزعا جنسية، وعلى هذا فالمراهق يكون أمام مجموعتين من الأزمات النفسية: أحدهما: يرتبط بالتغيرات الجسمية المفاجئة، والأخرى, ترتبط بالرغبات الجنسية العنيفة التي تنفجر في هذه المرحلة.

إذن لابد للمراهق أن يقبل شكله العام دون تبرم أو احتجاج وأن نساعده على ذلك، لأنَّ هذا القبول هو الذي يحدد معالم شخصيته.[1]

3- تعريف المراهقة لغة واصطلاحا وزمنيا:

يمكن تعريف المراهقة لغةً واصطلاحًا وتوقيتًا بغية فهمها فهمًا دقيقًا على النحو التالي:

3-1- المراهقة لغةً:

قال ابن منظور في لسان العرب في مادة رهق: ومنه قولهم: غلام مراهق. أي: مقارب للحلم, وراهق الحلم: قاربه. وكما جاء في القرآن الكريم في قوله عزَّ وجل: {**فَخَشِينَا أَن يُرهِقَهُمَا طغيانا وكُفْرًا**}. الآية (80)سورة الكهف, ففي حديث سيدنا " موسى عليه السلام والخضر ": فلو انه أدرك أبويه لأرهقهما طغيانا وكفرًا. أي أغشاهما أعجلهما. ويقال: طلبت فلانا حتى رهقته. أي: حتى دنوت منه، فربما أخذه وربما لم يأخذه، ورَهقَّ شخوص فلان أي: دنا وأزف وأفد. والرهق :العظمة، والرهق: العيب، والرهق: الظلم. كما جاء في القرآن الكريم والتنزيل الحكيم بقوله تعالى: {**فَلاَ يَخَافُ بَخْسًا وَلاَ رَهَقًا**} سورة الكهف، أي: ظلمًا، وقال الأزهري في هذه الآية الرهق اسم من الإرهاق، وهو أن يحمل عليه ما لا يطيقه. ورجل مُرْهق إذا كان يُظَّنُ به السوء.[2]

كما أنَّ المراهقة كلمة ترجع إلى الفعل العربي راهق الذي يعني الاقتراب من الشيء، فراهق الغلام فهو مراهق أي: قارب الاحتلام، وراهقت الشيء رهقا أي اقتربت منه والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد.[3]

1- محسن علي الدلفي:" **الشامل في التربية وعلم النفس**". ط1، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، 2014، ص419 -420.

2 - ابن منظور، "**لسان العرب**"، مادة الرهق، حرف الراء، دار صادر، بيروت، لبنان، 2003.

3- أحمد رضا: "**متن اللّغة** "، ط1، مكتبة الحياة، بيروت، 1995،ص 21.

ويتضح لنا من خلال هذا التعريف اللّغوي إن المراهقة هي من الفعل: رَهَقَّ أي: دنا ونما واقترب من الحلم والبلوغ. ومعنى هذا أنَّ هذه الفترة من عمر الإنسان تعد فترة حساسة مليئة بمجموعة من التغيرات النفسية والجسمية والعقلية والجنسية والاجتماعية ... وغيرها.

ومن جهة أخرى، تعني المراهقة(Adolescence) في المعاجم الغربية، الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة, ومن ثم فهي مسافة زمنية فاصلة بين عهدين أو بين فترتين 12 و17سنة، وتعني المراهقة في قاموس " لاروس" (Larousse) الفرنسي :" تلك الفترة الزمنية الفاصلة بين حياة الطفولة وحياة الرجولة. وتتميز بخاصية البلوغ. وتبدأ المراهقة في فرنسا من السنة العاشرة عند البنات وفي السنة الثانية عشر عند الذكور".[1]

كما أنَّ المراهقة هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الرشد، والمصطلح في اللّغة الانجليزية (Adolescence) مشتق من الفعل اللاتيني (Adolescere) ومعناه التدرج نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي، فالمراهقة إذن هي المرحلة التي يعبرها الطفل كي ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد ليصير راشدًا ناضجًا سواء كان رجلاً أو امرأة، وتمتد هذه المرحلة طول العقد الثاني تقريبا من عمر الفرد. فهي تبدأ بحدوث البلوغ الجنسي وتنتهي بالوصول إلى سن الرشد.[2]

وهذا التعريف أخذ منظورًا هامًا تتجه إليه المراهقة في حياة الفرد وهو الاتجاه الجنسي أي أنَّ هذه المرحلة الهامة تمس وبشكل كبير وعام الجانب الجسمي والجنسي أكثر منه بالنسبة للجوانب النفسية والعقلية والفيزيولوجية ... وغيرها.

كما يعرفها " ستانلي هال "Stanley Hall" على أنّها: " مرحلة مميزة في حياة الفرد وهي فترة عواصف وتوتر تسودها المعاناة والإحباط والصراع والأزمات النفسية حيث يعود سبب التوتر إلى مجموع التغيرات التي طرأت على جميع النواحي".[3]

توجه "ستانلي هال" إلى صب كل الاضطرابات والأزمات النفسية والتغيرات الخطيرة والمعاناة النفسية التي يواجهها الفرد في كنف مرحلة المراهقة .

1- A Regarder :"**Le petit Larousse**" , Paris , France, 2004.

2 – علاء الدين كفافي:" **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة**". دار الفكر, ط1، الأردن، سنة 2009، ص 334.

3- يونسي تونسية:'' **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين**"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، 2012، ص 121.

3-2- المراهقة في الاصطلاح:

تعدّ المراهقة فترة عبور ومرور وانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والرجولة وبالتالي, فهي مرحلة الاهتمام بالذات والمرأة والجسد على حد سواء،ومرحلة اكتشاف الذات والغير والعالم. ومن ثم تتخذ المراهقة أبعادًا ثلاثة: بعدًا بيولوجيا (البلوغ)، وبعدا اجتماعيًا (الشباب)، وبعدًا نفسيا (المراهقة)، تبدأ المراهقة بمظاهر البلوغ، وبداية المراهقة ليست دائما واضحة، ونهاية المراهقة تأتي مع تمام النضج الاجتماعي.[1]

يظهر من خلال هذا المفهوم أنّ المراهقة ترتبط بالاهتمام بالذات والجسد فقط. فبرضا الفرد عن جسده وحبه لذاته ومعرفة انّه مُقَدر ومحبوب بهذا الجسد في أوساط الغير وأفراد المجتمع. فهذا كله يجعله يتطلع لاكتساب شخصية ناضجة واجتماعية.

والمراهقة مفهوم اصطلاحي حديث، ونتاج الثورة الصناعية والعلمية والتقنية في القرن التاسع عشر ميلادي، ونتاج التقدم الحضاري الحالي، وفي هذا يقول "أحمد أوزي" : " تعتبر المراهقة اكتشافا جديدا مرتبطًا بالتقدم الصناعي والتطور الحضاري، فالغرب نفسه لم يعرف المراهقة علميًا، إلا في بداية هذا القرن، ففي سنة 1904م ظهر أول مؤلف عن سيكولوجية المراهق للعالم الأمريكي "ستانلي هال"S. Hall، الذي يعتبر المؤسس الأول لسيكولوجيا المراهقة، وهو أحد تلامذة "فوندث" (wundt) في ألمانيا، غير أنّه وبالرغم من حداثة اكتشاف المراهقة علميا، فإنّه من الصعب الجزم التام بأنّ المجتمعات الإنسانية السابقة على المجتمعات الصناعية لم يكن يعرف الفرد خلال نموه وتطوره مرحلة المراهقة كمرحلة مستقلة ومتميزة، إذ إنَّ الفضل في هذه المسألة تحتاج إلى أبحاث اجتماعية وأنتروبولوجية كثيرة ودقيقة، والذي يمكن قوله هو انّ هذه المرحلة على الرغم من وجودها ومرور الشخص بها، فإنّ مدتها الزمنية لم تكن بهذا الطول الذي تعرفه اليوم.[2]

لقد ظهر جليًا من هذا المفهوم أنَّ المراهقة تتخذ مفهوما حديثا ومعاصرًا. يرتبط بالتكنولوجيا والصناعة والاقتصاد أي أنّ مصطلح المراهقة ظهر استعماله في القرن 19م مع ظهور الثورة الصناعية والتطور الحضاري للإنسان في شتى المجالات.

كما أنّ مصطلح المراهقة يرتبط بمصطلح الشباب وهما مصطلحان مترادفان. كما يتضح ذلك جليا عند " إريكسون(Erikson) "و"إلدر (Elder)" و"أوسوبيل(Ausubel)" ...، على الرغم من الفوارق الدقيقة بينهما،وكما بين ذلك جليا عند " نيومان(Newman) " والباحث الغربي " أحمد أوزي". فالمراهقة مفهوم

1- خليل ميخائيل معوض: " **مشكلات المراهقين في المدن والريف**"، دار المعرفة، مصر، القاهرة، 1971، ص: 27.

2- أحمد أوزي:" **المراهق والعلاقات المدرسية**"، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، الدار البيضاء، 2011،ص 09.

سيكولوجي بامتياز, في حين يعد مفهوم الشباب مصطلحا اجتماعيا بالتحديد, وهناك من يقسم المراهقة إلى ثلاث مراحل مثل: سوليفان(Sullivan) أو خمس مراحل, مثل: " بلو (Blos)"...[1]

وهناك من يعرف المراهقة بأنّها،"حالة من النمو تقع بين الطفولة والرجولة أو الأنوثة، وإن فترة العمر لا يمكن تحديدها بدقة. لأنها تعتمد على السرعة الضرورية في النمو الجسمي، وهي متفاوتة، بينما أن عملية النمو السيكولوجي ليست غير محددة فحسب، وإنما هي غامضة أيضا، ومن غير السهل أن تفرز هذه المرحلة من حياة الإنسان حتى يصبح الفرد ناميًا بصورة كلية، ومما لا ريب فيه أن هذا يحدث بعد العشرينات، وعلى كل حال، فللأغراض العلمية، فإنَّ هذه الفترة من الناحية السيكولوجية تشتمل أولئك الأفراد الذين هم في العقد الثاني من الحياة".[2]

المفهوم الأخير الذي بين أيدينا يربط بين المظهر النهائي والسيكولوجي واللّذات يرتبطان في الأصل في المفهوم الواسع والشامل لمرحلة المراهقة، فجل الأشكال التي تتخذها المراهقة في حياة الفرد هي النمو الجسمي والنفسي السيكولوجي، فهذه المظاهر والأشكال تتغير وتتميز عن بعضها البعض وفق الفترة العمرية.

ومن جهة أخرى تعرف المراهقة في ضوء المعطى الاقتصادي، فالمراهق هو " ذلك الفرد الذي تقع سنه بين سن البلوغ وسن الاعتماد على النفس اقتصاديًا، ويشمل هذا الشطر من التعريف الذكر فقط, أما الأنثى فإن فترة المراهقة هي تلك الفترة التي تقع بين سن البلوغ وسن الزواج".[3]

وبهذا المفهوم يتضح أنّ المراهقة تبقى فترة انتقالية وحسب من الطفولة إلى البلوغ والرشد. كما أنها تعني بالنسبة للبالغ فترة تطليق الاعتماد على الوالدين والاعتماد على النفس والذات الاستقلالية عن مساعدة الغير. وتتخذ صورة أخرى بحيث يمكن تكون مرحلة البلوغ والاستعداد للزواج وبناء الأسرة وتحمل المسؤوليات.

وتعتبر مرحلة المراهقة حسب (السيد, 1994) من مراحل النمو الهامة التي تتطلب منا الوقوف عندها لأنها تخضع لحلقات النمو السابقة وتؤثر بدورها في حلقات النمو اللاحقة. لذلك فقد اجتذبت اهتمام القائمين على البحث العلمي في مجال العلوم النفسية، وتعد المراهقة مرحلة ذات طبيعة بيولوجية، واجتماعية على السواء،إذ تتميز بدايتها بحدوث تغيرات بيولوجية عند البنات والأولاد، ويترافق مع هذه التغيرات ويصاحبها تضمينات اجتماعية معينة، وهي من الوجهة الزمنية تضم الأفراد الذين تقع أعمارهم الزمنية ما بين 12- 18 سنة، ومن الأفراد الذين

1- أحمد أوزي:" **سيكولوجية المراهقة**"،ط1، منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية، المغرب، الدار البيضاء، سنة 1986، ص: 12-13.

2- نوري الحافظ:" **المراهق**"، ط2، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1990، ص 22.

3- نفس المرجع السابق، ص 22.

يحاولون اجتياز الفجوة بين مرحلتين، مرحلةالطفولة – ومن ابرز ملامحها الاعتماد على الآخرين، ومرحلة الرشد – وهي مرحلة مثل الاستقلال والاكتفاء الذاتي.[1]

وتعرف المراهقة بأنّها تبدأ جسديا بعملية البلوغ, والتي هي تمتاز بتغيرات هرمونية وتكون تلك التغيرات سريعة وقد تحدث ارتباكًا للمراهق.[2]

وأطلق فرويد (Freud) على هذه المرحلة The GenitalStaye (المرحلة التناسلية) التي تظهر عند البلوغ، وهي الفترة من الوقت التي تنشط فيها الغريزة الجنسية، ومنشأ المتعة الجنسية يصبح وقتها بعيدًا عن الأسرة بعض الشيء، ويعتقد فرويد Freud إنَّ نزعات التساهل مع الآباء تنشأ مجددًا خلال فترة المراهقة، ويحدث هذا التساهل عندما يصبح الفرد قادرًا على تطور نضجه في علاقات الحب، وممارسة أشغاله.[3]

يربط هذين التعريفين السابقين مرحلة المراهقة بفترة النمو الجنسي والهرموني والتي تشمل مجموعة من التغيرات السريعة في مظهر الجسم لدى المراهق.كما أنّه يتميز في هذه الفترة بالغريزة الجنسية النشيطة، وبهذا نجد الفرد يبحث عن إشباع غريزته مع من يحب من الجنس الآخر على سبيل المثال.

3-3- المراهقة من الوجهة الزمنية:

المراهقة من الوجهة الزمنية هي الفترة النهائية التي تكمن بين مرحلتي الطفولة والبلوغ حيث تمتد من أولى مراحل البلوغ من سن 12 إلى 17 أو 18 عامًا تقريبًا وتشتمل على أربعة مراحل نهائية هي : الكفاءة، والتفرد،والهوية، واحترام الذات.[4]

كما أن الانتقال من الطفولة إلى الرجولة في المجتمعات البدائية انتقال مباشر أما في المجتمعات المتحضرة فإنَّ المراهقة قد تتخذ أشكالًا مختلفة حسب الظروف الاجتماعية، وتقول " مارغريت ميد" Mead والمراهقة مرحلة نمو عادي، وما دام هذا النمو يسير في مجراه الطبيعي لا يتعرض المراهق لأزمات، وفي المجتمعات البدائية التي تمتهن الرعي والصيد وقليلا من الزراعة تختفي مرحلة المراهقة، وينتقل الفرد من الطفولة إلى الرشد مباشرة بعد احتفال تقليدي.[5]

ونلحظ من خلال هذا أنّ الفترة الزمنية للمراهقة تختلف باختلاف أوجه النظر والرأي حسب الباحثين، والعلماء فهناك من يرى أنها تمتد من: 11-17 سنة حسب ثلاث مراحل هامة، وهناك من يرى أنّها تمتد من 12-

1- مروان عبد الله دياب: "**دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين**"، نفس المرجع السابق، ص 75.

2- شيماء أحمد محمّد الديداموني: " **المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالموهبة الابتكارية للمراهقين**"، نفس المرجع السابق، ص 63.

3- نفس المرجع السابق، ص 63.

4 – نفس المرجع السابق،ص63.

5- عبد الرحمن العيسوي: "**سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر**"، ط1، دار الوثائق، الكويت، 1987، ص29.

18 وتقسم أيضًا إلى ثلاث مراحل هي الأخرى. كما أنّه هناك من يرى أنَّ مرحلة أو فترة المراهقة في حياة الفرد تمتد من 12 -19 أو 20 أو 21 سنة حسب الجنس ولطبيعة الجسمية والعقلية للفرد المراهق... وغيرها.

4- مراحل المراهقة:

4-1- المراهقة المبكرة:

تمتد هذه المرحلة من حوالي سن(12) إلى سن (14)، تتميز بتناقص السلوك الطفيلي وبداية ظهور علامات النضج واكتمال وظائفها عند الذكر والأنثى.[1]

كما يصل فيها المراهق إلى استقرار نوعي من التغيرات البيولوجية، ويستقيل لفرد من القيود المحيطة بذاته.[2]

وتتميز هذه الفترة ببداية ظهور بعض التغيرات الخارجية على سمات شخصية الفردية خاصة منها الجسمية والعقلية والنفسية وتترجم من خلال بعض التصرفات والتعبيرات التي تصدر من الفرد المراهقة التي تدل على دخوله في السن المبكر للمراهقة.

4-2- المراهقة الوسطى:

وتمتد هذه المرحلة من المراهقة المتوسطة من حوالي 15-18 سنة، تتميز بالنضج والاستقلالية, كما تتضح فيها كل المظاهر المميزة للمراهقة بصفة عامة.[3]

و إضافة إلى هذه فمرحلة المراهقة المتوسطة هي أهم مرحلة في حياة الفرد فهي مرحلة تتوافق مع السن المدرسي في الطور الثانوي، وهي الفترة التي تتميز بكثرة التغيرات الجسمية والجنسية والنفسية والعقلية والاجتماعية التي تصاحب الفرد المراهق طيلة حياته في هذه الفترة.

4-3- المراهقة المتأخرة:

تصادف هذه المرحلة مرحلة التعليم العالي وهي المرحلة التي تسبق المسؤولية وعالم العمل والشغل ويطلق عليها البعض اسم "مرحلة الشباب" حسب علماء الاجتماع.

فمع بداية هذه المرحلة تخرج عدد كبير من المراهقين من المدارس الثانوية ويعتبر عدم إكمال التعليم العالي للكثير منهم من أكبر المشكلات في المراهقة.[4]

1- خليل ميخائيل معوض:" **علم النفس العام**"، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2006، ص 25.

2- ثائر غباري: " **سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**"، ط1،مكتبة المجتمع العربي، الأردن،2009، ص64.

3 - سامي ملحم: "**دورة حياة الإنسان**"، ط1، دار الفكر للنشر، 2004، ص 370.

4- حامد عبد السلام زهران: "**علم النفس والطفولة والمراهقة**"،ط5، جامعة عين الشمس، مصر، 2005، ص 410.

ويمكن أن نعتبر أنَّ هذه الفترة والممتدة من سن 18-21 سنة هي مرحلة توجيه الشاب المراهق لحياته، فإنما توجيهها نحو الوجه الصحيح الذي يعود عليه وعلى مجتمعه بالفائدة والاستقرار والتوافق النفسي والاجتماعي، وهذا ما يجعل الفرد يحيا حياةً هنية وسعيدة. وإما توجيهها للوجه أو النهج الخاطئ والمليء بالاضطرابات والمعاناة الدائمة وهذا ما يعود بالسلب على حياة الفرد وتتمثل خاصة في سوء الاستقرار والتوافق وكثرة الضغوطات على ذات الفرد وما تعود بالسلب أيضا على المجتمع.

5- الفرق بين المراهقة والبلوغ:

يمكننا فهم المراهقة (Adolescence) بشكل واضح إذ ميزناها عن البلوغ (Puberty), عندما نتحدث عن سن البلوغ، فانه يشير إلى التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية التي تحدث في الأفراد فالبلوغ يشير إلى نضج الوظائف الجنسية، ويحدث في متوسط الثالثة عشر تقريبا عند الفتيات يصحبه ظهور الثديين، ويحدث عند الفتيان بعد ذلك بعام تقريبا يصحبه تغيرات في الصوت وظهور شعر الوجه، في حين أنّ جذور المراهقة لا تكمن في النمو البيولوجي للإنسان، ولكن الجانب المهم حقيقة في المراهقة هو الاتجاهات Attitudes والسلوك. فهذا نتاج للثقافة السائدة في المجتمع.[1]

قبل رؤية الظواهر التي تميز هذه الفترة من الحياة، في محاولة لفهم ما تعنيه هذه الكلمات: المراهقة والبلوغ، أكثر بكثير مما كان عليه في كل الفترات السابقة، والظواهر ليست هنا على مستويين: الفسيولوجية، لعيوب في سن المراهقة مصطلح يشير بدلاً من رد الفعل النفسي للفرد أنّ الظروف المادية الجديدة، وكذلك تغييرات نفسية في حد ذاتها، هناك بعض مراحل المقابلة الفيزيولوجية والنفسية.

5-1- المراحل الفسيولوجية:

- مرحلة ما قبل البلوغ.
- سن البلوغ.
- مرحلة ما بعد البلوغ.

5-2- المراحل النفسية:

- مرحلة ما قبل المراهقة.
- مرحلة المراهقة المبكرة.
- المراهقة.

1- مجدي أحمد محمّد عبد الله: " **السلوك الاجتماعي ودينامية، محاولة تفسيرية**" دار المعرفة الجامعية، بدون طبعة،1996، ص 273-274.

- أواخر سنوات المراهقة.
- النضج.

وإن كانت هناك روابط وثيقة بين النمو الفيزيولوجي والنفسي. إلا أنّه غالبًا ما يكون هناك تأخير في هذا الجانب أو ذاك: على سبيل المثال، هناك بعض الأفراد لا يصلون إلى مرحلة النضج العاطفي في حين أن نموهم البدني مكتمل(الأنوثة). ويمكن القول أن مراحل النمو مترابطة ترابطًا وثيقًا سواء من الناحية الفسيولوجية أو النفسية، حيث أنّ هناك تداخل بينهذه المراحل مما يجعل أحيانا صعوبة التمييز بينها, مثلاً من التفريق بين مرحلة ما قبل المراهقة ومرحلة المراهقة المبكرة.[1]

6- أهمية دراسة المراهقة:

تعتبر المراهقة قنطرة عبور بين الطفولة والرشد، كما أنّها مفترق طرق يتحدد خلالها الطريق الذي سيتبعه المراهق في المستقبل والذي قد يجتازه بأمان, أو قد تعترضه بعض المشاكل، بالإضافة إلى ذلك فإنّ مرحلة المراهقة هي المرحلة التي يبدأ فيها الفرد بالتفكير في عمل معين أو تبني فكر سياسي أو ديني معينين بشكل واضح، وهذا ما يجعل المراهق، في هذه المرحلة بالذات أحوج ما يكون إلى التوجيه الصحيح، والسير به نحو المستقبل الذي يحقق له السعادة، ويعود على المجتمع بالخير الوفير.

فمرحلة المراهقة هي مرحلة حساسة من الناحية الاجتماعية، حيث تشوب العلاقات التفاعلية بين المراهق ووالديه أو مع الكبار بعض الصعوبات، بالإضافة إلى تحمل المراهق في هذه المرحلة العديد من المسؤوليات الاجتماعية كعضو في المجتمع،كما يبدأ المراهق التفكير بالزواج وتكوين الأسرة وما يمكن أن ينجم عن ذلك من ولادة أطفال ومسؤوليات تجاه الأسرة، كل ذلك يجعل لدراسة المراهقة أهمية كبيرة ليست فقط للمراهقين، وإنما أيضا لذويهم (والدين، مدرسين وكل من يتعامل معهم). ولهذا نسعى من خلال دراسة المراهقة إلى فهم المراهق بشكل صحيح ليسهل علينا توجيهه والتعامل معه، كما نحاول مساعدته في أن يَفهم ذاته بشكل أكثر واقعية وموضوعية ليتعامل مع الواقع الذي يحيط به بشكل صحيح, وهذا من شأنه أن يوفر للمراهق صحة نفسية سليمة تنعكس بدورها إيجابيًا على صحة المجتمع.[2]

1- Pierre Payette ,Jacques Giroux :" **Psychologie et hygiène mentale**", éditions du renouveau pédagogique, Saint-Laurent, Montréal, Québec, 1969, p 61-62.

2- أحمد محمّد الزعبي: " **سيكولوجية المراهقة، النظريات ، جوانب النمو، المشكلات وسبل علاجها**"،ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص 23.

باعتبار مرحلة المراهقة تعد فترة حساسة ومليئة بالتغيرات والاضطرابات النفسية والانفعالية والجسدية والاجتماعية في حياة الفرد. فهذه المرحلة مليئة بالعلاقات الاجتماعية الفعالة. كما أنّها تمتد لفترة من الزمن من عمر الإنسان وغالبًا ما تكون من: 12 سنة إلى غاية 21 سنة. وقسمت هذه الفترة الزمنية إلى عدة تقسيمات منها:

6-1- التقسيمات الثنائية:

6-1-1- المراهقة المبكرة: Early Adolescence:

وتمتد من السنة الثانية عشرة إلى سنة الخامسة أو السادسة عشر، حيث يصاحبها نمو سريع إلى ما بعد سن البلوغ بسنة تقريبًا، ويتميز سلوك المراهق في هذه المرحلة بالسعي نحو الاستقلال، والرغبة في التخلص من القيود والسيطرة ويستيقظ عنده الإحساس بذاته وكيانه.

6-1-2- المراهقة المتأخرة: Late Adolescence:

وتمتد من سن السابعة عشر إلى سن الحادية والعشرين، ويتميز سلوك المراهق في هذه المرحلة بالتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه والابتعاد عن العزلة والانخراط في نشاطات اجتماعية، وتقل عنده النزعات الفردية، كما تتحدد اتجاهاته السياسية والاجتماعية، وتتضح ميوله المهنية.[1]

7- خصائص النمو في مرحلة المراهقة:

يمثل النمو شبكة معقدة من النضج والتعلم، ويشير إلى كافة التغيرات السلوكية التي تنجم عن تفاعل هذين العاملين.[2]، وتتلازم هذه المرحلة مع مراحل تعليمية ثلاث، الأمر الذي يدعو المعنيين بأن تتناسب أنشطة المراهقين مع ميولهم وقدراتهم، وعلى ذلك قسم علماء النفس مرحلة المراهقة إلى ثلاث مراحل هي:

- **المراهقة المبكرة:** الممتدة من 11 و14 سنة (مرحلة التعليم الإعدادي).
- **المراهقة المتوسطة:** الممتدة من 15 و18 سنة (مرحلة التعليم الثانوي).
- **المراهقة المتأخرة:** الممتدة من 19 و21 سنة (مرحلة التعليم الجامعي).[3]

وفي بحثنا هذا سنركز على مرحلة المراهقة المتوسطة والتي تتماثل مع مرحلة التعليم الثانوي, وهي التي تشمل عينة بحثنا وهم تلاميذ الطور الثانوي، وسنتناول في هذا الصدد كل من المتغيرات الجسمية والفسيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والجنسية التي تحدث في هذه المرحلة العمرية من حياة التلاميذ، وذلك من أجل مساعدتنا

1- هرمز، صباح حنا وآخرون: " **علم النفس التكويني، الطفولة والمراهقة**"، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1988، ص 567-569.

2- عبد المجيد نشواتي: "**علم النفس التربوي**"، ط3، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،1987، ص 147.

3 - ميخائيل إبراهيم أسعد: " **مشكلات الطفولة والمراهقة**"،ط2، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1991، ص 225.

على فهم التغيرات السلوكية عند المراهقين في هذه المرحلة التعليمية. ويطلق على هذه المرحلة بالمراهقة الوسطى لأنها توافق سن 15-18 سنة وسنتناول فيها:

7-1- النمو الجسمي والفسيولوجي:

يظهر في هذه الفترة الفرق بين الجنسين في النمو الجسمي للمراهقة:

– **الذكور**: أقوى جسميًا وعضلاتهم تنمو بسرعة وازدياد في الطول، وتمايز في اتساع الكتفين واهتمام بالمظهر الجسمي وصوت خشن.

– **الإناث**: تراكم الشحم في مناطق معينة كالصدر والردفين، وازدياد في الطول والوزن، أسرع وقتًا وأقل كمًا من الذكور، نمو عظام الحوض ميزة لنمو الإناث تهتم الأنثى بالوزن والطول وتناسق الوجه وصفاء البشرة.[1]

أما فسيولوجيًاتنشط غدد الجنس عند الذكور مثل الخصيتين وعند الإناث المبيضين، تؤثر الغدة النخامية على النمو عامة، والعظام خاصة وعلى إفراز الغدد الجنسية، وفي الأجهزة الداخلية ينمو

القلب بشكل أكبر من الشرايين فيصبح ضغط الدم منتجًا للقلق والصداع والتوتر عند المراهق.[2]

يظهر من خلال أنّ كل هذه التغيرات الجسمية الظاهرة في هذه المرحلة تختلف من جزء إلى آخر في الجسم عند الذكور والإناث بالإضافة إلى نمو الغدد خاصة والنمو بشكل عام عامة.

كما أنّ الزيادة في النمو الجسمي تستمر بشكل عام ولكن بمعدلات تختلف عن المرحلة السابقة فيزداد الطول والوزن في كل من الجنسين وتتحسن الصحة العامة للمراهق ويبدو أكثر نضجًا وتّزداد القدرات الحسية وتصبح أكثر دقة ولاشك أن معدلات النمو في هذه المرحلة تتأثر بالفروق الفردية والجنسية بين المراهقين والمراهقات. فالمراهق يلحق في الطول بالمراهقة التي سبقته في مرحلة المراهقة المبكرة، ويسبقها، مما يجعل المراهقين أكثر حساسية نحو مظهرهم البدني وكل ما يتعلق به وما يقال عنه وخاصة من الجنس الآخر، ويبدو هذا واضحًا من إقبال المراهقين والمراهقات على الألعاب الرياضية والتدريبات الجسمية. ومن الملاحظات الواضحة خلال هذه المرحلة إقبال المراهقين على الطعام بشراهة لحاجة النمو الجسمي إليه. وتنظيم الدورة الدموية والتنفسية للمراهق وتصبح عدد ساعات نومه عادية بين 08-10 ساعات يوميًا مع وصول المراهق لأسرع زمن رجع في استجابته للمنبهات المختلفة.[3]

1- ثائر أحمد غباري وخالد مُحَّد أبو شعيرة: " **سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**"،ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 234.

2- نفس المرجع السابق، ص 234.

3- ستيفن هارد، " **مشكلات الطفولة وسيكولوجية المراهقة، طرق علاجها**"، ترجمة مجموعة من الخبراء،ط1، جوبيتر للخدمات الأكاديمية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2009، ص 159-160.

يمكن القول أنَّ المتغيرات الجسمية في هذه الفترة تكون الأكثر اهتمامًا بالنسبة للإناث أكثر منه عند الذكور, فالجسم ذو القوام السليم والجميل والبشرة الوسيمة يشغل نسبة كبيرة من اهتمام البنات، أما الذكور فالطول وعرض الكتفين وصلابة الصدر... وغيرها من الأشكال القوية للجسم فتبرز الاهتمام البالغ من طرف هذا الجنس.

إن الخصائص الجسمية للمراهق تظهر من ناحيتين، ناحية فيزيولوجية تشمل نشاط الغدد والأجهزة الداخلية التي ترافق بعض الظواهر الخارجية، والناحية الجسمية العامة والتي تشمل الزيادة في الطول والوزن، وينعكس ذلك على اتساع الكتفين والصدر وطول الجذع ومحيط الردفين وطول الساقين.[1]

يشمل هذا الرأي الخاصية المركبة والمعقدة في النمو من الناحية الفيزيولوجية والتي تمس جملة من المتغيرات في الأنشطة الغددية(النخامية، الصنوبرية، الدرقية... وغيرها)بالإضافة إلى عمل الأجهزة الداخلية للجسم كالجهاز الدوري التنفسي والجهاز الهضمي والجهاز العصبي المركزي ... وغيرها.

وتمتاز هذه المرحلة من المراهقة بسرعة النمو الجسمي واكتمال النضج حيث يزداد الطول والوزن وتنمو العضلات والأطراف ولا يتخذ النمو معدلاً واحدًا في سرعة النمو في جميع جوانب الجسم، كذلك تؤدي هذه السرعة إلى فقدان المراهق القدرة على الحركة ويؤدي ذلك إلى اضطراب في السلوك الحركي.[2]

وهناك تغيرات جنسية ثانوية بالنسبة للذكور(صوت خشن، شعر الذقن ولشارب) والإناث(الأرداف ومنطقة الفخذين).[3]

ويبدأ في توجيه الجسد لإنتاج هرمونات جنسية أكثر، والهيبوثلاموس منطقة صغيرة في الدماغ الأمامي بحجم البلية Marble، وهو مركز الضغط للدوافع والانفعالات في الدماغ ينظم عمليات مثل الأكل والشرب، والإنتاج الهرموني، والدورة الشهرية، والحمل، والسلوك الجنسي.[4]

إضافة إلى الرأي السابق فالهرمونات تعد العنصر الحيوي في حياة الفرد فهي أساس البناء الجسدي، ذلك ما جعل كل المتغيرات المرتبطة بالجسم يعود أصلها إلى التغيرات الهرمونية المعقدة، المساهمة في بناء مختلف عمل أعضاء وعضلات الجسم ووظائفه المختلفة.

إنّ طبيعة النمو الجسمي والفيزيولوجي تظهر في بداية فترة المراهقة وذلك بتغيرات نهائية سريعة ومفاجئة في حجم الجسم، بالإضافة إلى تغيرات في نسب الجسم، وتغيرات في إفرازات الغدد التناسلية، وقد بينت الدراسات أن

1- سعدية محمّد علي بهادر،" **سيكولوجية المراهقة**"،ط1، دار البحوث العلمية. مصر،1980، ص 141.

2- عبد الرحمن عيسوي:" **معالم علم النفس** "،بدون طبعة، دار النهضة العربية،بيروت،1984، ص 87.

3- ميخائيل معوض: "**سيكولوجية النمو الطفولة المراهقة** "،ط3،دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1994، ص 331.

4- رغدة شريم : "**سيكولوجية المراهقة** "، ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009، ص 68.

التغيرات الجسمية في فترة المراهقة تعود إلى حركة الهرمونات (وهي مواد كيميائية تفرزها الغدد) إذ أن بعض هذه الهرمونات تفرز لأول مرة في فترة المراهقة، في حين نجد هرمونات أخرى يتزايد إفرازها في هذه المرحلة. ولهذا تعتبر التغيرات الجسمية مؤشرًا بأن الطفل بدأ ينتقل إلى مرحلة جديدة من حياته مفارقًا عالم الطفولة إلى عالم الرجولة أو الأنوثة، فالنمو الجسمي يظهر من خلال نمو الأبعاد الخارجية للمراهق كالطول والوزن والعرض والتغيرات في ملامح الوجه غير ذلك من مظاهر خارجية تصاحب النمو، أما النمو الفسيولوجي فهو ذلك الذي يطرأ على الأجهزة الداخلية وخاصة نمو الغدد الجنسية، ولهذا ونتيجة للتغيرات الجسمية والفسيولوجية، يواجه المراهق مطالب جديدة، ويستجيب للنتائج والآثار التي تتركها تلك التغيرات. والملاّحظ أنّ هناك فروقًا فردية في استجابة المراهقين لهذا التغيرات، فالبعض يتقبلها ويتكيف معها بسهولة، في حين أنّ البعض الآخر توقعه في الارتباك والحيرة والقلق مما يعرضه للكثير من مشكلات سوء التوافق، ولهذا يمكن اعتبار أنّ انعكاس التغيرات الجسمية والفيزيولوجية على أفكار المراهق ومشاعره وسلوكه العام لا تقل أهمية عن تلك التغيرات.[1]

و تعتبر مرحلة المراهقة ثاني مراحل النمو الجسمي السريع بعد مرحلة الشهور التسعة الأولى وهذا النمو الجسمي السريع يتمثل في ظهور تغيرات على مستوى جميع أعضاء الجسم بصورة مفاجئة، مما يسبب للمراهق الانزعاج، إذ يحس بأنّه يدخل عالمًا جديدًا يجهل حدوده ويضطره إلى أن يتخلى عما يعرف، والانتقال إلى ما لا يعرف، مما يؤدي إلى الخوف والقلق والصراع النفسي.[2]

يعتبر "ستينرغ" (Steinberg) المظاهر الخمس التالية من خصائص مرحلة البلوغ في مرحلة المراهقة:

–تؤدي سرعة التغير في النمو إلى الزيادة في الطول والوزن.

–يتضمن تطور الخصائص الجنسية الأولية تطورًا إضافيا في الغدد التناسلية أو الغدد الجنسية أي الخصيتان لدى الذكور والمبيضان لدى الإناث.

–تطور الخصائص الجنسية الثانوية، ويتضمن تغيرات في الأعضاء التناسلية والأثداء ونمو شعر العانة والوجه والجسد، ونمو في الأعضاء الجنسية.

–تغيرات في التكوين الجسدي خاصة في كمية وتوزيع الدهون والعضلات.

–تغيرات في الجهازين الدوري والتنفسي مما يؤدي إلى زيادة القوة وتحمل الجهد البدني.

1– أحمد محمّد الزعبي:" **سيكولوجية المراهقة، النظريات ، جوانب النمو، المشكلات وسبل علاجها**"، نفس المرجع السابق، ص 41.

2– سعد جلال: " **الطفولة والمراهقة** "، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1985، ص 25.

وكل مجموعة من هذه التغيرات هي نتيجة للنمو في جهاز الغدد الصماء Endocrine Glands والجهاز العصبي المركزي، والتي يبدأ الكثير منها قبل حلول البلوغ بل إن بعضها يحدث قبل الولادة.[1]

ومن أهم التغيرات الجسمية في هذه المرحلة ما يسمى بالأعراض الجنسية الثانوية نتيجة نمو بعض الغدد. وقد يصحبه ظهور هذه الأعراض المزيد من المشكلات التي تعترض الأفراد، كخشونة الصوت أو السمنة أو النحافة، وغالبا ما تعزى أسباب ظهور الأعراض الجنسية الثانوية إلى نشاط الغدد الجنسية ونضجها بالإضافة إلى علاقتها بغيرها من الغدد كالغدد النخامية والغدد الدرقية.[2]

حسب هذه الرؤى المختلفة التي عرفت ارتباط مفهوم المراهقة بالبلوغ، وهذا الأخير يعتبر أحد المظاهر الهامة في حياة الإنسان والتي تتميز به فترة المراهقة الحساسة فالبلوغ يعرف سرعة التغير في النمو مثل الخصائص الجنسية الأولية والثانوية، ويشهد كذلك عدة تغيرات هرمونية وغددية في أجهزة الجسم المختلفة وبالتالي تغير التركيبة الجسمية ككل بشكل عام.

تحدث التغيرات الجسدية المرتبطة بالمراهقة عندما يبدأ الدماغ بإعطاء أوامر للغدد الصماء لزيادة إنتاج الهرمونات Hormones، والتي هي عبارة عن رسائل كيميائية تتدفق في مجرى الدم وتؤثر في عمل الخلايا، وليس معروفا لغاية الآن على وجه الدقة السبب الذي يؤدي إلى استشارة الدماغ للقيام بذلك،ولكن من المؤكد أنَّ الأمر ينجم عن التفاعل بين العوامل الوراثية والبيئية مثل التغذية والتوتر، ومهما كان السبب الكامن خلف هذا الحدث فإن الهيبوثلاموس Hypothalamus (جزء من الدماغ مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالبلوغ والجنس) يصبح نشطًا.

إنَّ المرحلة التي تمتدمن 15-18 سنة يظهر فيها الاتزان التدريجي في نواحي الارتباك الحركي والاضطراب، وتأخذ مختلف النواحي للمهارات الحركية في التحسن لتصل إلى درجة عالية من الجودة ويستطيع المراهق فيها سرعة اكتساب وتعلم الحركات وإتقانها وتثبيتها، إضافة إلى ذلك فإن عامل قوة العضلات التي يتميز بها الفتى يساعد على ممارسة أنواع عديدة من الأنشطة الرياضية وكذلك مرونة الفتاة في عضلاتها تساعدها على ممارسة الجمباز، كما يستطيع في هذه المرحلة الوصول بالتدريب إلى أعلى المستويات من النجاح، أما من سن 18-21 سنة يصل إلى اكتمال الصفات البدنية كالقوة العضلية والمرونة والرشاقة ويستطيع الوصول إلى أعلى مستوى رياضي.[3]

يظهر مما سبق أنّ المرحلة الممتدة من 15-18 سنة والتي تتوافق سن المرحلة الثانوية وعينة بحثنا في هذا الموضوع. فنجد الفرد يتميز ببداية الاتزان والتوافق الحركي لديه وذلك ما يسمح له بممارسة ما يحب من الأنشطة

1- رغدة شريم : "**سيكولوجية المراهقة** "، نفس المرجع السابق، ص67 -68.

2- ميخائيل إبراهيم أسعد: " **مشكلات الطفولة والمراهقة** ", نفس المرجع السابق, ص 230.

3- محمّد حسن علاوي:" **علم النفس الرياضي**"، نفس المرجع السابق، ص 143.

البدنية التي يرغب فيها فيصبح بذلك يعطي طابع الإتقان الحركي لمجموع الحركات التي تتطلبها الممارسة، فتجده يحاول الإبداع والابتكار في المجال الحركي. هذا بالنسبة للذكور أما الإناث فيملن كثيرًا لممارسة التمارين والأنشطة ذات المرونة واللياقة الرياضية ومحاولة الوصول بها إلى أعلى المستويات.

نظرًا للتغيرات التي تطرأ على المراهق في تلك المرحلة،نرى تأثير ذلك واضحًا على مستوى مهاراته الحركية،حيث يظهر في هذه المرحلة عدم الاتزان في نواحي الارتباك والاضطراب الحركي عند المراهق، ويرى "جوركن Gorkon" في تعليقه أنّ " حركات المراهق حتى حوالي العام الثالث عشر (13 سنة) تتميز بالاختلال في التوازن والاضطراب بالنسبة لنواحي التوافق والتناسق والانسجام وتأخر مختلف المهارات الحركية في التحسن والرقي والتوافق العضلي في المراهقة المتوسطة.[1]

أما فيما يتعلق بالقدرة الحركية فهي تنمو عند الذكور والإناث بصورة عامة في مرحلة المراهقة، إلا أن الذكور يكونوا أسرع في قابليتهم الحركية، وفي التآزر الحركي من الإناث، خاصة عند أولئك الذين يمارسون الأنشطة الرياضية، ويتفوقون في الانجازات الحركية التي تتطلب قوة عضلية بينما تتفوق الإناث على الذكور في الفعاليات التي تتطلب قوة عضلية ومهارة التآزر الحركي والدقة(كأعمال التطريز بالإبرة..)، أما فيما يتعلق القوة العضلية خلال فترة المراهقة، فإن الذكور يكونوا أقوى في البنية الجسمية من الإناث، حيث تنمو عضلاتهم بصورة أسرع مما هو عند الإناث، أما النمو العظمي فنجد أنّ اختلافًا واضحًا بين الذكور والإناث في سن المراهقة، فالعظم عند البنات يكون في حوالي 17سنة، ولكن لا يكتمل عند البنين إلا بعد ذلك بعامين تقريبًا.[2]

معنى هذا أنّ القدرات الحركية تختلف باختلاف الجنس بين الذكور والإناث، فالنمو في أعضاء وعضلات الجسم تكون بنسب متفاوتة وحسن السن، فاكتمال النمو بالنسبة للعظام يكون عند الإناث قبل الذكور.

7-2- النمو الحركي:

يتفق معنى النمو الحركي إلى حد كبير مع المعنى العام للنمو من حيث كونه مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط ومتكامل خلال حياة الإنسان، وقد جاء تعريف أكاديمية النمو الحركي المنبثقة من الجمعية الأمريكية للصحة والتربية البدنية والترويح عام 1980م بما يفيد المعنى السابق للنمو الحركي، حيث قدمت تعريفًا للنمو الحركي مفاده أنَّ النمو الحركي عبارة عن التغيرات في السلوك الحركي خلال حياة الإنسان، والعمليات المسئولة عن هذه التغيرات.[3]

1- مُحَمَّد حسن علاوي:" **سيكولوجية النمو للمربي الرياضي**"، بدون طبعة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998، ص 127.

2- أحمد مُحَمَّد الزعبي:" **سيكولوجية المراهقة: النظريات ، جوانب النمو، المشكلات وسبل علاجها**"، نفس المرجع السابق، ص 45-46.

3- أسامة كامل راتب:" **النمو الحركي**"، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994، ص 33.

يطرح هذا المفهوم أنّ النمو الحركي للإنسان مرتبط بتقدم عمره وسنه، فكلما تقدم في السن، كلما ازداد وتطور التحكم الحركي لديه، فبمرور الزمن يتعرف الإنسان على أنواع الحركات المطلوبة في صيرورة حياته والتي تبدأ من خلال تقليده لما يعلمونه والديه وأفراد أسرته بالدرجة الأولى. واستنادًا بذلك إلى الوجه الصحيح الذي خلقه به المولى عزّ وجل وجعله في أحسن صورة يمشي ويحبو ويتحرك ويجري ويلعب ويقوم بكل متطلباته بكل تلقائية وعفوية وذلك بالتدرج.

وهذا النمو يعد نموًا تابعا للجانب الجسمي في بداية فترة المراهقة حيث ترى نمو سريع يتبعه عدم توازن حركي مما يجعل المراهق كسولاً وساكنًا ويُبدي عدم توافق بالحركات، فتسقط من يده الأشياء وترتطم مما يواجهه من أثاث، بعد تحمله المسؤوليات يظهر التوافق الحركي، ومع استمرار النضج يبحث في المراهقة المتأخرة عن الحركة المتزايدة كالعزف الموسيقي[1]

أما عن التوافق الحركي فيصبح أكثر توازنًا في هذه المرحلة ويصبح المراهق قادرً على ممارسة النشاط الذي يحتاج إلى قوة ومثابرة وعادة ما نجد أن البنين يصلون إلى مستويات أعلى من البنات في هذه المهارات، بينما تصل الفتيات إلى مستويات أعلى في التوافقات الدقيقة للأصابعوهي التي تظهر في أعمال المنزل والإبرة والكروشيه، ويلاحظ المدرسون أن بعض المراهقين والمراهقات في هذه السن لا يندمجون في نشاطات رياضية، وغالبًا ما ترجع أسباب هذه الأعراض (إن لم تكن عضوية) إلى حالات نفسية مثل الخجل أو الخوف من الفشل أو عدم الثقة بالنفس.[2]

يركز هذا المفهوم السابق على الممارسة للأنشطة البدنية والرياضية لدى المراهق، فاختيار ممارسة نوع من أنواع الأنشطة البدنية والرياضية يكون في المرحلة الإعدادية، أما في هذه المرحلة فيكون الفرد قد تخصص في ذلك النوع المختار في الرحلة الأولى من حياته الدراسية الإعدادية، ففي هذه الأخيرة فالفرد يحب ويرغب ويميل إلى ممارسة ذاك النوع أمّا الممارسة الفعالة والمتخصصة فتكون في المرحلة الثانوية والمماثلة للمراهقة الوسطى وهذا كله عند الممارسين، أما لدى غير الممارسين ودون فئة ذوي العاهات فغياب الممارسة لديهم فتكون لأسباب إما صحية أو نفسية غير متكاملة، ومن هذا يظهر الدور الجلي لمربي التربية البدنية والرياضية.

7-3- النمو المعرفي والعقلي:

تتميز مرحلة المراهقة بأنها فترة تميز ونضج في القدرات وفي النمو العقلي عمومًا، وقد سبق وأن اشرنا إلى أن النمو الحركي عند الطفل يسير من العام إلى الخاص وينطبق هذا القول على النمو العقلي فتسير الحياة العقلية من البسيط إلى المعقد، أي من مجرد الإدراك الحسي الحركي إلى إدراك العلاقات المعقدة والمعاني المجردة، ولقد استطاع

1- ثائر أحمد غياري وخالد مُحَّد أبو شعيرة: " **سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 234.

2- ستيفن هارد:" **مشكلات الطفولة سيكولوجية المراهقة، طرق علاجها**" تر: مجموعة من الخبراء، نفس المرجع السابق، ص 160.

علماء النفس بعد دراسات طويلة أن يحددوا بعضا من القدرات العقلية الهامة في هذه المرحلة وهي: الفهم اللغوي، القدرة المكانية، التفكير الاستدلالي المنطقي،القدرة العددية، التذكر، سهولة الإدراك، الطلاقة اللّفظية. وكلها تمثل مجموع القدرات الأولية، ومن خصائص المراهقة في هذه المرحلة تصبح القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير مثل:القدرة العددية والمكانية والطلاقة اللفظية فيستطيع المراهق استيعاب مشكلات طويلة معقدة بسهولة ويسر، وتنمو القدرة على سهولة الإدراك والتذكر، فبعد أن تذكرة آليًا أي تذكرًا يقوم على أساس السرد الآلي دون فهم لعناصر الموضوع، يصبح تذكرًا يقوم على أساس الفهم اللغوي وعلى أساس إدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموضوع الذي يتذكره، وكذا تزداد القدرة على الاستدلال والاستنتاج والتفكير والتخاطب بسهولة.[1]

باعتبار فترة المراهقة فترة مليئة بالمتغيرات المعرفية لدى المراهق فبصحب ذلك حب التطلع والاستكشاف للحصول على معرفة شاملة تلبي فضوله في طرح الأسئلة وكثرة الاستفسارات حول مجموعة من المفاهيم والمعارف الغامضة لديه، وهذا ما يجعل الملكات الفكرية والذهنية في عقل المراهق تتنفس وتنمو في بشكل متدرج كالتخيل والإدراك والتذكر والتفكير وغيرها وهذا من أجل الفهم والتمييز والاستيعاب للأشياء والمعارف المجهولة والمصادفة لحياته.

قال "جزيل" (Gesell) في جانب النمو العقلي والمعرفي أنّ الجانب العقلي هو عملية متسلسلة من التكون الشكلي لجهاز رد الفعل لدى الفرد، جهازًا موحدًا، يعبر عن نفسه بطريقة متناسقة من السلوكيات تحدد المخلوق ككل وتشمل الطريقة البنائية والحركية، الحسية والرمزية من التصرف.[2]

إنّ المراهق الأقرب للنضوج الجسمي هو أكثر نضوجًا عقليًا، ويعطى المجتمع القابلية العقلية(الذكاء) أهمية خاصة عن المعطيات الأخرى، مؤثرًا ذلك في أحلام المراهق ومستقبله، كما أن النمو العقلي للمراهق في تناوله لبعض المفاهيم يؤدي إلى التعميم(التعميم، التجريد، إدراك مفهوم الزمن، قبول الحوار بمواضيع ليس لها علاقة بشؤونه، قابل للاتصال الفكري، التقمص والعاطفة، رغبة في فهم النفس وفهم الآخرين، اتخاذ القرار الحفظ والاستنكار، الإدراك للقيم والمفاهيم الأخلاقية).[3]

1- حامد عبد السلام زهران:"**علم النفس**"، نفس المرجع السابق، ص 347.

2- Gesell , Aamd Thompson, H,"**ImfamtBehavoir its genesis and Grown**. **Green wood press**", Puublishers New York, First Edition,1993 p. p 293-294.

3- ثائر أحمد غباري وخالد محمّد أبو شعيرة:" **سيكولوجية النمو الإنساني، بين الطفولة والمراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 236.

7-3-1- الخلفية النظرية للنمو المعرفي في مرحلة المراهقة:

على الرغم من وجود اتفاق عام، بأن تفكير المراهقين أكثر اختلافا وتطورًا عن تفكير الأطفال إلا أنه يوجد اتفاق حول العمليات الكامنة وراء الاختلاف بين الأطفال والمراهقين. جزء من غياب الاتفاق ينبثق عن اختلاف وجهات النظر التي تبناها المنظرون نحو قضايا النمو المعرفي عمومًا، ولأنّ الباحثين ينطلقون من اتجاهات نظرية مختلفة، فإنهم يطرحون أسئلة بحثية مختلفة. ويستخدمون مهامًا مختلفة لقياس النمو المعرفي، ويؤكدون على أوجه معينة من الأنشطة المعرفية دون غيرها، فإن دراستهم تقدم وصفا مختلفا للنمو المعرفي في مرحلة المراهقة ولكنه منسق نظريًا، ويوجد اتجاهان نظريان هامان في هذا المجال على نحو خاص، هما وجهة نظر بياجيه واتجاه معالجة المعلومات، وعلى الرغم من أنّ هذين الاتجاهين ينطلقان من افتراضات مختلفة حول طبيعة النمو المعرفي عمومًا، إلاّ أن كل منهما يقدم رؤية قيمة لأسباب التغيرات خلال فترة المراهقة.[1]

من خلال هذه الخلفية النظرية نرى أنّه لا بد من تقديم موجز وواضح حول هذين النظريتين نظرية " بياجيه " واتجاه معالجة المعلومات:

- نظرية بياجيه:

تعتبر نظرية " بياجيه " أكثر النظريات انتشارًا،وأوسعها اهتمامًا بدراسة النمو المعرفي لدى المراهقين، حيث يؤكد " بياجيه " على أنّ المراهقين تنمو لديهم الدافعية لفهم عالمهم، لأنهم يحققون التكيف البيولوجي عندما يفعلون ذلك. فالمراهقون يقومون بتنظيم خبراتهم لكي يفهموا عالمهم. ويعملون علىربط الأفكار مع بعضها، كما يكيفون تفكيرهم ليتضمن أفكارا جديدة وبإضافة معلومات جديدة يزداد الفهم لديهم.

وعلى وجه العموم فإنّ "بياجيه" وأولئك الذين اتبعوا خطاه، يعتقدون أن النمو المعرفي يمر عبر مراحل سلسلة ثابتة من المراحل المتمايزة نوعيًا. فخلال المراهقة يطور الأفراد نوعًا من التفكير يستخدمونه في المواقف المختلفة، النمو المعرفي بالنسبة "لبياجيه" يمر في أربع مراحل رئيسية: المرحلة الحس حركية(من الميلاد وحتى سن الثانية)، ومرحلة ما قبل العمليات(من سن الثانية وحتى سن الخامسة)، ومرحلة العمليات المادية(من سن السادسة وحتى بداية المراهقة المبكرة) وأخيرًا مرحلة العمليات الشكلية(من المراهقة وعبر الرشد). وكل مرحلة من هذه المراحل تتصف بنمط معين منّ التفكير ولدى الاندماج المراحل المبكرة بالمراحل الجديدة، تظهر أنماط من التفكير المتقدم والتكيفي.[2]

إنّ وجهة نظر "بياجيه" للنمو المعرفي لدى المراهقين تتخذ الوجهة الايجابية في كل طياتها، فقد ذكر كل التصرفات الايجابية متناسيا بذلك كل السلوكيات السلبية والمنحرفة للمراهقين. فهذه الفئة يمكن أن تكون لديها دافعية

1- رغدة شريم: "**سيكولوجية المراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 104.

2- نفس المرجع السابق، ص 104 -105.

العدوان والظلم والانحراف عن الطريق السوي في علاقاتها الاجتماعية مع الأسرة والأصدقاءوالأقران... وهذا ما يجعلنا نقول أنّ النمو المعرفي وما له من فعاليات وايجابيات في حياة المراهق من خلال التفتح على العالم ومعرفة خباياه، إلاّ أنّه لا يخلو من تفكير المراهقين ومعرفة لبعض السلوكيات المنحرفة والضارة للغير، وهذا حسب ما نلاحظه اليوم في الانعكاسات السلبية للتكنولوجيا.

– نظرية اتجاه المعلومات:

على الرغم من أنّ اتجاه "بياجيه" في النمو المعرفي يعتبر المساهمة النظرية الرئيسية عبر القرن الماضي، إلا أنّ ظهور الكمبيوتر كنموذج لتفسير كيفية تعامل الأطفال مع المعرفة، قد قدمت إضافة رئيسية في زيادة فهمنا للنمو المعرفي. إنّ العصر الذي نعيش فيه الآن هو عصر المعلومات، فنحن نستخدم الكمبيوترات والهواتف المحمولة، وماكينات الفاكس لتحويل المعلومات من صورة إلى أخرى، للتواصل مع بعضنا عبر مسافات بعيدة في أغلب الأحيان، فليس من المستغرب إذن أن تظهر نظرية نهائية واحدة. تلجأ إلى استخدام الرموز التكنولوجية، وترتكز على أسلوب معالجة الأفراد للمعلومات، نشأ هذا الاتجاه، جزئيًا كرد فعل لمنحى "بياجيه " وأنصاره، فمن العلماء من يعتقد بأن اتجاه "بياجيه" لم يكن مفيدا، خصوصًا في إبراز التغيرات التي تحدث على وجه الدقة عندما ينضج الأفراد في بداية المراهقة وخلالها. فإذا تركنا أنفسنا للاستنتاج، الذي يشير إلى أن النمو المعرفي الذي يحدث بين الطفولة والمراهقة يعكس التغيرات في "قدرات التفكير المنطقي" فإننا لن نتحرك كثيرًانحو فهم أي من المظاهر المميزة للنمو المعرفي تحتل الأهميةالأكثر خلال المراهقة. ويعتبر اتجاهمعالجة المعلومات إطارًا مرجعيًا للتفكير في نمو المراهق، ومظهرًا لهذا النمو في نفس الوقت، وأفضل الطرق لدراستها وكمظهر للنمو. فإن الأوجه المختلفة لمعالجة المعلومات، تتغير عندما ينتقل الأطفال إلى الرشد خلال مرحلة المراهقة على سبيل المثال، فالتغيرات في الانتباه والذاكرة، هي تغيرات أساسية في طريقة معالجة الأفراد للمعلومات.[1]

يظهر من هذه النظرية أنّ عصرنا عصر العولمة والتكنولوجيا والرقمنة، والاهتمام الوحيد لدى المراهق هو الأجهزة الالكترونية والانترنيت... وغيرها، فهذه الأخيرة هيمنت عليه وعلى نموه المعرفي والعقلي. فقد أخذت كل اهتمام وتفكير المراهق ومنوه الفكري والذهني. فقد أصبح المراهق يخمن على كيفية إرسال وتبادل المعلومات بين الأفراد وشبكة علاقاته الاجتماعية بشتى الطرق واحدث الأجهزة التكنولوجية وذلك من أجل التواصل. وهو بهذا يعمل على تطوير ملكاته الفكرية كالانتباه والذكاء والإدراك، والتذكر فيصبح سريع المعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب.

1- رغدة شريم: "**سيكولوجية المراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 113-114.

إنّ الحياة العقلية تتجه نحو التمايز، والذي يقوم على الذكاء والإدراك والتذكر والتفكير والتخيل... فالقدرة العقلية لدى المراهق تلعب دورًا في تكوين صورته عن ذاته وتقييمه لها. والنمو العقلي من الخصائص المهمة, لأنّ فهم ومعرفة ما يحدث للمراهق على المستوى العقلي يساعدنا على فهم شخصيته وتوظيف المعارف والمعلومات في العملية التربوية, وتشير معظم الدراسات أنّ منحنيات نمو الذكاء في هذه الفترة لا تظهر على هيئة قفزة سريعة كما هو الحال في النمو الجسمي، كما يلاحظ في هذه الفترة القدر على اكتساب المهارات والمعلومات وعلى التفكير والاستنتاج، كما تأخذ الفروق الفردية في النواحي العقلية بالوضوح،وتبدأ قدرة واستعدادات المراهق في الظهور خاصة في الانتباه والملاحظة والإدراك والنقد.[1]

7-3-2- طبيعة النمو العقلي وأهميته:

تقترن التغيرات في النمو الجسمي والفسيولوجي في مرحلة المراهقة بالتغيرات في النمو العقلي، فالقدرات العقلية لاتستمر طول الحياة ولكنها تصل إلى ذروتها كما يرى "تيرمان"(Terman) 1916 في سن السادسة عشر تقريبًا ثم تأخذ في الانخفاض التدريجي، ولكن هناك دراسات أخرى مخالفة لدراسة"تيرمان"، فقد بين كل من "بالتز وآخرون" Baltes and Ohers (1973) وكذلك " شي" Schie (1974) أنّ الذكاء لا ينخفض مع التقدم بالعمر الزمني ولكنه قد يتحسن أيضًا ويستمر في الازدياد خلال سن النضج، وقد استخدمت مثل هذه الدراسات الطريقة الطولية التي تقوم على تتبع اختبار " نفس الأفراد بصورة متكررة" فقد ذكر (مخول) أن القابلية الذهنية التي تقيسها روائز الذكاء تستمر في النمو حتى سن العشرين أو بعدها بقليل، كما ذكر أيضًا أن دراسة "فريان وفلوري"(Freeman et Flory) قد أظهرت استمرارية زيادة القدرة العقلية لدى الصبيان والبنات(عينة الدراسة) خلال الدراسة الجامعية.[2]

حسب وجهة النظر المختلفة للباحثين والعلماء حول ارتباط النمو العقلي والملكات الذهنية وخاصة الذكاء، فحسب أحدهم تكون عند المراهقين أعلى من الكبار وحسب الآخرين العكس وذلك قولهم أنّه كلما كبر الفرد كلما اقترب إلى النضج الكامل للعقل والذكاء. وحسب رأي الباحث فالنمو العقلي يكون بالتدرج، فالفعالية العقلية تكون في فترة الشباب والممتدة حسب رأي الباحث من 18-40 سنة وهي الفترة التي ترتبط بالسن الدراسي للفرد، فالفرد التلميذ المتحصل على البكالوريا والمتوجه للجامعة للتحصل على الشهادات العليا كالليسانس والماستر والدكتوراه فهو في حالة مستمرة للعمل العقلي والنشاط الفكري والذهني من خلال الاستطلاع والبحث والاستقراء والاستنتاج... وغيرها. وهو بهذا يكتسب ولا يزال يكتسب في الخبرات والمعارف طول هذه المدة الزمنية (العمرية).

1- حامد عبد السلام زهران: "**علم النفس النمو، الطفولة والمراهقة**"، عالم الكتب، القاهرة،1983،ص 143.

2- أحمد محمد الزعبي :" **سيكولوجية المراهقة: النظريات، جوانب النمو، المشكلات وسبل علاجها**"، نفس المرجع السابق، ص 55.

إنّ هذه الخبرات الجديدة المكتسبة من الفرد تسبب اضطرابًا أو عدم توازن في بنائه المعرفي في بادئ الأمر، ثم لا تلبث أن تنسجم وتتزن مع البناء المعرفي، وبما أن التوازن حاجة فطرية، فإن البنى المعرفية تتغير لكي تتلاءم مع خصائص الخبرات الجديدة أو المواقف الجديدة، وبالتالي يحدث الاتزان المعرفي وهذا التناقض التدريجي في الاعتماد على البيئة الطبيعية والزيادة في استخدام القدرات أو البناء المعرفي هو ما سمي بالاستدخال، ومع واستدخال قدر أكبر من الخبرات، يصبح التفكير أداة للتكيف مع البيئة.[1]

بيد أن أغلب الدراسات تميل إلى أنّ الذكاء يتوقف في سن بين السادسة عشر والثامنة عشر، وهذا معناه أن الذكاء يصل إلى حده الأعلى خلال مرحلة المراهقة. وبالإضافة إلى هذه النتيجة، تدل الأبحاث الخاصة بالذكاء، على أنّ الفروق الفردية في هذه القدرة العامة، تظهر بشكل واضح خلال مرحلة المراهقة، فيتميز ذكاء كل فرد عن ذكاء الآخرين وهذا أمر يجب أن ينتبه إليه الآباء والمدرسون، فعلى المدرس الأخذ في الاعتبار أن مهمته ليست على أية حال الوصول بتلاميذه جميعهم إلى مستوى واحد، وإنما الوصول بكل منهم إلى أقصى ما تؤهله قدرته العامة. كما أن هناك طرق يمكن أن يلجأ إليها المدرس لمواجهة الفروق الفردية في الذكاء بين التلاميذ. فالمتخلفين فرديًا أثناء الحصة، فهنا قد يكون من الأفضل تقديم المعونة لهذه الفئة المتخلفة والأخيرة في غير أوقات الحصص المقررة، حيث يتوافر الوقت أمام المدرس للتعرف على نواحي الضعف وتوجيه التلاميذ على ضوئها ومتابعة الجهد الذي يبذله للتغلب عليها فضلاً عن أنّ العلاقة الوثيقة التي تنمو بين التلميذ ومدرسه نتيجة هذا الاهتمام المشترك خارج الفصل يساعد في الجهود المبذولة لتحسين تعلم التلميذ بصفة عامة.[2]

باعتبار ملكة الذكاء أهم ملكة عقلية وفكرية يتميز بها الفرد طول حياته منذ ولادته حتى وفاته. فالذكاء حسب وجهة النظر السابقة هو العنصر المميز الوحيد بين الأفراد(التلاميذ) وذلك في فروقهم الفردية، وباعتبار هذه الأخيرة تفسر القدرة العامة للمراهق والتي تظهر في هذه المرحلة العمرية، كما أنّ الدور المطلوب من مربي التربية البدنية والرياضية في هذه الحالة هو التمييز بين الكفاءات والقدرات الفردية لكل تلميذ وما يميزه عن باقي التلاميذ وبالتالي وجب عليه تكييف وتوثيق الأنشطة المقدمة للتلاميذ كلٌ حسب قدرته وكفاءته.

و يعود لنظرية "جون. بياجيه" الدور الأكبر في بيان طبيعة النمو العقلي بكثير من الوضوح بحيث يحدده في المراحل التالية:

- المرحلة الحسية الحركية يتم التعلم فيها بالأفعال والمعالجات اليدوية.

1- فتحي مصطفى الزيات:" **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**"، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 1995، ص 185-188.

2- محمّد إقبال محمود: "**المراهقة** "، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 27-28.

- المرحلة الرَمزية أو مرحلة ما قبل العمليات ويحدث التعلم فيها باللّغة والرموز.
- مرحلة العمليات المجردة ويتطور فيها التفكير المنطقي.[1]

و تعتبر مرحلة العمليات المجردة من أهم المراحل التي يبدأ فيها المراهق ممارسة أكثر العمليات المعرفية أو العقلية. والقدرة على التفكير التجريدي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بفهم العلاقات الكيفية للأشياء. وتشكل الجانب الهام والضروري من النضج الذهني والعاطفي.[2]

و ينمو المراهق معرفيًا وعقليًا في الجوانب التالية:

– الإدراك:

للمراهق إدراك يمتد من الأشياء الملموسة إلى آثار هذا الشيء الملموس، وجوانب الزيادة والنقصان للأثر التابع له.

– التفكير:

يتأثر تفكير المراهق في عمقه وارتفاع مستواه إلى البيئة المحيطة بالمراهق فيبدأ بالتعميم الرمزي لمستويات مثل الفضيلة والعدالة، فحسب دراسة (ميلروثانر) فأثبتت أن تفكير المراهق في مرحلته الأولى يحل المشاكل بالصيغة الاستقرائية (من الأجزاء إلى القاعدة) ثم ينتقل في وسط المراهقة إلى الصيغة الاستنباطية(من القاعدة إلى الأجزاء) وينتهي من مرحلة المراهقة بالصيغتين معًا، فأي طريقة تحل له المشاكل يأخذ بها.

– التخيل:

و هو ابن التفكير، ويزداد ارتباطهما –التفكير والتخيل– كلما اقترب المراهق من الرشد والفروق بين تخيل الأطفال وتخيل المراهقين، أن تخيل المراهق فيه وصف للمشاعر والانفعالات، وزيادة التفكير بالجو العاطفي، وتخيل فني جمالي للأشياء(و خيال الفتاة المراهقة يفوق خيال الشاب المراهق).

– الميل:

يميل المراهق لمواضيع توازي خياله ميلاً مهنيًا، والأصدقاء، طريقة الحياة الخاصة لها ميول فكرية، وأسلوب الكلام له ميل إدراكي للموضوع (وقد يختلف الميل مع الزمن.[3]

1- عبد المجيد نشواتي:" **علم النفس التربوي**"، نفس المرجع السابق، ص 147.

2- كمال الدسوقي:" **النمو التربوي للطفل المراهق**"،ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 1979، ص 241.

3- ثائر أحمد غباري وخالد مُحَمَّد أبو شعيرة:" **سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 237-238.

و تعد العناصر المذكورة سابقًا أهم الملكات الذهنية والعقلية بالإضافة إلى الذكاء فبحضور هذه الملكات العقلية عند المراهق بشكل خاص وعند الإنسان بشكل عام،في ذهنية المراهق وعبر فترات حياته تجعله يدرك ويتذكر ويفكر ويتخيل ويرغب ويميل إلى وفي وعن كل الأشياء التي يبحث عنها ويريد أن يصل إليها ويحققها في حياته وعلى طول عمره.

كما يقترب نمو الذكاء من التفاعل إلى حده الأقصى في سن 17 و18سنة، أما عن القدرات الطائفية أو الخاصة فتواصل تمايزها ونموهاباضطراد، فالمقدرة اللفظية أو الرياضية أو الميكانيكية وسرعة الإدراك، والفنية والتذكر، كما تظهر بصورة واضحة قدرة المراهق على الابتكار، ولذا فإن نهاية التعليم الإعدادي أو بداية التعليم الثانوي تمثل آخر مرحلة في التعليم العام غير التخصصي، تبدأ بعده تخصصات علمية أو أدبية أو رياضية... الخ. ومن هنا جاءت أهمية عملية التوجيه التربوي والمهني في هذه المرحلة بمراعاة خصائص المراهق.[1]

و من أبرز خصائصالنشاط العقلي في فترة المراهقة أيضا أنه يأخذ في البلورة والتركيز حول نوع معين من النشاط كأنه يتجه نحو الدراسة العلمية أو الأدبية بدلاً من تنوع نشاطه واختلاف اهتماماته، وتنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات، ويلاحظ أنّ التعلم يصبح منطقيًا لا آليًا، ويبعد عن طريق المحاولة والخطأ.[2]

7-4- النمو النفسي والاجتماعي:

يعتبر الميل إلى الاجتماع عند الفرد أحد الميول القوية التي وجدت مع الإنسان والتي تستمر في نموها وتطورها مع التقدم في العمر، فالسلوك الاجتماعي عند الفرد عملية مستمرة ومتطورة، وأن مدى نجاح المراهق في التوافق مع المواقف الاجتماعية الجديدة يعتمد إلى حد كبير على خبراته الاجتماعية الأولى وما كونه من اتجاهات نتيجة هذه الخبرات. ولهذا فإنّه كلما كانت البيئة الاجتماعية للمراهق أكثر غنى وكانت مناسبة، أدى ذلك إلى تكوين علاقات اجتماعية سوية،أما البيئة الاجتماعية غير المناسبة تؤدي إلى شعور المراهق بالعزلة، والشعور بالضيق، والألم النفسي والقلق والخوف. فهذه العلاقات الاجتماعية تؤثر بشكل متزايد في حياته وسلوكه بشكل عام، كما تزداد في مرحلة المراهقة العلاقات الاجتماعية، ويتوحد المراهق بقوة مع أقرانه، حيث يكون تأثيرهم عليه كبيرًا فيما يتعلق بالجانب الاجتماعي والأخلاقي والقيمي، فقد وجدً " روجرز Rogrers (1960) و" كوسا " (Kosa) (1962) أنّ الأولاد والبنات المتوافقين توافقًا سيئًا في المدرسة يكون عدد أصدقائهم من تلاميذ الصف أقل من أولئك المتوافقين توافقًا حسنًا، كما يرى" برقر" Breger (1966) أنّ ما يسعد المراهق في حياته هو القبول الاجتماعي. فالمراهق يحرص في

1- ستيفن هارد: "**مشكلات الطفولة وسيكولوجية المراهقة ، طرق علاجها**"، تر: مجموعة من الخبراء، نفس المرجع السابق، ص160-161.

2- محمد عبد الرحمن عيسوي:" **علم النفس الفيزيولوجي**"، دار النهضة العربية، بيروت، 1991، ص 251.

هذه الفترة على توسيع دائرة علاقاته الاجتماعية، ويزداد تقبله لعادات الكبار واتجاهاتهم، مما يجعله يقترب تدريجيًا من معايير الجماعة. ويرى " قشقوش " (1980) أنّ المراهق في هذه المرحلة يميل إلى التفكير في إمكانية تحسين ظروف المجتمع الذي يعيش فيه، وتكون لديه القدرة على التمييز بين ما هو كائن بالفعل وما ينبغي أن يكون.[1]

تمس هذه النظرة التي بين أيدينا الجانب الاجتماعي المحض والمتعلق بالفرد بشكل عام والمراهق بشكل خاص، فالأسرة، والأصدقاء. وزملاء العمل، وجماعة الأقران كلها تمثل شبكة العلاقات الاجتماعية بالنسبة للمراهق، فهذه الشبكة تمثل بالنسبة له كل شيء في حياته وخاصة أسرته والتي يحس بالطمأنينة والائتمان بالانتماء إليها. فالأسرة هي عنصر الهام في هذه الشبكة فتعتبر الإمداد المعنوي والمادي للمراهق والتي تضمن ديمومة ارتباطية بجماعة الأقران لإمكانية التأثير والتأثر بهذه الشبكة لتحسين ظروف المعيشة في الحياة.

يرى "توما جورج خوري": أنّه: " في مرحلة المراهقة يبلغ الطفل مرحلة النضج حيث ينعكس هذا النضج في نموه الاجتماعي الواضح، فيبدو المراهق إنسانًا يرغب في أخذ مكانه في المجتمع، وبالتالي يتوقع من المجتمع أن يتقبله كرجل أو امرأة...، ويبدأ المراهق بإظهار الرغبة الاجتماعي من حيث الانضمام إلى النوادي، أو الأحزاب، أو الجمعيات على اختلاف ألوانها، مما يؤمن له شعورًا بالانتماء للمجتمع كإنسان ذي قيمة فعالة، أما الشيء الملفت للنظر في هذه المرحلة فهو ميل الجنس الآخر إلى عكسه، مما يترتب غليه ميل اجتماعي جديد للمشاركة فيما بعد لأن يكون إنسانا قادرًا على بناء مستقبله".[2]

و من أبرز مظاهر الحياة النفسية والاجتماعية في فترة المراهقة رغبة المراهق في الاستقلال الاجتماعي ونلاحظ ذلك في النزعة إلى الانتقال من الاعتماد على غيره وميله إلى الاعتماد على النفس، فنتيجة للتغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق يشعر أنه لم يعد طفلا قاصرا، كما أنّه لا يجب أن يحاسب على كبيرة وصغيرة وأن يخضع لرقابة الأسرة ووصايتها.[3]

يوضح هذا المفهوم أنّ المراهق تكبر لديه بمرور الوقت عزَّة النفس والثقة بها وحب الاعتماد على النفس، فنجده في هذه الفترة يبحث عن الاستقلالية والابتعاد عن الرضوخ لقوانين الأسرى التي تكون مُجحفة بالنسبة له في بعض الحالات، ويحس من خلال هذه المعاملات الأسرية أنه لا زال طفل وغير قادر على إنجاز أي شيء في نفسيته، فيفضل الانتقال من النزعة والرضوخ إلى الانفرادية في الرأي.

3- أحمد محمّد الزعبي:" **سيكولوجية المراهقة، النظريات –جوانب النمو– المشكلات وسبل علاجها**"، نفس المرجع السابق، ص 81-82

1- جبالي رضوان:" **درجة الاضطرابات النفسية عند المراهقة المحجبة الممارسة للنشاط البدني الرياضي في الوسط المختلط**"، مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2008، ص 39.

2- عبد الرحمن محمّد العيسوي:" **علم النفس الفيزيولوجي**"، نفس المرجع السابق، ص 249.

و يلخص "ميك" أنواع التحول في السلوك الاجتماعي للمراهق وعلّها تدور حول الرغبة في تحقيق الذات:

- التنوع من التحول وعدم الاستقرار في الميول الاجتماعية إلى التحديد والعمق.
- التحول من الثرثرة وزيادة النشاط أيًا كان إلى سلوك أكثر ضبطا واحترامًا.
- التحول من الرغبة في الارتباط بالأفراد إلى الارتباط بالمجموعات.
- التحول من عدم الاهتمام بمركز الأسرة الاجتماعي والاقتصادي كعامل مؤثر في العلاقات الاجتماعية وتكوين أصدقاء واعتبار منزلة الأسرة اجتماعيًا واقتصاديًا عاملاً مهمًا في تحديد العلاقات وتكوين الصدقات.
- التحول من قبول أي نشاط يعطي فرصة لعلاقات اجتماعية إلى الاهتمام بأنواع النشاطات التي تتفق والمواهب الخاصة للمراهق.[1]

ومن المظاهر الأساسية للنمو الاجتماعي خلال هذه الفترة ميل المراهق لتكوين الصدقات بصفة البارزة في المظهر الاجتماعي للمراهق في ميله للخروج عن العلاقات الاجتماعية الضيقة التي تربطه بأسرته وحدها، إلى علاقات أوسع تتمثل في أصدقائه ورفاقه، وميله إلى الانتماء إلى جماعات من هؤلاء الأصدقاء كجماعة أصدقاء الحي أو النادي أو المدرسة أو نحو ذلك.[2]

ويتأثر السلوك النفسي الاجتماعي للمراهق إلى حد كبير باتجاهات أسرته وجنسه وشخصيته، ويتضح الآثار الحسنة للمناخ الديمقراطي في الأسرة، حيث يساعد على نمو الصداقة والسلوك النفسي والاجتماعي السوي بين أفراد الأسرة، كذلك تتضح الآثار السيئة الوالدية والتسلط وانهيار الأسرة والإهمال ورفض المراهق، وسيطرة الأفكار الخرافية والفقر والجهل والمرض.[3]

يتضح أنّ الأسرة هي المؤثر الرئيسي والذي يلعب إما الدور البناء للسلوك النفسي والاجتماعي أو الدور الهدام فيجعل السلوك خاصة التصرفي منه عدوانيًا، أما إذ كان بناء فيكون مسالما، فالأسرة ومناخها الاجتماعي ة الاقتصادي والثقافي يؤثر كثيرًا في نفسية المراهق إما بالسلب أو الإيجاب.

و يشعر المراهق في هذه المرحلة بالبلوغ مما يرغمه على إتباع سلوكيات معينة كمحاولة التحرر من القيود التي يفرضها عليه الوالدين أو الأستاذ في المدرسة، ويعتبرها تجاهلا لكفاءته وقدراته كما يحاول دائمًا تقليد الكبار وخاصة النجوم.[4]

1- عبد الرحمن العيسوي: "**سيكولوجية الجنوح**"، بدون طبعة، منشأة المعارف الإسكندرية، مصر، 1984، ص 178.

2- محمد إقبال محمود: " **المراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 43.

3- حامد عبد السلام زهران: "**علم النفس النمو**"، نفس المرجع السابق، ص 359.

4- عبد القادر بن محمد:" **دروس في التربية وعلم النفس**"، دار الطباعة للبحث الوطني الشعبي، الجزائر، 1973، ص 228.

يأخذ هذا الاتجاه الطبع السلوكي للمراهق في اتجاهه نحو البلوغ فيريد التحرر من التبعية للوالدين في المنزل ومن الأستاذ في المدرسة ومن الأصدقاء في المحيط الاجتماعي، كالنوادي، والمقاهي، والملاعب... وغيرها. فتراه يبرز قدراته وكفاءته في بعض الأمور ويجب أن يأخذ رأيه في كل الأمور، كما يرغب في الامتياز والتميز عن الآخرين، وتظهر لديه فكرة التقليد لمن لهم أكبر منه سنًا ومنصبًا وشهرة، فيتكلم ويتصرف مثلهم ويسير ويعيش على طريقتهم.

7-4-1- التنشئة الاجتماعية والنمو النفسي والاجتماعي:

يعرف "الكايند و واينز" (Elkind and Weiner,1978) التنشئة الاجتماعية Socialisation على أنها عملية يكتسب من خلالها الأفراد الحكم الاجتماعي، وضبط الذات ضروري لهم، ليصبحوا أعضاء راشدين في مجتمعهم، وينقل محتوى التنشئة الاجتماعية إلى الأطفال من قبل والديهم، وتتضمن الاتجاهات الثقافية والاجتماعية والتقاليد والقيم التي يؤمنون بها.

و تتبنى "بيرنز" (Berns, 1997) تعريف "بريم"(Brim,1966) في كتابها، "الطفل والأسرة والمدرسة والمجتمع"، التنشئة الاجتماعية والدعم" Child, Family, School, Community : Socialisation and support"، ويشير التعريف إلى أن التنشئة الاجتماعية، عبارة عن عملية يكتسب خلالها الأفراد المعرفة والمهارات، وسمات الشخصية التي تمكنهم من المساهمة كأعضاء فاعلين في الجماعات والمجتمع.[1]

يرتبط مفهوم التنشئة الاجتماعية بالنمو النفسي الاجتماعي للمراهق. فالتنشئة هي مصطلح يعني ويضم نشأة المراهق في كنف ماذا؟ أسرته، مدرسته، مجتمعه..." فهذه الأخيرة تعد مصدر الكنف والدعم والسند الاجتماعي للمراهق، فتلعب دورًا فعالاً في تنمية المراهق في كل سماته الشخصية النفسية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية بالإضافة إلى تطوير معارفه ومهاراته المختلفة.

و يتميز النمو الاجتماعي للمراهق في هذه المرحلة بمسايرة الجماعة والرغبة في تأكيد الذات، فهو يبحث عن نماذج اجتماعية تكون قدوة له وغالبًا ما يبدأ بالوالدين، ويبدأ في تكوين مبادئه واتجاهاته ومعتقداته وقيمة التي غالبًا ما تصبح أفكاره وآرائه. ويميل المراهق إلى مساعدة الآخرين والمشاركة الوجدانية لهم ويساعد المحتاجين وهذه فرصة سانحة لتعويده المسؤولية الاجتماعية، فهو قادر على فهم ومناقشة الأمور والمشكلات الاجتماعية، وهذا مايدفعه إلى الانتماء إلى جماعته وإلى جماعات خارج الأسرة ولربما اتسع نشاطه إلى خارج المدينة وتتميز العلاقة بينه وبينهم بدرجة كبيرة من الوصل والاتصال. وفي نفس الوقت يصبح المراهق أكثر حساسية إذا ما وجه إليه النقد ويميل إلى مقاومة السلطة سواء

1- رغدة شريم: "**سيكولوجية المراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 126.

كان في المنزل أو المدرسة، ويزداد في نقد ما حوله وتقييم المعتقدات والتقاليد والمعايير الاجتماعية في ضوء خبرته في رغبة منه للإصلاح وتحقيق الصواب.[1]

7-5- النمو الانفعالي:

يشكل النمو الانفعالي عند المراهق جانبًا أساسيًا من جوانب النمو التي تطرأ على الشخصية وهذا النمو له علاقة وثيقة بطبيعة التغيرات الفسيولوجية الداخلية التي تتم في هذه المرحلة من العمر وما يصاحبها من تغيرات في المشاعر والإحساس، كما أنّ له علاقة بالبيئة الخارجية الاجتماعية خاصة التي تحيط بالمراهق وتكون بمثابة مثيرات أساسية لانفعالاته، ولهذا يهتم المراهقون بهذا الجانب من النمو ويعيرونه أهمية خاصة في حياتهم فشعور المراهق نحو نفسه وشعوره نحو الآخرين يشكلان أبرز ملامح حياته الانفعالية، بالإضافة إلى ذلك نجد أنّ المراهق كثيرًا ما يعيش حالة من التناقض الوجداني حيث يتذبذب بين الحب والكره الشجاعة والخوف والسرور والحزن والتدين والإلحاد ة الاجتماعية والانعزالية... الخ. كما نلاحظ أيضًا عند المراهق السعي نحو الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وغيرهم من الكبار وذلك من أجل تكوين شخصية مستقلة قادرة على العيش ضمن حياة انفعالية لا يُسيطر عليها الآخرين ولا يتحكمون بها، كما يتصف سلوك المراهق في مرحلة المراهقة بعدم الثبات، كما أن حالته الانفعالية تكون غير مستقرة، فهو ينتقل من حالة الثقة بالنفس إلى ضعف الثقة بالنفس، كما يتصف المراهق أيضًا بالانفعال الشديد العنيف، والمراهق في هذه المرحلة يبالغ في الاهتمام بمظهره الجسمي ويظل ذلك محور تفكيره، فهو يميل إلى المبالغة في التأنق، والمظاهر التي تثر الانتباه، والإناث في هذه الفترة أكثر اهتمامًا بمظهرهن من الذكور.[2]

يشكل الجانب الانفعالي من حياة الفرد المراهق ذلك الجانب الداخلي الغامض والمبهم، فهو يميز المظهر الشعوري واللاشعوري في نفسية المراهق، ويحتاج إلى فهمه وتفسيره عمل شاق ودراسات معقمة ومتطورة (اختبارات ومقاييس خاصة) فالخوف والقلق والضيق والحزن، والفرح والابتهاج والحب والشجاعة، كلها تمثل أشكال شعورية ولاشعورية للنفس، وهي بذلك تحدد طبيعة وخاصية الفرد المراهق وصفة تعامله مع الآخرين، والصورة التي يجب المراهق أو المراهقة أن يظهران بها أمام المجتمع، فتقدير الذات والثقة بالنفس هما عاملان مهمان بالنسبة للمراهق فتراه يفتخر ويتعزز بذاته ويحس بأنّه مهم وسط الآخرين، أما العكس فيجعل المراهق يذم نفسه ويحتقر ذاته وتضعف ثقته بنفسه وهذا ما يشعره باليأس والإحباط والقنوط وسط الآخرين.

1- ستيفن هارد:" **مشكلات الطفولة وسيكولوجية المراهقة، طرق علاجها**"، تر: مجموعة من الخبراء، نفس المرجع السابق، ص 163-164.

2- أحمد محمّد الزعبي:" **سيكولوجية المراهقة: النظريات ، جوانب النمو، المشكلات وسبل علاجها**"، نفس المرجع السابق، ص 71-72.

و يشكل النمو الانفعالي جانبًا أساسيًا في عما النمو في مرحلة المراهقة، وتعتبر دراسة هامة جدًا وضرورية ليس فقط لفهم الحياة الانفعالية للمراهق، بل لتحديد وتوجيه مسار شخصيته ككل، والخوض إلى أعماق ذاته المتحولة بكل ما تحمله من عواطف وأفكار.[1]

كما تتميز هذه الفترة بقلق انفعالي نتيجة التغيرات النفسية والجسمية، والتي تؤدي إلى القلق الجنسي، ويلاحظ عدم الثبات الانفعالي للمراهق، متجليًا في تحول سلوكه بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار.[2]

و من ناحية أخرى يرى: "فؤاد البهي" (1975) بأنَّ: "المراهقة من أهم مراحل النمو الحساسة التي يفاجأ فيها المراهق بتغيرات عضوية ونفسية سريعة، تجعله شديد الميل إلى التمرد والطغيان والعنف والاندفاع، لذا تسمى هذه المرحلة أحيانًا بالمرحلة السلبية خاصة من الناحية النفسية.[3]

و إضافة إلى رأي"البهي" يرى الباحث أنّ نظرة "البهي" إلى الجانب الانفعالي في فترة المراهقة هو مجمل التغيرات العضوية والنفسية السريعة، فهو بذلك على صواب. فكل هذه التغيرات المصاحبة للفترة الحساسة او مرحلة المراهقة، فالميل للتمرد والطغيان والعنف والاندفاع كلها مظاهر انفعالية سلبية، وبالمقابل يمكن أن نجد بعض المظاهر الايجابية للمراهق في هذه الفترة الحساسة من عمره كالحب، والتسامح، والشجاعة وفعل الخير والمصاحبة الحسنة للزملاء... وغيرها وكما يظهر تصرفات عنيفة وسلبية يمكن أن يُظهر أيضًا تصرفات وسلوكيات حسنة وأخلاقية.

نظر إلى سنوات المراهقة على أنّها فترة تتسم بالتمرد أو العصيان والاضطراب الانفعالي والنزاعات مع الأسرة، والعزلة عن مجتمع الكبار، والسلوك الطائش والرفض لقيم الراشدين. إلاّ أن الأبحاث في مناطق مختلفة من العالم، تشير إلى أنّ هذا الوصف لا ينطبق على المراهقين جميعًا، فربما أنّ قضية التمرد لدى المراهقين نجمت عن النظريات المبكرة حول المراهقة، كتلك التي تعزى إلى "ستانلي هول" الذي يعتقد أنّ جهود اليافعين للتكيف مع التغيرات الجسدية، ومع متطلبات مرحلة الرشد تؤدي إلى فترة من " العاصفة والتوتر" تؤدي بدورها إلى الصراع بين الأجيال، إلاّ أنّ الأنتروبولوجية "مارجريت ميد" Mead ترى أنّ هذه الظاهرة ليست بالأمر الشائع عندما توفر الثقافة انتقالاً هادئًا وتدريجيًا من الطفولة إلى الرشد، كما يبدو أنّ العصيان المبكر غير منتشر أيضًا في الثقافات الغربية، على الأقل بين يافعي الطبقة الوسطى ممن هم في المدارس، ومع ذلك فإن المراهقة يمكن أن تكون فترة عصبية لدى بعض الأسر،

1- ميخائيل إبراهيم أسعد:" **مشكلات الطفولة والمراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 302.

2- مالك سليمان مخول: " **علم النفس الطفولة والمراهقة**"، مطابع مؤسسة الوحدة، القاهرة، مصر، 1981، ص 166.

3- فؤاد البهي السيد: " **الأسس النفسية للنمو**"،ط4، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975، ص 250.

حيث تزداد الخلافات العائلية والتقلبات المزاجية، والسلوكيات المعرضة للخطر في هذه المرحلة، أكثر من أي مرحلة أخرى من مراحل الحياة.[1]

تستمر فترة الحساسية الانفعالية والتقلب الوجداني مع نمو الشعور بالحب نحو الجنس الآخر وقد يستقر على موضوع حب واحد، ويستمر شعوره بالقلق واستعداده للتمرد وتحطيم الحواجز حوله ولكنه ما زال يخشى السلطة الاجتماعية ويخاف منها...، نرى أنّ الأولاد يتجهون للمغامرة والعنف، وتلجأ البنات إلى أحلام اليقظة والتخيل هربًا من المواقف المحرجة، ولا شك في أنّ الحالة الانفعالية للمراهق في هذه المرحلة تكون مرتبطة بالنمو إلى الحد الأقصى في الحالة الفسيولوجية والغددية التي تصل إلى حدها الأقصى، كذلك خلال هذه المرحلة من إفرازات داخلية ونمو الأجهزة الدورية والتنفسية والأوردة ة الشرايين وتمثل أنواع الأغذية وكمية الأكسجين الداخل إلى الجسم، وكمية الدم الذي يغذي الجسم وإفراز الغدد الصماء والتي سبقت الإشارة إليها وما إلى ذلك مما يجعل الحياة الانفعالية للمراهق في هذه الرحلة في أقصى حد لها من النشاط والحيوية، ويقتضي هذا تدريب المراهق على التحكم الانفعالي والتنفيس الانفعالي المناسب... وما يصلح لاستخدامه لهذا الغرض تنويع الأنشطة في وقت الفراغ وتدريب المراهق على الاسترخاء والتريض أو النوم.[2]

تلعب العوامل الانفعالية دورًا حاسمًا في تعزيز أو إعاقة التعلم، ويرى بعض علماء النفس والتربويون أمثال "ماسلو وروجرز" إن التربية التي تعطي المعلومات وفي نفس الوقت تهمل النمو الشخصي هي مشوهة وغير كافية، ومدمرة وخطيرة وهناك أربعة أسباب تجعل الأهداف الانفعالية مناسبة للمدارس:

–العوامل الانفعالية تؤثر على التعلم، فإن شعور الطلبة بأنفسهم وبالآخرين والمعلمين كلها تؤثر على التقدم الذي يحرزونه نحو تحقيق الأهداف الصفية.

–العوامل الانفعالية تؤثر على قدرة الأفراد على المشاركة الفعالة في المجتمع الديمقراطية، ولابد أن يكون الأفراد قادرين على التفاعل مع الآخرين.

–أنّ العوامل الانفعالية تلعب دورًا كبيرًا في الرضا الوظيفي والمهني، وهذا يعني أن الأفراد يجب أن يرتبطوا بشكل فعال مع الآخرين، ويستمتعوا بعملهم ويؤمنوا بأنهم يحققون مساهمة قوية في المجتمع.

–من المهم أن يطور الأفراد القدرات والمهارات التي تبني الأساس للحياة، ويستطيعوا مواجهة التغيرات التي تحدث بحياتهم ويعدلون سلوكياتهم تبعًا لذلك.[3]

1- رغد شريم: "**سيكولوجية المراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 128.

2- ستيفن هارد: "**مشكلات الطفولة وسيكولوجية المراهقة –طرق علاجها**"، تر: مجموعة من الخبراء، نفس المرجع السابق، ص 162-163.

3- ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة:" **سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 269.

يظهر من هذا الاتجاه أن النمو الانفعالي اتّخذ مظهرًا تربويًا محضًا فحسب رأي علماء النفس والتربويون أمثال "ماسلو" وروجرز" أنّه لا بد للميدان التربوي بصفة خاصة والتربية بصفة عامة أن تعطي الأهمية البالغة لمظاهر النمو الشخصي للفرد إضافة إلى تنمية المهارات والمعارف العقلية. فالنمو الانفعالي بمجموع مظاهره الخاصة يلعب دورًا هامًا في التعليم، فبتربية الجانب الانفعالي يتحصل المراهقون على شخصية قوية ومتزنة وهادئة تهدف إلى تحقيق النجاح والتفوق في الحياة الدراسية والعملية وهذا وفقًا للتعاملات والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، والمجتمع ككل. فالتكافل والتعاون بين الأفراد داخل المجتمع الواحد، يجعل هذا الأخير يتميز بمجموعة من القيم والرموز العالية يضمن العيش الهنيء والأمن لأفراده.

و يرى "أحمد أوزي" أنّ المراهق " أكثر من غيره إظهارًا للنوبات والصراخ الانفعالي المتميز بالفجاجة، وهذا أمر طبيعي في هذه الفترة التي يكون فيها موزع النفس بين ذاتين يبحث عنهما: الذات الحقيقية والذات المثلى، والأولى تمثل نفسه كما يراها سواه. والثانية تمثل الذات التي يتطلع إليها. وكلما كانت الهوة كبيرة بين الذاتين، اشتد التوتر النفسي عليه، وكان تكيفه مستعصيًا وعن هذا التضارب بين اتجاهين مختلفين صادرين عن ذات واحدة وهي ذات المراهق، ينشأ ما يتعرض له المراهق، من قلق وحساسية نفسية مفرطة وكآبة وشرود ذهني وتوتر عقلي يصرفه أحيانًا عن التفكير السوي.[1]

7-6- النمو الأخلاقي:

على الرغم مما حققته الحضارة الحديثة من تطورات واختراعات في جميع جوانب الحياة المختلفة، وما نتج عن ذلك من سهولة الموصلات والاتصالات بين الشعوب. واختلاط الثقافات المختلفة بعضها ببعض. مما أدى إلى تغير كثير من القيم والمبادئ العالمية والذي أخذت تندثر مع الزمن وتنسى في نفوس الكثير إلاّ أن الأخلاق كانت وستبقى رمزًا للإنسانية التي فضلها الله تعالى على جميع الكائنات الأخرى، وهي التي تميز الرقي الإنساني، فالحضارات السابقة اندثرت بما تحويه من مادية، إلا أنها بقيت بما وصلت إليه من سمو أخلاقي حتى يومنا هذا.[2]

تعتبر فترة المراهقة هي فترة التحولات والتغيرات في جميع مجالات النمو من جسمية وانفعالية ومعرفية واجتماعية، وهي كذلك مرحلات تحولات كبيرة للخلق والمعايير الخلقية. إنّ المراهق يختلف عن الطفل الذي لا يقبل أي مبدأ خلقي دون مناقشة، أي أنه يتحول من ذلك الطفل الذي يقبل أي موعظة تملى إليه وعليه، إلى ذلك الفرد الذي يتخذ موقفًا إيجابيًا في أموره الخلقية من حيث المناقشة، والمتابعة والتفكير الواعي، فالفتاة أو الفتى المراهق يناقش في صراحة كل ما يصدر عن والديه من أعمال، ويحاول أن يصدر أحكامًا على هذه الأعمال، فيقبل منها ما يروقه

1- أحمد أوزي: "**سيكولوجية المراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 24.

2- ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة:" **سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 257.

وما يتمشى مع منطقه، ويرفض ما يتعارض مع مثله العليا ونراه يجد لنفسه من الأسباب ما يؤيد وجهة نظره، ويحاول والديه في صحة ما يعتقد.[1]

يعد النمو الأخلاقي في أحد الأشكال والخصائص الهامة لنمو الفرد المراهق في فترة المراهقة فالأخلاق هي مجموعة المعتقدات والمبادئ الدينية التي فرضها الله تعالى في كتابه وسنَّها النبي ﷺ في سنته الشريعة. فالإيمان بالله ربًا والإسلام دينًا ومُحَمَّد ﷺ نبيًا ورسولاً، تعد مبادئ ثابتة ومقدسة لدى الفرد المراهق المسلم، بالإضافة إلى أنهل المنبع الأصلي للأخلاق الفاضلة والحسنة والمصدر الرئيسي للمعاملاتوالارتباطات الحميدة والتي لا تنافي تعاليم الدين الحنيف والسنة النبوية الشريفة. ولا حتى رموز وقيم المجتمع الواحد. ورغم كل هذا إلاّ أنه هناك فئات وطبقات معينة من المجتمع تتميز بالتطرف الديني والأخلاقي حسب الديانات والمعتقدات المختلفة الأخرى.

ويعتبر النمو الأخلاقي، أحد موضوعات القديمة التي شكلت اهتمامًا لأولئك المهتمين بدراسة الطبيعة البشرية، واليوم فإن لدى معظم الناس آراء واضحة حول السلوك المقبول وغير المقبول، والسلوك الأخلاقي وغير الأخلاقي والطرق التي يمكن من خلالها تعزيز السلوك المقبول والأخلاقي لدى المراهقين، ولو سألنا أفرادًا في الشارع عن الأخلاق، فسوف يصفون الخصائص التي يرون أنّها تشكل "الشخص الجيد"، وتكون في العادة مزيجًا من الفضائل والانفعالات والمشاعر والسلوكيات المتعلقة بمعايير الصح والخطأ، وأنّ للنمو الأخلاقي بعدين هما:

7-6-1- العلاقة مع الذات:

وتتضمن القيم الأساسية للفرد والإحساس بالذات لديه، وهذا البعد يُنظم نشاطات الفرد وعندما لا يكون في حالة اندماج في التفاعل الاجتماعي.

7-6-2- العلاقة مع الآخرين:

و تتضمن التركيز على مايفعله الأفراد خلال تفاعلهم مع الآخرين، وينظم هذا البعد التفاعل الاجتماعي بين الأفراد وحل النزاعات.[2]

و المراهق في هذه المرحلة يجب أن يتبع معتقداته الأخلاقية التي اكتسبها خلال ما مضى من سنوات عمره وما مر به من خبرات وما تعلمه من معايير السلوك الأخلاقي، والمثل الشائع في مجتمعنا "كل شيء عادة حتى العبادة"، والمعروف أنّ: "من شب على شيء شاب عليه" وكما جاء في نفس المقام قول " **الرسول الله ﷺ**": {**اتق الله حيثما كنت، واتبع السيئة بالحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن**} (حديث نبوي شريف، رواه البخاري ومسلم)، ويبدي المراهق في هذه المرحلة رأيه في مدى صواب السلوك أو خطئه، وفي بعض الأحيان نجد تباعدًا بين

1- فهمي مصطفى: "**سيكولوجية الطفولة والمراهقة**"، بدون طبعة، دار مصر للطباعة، مصر، 1974. ص45.

2- رغدة شريم: "**سيكولوجية المراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 147.

السلوك الفعلي للمراهق وبين ما يعرفه من معايير السلوك الأخلاقي المثالي، وربما يرجع ذلك إلى محاولته تحقيق استقلاليته عن سلطة الكبار أو نقص مستوى نضجه العقلي أو الاجتماعي، وقد يتأثر تلميذ هذه المرحلة بسلوك بعض المراهقين أي قرناء السوء وصحبته لهم، حيث يكتسب منهم السلوك اللاأخلاقي والعادات السلوكية القبيحة، وعلى العموم النمو الأخلاقي للمراهق، يتطابق سلوكه مع المعايير الاجتماعية والأخلاقية السائدة.[1]

تتخذ هذه النظرية السابقة للنمو الأخلاقي الجهة اللاأخلاقية والسلوك المشين بالنسبة للتلميذ المراهق، ويرجع تصرفه العدواني والعنيف والمنافي للأخلاق الدينية الحميدة والحسنة إلى حب المراهق للاستقلالية الفردية في أخذ القرارات المخالفة لسلطة الكبار كالوالدين والمعلمون وكبار المجتمع. بالإضافة إلى الصحبة السيئة للتلميذ فكما يقولون في مجتمعنا "الصاحب ساحب". فالصاحب السيئ يجلب كل ما هو سيء ومشين ومنافي للشرع. فالسلوك غير الأخلاقي الذي يصدر من التلميذ المراهق ناتج عن سلوكيات جماعة الأقران والزملاء. فالسلوك الأخلاقي ونمو المراهق في هذا الاتجاه مرتبط بقيم ومعايير المجتمع السائدة.

إن كثيرًا من أوجه النمو الخلقي للفرد تحدث أثناء فترة المراهقة والشباب، إذ أن الفرد في هذه المرحلة من النمو يبلغ أقصى درجة من الانشغال بالقيم الخلقية والتذكير في المعايير والمثل العليا، كما يتزايد اهتمام المراهق بمعرفة ما هو صواب وخطأ. ويكون حريصًا على المعرفة الأخلاقية والنشاطات الأخلاقية، ولذلك يعيد المراهق النظر باستمرار في قيمه الخلقية ومعتقداته وخاصة إذا كان المجتمع من النوع الذي يزخر بالضغوط المتضاربة والقيم المتعارضة. ولهذا يرى "أريكسون" أنّ من المستحيل على الفرد إذا لم تكن لديه فكرة كما ينبغي الإيمان به واعتناقه أن يكتسب شعورًا ثابتًا بالذات أو الهوية. ويرى "كولبرج وكرامر"Kohiberg et Krammer 1969 أن النمو الخلقي يتضمن عملية متصلة يعيشها الفرد بهدف إقامة نوع من المواءمة بين نظرية أخلاقية معينة، وخبرة

الفرد، فيما يتعلق بالحياة في عالم اجتماعي يتبنى هذه النظرة، ويتخذ منها معيارًا لمسلك الأفراد في هذا الجانب أو ذاك من جوانب حياتهم.[2]

أما "دسوقي" فيرى أنّ السلوك الخلقي " هو السلوك الذي يتمشى مع قواعد الأخلاق التي تحددها الجماعة. كما أنّ المبادئ أو المفاهيم العقلية الأخلاقية هي قواعد السلوك التي يكون قد تعود عليها أعضاء الجماعة بما تتعين معه أنماط السلوك المتوقع من كل فرد من أفرادها، أما السلوك اللاأخلاقي فهو الذي لا يستطيع الوفاء بالتوقعات

1- يحياوي سعيد: "**دوافع ممارسة النشاط البدني الرياضي في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي الجزائري**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في النشاط البدني الرياضي التربوي، جامعة الجزائر،2001،ص 50.

2- أحمد محمد الزعبي:" **سيكولوجية المراهقة: النظريات ، جوانب النمو، المشكلات وسبل علاجها**"، نفس المرجع السابق، ص103.

الاجتماعية أو ينجح في الامتثال للمعايير ومجاراة القيم التي تعارف عليها المجتمع...، وهناك أيضًا السلوك غير الأخلاقي الذي يرجع للجهل بما تريده الجماعة أو تتوقعه من الفرد أكثر مما يرجع للانتهاك المتعمد لمعايير الجماعة.[1]

و ينتقل المراهق في هذه المرحلة الجنسية المثلية إلى الجنسية الغيرية أي يتجه بميوله ورغبته الجنسية إلى أقرب فرد إليه من الجنس الآخر من الجيران أو الأقارب وتصبح الانفعالات الجنسية في أقصى شدتها، ويصل المراهق إلى أقصى نمو فسيولوجي جنسي، أما البنات فيتأخر هذا الحد إلى المرحلة التالية، وتظهر كثير من الاهتمامات الجنسية في هذه المرحلة فموضوعات الجنس وقصصه ورسومه وصورته ورموزه يكون لها كل استحسان، كذلك تبدأ ظاهرة المواعيد الغرامية (Dating) من أمام أو من خلف أسوار المدارس أو خلف مسؤوليات الأسر وهي ظاهرة نمو سوية إذا كان المراهق والمراهقة مسلحين بالمعلومات والخبرات السوية الكافية عن الجنس والعلاقة بين الجنسين، وتكون الفتاة في هذه المرحلة أقل حرية في التعبير أو الاتصال بالجنس الآخر وهذا أمر معروف لنا جميعًا.[2]

7-7- نموالهوية:

ترتبط كل مرحلة من مراحل الحياة بمهام نهائية معينة، وبالتالي فإنّ المظهر الرئيس للنمو النفسي والاجتماعي بالنسبة للمراهقين، هو تشكيل هوية (Identity) أو شخصية متماسكة، ويعتبر " أريكسون " أو من قدم مفهوم الهوية واعتبارها إنجازًا رئيسيًا للشخصية في مرحلة المراهقة كخطوة أساسية ليصبح الراشد منتجًا وسعيدًا فبما بعد، فإريكسون يرى أنّ المهمة الرئيسية لهذه المرحلة، هي مواجهة أزمة الهوية مقابل اضطراب الهوية Identity versus Identity confusion أو اضطراب الدور Role confusion ليصبح المراهق راشدًا لديه حس متكامل بالذات، ودور قيم في المجتمع، كما يشير إلى أنّه من غير المحتمل أن تحل أزمة الهوية تماما في مرحلة المراهقة، فقضايا المتعلقة بالهوية تعاود الظهور مرات ومرات خلال مرحلة الرشد.[3]

ومع أن تشكيل الهوية يعتبر حدثا طبيعيًا لدى الأفراد كافة، إلا أنه يمثل نقطة تحول في النمو الإنساني لها أثارها على المهارات النفسية الاجتماعية في حياة الفرد القبلة، وتمثل هويات الأطفال عادة تقمص هويات الوالدين والآخرين الهامين في حياتهم، أما المراهقون، فإنهم يعكسون في هوياتهم وعيًا بالصفات التي لديهم، وتلك التي يفتقرون إليها. فتشكيل الهوية يتضمن اختبار المراهق لخصائصه الشخصية، وللقضايا السياسية والدينية، والقيم الأخلاقية والاهتمامات المهنية، وكذلك الأدوار الجندرية والسلوك الجنسي، كذلك يتوجب على المراهقين تشكيل حس متكامل

1- الدسوقي كمال: "**النمو التربوي للطفل والمراهق**"، نفس المرجع السابق، ص308.

2- ستيفن هارد: "**مشكلات الطفولة وسيكولوجية المراهقة ، طرق علاجها**"، تر: مجموعة من الخبراء، نفس المرجع السابق، ص 165.

3- رغدة شريم: "**سيكولوجية المراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 185.

بشخصياتهم من خلال الأدوار المختلفة التي يمارسونها.(على سبيل المثال: الابن، الابنة، الطالب، الصديق، الموظف بنظام كامل أو جزئي.[1]

إضافة إلى هذا نقول أنّ الهوية هي كل ما يكتسبه المراهق من اسم ولقب من طرف العائلة المكونة من الوالدين(الأب والأم)، فالاسم من اختيار العائلة، واللّقب هو الاسم الكبير للعائلة ككل، ويمثل بذلك جوانب شخصيته.

7-8- النمو الجنسي:

توجد فروق واضحة في السن الذي يبدأ عندها البلوغ الجنسي (Puberty) عند الذكور والإناث، فالفرد عندما يصل إلى نهاية الطفولة المتأخرة، يسير قدمًا نحو البلوغ الذي يستمر حوالي عامين إلى ثلاثة أعوام في حياة الفرد، ثم يتطور النمو إلى مرحلة المراهقة التي تصل بالفرد إلى اكتمال النضج في سن الرشد. وهناك عدة من المؤشرات الخارجية لاقتراب النضج الجنسي منها: ارتفاع الصدر وظهور شعر العانة ونمو الرحم والمهبل، وازدياد حجم الأعضاء التناسلية، أما المؤشرات الخارجية لاقتراب النضج الجنسي عند الذكر، فيزداد بمعدل نمو الخصيتين، وكيس الصفن، وشعر العانة، وازدياد حجم عضو التناسل، وظهور شعر الوجه، وخشونة الصوت...الخ. ومن المظاهر المألوفة للنضج الجنسي عند الفتاة ظهور الطمث، بالرغم من أنّ مجرد ظهور الطمث لا يعني أن الفتاة قد نضجت جنسيًا، أما تحديد بداية النضج الجنسي عند الذكور فيكون بتكوين الحيوانات المنوية المتميزة بالخصوبة والحركة.وأكدت دراسات"كنزي"ما بين 1948-1953 أنّ النشاط الجنسي لدى الأولاد يسبق البنات، فقد تبين أن ما يقرب من 190 من الأولاد الذكور الذين لا تزيد أعمارهم عن الخامسة عشرة كانوا يستطيعون القذف.[2]

يمكن القول أنّ النمو الجنسي يخص الأجهزة التناسلية بشكل كبير لدى الذكور والإناث، ويكون الاختلاف الواضح والمظهر النمو للأجهزة التناسلية في تزايد حجوم هذه الأجهزة ككبر حجم الأثداء عند البنات، وكبر العضو الذكري عند الذكور... وغيرها.

أما عن العلاقة بين وقت الطمث والقابلية للحمل فلم يبث به بصورة دقيقة، ولكن معظم الدراسات أجمعي أنّ الحيض يبدأ أكثر عند البنات قبل أن يصبح المبيض قادرًا على تكوين البويضات الناضجة، في حين أنّ دراسات أخرى أظهرت أنّ قلة من البنات يملكن القدرة على الإنجاب قبل سن الخامسة عشرة من أعمارهن.[3]

1- رغدة شريم: "**سيكولوجية المراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 185-186.

2- أحمد محمّد الزعبي:" **سيكولوجية المراهقة: النظريات، جوانب النمو، المشكلات وسبل علاجها**"، نفس المرجع السابق، ص115.

3- الحافظ النوري:" **المراهق، دراسة سيكولوجية**"، بدون طبعة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،1981.ص104.

لوحظ من خلال الدراسات التي اهتمت بهذا الشأن من النمو أنّ التغيرات الجنسية التي تشهدها الفتيات تكون معقدة مقارنة بما يشهده الذكور، وهذا ما يجعلنا نقول أنّ النمو الجنسي عند البنات مضطرب ومختلف باختلاف البنيات الجسمية والنفسية والمورفولوجية... وغيرها.

8- نمو الذات وتكوين الهوية في المراهقة:

8-1- مفهوم الذات عند المراهق:

مرحلة المراهقة مرحلة هامة جدًا فيما يتعلق بنمو مفهوم الذات لدى الفرد، والمراهقة أيضًا المرحلة التي تفرض أن تتكون فيها الهوية المحددة للفرد إذا كان له أن يعيش حياة سوية، وهذا ما عبر عنه كل من "كارول سيجلمان" و"ديفيد شافر" في قولهما ربما لا توجد فترة طوال حياة الفرد أكثر أهمية بالنسبة لنمو الذات من مرحلة المراهقة، إنّ المراهقة هي بحق الوقت الذي يجد فيه الفرد نفسه، والذي يعرف فيه على نحو وثيق الشخص الذي سيكونه، وهي أيضًا الوقت الذي يناضل فيه الفرد لكي يكون الشخص الذي يرده. ويختلف مفهوم الذات عند المراهق عنه عند الطفل ويمكن إجمال الفروق فيما يلي:

– مفهوم الذات عند المراهق يصبح أقل تركيزًا على النواحي الجسمية ويتجه بدرجة أكبر إلى وصف نفسه.

– صورة الذات عند المراهق عيانية وتتجه بدرجة أكبر إلى التجريد، بتذكر نظرية "بياجيه" التي يتحول فيها الأطفال مع بداية البلوغ من مرحلة العمليات العيانية إلى مرحلة العمليات الصورية. يكون في إمكان الأطفال عندما يصلون إلى سن البلوغ وصف سماتهم الشخصية كأن يقول المراهق أنا شخص موثوق به أو يمكن الثقة به، وطلاب المدارس الثانوية يتجهون إلى المزيد من التجريد ولا يركزون فقط على سمات الشخصية ولكن على القيم والإيديولوجيات المهمة أو المعتقدات.

– المراهق أكثر وعيًا بذاته من الطفل، فالقدرة المعرفية الجديدة في التفكير حول أفكارهم وأفكار غيرهم ومشاعرهم يمكن أن تجعلهم شاعرين بذاتهم.

– ولأن المراهقين قادرين على التأمل في شخصياتهم فإن المراهقين الأكبر يبدو أنهم قادرين على أن يرسموا صورة أكثر تكاملاً وتماسكًا أكثر مما بفعل الأطفال أو المراهقين الصغار، وبدلاً من مجرد ذكر السمات فإنهم قادرين على تنظيم صفاتهم وأوصافهم الذاتية التي تبدو متناقضة في صورة متماسكة، وهي نظرية أو مبدأ يمكننا تفسير نشاطاتهم وحركاتهم وكثيرًا من أساليبهم السلوكية.[1]

1- علاء الدين كفافي: "**علم النفس الارتقائي سيكولوجية الطفولة والمراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 399-400.

إذا فسرنا نظرة المراهق إلى نفسه وشكله لتكوين مفهوم ذاته فنحن بهذا قد ظلمنا الجانب العقلي والاجتماعي معًا. فمفهوم الذات عند المراهق بالإضافة إلى تكوين صورة ايجابية عن نفسه وجسمه فهو أيضًا يجب أن يكون تفكيره راقي وكلامه وآرائه تكون مأخوذة بعين الاعتبار وسط أقرانه في المجتمع، بالإضافة إلى حب اكتسابه المكانة المرموقة والسمعة العالية والتقدير العالي لذاته حتى يحس نفسه محبوب من طرف الآخرين.

8-2- تقدير الذات عند المراهق:

تقدير الذات أحد جوانب المفهوم الأوسع والأقدم وهو مفهوم الذات أو على الأصح أحد مشتقات هذا المفهوم، ويشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته، ومع بداية البلوغ فإن معظم المراهقين يبدؤون في إعادة تقييم أنفسهم ويقارنون بناءهم الجسمي ومعلوماتهمومهارتهم ومواهبهم مع أقرانهم وعند الآخرين الذين يعجبون بهم. وكلما تقدم النمو يحاول المراهقون أن يسدوا الثغرة من بين الذات المدركة والذات المثالية، وتوضح النتائج التي تمت في الدراسات المختلفة حول المراهقين وتقديرهم لذاتهم أنّ المراهقين ذوي التقدير المنخفض للذات يكون من السهل تأثرهم ويحدث ذلك في جزء منه بسبب أنهم يريدون أن يحبهم الآخرين ويوافقون على سلوكاتهم ويؤيدونهم في مواقفهم، وفي جزء منه أنه ينقصهم تقدير الذات اللازم لعمل القرارات الخاصة بهم، كذلك فإن التقدم التحصيلي في المدرسة يتأثر بمفهوم المراهق عن نفسه ومدى تقديره لذاته، فأصحاب المفهوم الايجابي عن الذات والذين يقدّرون أنفسهم تقديرًا عاليًا أو معقولاً يحققون انجازات مدرسية أفضل من الآخرين من ذوي التقدير المنخفض للذات أو أصحاب المفهوم السالب للذات.[1]

من هذا الجانب المهم لتقدير الذات لدى المراهق، وباعتبار تقدير الذات المستوى المقبول أوالمذموم للفرد عن ذاته، فقيمته وقدره وسط الآخرين سواء في الأسرة أو الأصدقاء في المدرسة هي التي توضح وتحدد سلوكه الايجابي في تعامله مع أقرانه، وإهماله وعدم تقييمه وتركه ورأيه وأفكاره في المؤخرة، كلها تجعله يحتقر ذاته ويذمها وتتدهور لديه الثقة بالنفس، وهذا ما ينعكس سواء بالسلب أو بالإيجاب على التحصيل الدراسي على وجه الخصوص، وهو مرتبط بمستويات تقدير الذات المرتفع أو المنخفض.

ومرحلة المراهقة جديرة بالعناية إذ هي اكتشاف الذات، إن نمو الوعي الذاتي أو الشعور بالذات يعتبر أهم خصائص المراهقة من وجهة النظر النفسية، ولأول مرة يصبح شديد الاهتمام بنفسه وبالآخرين من حواليه بآرائهم نحوه فيبدأ يرى العالم كله وخاصة ذاته، بعينين جديدتين فيطرح على نفسه أسئلة ومنها على سبيل المثال: (أي نوع من الأشخاص أنا؟ هل يهتم بي الآخرون؟)، (هل هم يحبونني؟ وهل أننا مرغوب فيّ بالنسبة إليهم؟)... وغيرها، ولكن

1- علاء الدين كفافي: "**علم النفس الارتقائي سيكولوجية الطفولة والمراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص 401-402.

ينبغي أن يتحرز الكبار من توجيه النقد إلى المراهقين باعتبار هذه الفترةكما أسلفنا الذكر تعتبر فائقة الحساسية، فلا يمكن أن تتقبل أي نقد أو لوم، وللأسف إن عدم استقرار المراهقين عاطفيًا يجعلهم يطيشون في السلوك أحيانًا، ويحصل مايمكن أن يسمى بالخروج على أعراف المجتمع، وهذا أحد الجوانب التي تحمل الكبار على توجيه النقد إليهم،وتصرف المراهقين هذا نتيجة لتفكيرهم بأنهم بسلوكهم المجانب للتقاليد الاجتماعية يحمون أنفسهم ويؤكدون ذاتهم.[1]

9- مشاكل المراهقة:

إن مشكلة المراهقة هي نتاج طبيعي لديناميكية المرحلة والوضع الاجتماعي والمناخ النفسي للأسرة، والإطار الخلقي والديني للمجتمع، وعناصر الاحتكاك بين هذه الأطراف متوفرة بطبيعة الحال ومتاحة بالضرورة.[2]

وباعتبار المراهقة فترة حساسة كما سبق في الذكرفهي بطبيعة الحال لا تخلو من الأزمات والصراعات والاضطرابات وخاصة منها النفسية والانفعالية والجنسية والاجتماعية في حياة الفرد المراهق، وهذا ما يسبب حالات كثيرة من القلق والتوتر والفزع والانعزال عن الغير من يجعل المراهق في حالة يرثى لها، ومن أهم هذه المشاكل نذكر:

9-1- المشكلات النفسية:

وعي المراهق وتقبله لذاته الجسمية تعد عنصرًا مهمًا في ثبات سلوكه واستقرار أمنه النفسي، وفي الوقت نفسه نجد أن تكوين غير سارة تستغرق مرحلةالمراهقة وتمتد إلى مرحلة الرشد. ومن النادر قبول المراهق لذاته الجسمية حيث تعد الجاذبية الجسمية معيارًا أساسيًا للقبول الاجتماعي، ومما يزيد في صعوبة تقبله لذاته الجسمية وتأكيد شعوره بأنّ هناك خطأ ما، في طوله أو في وزنه أو في بشرته أو في شعره أو في درجة نضجه، والتي تصبح محور اهتمامه، وتؤدي في كثير من الأحيان إلى رفضه لذاته، إضافة إلى أنهناك علاقة مهمة بين التكيف والتوافق النفسي وبين مفاهيم المراهق عن ذاته، ولاسيما مظهره، والتي قد تدفعه في كثير من المواقف لتبني بعض الانحرافات السلوكية تعويضًا عن تلك المشاعر.[3]

يظهر من خلال هذا أنّ نظرة المراهق إلى نفسه بالإيجاب أو بالسلب تحدد سلوكه النفسي الداخلي، فإذا كان بالإيجاب فترى المراهق خاليًا من المظاهر الاضطرابية والقلق والخوف واحتقار النفس، أما إذا كان سلبيًا فينجم عنه مجموعة من الانحرافات والعدوانية والتعنت والتعصب... وغيرها.

1- عبد العلي الجسماني:" **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**"، نفس المرجع السابق، ص 184.

2- مُحَمَّد البستاني:" **دراسات علم النفس**"، دار البلاغة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1989، ص83.

3- بدر إبراهيم الشيباني: "**سيكولوجية النمو: تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة**"،ط1، دار الوراقين للنشر والتوزيع، الكويت، 2000، ص 216.

ومن المعروف أنّ هذه المشاكل قد تؤثر في نفسية المراهق، وانطلاقًا من العوامل النفسية ذاتها التي تبدو واضحة في تطلع المراهق بشتى الطرق والأساليب فهو لا يخضع لأمور البيئة وتعاملها، ويزنها بتفكيره وعقله عندما يشعر المراهق أن البيئة تتصارع معه، ولا تقدر موقفه ولا تشجع إحساسه الجديد، لذا فهو يسعى دون قصد لأن يؤكد لنفسه وبثورته وتمرده وعناده، فإذا كانت كل من الأسرة والمدرسة والأصدقاء لا يفهمون قدراته ومواهبه ولا تعامله كفرد مستقل يجب أن يحس بذاته وأن يعترف الكل بقدراته وقيمته.[1]

9-2- المشكلات الانفعالية:

تعد مشكلات التوافق من أهم المشكلات الانفعالية لدى المراهقين، فالتوافق ضروري لكل فرد في كل مرحلة من مراحل النمو، ولكنه في مرحلة المراهقة أكثر ضرورة وذلك نتيجة لما يمر به المراهق من صراعات وتغيرات كبيرة، ويذكر " الفقي " (1983) أنّ التوافق في الطفولة يستطيع تعويضه في المراهقة، أما من فاته التوافق السليم في المراهقة فقد فاتته الفرصة إلى الأبد، ويذكر عدد من الباحثين هو أنّ الفرد إن تأثرت شخصيته، وسلوكه في مرحلة الرشد بالتجارب الأولى وأسلوب التربية، وبالظروف البيئية المحيطة، إلاّ أنّه يستطيع التوافق لأي مجتمع، ولهذا يرى عدد من العلماء بزعامة " ستانلي هول "S.Hall أنّ المراهقة مرحلة تأزم وضغوط، تولد فيها شخصية الإنسان من جديد، ويحدث فيها تغيرات وضغط تجعل المراهق إنسانا تائها،سريع الانفعال، وغير متزن، ويصعب التحكم بسلوكه لكثرة تقلباته الانفعالية وحدة انفعالاته، ومن أهم أسباب سوء التوافق من وجهة نظر هؤلاء العلماء ما يلي:

– عمليات البلوغ الجنسي، والنمو الجسمي والفسيولوجي السريع، وما يرافق ذلك من تغيرات فسيولوجية داخلية وبيولوجية خارجية، تجعل المراهقين متوترين وقلقين.

– الحياة الغامضة التي يعيشها المراهق، فلا هو بالطفل الذي يتمتع بحماية والديه، ولا هو بالراشد الذي يتمتع بالحرية والاستقلال.

– الصراع بين الآباء والأبناء بسبب الفجوة التي تفصل بينهما، فالآباء يتهمون المراهقين بعدم واقعيتهم، كما أنّ الأبناء يشعرون بأن حقوقهم مهضومة، وسمعتهم سيئة عند الراشدين مما يزيد من قلقهم ويدفعهم إلى التمرد والعصيان والعدوان.[2]

كما أنّ العامل الانفعالي في حياة المراهق يبدو واضحا في عنف انفعالاته وحدتها واندفاعها، وهذا الاندفاع الانفعالي ليس ذلك إلاّ للتغيرات الجسمية وإحساس المراهق ينمو جسمه والشعور بأن جسمه لا يختلف عن أجسام الرجال، وقد أصبح خشنًا، فيشعر المراهق بالفرحة والافتخار ويشعر فينفس الوقت بالحياء والخجل من هذا التغير

1- خليل ميخائيل معوض:" **مشكلات المراهقين في المدن والريف**"، نفس المرجع السابق، ص 72.

2- أحمد محمّد الزعبي:" **سيكولوجية المراهقة: النظريات، جوانب النمو، المشكلات وسبل علاجها**"، نفس المرجع السابق،ص139-140.

المفاجئ، كما يتجلى بوضوح خوف المراهقين في هذه المرحلة الجديدة التي ينتقل إليها والتي تتطلب منه أن يكون رجلاً في أسلوبه وتصرفاته.[1]

إنّ المشاكل التي تطغى على حياة المراهق في جانبه الانفعالي هو عدم الاستقرار النفسي والتزعزع في كيانه الداخلي، فبمجرد سلوك تجاهلي فقط غير متعمد من والدي المراهق أو أحد أصدقائه والمقربين منه تجعله مكتئب ومقنوط ويكره كل من حوله، ولا يرغب في رؤيتهم. فالجانب الانفعالي لدى المراهق يكون هشًا في تلك الفترة من عمره، تؤثر عليه عدة عوامل وخاصة الأسرة.

وتختلف المشكلات الانفعالية السائدة لدى المراهقين عند تلك الموجودة عند الأطفال في نوع المثير الذي يثير الانفعال، وفي شكل السلوك الذي تؤدي إليه وأهم المشكلات الانفعالية السائدة في مرحلة المراهقة هي: مشكلة الغضب - مشكلة الخوف – مشكلة القلق – مشكلة الغيرة – مشكلة الحب.[2]

9-3- المشاكل الاجتماعية:

إن المشاكل المراهقة تنشأ من الاحتياجات السلوكية الأساسية مثل الحصول على مركز ومكانة في المجتمع والمدرسة كمصادر للسلطة، وتظهر المشاكل على النحو التالي:

9-3-1- مشاكل أسرية:

إنّ المراهق في هذه المرحلة يميل إلى الحرية والاستقلالية والتحرر من عالم الطفولة، وعندما تتدخل الأسرة في شؤونه فهو يعتبر هذا الموقف تصغيرًا له من شأنه واختبار لقدراته كما أنّه لا يريد أن يعامل معاملة الصغار، لذلك نجد ميل المراهق إلى نقد ومناقشة كل ما يُعرض عليه من أفكار وآراء، ولا يستقبل كل ما يقال له بل تصبح له مواقف وأراء يتعصب لها أحيانًا. كما أنّ شخصية المراهق تتأثر بالصراعات والنزاعات الموجودة بينه وبين أسرته، وتكون نتيجة هذا الصراع إما خضوع وامتثال المراهق أو تمرده وعدم استسلامه.

9-3-2- مشاكل مدرسية:

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي يقضي فيها المراهق معظم وقته، والسلطة المدرسية تتعرض لثورة المراهق، فالطالب يري أنّ السلطة المدرسية أشد من سلطة الأسرة، فلا يستطيع المراهق أن يفعل ما يريد أن يفعل ما يريد خضوعًا وامتثالاً للقوانين الداخلية لهذه المؤسسة، ولهذا فهو يأخذ مظهرًا سلبيًا للتعبير عن ثورته كاصطناع الغرور أو الاستهانة بالدرس، وقد تصل الثورة أحيانا لدرجة التمرد والخروج عن السلطة المدرسية لدرجة تصل إلى العدوان.

1- خليل ميخائيل معوض:" **مشكلات المراهقين في المدن والريف**"، نفس المرجع السابق، ص 162.

2- أحمد محمّد الزعبي:" **سيكولوجية المراهقة: النظريات –جوانب النمو- المشكلات وسبل علاجها**"، نفس المرجع السابق، ص 158.

9-3-3- مشاكل داخل المجتمع:

الإنسان بصفة عامة والمراهق بصفة خاصة، يميل إما إلى الحياة الاجتماعية وإما إلى العزلة، فالبعض منهم يمكنهم عقد صلات اجتماعية بسهولة للتمتع بمهارات اجتماعية تمكنهم من كسب الأصدقاء، والبعض الآخر يميل إلى العزلة والابتعاد عن الآخرين لظروف اجتماعية ونفسية، وكل ما يمكنه القول في هذا المجال أنّ الفرد لكي يحقق النجاح والاندماج الاجتماعي لا بد أن يكون محبوبًا من طرف الآخرين وأن يشعر بتقبل الآخرين له.[1]

9-4- المشاكل الجنسية:

مع بداية النضج الجنسي يتفتح أمام المراهق عالمًا جديدًا فيه من اللذة وإثبات للرجولة غير أنّ هذا العام يكتنفه الغموض والإثم والعار، كما ينشأ لديه الصراع بين دوافع قوية جارفة تؤكد على الدافع الجنسي، وبين العالم الخارجي وتقاليده واتجاهاته مما يؤثر في سلوك المراهق ويجعله ينتقل من حالة انفعالية إلى أخرى، فهو يتأن بين الغيرة والأنانية، وبين الغضب والاستسلام، ويميل إلى التفكير في كثير من المشاكل المحيطة به. ففي دراسة موسى(1973) تبين أنّ 20% من المشكلات التي أودع بسببها الأحداث في المدرسة الإصلاحية كانت جنسية، كما ظهر أنّ أباء وأمهات الجانحين لايفرقون في معاملة أولادهم عندما كانوا في عمر عشر سنوات عن معاملتهم في عمر ست عشرة سنة، بالإضافة إلى أنّ هؤلاء الآباء يهملون أولادهم، ويستخدمون القسوة في معاملتهم، كما تتضارب معاملتهم لأبنائهم بين القسوة والولاء وخاصة فيما يتعلق بالأمور الجنسية عندما يرتكبون بعض الأخطاء.[2]

وإذا كانت فترة المراهقة تتميز بكونها فترة النضج الجنسي ونحن نعلم أن أولادنا وبناتنا المراهقون لايتلقون القدر الكافي من المعلومات الصحيحة عن الدور الجنسي، وعلاوة على ما يحيط هذا الموضوع من نظرة المسئولية الدينية والاجتماعية والخلقية فلابد أن تظهر مشكلات في المراهقة المرتبطة بالجنس فهل يمكن توضيح بعض هذه المشكلات التي يمكن أن نتعرف عليها؟.

وكإجابة على هذا التساؤل فالجنس كغيره من ظواهر النمو ينمو ويتطور من مراحل الطفولة كما شرحنا فيما قبل، ويخضع النمو الجنسي كغيره من نواحي النمو الأخرى لقواعد وأصول النمو، فإذا وجد الطفل البيئة الصالحة التي تعامله منذ ولادته معاملة صحية فإنّه ينمو صحيحًا أما إذا شب الطفل في أسرة لا تسمح بالنمو الجنسي السليم فإن

1- واضح أحمد الأمين:" **دور التربية البدنية الرياضية في خفض السلوك العدواني للتلاميذ المراهقين**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2005، ص 64-65.

2- أحمد محمّد الزعبي:" **سيكولوجية المراهقة: النظريات، جوانب النمو، المشكلات وسبل علاجها**"، نفس المرجع السابق، ص172.

المشكلات الجنسية تبدأ في الظهور وتتراكم حتى تصل إلى فترة المراهقة فتظهر الانحرافات الجنسية في السلوك من حيث موضوع الجنس أو درجة التعبير أو مظهرية التعبير أو إجراءاته وغيرها الكثير.[1]

من الملاحظ أنّ أهم المشاكل الجنسية لدى المراهق مرتبطة خاصة بالجنس الآخر، فتعلق المراهق بأعضائه التناسلية والمراهقة أيضًا يبدأ منذ الطفولة في ظاهرة التعلق بالعضو التناسلي لدى الجنسين فالميل إلى ممارسة الجنس مع الطرف الآخر والتفكير بإقامة علاقات من هذا النوع، فينجم عنها مجموعة من الانحرافات الجنسية يحقق الإشباع ورغبة المراهقين في الممارسة الجنسية الكاملة والمعتدلة.

ذلك أنّ البلوغ يساعد على استشارة الميول نحو الجنس الآخر بشكل واضح، وللثقافة التقليدية والمجتمع موقف محدد من هذه الأمور جميعًا، وهنا تحدث المواجهة ويقع المراهق في أزمات تختلف حدتها أو خفتها تبعًا للثقافة الفرعية التي ينتمي إليها.[2]

9-5- مشكلات الجنوح في المراهقة:

الجنوح درجة شديدة أو منحرفة من السلوك العدواني والصفات الشاذة حيث يبدر من المراهقين تصرفات تدل على سوء الخلق والفوضى والاستهتار قد تنتهي بهم إلى خرق القوانين وارتكاب الجريمة، ومن صور الجنوح الاعتداء البدني على المدرس أو الأب أو الانحراف الجنسي أو إدمان الكحول والمخدرات، وإيذاء النفس والانتقام منها والذي قد يدفعه إلى الانتحار، وقد أثبتت الدراسات أن أفراد هذه الجماعات لها خصائص مشتركة مثل الفقر أو الأسر المفككة، أو انعدام القدوة في بيئتهم المحيطة، أو انتمائهم إلى آباء ذوي تاريخ إجرامي، أو انخفاض مستوى ذكائهم، وعدم إعدادهم الإعداد الملائم لاستكمال تعليمهم، وانعدام الضبط النفسي والاعتماد على العدوان البدني واللفظي كأسلوب لحل المشكلات.[3]

أما "سيبالد" (Sebald) 1968 فيرى أنّ الحدث الجانح " هو ذلك الصبي الذي يصدر عنه سلوك يوقعه تحت طائلة القانون، ومن ثم فالسلوك الجانح هو ما ينحرف فيه الفرد كما تعارف عليه أفراد المجتمع من معايير ومستويات سلوكية".[4]

ويمكن أن نلخص معايير بعض العوامل المرتبطة بالجنوح للأحداث في الجدول التالي:[5]

1- ستيفن هارد: "**مشكلات الطفولة وسيكولوجية المراهقة ، طرق علاجها**"، تر: مجموعة من الخبراء، نفس المرجع السابق، ص 183.

2- مُحَمَّد عماد الدين إسماعيل:" **النمو في مرحلة المراهقة**"، بدون طبعة، دار القلم، الكويت، 1983، ص 26.

3- بدر إبراهيم الشيباني: "**سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)**"، نفس المرجع السابق، ص220-221.

4- قناوي هدى مُحَمَّد: "**سيكولوجية المراهقة**"، بدون طبعة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1992، ص 175.

5- بدر إبراهيم الشيباني: نفس المرجع السابق، ص 222.

الجدول رقم (01): يوضح معايير بعض العوامل المتعلقة بالجنوح للأحداث في المراهقة.

الصفة	علاقتها بالجنوح	الوصف
الهوية	هوية غامضة	يعتقد إريكسون أن الجنوح يحدث للمراهق نتيجة عدم حله لازمة الهوية.
ضبط النفس	ضعيفة	بعض الأطفال والمراهقين قد فشلوا في تعلم أساليب ضبط النفس خلال مراحل نضجهم.
العمر	التقليد المبكر	ظهور سلوكيات جانحة في فترة المراهقة لها علاقة بالسلوكيات ضد المجتمع في فترة مبكرة من الحياة ولكن ليس كل طفل تبنى هذه السلوكيات في فترة مبكرة قد يكون ناجحًا.
الجنس	الأولاد والبنات	الأولاد أكثر تبنيًا للسلوكيات الموجهة ضد المجتمع وأكثر عنفًا من البنات، ولكن الدراسات الحديثة أكدت تبني البنات أسلوب العنف في المدارس المشتركة نتيجة ملاحظتهم للأولاد.
التوقعات الدراسية	ضعيفة	المراهق الجانح يميل على الشعور بضعف توقعاته الدراسية وعدم قدرته والدرجات اللفظية في الغالب تكون ضعيفة نتيجة عدم مشاركته.
تأثير الوالدين	ضعف المراقبة، ضعف المساندة، تأديب غير فعال	يأتي الجانح عادة من أسر قليلا ما تراقب تطور نموه وتوفر له المساندة وتتصف بضعف أسلوبها التأديبي.
تأثير الأقران	قوي، ضعف القدرة على الرفض	علاقة المراهق بأصدقاء ناجحين تزيد من فرص الوقوع في الجنوح.

المستوى الاقتصادي الأسري	فقر أو أسرة مفككة	أكثر جرائم الأحداث عنفًا تأتي من جانحين مستواهم المادي ضعيف وكذلك من أسر تكثر فيها الصراعات والتفكك.
البيئة المحيطة	مدينة، كثرة العنف و الجرائم، كثرة الحراك الاجتماعي	البيئة المجرمة عادة ما تفرز مجرمين، فالعيش في جيرة تتصف بالعنف والجريمة إضافة إلى الفقر تزيد من احتمالية تبني المراهق لأساليب العنف والجريمة، كذلك نجد أن هذه الجيرة تتمتع بضعف كفاءة مدارسها.

نلحظ من خلال ما سبق طرحه أنّ الجنوح ظاهرة عصرية مست فئة مراهقينا خاصة المراهق الجانح هو إنسان عدواني متمرد وطاغي، وهذا الجنوح يجعله منبوذ من طرف أوساط المجتمع، فسلوكياته مليئة بالعدوانية والأعمال السيئة والمشينة، ويرجع سبب الجنوح بالنسبة للفرد المراهق في الأصل إلى عدة أسباب لعلى أهمها التفكك الأسري والعائلي وفقدان الأمن النفسي وكثرة الانفعالات الناجمة عن سواء الحالة الصحية أي الحالة الدراسية وضعف القدرات العقلية والفكرية... وغيرها.

9-6- مشكلات الكحول والمخدرات:

الكحول أحد العقاقير التي يجربها المراهقون قبل الوصول إلى المدرسة الثانوية، ومع أنّ كثيرًا من الناس لا ينظرون إلى الكحول على أنه عقار، إلا أنّ له تأثيرًا مثبطًا قويًا على الجهاز العصبي المركزي، حيث يعمل على كف المعيقات، وجعل الفرد أكثر تلقائية، فكثير من الناس يصبحون أكثر ثرثرة وثقة بالذات وتحررًا من القلق في العلاقات الاجتماعية بعد تناول الكحول.[1]

بالإضافة إلى أن الكحول والمخدرات وتعاطيها تعد من أخطر مشكلات العصر لما تسببه من تدمير للفرد بدنيًا ونفسيًا واجتماعيًا وأخلاقيًا واقتصاديًا، وتشيع في المجتمع الانحرافات السلوكية والجنوح والإجرام مما دفع الهيئات الدولية والإقليمية لان تضعها ضمن أهم أولوياتها. وقد تفاقمت حدة هذه المشكلة بانتشارها بين المراهقين والشباب في جميع دول العالم ولا يخلو مجتمعنا من أثارها والتي دفع العديد من المراهقين والشباب ثمنا لها، ومن خلال إدمان المتعاطي على المخدر بصورة مستمرة أو دورية تظهر عليه مظاهرة عدة من بينها التالي:

1- Cobb, N.J : "**Adolescence** : **continuity**, **change and Diversity**"(4th. Ed), May field publishing company. London, 2001.

– **الاعتماد النفسي:** وهي حالة تسبب الشعور بالارتياح وتولد الدافع النفسي لتناول المخدر لتحقيق اللذة وتجنب مشاعر القلق.

– **الاعتماد العضوي:** وهي حالة تكيف وتعود الجسم على المادة المخدرة بحيث تظهر على المتعاطي اضطرابات نفسية وعضوية شديدة عند انقطاعه عن تناول المخدر.[1]

المراهقون الذين يتناولون الكحول معرضين لمخاطر الفشل الدراسي، والسياقة تحت تأثير السكر والمشاكل الأخرى المرتبطة بالكحول، فأكثر من 50% من مجمل المراهقين المقبوض عليهم يكون لأسباب تعزى للسكر أو السياقة تحت تأثيره، كذلك يسهم تناول الكحول بنصف حالات القتل، كما يعتبر عاملاً رئيسًا في الإساءة للأطفال والعنف الأسري.[2]

إنّ السبب الرئيسي في تعاطي المخدرات لدى المراهقين هو التأزم النفسي المصاحب للاكتئاب والذي سببه المعاملات السلبية من الأسرة أو المجتمع، فيجد نفسه المراهق في زاوية شرب الكحول والمخدرات ونهايته إمكانية الانتحار.

9-7- مشكلات شغل وقت الفراغ:

أين يقضي المراهقون والشباب أوقات فراغهم؟ هذا السؤال يمثل مشكلة حقيقية في حياة الشباب، لأنّ أغلبهم لا يغرف طريقة الإجابة عليه، ولأنّه كثيرًا ما يقعون في مشاكل وخلافات مع الآباء بسببه. فأغلب المراهقين إلى قضاء أوقات فراغهم خارج المنزل مع مجموعة من زملائهم، وهو أمر لا يرتاح إليه الباء في العادة، بل يفضلون أن يقضي أبناؤهم هذه الأوقات داخل المنزل تحت إشرافهم المباشر. ففيما يختص برغبة المراهقين هذه في الخروج ومرافقة أصدقائهم الذين من نفس سنهم، فإنها إحدى خصائص فترة المراهقة التي تتميز بالرغبة في الاستقلال وتكوين العلاقات الخاصة والاشتراك في أوجه النشاط الاجتماعي التي يشاركهم فيها زملاء من نفس سنهم، ولهم نفس ميولهم واهتماماتهم. فالأسباب التي تدعو الشباب إلى الخروج من المنزل والبحث عن الجماعة من نفس سنهم هي نفسها الأسباب التي تجعل الكبار يفضلون قضاء أوقات فراغهم مع من هم في مثل سنهم... وهي وجود الميول المشتركة والشعور بالمشكلات الواحدة تلك الميول والمشكلات يعتقد المراهقون أنّ الكبار لا يحسنون تقديرها أو فهمها تمامًا،

1- بدر إبراهيم الشيباني: "**سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)**"، نفس المرجع السابق، ص 223-224.

2- Rice, F.P. and Dolgin, K.G :"**The Adolescence ; Developenent Relationship, and culture**", 11th.ed, Allyn and Bacon, Boston,2005.

كما يعتقد الكبار أن المراهقين لا يقدرون أو يفهمون مشكلاتهم الخاصة، فضلاً عن رغبة الشباب في حرية الكلام وتناول موضوعات قد يخجلون من مناقشتها وتداولها أمام الكبار.[1]

... فبعض الإشراف من جانب الكبار مرغوب فيه بل ضروري، لكي يكونوا على بصيرة بالمدى الذي ذهب إليه أبناؤهم من الشباب وحتى يأخذوا بزمام الموقف في الوقت المناسب، إذ بدأت لهم بادرة من بوادر الانحراف في سلوك المراهق، وحتى لا يتطور الموقف ويتأزم ويصل إلى الدرجة التي يصعب بعدها تقويمهم والرجوع بهم إلى جادة الصواب، ولكن يجب من ناحية أخرى، أن يفهموا الشباب، وأن يقدروا رغبتهم في الشعور بالحرية والاستقلال، وأن يكون إشرافهم لذلك من بعيد وبالقدر المعقول، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يجب أن نوفر للمراهقين فرص الترفيه السليم ومجالات لشغل وقت الفراغ لا يخضع لإشراف الكبار المباشر، بل تسمح للمراهقين بقدر من الحرية التي يفضلونها، مثل أندية الشباب الخاصة والأندية الرياضية والثقافية والجمعيات الفنية والأدبية... الخ، حتى يستطيع الشباب أن يتصرفوا بحرية، وحتى يكتسبوا في الوقت نفسه بعض أساليب التعامل الاجتماعي السليم.[2]

يمكن أن نرجع أحد أهم العوامل والأسباب الرئيسية للتخلص من مشاكل وأوقات الفراغ هو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية بمختلف ألوانها كالمشي في فضاءات واسعة والجري بأنواعه والقفز، وكذلك الألعاب شبه الرياضية والألعاب الفكرية والثقافية... وغيرها وهذا من أجل شغل وقت الفراغ والتخلص من الأمور الروتينية والاكتئاب والإحباط... الخ والممارسة الرياضية هي أنجع الطرق والسبل التي ينتهجها المراهق في مثل هذه الحالات.

ثم إن حل مشكلة وقت الفراغ كثيرًا ما يساعد على تكيف الشباب الذي يضيق بدراسته أو بعمله، فيحاول عن طريق هواية يمارسها في أوقات فراغه مثلًا أن يتخلص من أسباب هذا الضيق، وأن يحقق من خلالها النجاح والسعادة للذين افتقدهما في حياته الدراسية أو العملية، ليس هذا فحسب، بل ومن المعالجين النفسانيين من يعتقد أنّه يمكن الاستفادة من أوقات الفراغ في علاج كثير من الحالات النفسية والعقلية عن طريق شغل المصابين بها بهوايات مثل الرسم أو الموسيقى أو ما أشبه واثبت هذا النوع من العلاج فائدة كبيرة، ليس بعد الإصابة بالمرض فقط، وإنما أيضا كعامل يساعد على الوقاية منه، كما أثبت أنّه يساعد على الاحتفاظ بالكيان النفسي بعيدًا عن هذه الاضطرابات، وبصفة عامة في تنمية الإحساس بالراحة والهدوء.[3]

1-إبراهيم وجيه محمود: "**المراهقة خصائصها ومشكلاتها**"، بدون طبعة، دار المعارف، مصر، 1981، ص173-174.

2- نفس المرجع السابق، ص 176.

3- محمّد إقبال محمود: "**المراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص85.

9-8- مشكلات اختيار المهنة:

يواجه المراهقون مشكلة اختيار المهنة أو العمل الذي سيمارسون حياتهم من خلاله، ويبدؤون في إعداد أنفسهم لهذا الميدان، وإذا كانت هذه المشكلة تأخذ في مراحل العمر السابقة صورة الأحلام الجميلة، التي ترتبط بالخيال أكثر من ارتباطها بالواقع، عندما يتخيل طفل السادسة أو السابعة نفسه ضابطًا أو طبيبًا أو مدرسًا أو نحو ذلك.. فإن هذا الخيال يَنْزِلُ بعد الخامسة عشر والسادسة عشر إلى أرض الواقع، عندما يواجه الشاب مشكلة مستقبل حياته... ماذا يريد أن يكون؟ وما هي المهنة التي يرتاح إليها من غيرها...وتحقق له كل أمانيه؟ وكيف يصل إلى تحقيق هذه الأماني؟، وهل تسمح ظروفه العائلية والاقتصادية وإمكانياته الخاصة بإعداده للمهنة التي يقع عليها اختياره..؟. وهذه هي أنواع الأسئلة التي يسألها المراهقون لأنفسهم عادة فيما يتصل بهذا الموضوع، ويقلقون بشأن الإجابة عليها، لأن الإجابة عليها يتوقف عليها مصيرهم ومستقبل حياتهم، فإذا أضفنا إلى ذلك، أنهم لا يعرفون عادة شيئا عن عالم المهنة والعمل، لا يعرفون مثلاً أنواع المهن المتوفرة، ومميزات كل منها وما تتطلبه من مؤهلات، والتدريب اللازم لها، وكيف يشق الشاب طريقه إليها، ومدى ملاءمتها له وغير ذلك من النواحي التي لابد من التعرف عليها حتى يستطيع أن يشق طريقه إلى العمل بنجاح. والمراهق الذي أنهى دراسته الإعدادية يخرج في العادة بفكرة ضئيلة للغاية فيما يتصل بهذا الميدان، وحتى بعد انتهاء دراسته الثانوية، يكون كل ما يعرفه عن عالم المهن هي المهن التي ترتبط بكليات وجامعات معينة أو معاهد بذاتها يعرفها، فهذه الكلية تخرج المعلمين، وهذه تخرج مهندسين... ونحو ذلك، فإذا لم يوفق الالتحاق بإحدى هذه الكليات أو المعاهد.. ضل طريقه في هذا العالم المجهول. وقليل منهم من يعرف هذا الطريق.[1]

10- نظريات المراهقة:

10-1- نظرية الاستعادة (ستانلي هول):

ترى هذه النظرية أن الفرد يعيد أثناء نموه الشخصي وتطوره اختبارات الجنس البشري ومراحل تطوره ونموه، ولكن بشكل ملخص، مثال ذلك تعد المراهقة مرحلة انتقال حادة وعنيفة تمثل مرحلة حياة الإنسان التاريخية في الحروب للانتقال إلى الحضارة.

1- إبراهيم وجيه محمود: "**المراهقة خصائصها ومشكلاتها**"، نفس المرجع السابق، ص 109-110.

10-2- نظرية النضوج (آرنولد جيزل):

النضج عمليات فطرية شاملة، لنمو الفرد وتكوينه، تتعدد وتتكيف عن طريق العدة الوراثية نظر للمراهقة من جانب التذبذبات السنوية بين الصفات الايجابية والسلبية، ويحدد المراهقة أولاً بالمفهوم الجنسي، ثم العمليات الفطرية التي تسبب النمو والتطور(وقد تأثر بالسلوك العام للباحث عند ستانلي هول).

10-3- نظرية سيغموند فرويد(الطبيب النمساوي):

وتجسدت هذه النظرية من خلال آراء "فرويد" بالمراهقة:

- الجنس والغريزة تظهر في فترة مبكرة قبل البلوغ.
- للطفل نشوة تأتي منه ومن الخارج.
- الغريزة الجنسية ضبطها وحصرها واجب مع إعطاء التنفيس الجنسي لكي ينمو الفرد بعيدًا عن العقد.
- يغزو الحضارة والتقدم إلى إعطاء الدافع الجنسي حقه لدى المراهق بحيث يفسح المجال للجوانب الأخرى من النمو بالتطور.
- يصبح الفرد عضوًا مقبولاً في المجتمع بعد أن يتحرر بنفسه من سلطة الوالدين ليتوقف سلوكه الصبياني.[1]

ويعتبر "سيغموند فرويد"1905 أول من اهتم بالدراسات النفسية التحليلية لهذه المرحلة، حيث أوضح أنّ الصراع الأساسي لمرحلة المراهقة هو صراع التوازن بين مطلب الهو أو الهي ومطالب الأنا الأعلى (Egosuper)، وأنّ المراهق ينمو وينضج معه الأنا الأعلى، أو الضمير بطريقة أفضل، ويصبح قوة داخلية تتحكم وتسيطر على السلوك.[2]

10-4- نظرية الأنتروبولوجية (ماليونسكي بنيدكت):

10-4-1- النظرة قديمًا:

لقد جعلوا المراهقة أزمة وأكدوا على أهمية العامل الثقافي في تقويم شخصية المراهق فسلوك الكبار يعطي للصغار في بداية سن البلوغ ليطبقه، فيصبح نمطًا سلوكيًا لديهم لذلك أنكروا الفطرة والمرحلية في حياة المراهقة.

10-4-2- النظرة حديثا:

ظهر رأي حديث دعم عملية الانتقاء والاصطفاء في دعم المرحلية في حياة الإنسان، مع إبقائها على أثر المجتمع، ومجموعة الرفاق والعادات والتقاليد على النمو والتكوين.[3]

1- ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة: "**سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص229.

2- فؤاد البهي السيد: " **الأسس النفسية للنمو**"، نفس المرجع السابق، ص 250.

3- ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة، نفس المرجع السابق، ص230.

والتصور الإسلامي بصفة عامة يرى أنّ "المراهقة تمثل بداية الرشد لدى الشخصية مودعة بذلك مرحلة الطفولة، بادئة بتحمل المسؤولية التي ألقتها السماء على الكائن الآدمي وما يصاحب ذلك من ترتيب آثار الثواب والعقاب".[1]

وتضيف "مرجريت ميد" Mead في هذا الإطار أنّ المراهقة في المجتمع جزيرة (Samoa) تختفي فيه المنافسة والصراع، كما أنّها لا تعتبر مرحلة عواصف وأزمات وقلق ولكنها مرحلة نمو طبيعي وتلقائي هادئ في الميول والأنشطة المختلفة كما أنهم لا يؤكدون كثيرًا على النواحي الجنسية، حيث أنه عند خروج الطفل من طفولته يدمج مباشرة في مجتمع الكبار ويتم ذلك عن طريق الشغل والزواج واتخاذ مسؤوليات على مستوى القبيلة، وعليه فإن المراهقة منعدمة تقريبًا في المجتمعات البدائية.[2]

10-5- نظرية التعلم (هلنك ورث):

وقفت هذه النظرية في وجه نظريات البيولوجيا، ولم تهتم بالتمييز بين المراحل ولها عدة أوجه في الدراسات، ورغم مخالفتها للبيولوجيا إلاّ أنها تعرق المراهقة بيولوجيًا مستعينة بالعمر، ترتكز آراء هذه النظرية على أنّ المراهق لا يجد ما يجب أن يتعلمه، وأسلوب تعلمه يقوم على الثواب والعقاب من الوالدين، كذلك اهتموا بتطوير الذات، وتحقيق الشخصية وإبراز الهوية(أي دمج الذات بفئة من الناس يفتخر الانتساب لها).

10-6- نظرية المجال (لفين):

وترى هذه النظرية مايلي:

- سلوك الفرد يعتمد على طول المجال لحياة ذلك الفرد على هذه الأرض.
- مجال الحياة، مقدرة الإنسان، البيئة المحيطة به، الحاجات المعرفة.

(فهناك معطيات ومدلولات لعملية النمو العامة ولنمو المراهق خاصة).[3]

لقد تعددت وتنوعت النظريات التي درست المراهقة وتمحورت في محتواها على آراء واتجاهات معظم مفكريها وعلمائها، ومن كل ما قدموه نخلص أنّ فترة المراهقة ورغم تعدد الحضارات وتغير المجتمعات فكانت ولا زالت مرحلة مهمة وحساسة في حياة الفرد.

1- مُحَمَّد البستاني: "**دراسات في علم النفس الإسلامي**"، نفس المرجع السابق ، ص100.

2- طلعت حسن عبد الرحيم:" **الأسس النفسية للنمو الإنساني**"، ط3، دار القلم، الكويت، 1986، ص283.

3- ثائر أحمد غباري وخالد مُحَمَّد أبو شعيرة:" **سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**"، نفس المرجع السابق، ص230.

خلاصة:

استعرضنا في هذا الفصل مرحلة المراهقة بخصائصها ومراحل النمو فيها ومشاكلها...وغيرها، فتوصلنا إلى أن فترة المراهقة تعد مرحلة عمرية هامة وحرجة في حياة الفرد، وهي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الشباب والبلوغ، والتي تشهد مجموعة من التغيرات والتحولات النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية والفيزيولوجية والانفعالية تؤثر في حياته مع أسرته ومجتمعه، فالفرد خلال هذه الفترة يبحث عن الاستقلالية الذاتية في الرأي، فيحب أن يفرض رأيه على الجميع، ولا يوافق على أوامر الأسرة (والديه) فلا يحب التقيد بتعاليمهم ونصائحهم في غالب الأحيان.

وفي هذا الصدد نقول لابد من الاهتمام بالفرد المراهق في هذه المرحلة العمرية من أجل تصحيح سلوكياته وتصرفاته العدوانية نحو نفسه ومجتمعه، وجعلها سلوكيات حسنة وصحيحة تتوافق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع، التي تتماشى مع الدين الحنيف والشريعة الإسلامية.

الباب الثاني

الدراسة التطبيقية

الفصل الخامس

منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

تمهيد:

إن الإحساس بالمشكلة الخاصة بموضوع بحثنا ثم تحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات، وبعد استعراض الجانب النظري للدراسة والمتضمن كل متغيرات بحثنا المتمثل في " مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ولوحظ من ذلك الدور الفعال الذي تلعبه المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي من جهة، والرفع من مستوى تقدير الذات لدى عينة بحثنا من جهة أخرى.

وهذا ما جعلنا نبني الفصل القادم حول منهجية البحث وإجراءاته الميدانية والذي يتضمن الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع، مجتمع وعينة البحث، الحدود المكانية والزمنية والبشرية للدراسة، أدوات الدراسة المستعملة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في دراستنا الحالية. وهذا كله سنتطرق إليه في هذا الفصل المنهجي.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة الأساس الجوهري لبناء البحث كله ،وهي خطوة أساسية ومهمة في البحث العلمي .إذ من خلالها يمكن للباحث تجربة وسائل بحثه للتأكد من سلاماتها ودقتها ووضوحها.[1]

فالدراسة الاستطلاعية هي عملية يقوم بها الباحث قصد تجربة وسائل بحثه لمعرفة صلاحيتها وصدقها لضمان دقة وموضوعية النتائج المتحصل عليها. والغرض من هذه الدراسة هو:

- التأكد من سلامة الصياغة اللغوية لعبارات المقاييس ومدى تجاوب أفراد العينة (التلاميذ) معها وفهمها حتى نتجنب الغموض والتأويل الشخصي من قبل أفراد العينة لها.

- تحديد المدة الزمنية التي يستغرقها التلاميذ في الإجابة على عبارات المقياسين (المساندة الاجتماعية وتقدير الذات).

- قياس ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات الثبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار.

- قياس صدق المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بطريقة حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

وكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية قد أوحت بأن التلاميذ تفاعلوا بطريقة إيجابية مع إجراءات البحث، كما تمكنا من تحديد الزمن المستغرق في الإجابة عليه وهو بين 20د حتى 25د.

2- المنهج المتبع:

يستخدم المنهج الوصفي في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها وأشكالها ،وعلاقتها والعوامل المؤثرة في ذلك .وهذا يعني أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث بعكس المنهج التاريخي الذي يدرس الماضي ،مع ملاحظة أن المنهج الوصفي يشمل في كثير

1- محي الدين مختار:" **بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير في المنهجية**"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص47.

من الأحيان على عمليات التنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها، أما هدفه الأساسي فهو فهم الحاضر لتوجيه المستقبل وذلك من خلال وصف الحاضر بتوفير بيانات كافية لتوضيحه وفهمه ثم إجراء المقارنات وتحديد العلاقات بين العوامل وحصر الاستنتاجات من خلال ما تشير إليه البيانات.

ويرتبط استخدام المنهج الوصفي غالبا بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية والتي استخدمته من نشأته وظهوره .ولكن هذا لا يعني أن استخدامه وتطبيقه يقتصر على هذه العلوم فحسب بل أنه يستخدم أحيانا في دراسات العلوم الطبيعية لوصف الظواهر الطبيعية المختلفة، ويقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى أو المضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره .

والمنهج الوصفي " يصف ويفسر ما هو كائن، فهي تعنى بالظروف والعلاقات الموجودة والممارسة الشائعة والآراء والمعتقدات والعمليات الجارية والآثار التي تحدث، أو الاتجاهات وهي تعنى بالدرجة الأولى بالحاضر ".[1]

والمنهج الوصفي أيضا هو أحد أشكال التفسير والتحليل العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ".

كما أن البحث الوصفي أو المنهج الوصفي هو " البحث الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، أو وصف الأوضاع القائمة فعلا أي وصف ما هو كائن " بموجبه توصف الظروف القائمة وتحلل وتفسر وتجري المقارنات وتكتشف العلاقات وتستخدم البحوث الوصفية منهجية البحث العلمي.[2]

1- محمد عبد الجبار خندقجي ونواف عبد الجبار خندقجي:"**مناهج البحث العلمي منظور تربوي معاصر**"،ط1،عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص194-195.

2- نفس المرجع السابق، ص195.

والمنهج الوصفي يعتبر شكل من أشكال البحوث التي اشتغل بها العديد من الباحثين ويسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها كما هي في الواقع وصفا دقيقا.[1]

3- متغيرات البحث:

استنادا إلى الفرضية العامة تتضح لنا متغيرات الدراسة :

3-1- المتغيرات المستقلة:

وهي المتغير أو المتغيرات التي يختارها الباحث ويعالجها بطريقة معينة ليحدد أثرها على متغير آخر .وهناك عدة طرق لمعالجة المتغير المستقل.

وهو العامل الذي يريد الباحث قياس مدى تأثيره في الظاهرة المدروسة وعادة ما يعرف باسم المتغير أو العامل التجريبي.

تحديد المتغير المستقل: المساندة الاجتماعية.

3-2- المتغيرات التابعة:

ويتغير المتغير التابع وفقا لأثر المتغير المستقل .ولذلك فإن مهمة المتغير التابع هي تحديد إذا ما كان هناك أي تأثير للمتغير المستقل. وإذا كان هناك تأثير فلابد للمتغير التابع أي يظهر كمية هذا التأثير ،ولا يصح استخدام مصطلح متغير مستقل أو متغير تابع إلا ضمن إجراءات البحوث التجريبية، حيث إن الباحث في هذا النوع من البحوث يقوم بمعالجة المتغير المستقل ليحدث أثرا معينا على المتغير التابع.[2]

والمتغير التابع هو نتاج تأثير العامل المستقل في الظاهرة.[3]

تحديد المتغير التابع:

الأول: النشاط البدني الرياضي .

1- سامي محمد ملحم:" **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**"، ط1، دار النشر المسيرة، الأردن، 2000، ص324.

2- عصام حسن احمد الديلمي:"**سؤال وجواب في منهج البحث العلمي**"،ط1،دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص178-179.

3- محمد عبد الجبار خندقجي ونواف عبد الجبار خندقجي:"**مناهج البحث العلمي منظور تربوي معاصر**"، نفس المرجع سابق، ص176.

الثاني: تقدير الذات .

4- مجتمع البحث:

يختلف معنى مجتمع الدراسة عن معنى عينة الدراسة .إذ يشير معنى مجتمع الدراسة إلى جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة.

فمجتمع الدراسة لمشكلة ضعف الطلبة في المرحلة الثانوية في دولة ما في الفيزياء يشمل جميع طلبة المرحلة الثانوية في تلك الدولة. ويتكون مجتمع الدراسة عادة من عناصر ومفردات تشير إلى مجتمع الدراسة. كما يشير مجتمع الدراسة إلى :المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يقوم بتعميم النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة .

ويشتمل مجتمع بحثنا على تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاط البدني الرياضي في بعض ثانويات ولاية المدية، أي الفئة الاجتماعية المراد إقامة الدراسة عليها .وتمثلت هذه الفئة في بعض التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في بعض ثانويات ولاية المدية، والذي بلغ عددهم 4000 تلميذ وتلميذة.

5- عينة البحث:

هي جزء من مجتمع البحث تعبر عن أفراد أو مفردات مختارة للدراسة والتحليل من أجل الاستدلال عن خصائص المجتمع الذي أخذت العينة منه .

كما يشير معنى عينة الدراسة إلى تلك العينة التي تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب الواردة في المجتمع.[1]

كما يمكن تعريف العينة بأنها نموذجا يشمل جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي والمعني بالبحث، تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة. وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك

1- محمد عبد الجبار خندقجي ونواف عبد الجبار خندقجي:"**مناهج البحث العلمي منظور تربوي معاصر**"، نفس المرجع السابق، ص124.

الوحدات[1]، كذلك فإن الاختيار لعينة ممثلة تمثيلا صحيحا وكاملا للمجتمع الأصلي يعتبر من أهم الخطوات وتمثلت عينة بحثنا في تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاط البدني الرياضي في بعض ثانويات ولاية المدية، وتم اختيار عينة بحثنا بطريقة عشوائية منتظمة من المجتمع الكلي للبحث.

5-1- خصائص العينة:

تم انتقاء عينة بحثنا من المجتمع الأصلي للبحث وهو 08 ثانويات من ولاية المدية، فتم اختيار من كل ثانوية قسم أو قسمين حسب عدد التلاميذ المتمدرسين داخلها، وذلك من أجل تسهيل عملية التحكم في تطبيق أدوات بحثنا على التلاميذ، وتم الانتقاء على أساس المعايير الإجرائية التالية:

- وجود كل المستويات الدراسية داخل المؤسسة (أولى، ثانية وثالثة ثانوي).
- توفر الجنسين (ذكور وإناث) داخل القسم الواحد.
- مستوى القسم متجانس على العموم.
- اختيار قسم من تخصص علوم تجريبية والآخر من الآداب والفلسفة.

وشملت العينة النهائية للبحث على 200 تلميذ وتلميذة، 95 ذكور و 105 إناث، يختلفون في تخصصات وشعب الدراسة على النحو التالي: 109 تلميذ وتلميذة شعبة العلوم و 91 تلميذ وتلميذة شعبة آداب. أما المستويات الدراسية فكانت كالتالي: 71 تلميذ وتلميذة سنة أولى ثانوي، 69 تلميذ وتلميذة سنة ثانية ثانوي، 60 تلميذ وتلميذة سنة ثالثة ثانوي. والجداول التالية توضح عدد التلاميذ من الثانويات المختارة في عينة الدراسة:

1- عامر قنديلجي وايمان السامرائي:" **البحث العلمي – الكمي والنوعي**"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص255.

الجدول رقم (02):يوضح توزيع عينة البحث حسب الثانويات المختارة:

لرقم	اسم الثانوية	عدد التلاميذ
01	ثانوية العقيد سي أمُحَّد بوقرة- بني سليمان	42
02	ثانوية العقيد عميروش- بني سليمان	30
03	ثانوية بلقاسمي أحمد- السواقي	18
04	ثانوية بلعالم مُحَّد- بني سليمان	17
05	ثانوية الشيخ بوعمامة- بوسكن	28
06	ثانوية بلخير عبد السلام- السواقي	20
07	ثانوية مفتي عبد القادر- جواب	24
08	ثانوية الإخوة يسبع سعد ويحي- شلالة العذاورة	21
المجموع	08	200

الجدول رقم (03): يوضح توزيع عينة البحث حسب دلالة الجنس (ذكور وإناث) ونسبة كل منهما:

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	95	%47.5
إناث	105	%52.5
المجموع	200	%100

الجدول رقم(04): يظهر توزيع عينة البحث حسب دلالة التخصص (الشعبة) ونسبة كل منها:

التخصص (الشعبة)	العدد	النسبة
علوم	109	%54.5
آداب	91	%45.5
المجموع	200	%100

الجدول رقم (05): يوضح توزيع عينة البحث وفق المستوى الدراسي ونسبة كل منها:

المستوى الدراسي	العدد	النسبة
أولى ثانوي	71	%35.5
ثانية ثانوي	69	%34.5
ثالثة ثانوي	60	%30
المجموع	200	%100

6- مجالات البحث :

6-1-المجال المكاني: أجريت الدراسة على بعض الثانويات التي تتوزع على مستوى بعض دوائر ولاية المدية

6-2-المجال الزماني:

شرع الباحث في هذه الدراسة الحالية (التطبيقية) بداية من شهر أكتوبر 2016 وإلى غاية جانفي2018، أي الموسم الدراسي 2017/2016 و 2018/2017.

6-3- المجال البشري:

أجريت الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاط البدني الرياضي وبلغ عددهم 200 تلميذ وتلميذة من بعض ثانويات ولاية المدية.

7- أدوات البحث:

نستخدم في هذا البحث كل من مقياس المساندة الاجتماعية ومقياس تقدير الذات .

7-1- مقياس المساندة الاجتماعية:

أعد هذا المقياس من طرف " سوزان ديون وآخرون " Dunn,S,et al (1987)، وذلك بهدف تقدير المساندة الاجتماعية كما يدركها المراهقين.

وقامت كلا من " أسماء عبد السرسي " و " أماني عبد المقصود " بترجمته إلى اللغة العربية، وتطبيقه على عينة قوامها (100) طالبا وطالبة في الصف الأول ثانوي، ثم تم استخدامه في البيئة المصرية، ويتكون المقياس من 14 عبارة ويضم بعدين هما (المساندة من قبل النظراء(الأصدقاء والجيران)، المساندة من الأسرة).

وفي دراستنا الحالية قمنا بتطبيق هذا المقياس وأبعاده على عينة بحثنا، وتبعا للفرضيات التي وضعناها سابقا، ويتم الإجابة على بعدي المقياس من طرف عينة البحث (تلاميذ الثانوي) وفق السلم التدريجي الثلاثي (دائما، أحيانا، نادرا)، بحيث يعطى المفحوص أو المختبر ثلاث درجات (3) للإجابة دائما، ودرجتين (2) للإجابة أحيانا، ودرجة واحدة (1) للإجابة بنادرا. وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة وهي (1، 2، 4، 7، 8، 9، 12، 13، 14)، بينما يحصل المستجيب على درجة واحدة (1) للإجابة بدائما، ويعطى درجتان (2) للإجابة بأحيانا، وثلاث درجات (3) للإجابة بنادرا، وذلك بالنسبة للعبارات السالبة التالية (3، 5، 6، 10، 11). وبهذا يتراوح مدى الدرجات بين (14-42) أي أن الدرجة العليا التي يتحصل عليها المفحوص هي (42)، والدرجة الدنيا التي يحصل عليها هي (14)، أما الدرجة الوسطى والمعتدلة تبلغ (21). وهذا ما يعكس درجة مساهمة مستوى المساندة الاجتماعية في

ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها الايجابي على مستوى تقدير الذات لدى عينة البحث (تلاميذ المرحلة الثانوية). والجدول التالي يوضح طريقة التصحيح للعبارات الموجبة والسالبة.

الجدول رقم (06): يوضح الاتجاه التصحيحي حسب السلم التدريجي للعبارات الموجبة والسالبة:

نوع العبارات	رقم العبارات	الاتجاه التصحيحي للعبارة
عبارت موجبة	1، 2، 4، 7، 8، 9، 12، 13، 14.	3- 2- 1.
عبارات سالبة	3، 5، 6، 10، 11.	1- 2- 3.

ويقصد ببعدي مقياس المساندة الاجتماعية:

- المساندة من الأسرة:

ويقصد به مدى إدراك الفرد (التلميذ) لكمية ونوع المساندة المقدمة له من قبل أفراد أسرته ويشمل هذا البعد سبع عبارات هي (2، 3، 5، 7، 9، 10، 13).

- المساندة من الأصدقاء:

ويقصد به مدى إدراك الفرد (التلميذ) لكمية ونوع المساندة المقدمة له من قبل أصدقائه ويشمل هذا البعد سبع عبارات هي (1، 4، 6، 8، 11، 12، 14).

7-1-1- صدق المقياس:

إن صدق المقياس هو مقدرته على قياس ما وضع من أجله والسمة المراد قياسها. أي أنه يعتبر المقياس صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه.

بالإضافة إلى أن صدق المقياس يشير إلى الدرجة التي يمتد إليها في قياس ما وضع لأجله فالمقياس أو الاختبار الصادق هو الذي يقيس بدقة كافة الظاهرة التي صمم لقياسها.[1]

أما في دراستنا الحالية قمنا بحساب صدق المقياس بطريقتين:

– الصدق الذاتي:

ارتأينا أن نعتمد في قياسنا لصدق المقياس وفي ظل غياب محاكاة خارجية على قياس درجة الصدق الذاتي لأبعاد المقياس انطلاقا من معاملات الثبات التي وصلنا إليها ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعاملات ثبات المقياس وفي جميع هذه المعاملات مرتفعة ودالة إحصائيا ويمكن الاعتماد عليها. و قمنا بتطبيق المقياس على عينة قوامها 50 تلميذ وتلميذة ممارسين للنشاط البدني الرياضي.

الجدول رقم (07): يوضح معاملات الصدق الذاتي لأبعاد مقياس المساندة الاجتماعية.

أبعاد المساندة الاجتماعية	معامل الارتباط
المساندة من الأسرة	0.95
المساندة من الأصدقاء	0.92

– صدق الاتساق الداخلي:

قمنا بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس، وهذا من أجل معرفة مدى ارتباط الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للمقياس، ويظهر ذلك من خلال الجدول التالي:

1- محمد صبحي حسنين:" **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية** "، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة،1997، ص199.

الجدول رقم (08): يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المساندة من الأسرة	0.83	دال
المساندة من الأصدقاء	0.76	دال

يتضح من خلال الجدول أن أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لبعدي المساندة الاجتماعية بين (0.76-0.83)، وهذا يدل على أن مقياس المساندة الاجتماعية يتمتع بمعامل صدق عال.

وبما أن مقياس المساندة الاجتماعية في دراستنا يتكون من بعدين (المساندة من الأسرة، المساندة من الأصدقاء)، بالإضافة إلى كل بعد يتكون من عبارات فقمنا بحساب معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية لكل بعد على حدا، ويظهر ذلك من خلال الجداول التالية:

الجدول رقم (09): يوضح معاملات الارتباط بين عبارات بعد المساندة من الأسرة والدرجة الكلية للبعد.

رقم عبارات البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	0.72	دال
3	0.65	دال
5	0.45	دال
7	0.63	دال

9	0.70	دال
10	0.55	دال
13	0.60	دال

يظهر من خلال الجدول أن معاملات الارتباط لعبارات بعد المساندة من الأسرة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط في قيمتها بين (0.45-0.72)، وهذا يدل على أن عبارات بعد المساندة من الأسرة تتمتع بمعامل صدق عال.

الجدول رقم (10): يظهر معاملات الارتباط بين عبارات بعد المساندة من الأصدقاء والدرجة الكلية للبعد.

رقم عبارات البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.55	دال
4	0.43	دال
6	0.45	دال
8	0.60	دال
11	0.65	دال
12	0.50	دال
14	0.59	دال

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لعبارات بعد المساندة من الأصدقاء تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط في قيمتها بين (0.43-0.65)، وهذا يدل على أن عبارات بعد المساندة من الأسرة تتمتع بمعامل صدق عال.

7-1-2- ثبات المقياس:

إن ثبات المقياس هو أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد في نفس الظروف ويقاس هذا الثبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات حصل عليها الأفراد للمرة الأولى وبين نتائج الاختبار في المرة الثانية فإذا تباينت الدرجات في الاختبارين وتطابقت قيل ثبات المقياس كبير.

ويقصد بثبات المقياس مدى الدقة أو الاستقرار في نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين.[1]

كما أن المقياس يعتبر ثابتا إذا كان يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما تكرر على نفس المفحوصين وتحت نفس الشروط.[2]

وفي دراستنا الحالية قمنا بحساب ثبات المقياس بثلاث طرق:

- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test et retest:

و على أساس هذه الطريقة قمنا بإجراء المقياس على مرحلتين بطريقة تطبيق الاختبار و إعادة تطبيقه على عينة قدرها 50 تلميذ وتلميذة ممارسين للنشاط البدني الرياضي، بفاصل زمني قدره 10 أيام مع تثبيت كل المتغيرات (نفس الزمان، نفس العينة، نفس التوقيت) واستعملنا لحساب معامل الثبات عملية "**بيرسون**" لحساب معامل الارتباط بالطريقة المباشرة وقد حصلنا على معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول التالي.

1- مقدم عبد الحفيظ:" **الإحصاء والقياس النفسي** "، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 1993، ص152.

2- محمد صبحي حسنين:" **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية** "، نفس المرجع السابق، ص152.

الجدول رقم (11): يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس المساندة الاجتماعية بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق للمقياس:

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
المساندة من الأسرة	0.90
المساندة من الأصدقاء	0.85

– طريقة ألفا لكرونباخ Alpha:

وللتحقق أكثر من ثبات المقياس قمنا بحساب الثبات بطريقة " ألفا لكرونباخ "، حيث وجدنا أن قيمة ألفا لكرونباخ لمقياس المساندة الاجتماعية قدرت ب: (0.75) وهي قيمة مرتفعة إذا عرفنا أن معامل **α كرونباخ** يعطي أقل معاملات للثبات، وهو ما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

– طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسمة أبعاد المقياس الكلي إلى قسمين، وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع عبارات القسم الأول و مجموع عبارات القسم الثاني للمقياس. وبلغ مقدار معامل الارتباط (0.66)، وباستخدام معادلة " سبيرمان براون " المعدلة والمصححة ارتفع معامل الثبات إلى (0.74). وهذا كله يدل على أن مقياس المساندة الاجتماعية يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

7-2- مقياس تقدير الذات:

وضع مقياس تقدير الذات من طرف " الدريني وآخرون " وذلك بعد تبنيهم لمفهوم "كوبر سميث " لتقدير الذات وهو " تقييم يضعه الفرد عن نفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه "، ويتكون المقياس من (30) عبارة مصنفة حسب سلم تدريجي ثلاثي تكون فيه الإجابات على النحو التالي:" غالبا، أحيانا، لا أبدا "، بحيث يمنح للمستجيب ثلاث (3) درجات للإجابة غالبا، ويعطى المفحوص درجتان (2) للإجابة أحيانا، ويمنح المفحوص درجة واحدة (1) للإجابة لا أبدا. وذلك لجميع العبارات الموجبة في المقياس ما عدا العبارات السالبة التالية (1، 4، 5، 6، 14، 16، 20، 23، 25، 28)، فهذه العبارات الأخيرة تصحح في السلم التدريجي عكس العبارات الموجبة، أي يعطى للمستجيب درجة واحدة (1) للإجابة غالبا، و يمنح المفحوص درجتان (2) للإجابة أحيانا، ويمنح للمفحوص ثلاث (3) درجات للإجابة لا أبدا.

ومن خلال هذا فإن المفحوص يتحصل على أعلى درجة وهي (90) درجة، و أدنى درجة يتحصل عليها المستجيب هي (30)، أما الدرجة الوسطى التي يتحصل عليها هي (60)، أي أن درجات المقياس تنحصر بين (30-90) درجة، فالدرجة العليا تدل على المستوى المرتفع للذات عند التلميذ الممارس للنشاط البدني الرياضي، أما الدرجة الدنيا التي يتحصل عليها التلميذ الممارس للنشاط البدني الرياضي فتدل على المستوى المنخفض للذات.

7-2-1- صدق المقياس:

قمنا في دراستنا الحالية بحساب صدق مقياس تقدير الذات بطريقتين،

- الأولى: الصدق الذاتي:

ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعاملات ثبات المقياس وفي جميع هذه المعاملات مرتفعة ودالة إحصائيا ويمكن الاعتماد عليها. و قمنا بتطبيق المقياس على عينة قوامها 50 تلميذ وتلميذة ممارسين للنشاط البدني الرياضي. والجدول التالي يظهر ذلك.

الجدول رقم (12): يوضح معامل الصدق الذاتي لمقياس تقدير الذات.

المقياس	حجم العينة	معامل الصدق
تقدير الذات	50	0.83

– الثانية: صدق الاتساق الداخلي:

قمنا بإجراء الاتساق الداخلي لعينة البحث التي تقدر ب (200) تلميذ وتلميذة ممارسين للنشاط البدني الرياضي، والجدول التالي يظهر ذلك.

الجدول رقم (13): يبين معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من المقياس ومجموع جميع عبارات المقياس للعينة الكلية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.52	دال
2	0.45	دال
3	0.35	دال
4	0.55	دال
5	0.55	دال
6	0.45	دال
7	0.40	دال

8	0.53	دال
9	0.42	دال
10	0.35	دال
11	0.50	دال
12	0.46	دال
13	0.38	دال
14	0.40	دال
15	0.59	دال
16	0.60	دال
17	0.45	دال
18	0.39	دال
19	0.45	دال
20	0.50	دال
21	0.51	دال
22	0.37	دال
23	0.40	دال

24	0.43	دال
25	0.52	دال
26	0.51	دال
27	0.38	دال
28	0.50	دال
29	0.55	دال
30	0.50	دال

يتضح من الجدول أعلاه أن كل قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

7-2-2- ثبات المقياس:

قمنا بحساب ثبات المقياس بثلاث طرق مختلفة وهي:

- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test et retest:

و على أساس هذه الطريقة قمنا بإجراء المقياس على مرحلتين بطريقة تطبيق الاختبار و إعادة تطبيقه على عينة قدرها 50 تلميذ وتلميذة ممارسين للنشاط البدني الرياضي، بفاصل زمني قدره 10 أيام مع تثبيت كل المتغيرات (نفس الزمان، نفس العينة، نفس التوقيت) واستعملنا لحساب معامل الثبات عملية "**بيرسون**" لحساب معامل الارتباط بالطريقة المباشرة وقد حصلنا على معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (14): يوضح معامل الثبات لمقياس تقدير الذات.

المقياس	معامل الثبات
تقدير الذات	0.69

– طريقة ألفا لكرونباخ Alpha :

وللتحقق أكثر من ثبات المقياس قمنا بحساب الثبات بطريقة " ألفا لكرونباخ "، حيث وجدنا أن قيمة ألفا لكرونباخ لمقياس تقدير الذات قدرت ب: (0.82) وهي قيمة مرتفعة إذا عرفنا أن معامل **α كرونباخ** يعطي أقل معاملات للثبات، وهو ما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

– طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم قسمة عبارات المقياس الكلي إلى قسمين، وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع عبارات القسم الأول و مجموع عبارات القسم الثاني للمقياس. وبلغ مقدار معامل الارتباط (0.68)، وباستخدام معادلة " سبيرمان براون " المعدلة والمصححة ارتفع معامل الثبات إلى (0.81). وهذا كله يدل على أن مقياس تقدير الذات يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

8– الأساليب الإحصائية:

استخدمنا في دراستنا الأساليب الإحصائية المعالجة التالية:

- ✓ برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 22.
- ✓ المتوسطات الحسابية.
- ✓ الانحرافات المعيارية.
- ✓ معامل الارتباط بيرسون.

- ✓ معامل الارتباط سبيرمان براون.
- ✓ اختبار (ت) T- TEST.
- ✓ اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Wayanalysis of variance) أو يسمى " ANOVA " "**لرونالد فيشر**" Ronald A,Fisher يقوم بدراسة فروق الفرضيات متعددة المتوسطات أي (الأكثر من 2).

9- خطوات تطبيق الدراسة الميدانية:

بعد عملية ضبط مقياس المساندة الاجتماعية وتقدير الذات ونسخ العدد الكافي الخاص بالعينة تم إجراء الاختبار على النحو التالي :

- الاتصال بمديرية التربية لولاية المدية قصد السماح لنا بإجراء الاختبار للمقياس بالمؤسسات التعليمية المختارة.

- الاتصال بمدراء المؤسسات (الثانويات) وأساتذة التربية البدنية والرياضية والتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي لإجراء الاختبار.

- تقنين أدوات الدراسة (المقياسين) والتأكد من صدقها وثباتها من خلال العينة الاستطلاعية.

- رصد الطريقة الصحيحة لإجراء و ملئ استمارة المقياس من طرف عينة البحث.

- جمع إجابات الاستمارات وتبويبها في جداول إحصائية مع عرض ومناقشة وتحليل نتائجها.

- تقديم الاستنتاجات العامة ومجموعة من الاقتراحات والتوصيات للعمل بها مستقبلا في مجال البحث العلمي.

خلاصة:

إن تقريب إمكانية نجاح بحث ما مهما بلغت درجته العلمية مرتبط بشكل أساسي بمنهجية البحث وإجراءاته الميدانية، لأن لب وجوهر الدراسة مكنون في كيفية ضبط حدود البحث الرئيسية.

وفي هذا الصدد قام الباحث بوضع خطة محددة للأهداف والغايات في هذا الاتجاه، وذلك بتحديد النقاط التي يمكن أن تساعد في ضبط مشكلة البحث. وبالفعل تم ذلك بتحديد المنهج الملائم لطبيعة البحث ويخدم مشكلة البحث الرئيسية، كما تم تحديد عينة البحث والتي تمثل تمثيلا كليا صادقا وصحيحا للمجتمع الأصلي للبحث، وضبط المتغيرات الدخيلة التي تقف حاجزا ومعيقا للسير الحسن والسليم لتجربة البحث الرئيسية والميدانية، وانتقاء الطرق والوسائل والأساليب الإحصائية المناسبة التي تساعد في عملية عرض ومناقشة وتحليل النتائج الخاصة بالدراسة.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

سنستعرض في هذا الفصل إلى عملية عرض وتحليل النتائج التي كشفت عنها الدراسة ومقارنة هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة والمشابهة التي تم طرحها في الجانب النظري، بالإضافة إلى مناقشة أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وفقا لخطة بحث مناسبة لطبيعة الدراسة. وقد قمنا بعرض هذه النتائج حسب فرضيات الدراسة السبعة في جداول، بالإضافة إلى الأعمدة البيانية الخاصة بها، وهذا لغرض إثبات أو نفي الفرضيات المقترحة، والإجابة على تساؤلات مشكلة البحث. وسيكون هذا العرض والتحليل للنتائج على النحو التالي:

- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.
- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.
- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.
- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.
- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.
- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة.
- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة.

1- عرض وتحليل النتائج:

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى للبحث على:"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة من الأسرة والمساندة من الأصدقاء في ممارسة النشاط البدني الرياضي وذلك فيما يخص تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ".

الجدول رقم (15): يوضح دلالة الفروق بين المساندة من الأسرة والمساندة من الأصدقاء في ما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

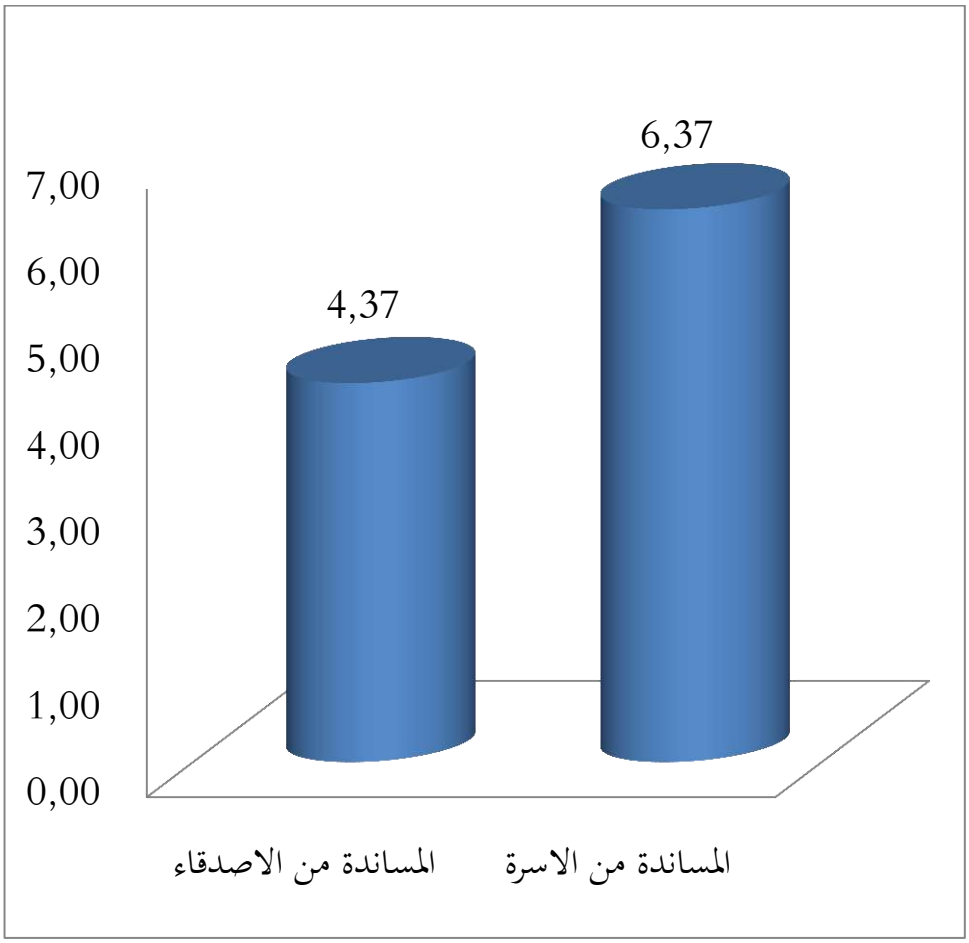
بعدي المساندة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	الدلالة
المساندة من الأصدقاء	4,37	1,97	11,11	199	1.97	دال
المساندة من الأسرة	6,37	2,52				

تحليل ومناقشة:

من خلال الجدول الموضح أعلاه والذي يظهر الفروق بين المساندة من الأسرة والمساندة من الأصدقاء في ما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي. حيث بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمساندة من الأصدقاء (4.37)، وبلغ الانحراف المعياري للمساندة من الأصدقاء (1.97)، في حين بلغ بالمقابل المتوسط الحسابي للمساندة من الأسرة (6.37)، وبلغ الانحراف المعياري (2.52)، هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (11.11)، كما بلغت قيمة (ت) المجدولة (1.97). وبما أن

قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا عند درجة الحرية (199) ومستوى الدلالة (0.05). فإن هذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة من الأصدقاء والمساندة من الأسرة فيما يخص تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي لصالح المساندة من الأسرة.

الشكل البياني رقم (07): يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين المساندة من الأسرة والمساندة من الأصدقاء فيما يخص تقدير الذات.



الاستنتاج:

من خلال ما ظهر في الجدول والشكل أعلاه حول الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى قيمتي (ت) المحسوبة والجدولية يتضح لنا أن الفرق كان لصالح المساندة من الأسرة على حساب المساندة من الأصدقاء للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني والرياضي وذلك فيما يخص تقدير الذات بالنسبة لهم.

وهذا ما يعني أن مستوى تقدير الذات الخاص بالتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي مرتبط بشكل كبير بمساندة الأسرة أكبر من مساندة الأصدقاء. ذلك أن الأسرة تمثل الدعم والسند الحقيقي والكبير بالنسبة للتلاميذ أثناء ممارستهم للنشاط البدني الرياضي، وهذا ما ينعكس على مستوى تقديرهم لذاتهم، كل هذا اتفقت معه أيضا بعض الدراسات السابقة كدراسة " **آيت حمودة حكيمة 2011** " حول " أهمية المساندة الاجتماعية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لدى الشباب البطال " حيث توصلت الباحثة في نتائج دراستها إلى أن المساندة الاجتماعية ببعديها الأسرة والأصدقاء يؤثران على التوافق النفسي للفرد بأبعاده الشخصية، الانفعالية، الصحية، الأسرية والاجتماعية. بالإضافة إلى دراسة " **نفيسة فوزي 2012**" والتي توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات. وهذا ما يتوافق مع دراستنا إلى حد بعيد حول أن كل من المساندة من الأسرة و المساندة من الأصدقاء تعمل على تقديم الانعكاس الايجابي للمتغيرات المتصلة بها في الدراسة.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية للبحث على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية ".

الجدول رقم (16):يظهر دلالة الفروق بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات.

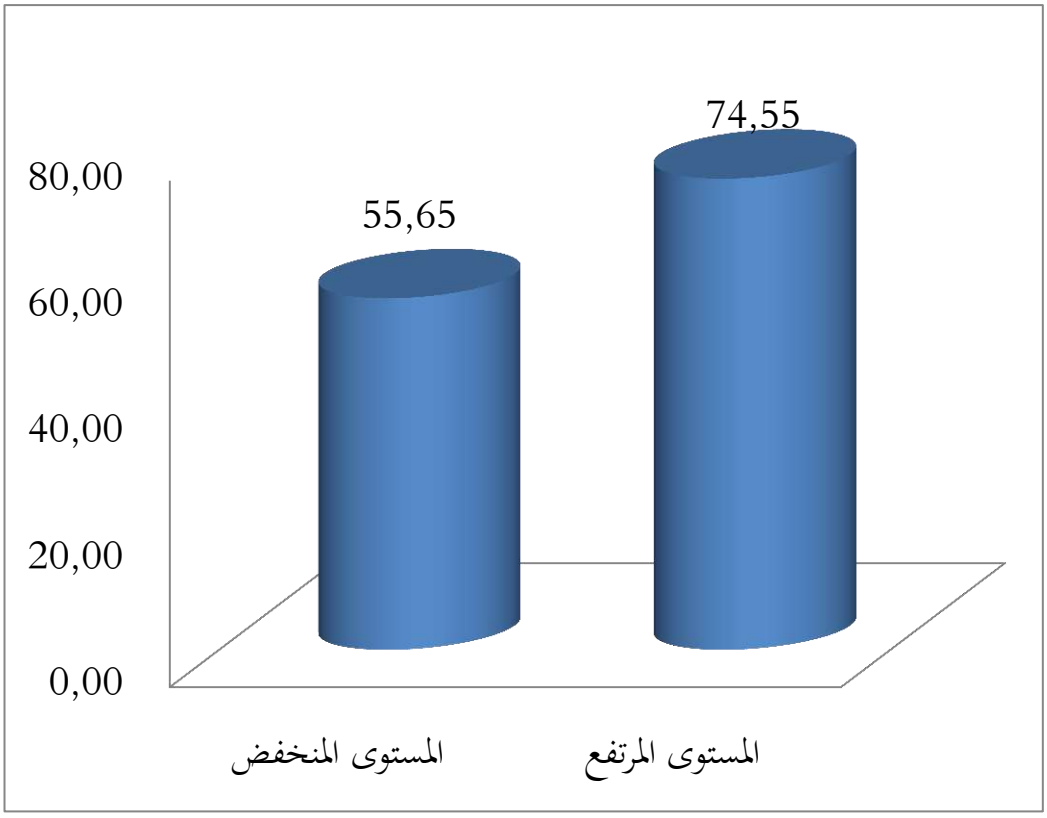
مستوى المساندة الاجتماعية	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**ت المحسوبة**	**درجة الحرية**	**ت الجدولية**	**الدلالة**
المستوى المنخفض	55,65	7,27	20,70	198	1.97	دال
المستوى المرتفع	74,55	5,58				

تحليل ومناقشة:

اتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه والذي يظهر الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة في ما يخص تقدير الذات. حيث بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة لذوي المستوى المنخفض (55.65)، وبلغ الانحراف المعياري أيضا (7.27)، في حين بلغ بالمقابل المتوسط الحسابي لذوي المستوى المرتفع (74.55)، وبلغ الانحراف المعياري (5.58)، هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (20.70)، كما بلغت قيمة (ت) المجدولة (1.97).

وبما أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا عند درجة الحرية (198) ومستوى الدلالة (0.05). فإن هذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية لصالح التلاميذ ذوي المستوى المرتفع للمساندة الاجتماعية.

الشكل البياني رقم (08): يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة وذوي المساندة المنخفضة فيما يخص تقدير الذات.



الاستنتاج:

يتجلى في ما ظهر في الجدول والشكل أعلاه حول الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى قيمتي (ت) المحسوبة والجدولية يتبين لنا أن الفرق كان لصالح للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني والرياضي ذوي المساندة المرتفعة على حساب ذوي المساندة المنخفضة وذلك فيما يخص تقدير الذات بالنسبة لهم.

وهذا ما يعني أن مستوى تقدير الذات الخاص بالتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي مرتبط بشكل كبير بمستوى المساندة الاجتماعية سواء كان مرتفع أو منخفض. ذلك أن المستوى المرتفع للمساندة الاجتماعية المقدم للتلاميذ أثناء ممارستهم للنشاط البدني الرياضي، ينعكس على مستوى تقديرهم لذاتهم، أي أنه كلما كانت أشكال الدعم المادي والمعنوي والمعرفي المقدم من شبكة العلاقات الاجتماعية المتمثلة في (الأسرة والأصدقاء، والمعلمين، وعمال المؤسسة...وغيرها) متوفرة ومرتفعة، وتقدم للتلميذ الممارس في حالة احتياجها وطلبها، هذا ما يترك في نفسيته الايجابية في الحياة المدرسية والاجتماعية، ويشعر بأنه ذو قيمة واهتمام من طرف هؤلاء، فينعكس كل هذا على نظرته لذاته وتقديره لها بالإيجاب. أما إذا كان العكس، أي أنه عندما يحتاج التلميذ المساعدة أثناء ممارسته للنشاط البدني الرياضي من طرف جماعة أقرانه ولا يجد يد العون التي تعينه في مشاكله، فهذا ينعكس على شخصيته فيرى نفسه عديم الجدوى والفائدة، فيحتقر ذاته ويذمها.

كل هذا اتفقت معه أيضا بعض الدراسات السابقة كدراسة "**دراسة بوعمامة ياسمينة2011**" وتوصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي المساندة المرتفعة والطلبة ذوي المساندة المنخفضة بالنسبة لمتغير تقدير الذات وهذا لصالح ذوي المساندة المرتفعة . وهذا ما يتوافق مع دراستنا إلى حد بعيد حول أن كل من مستويات المساندة الاجتماعية تعمل على تقديم الانعكاس الايجابي للمتغيرات المتصلة بها في الدراسة.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة للبحث على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي في الطور الثانوي".

الجدول رقم (17):يظهر دلالة الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

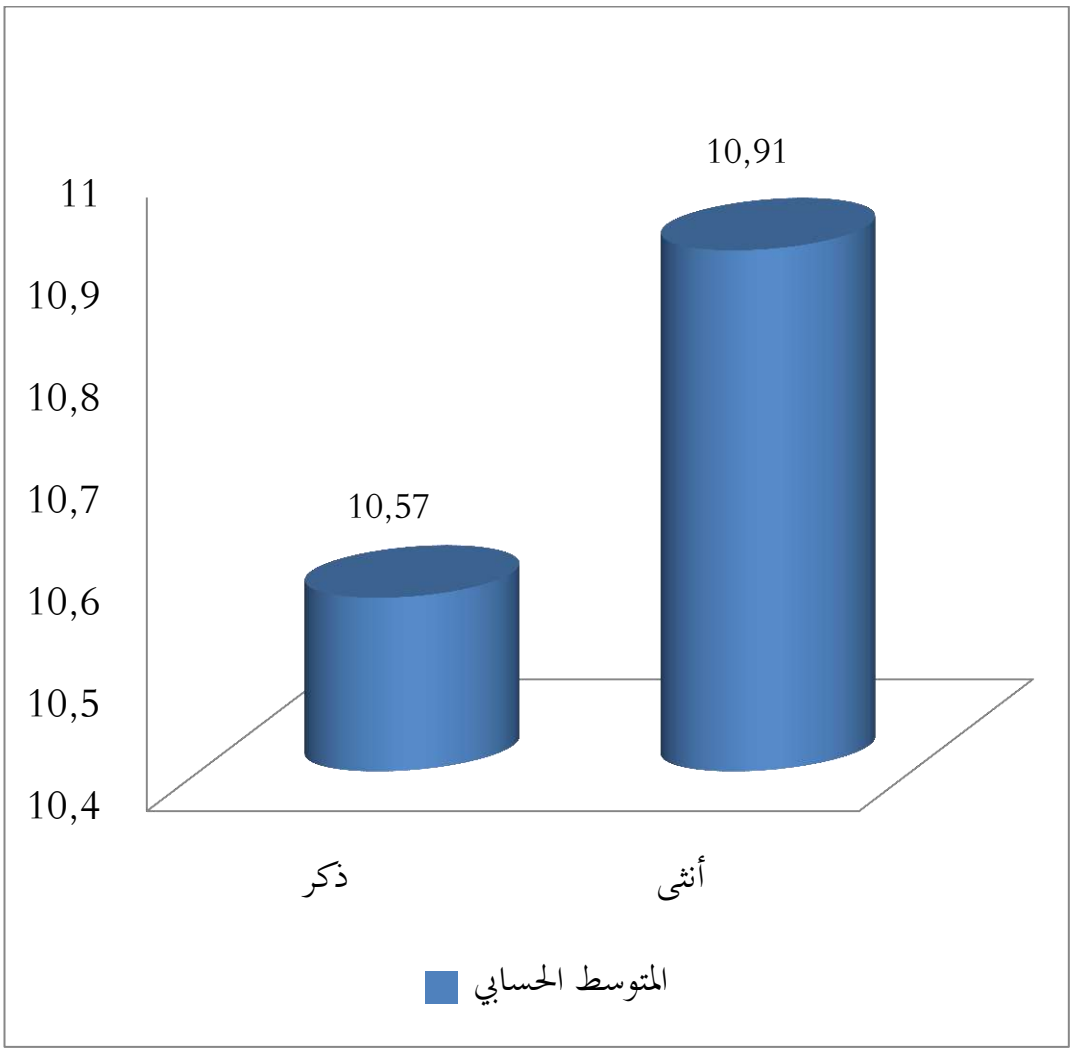
الجنس		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	الدلالة
المساندة الاجتماعية	ذكر	10,57	3,77	0,65	198	1.97	غير دال
	أنثى	10,91	3,70				

تحليل ومناقشة:

يتبين من خلال الجدول الموضح أعلاه والذي يظهر الفروق بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي فيما يخص المساندة الاجتماعية. حيث بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور (10.57)، وبلغ الانحراف المعياري أيضا (3.77)، في حين بلغ بالمقابل المتوسط الحسابي للإناث (10.91)، وبلغ الانحراف المعياري (3.70)، هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.65)، كما بلغت قيمة (ت) المجدولة (1.97). وبما أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهذا عند درجة الحرية (198) ومستوى الدلالة (0.05). فإن هذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، وهذا

يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية.

الشكل البياني رقم (09): يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية.



الاستنتاج:

يظهر من خلال الجدول والشكل أعلاه حول الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى قيمتي (ت) المحسوبة والجدولية يتبين لنا أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة النشاط البدني والرياضي وذلك فيما يخص المساندة الاجتماعية.

وهذا ما يعني أن مستوى المساندة الاجتماعية الخاص بالتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي ليس مرتبط بشكل ضروري بنوع الجنس (ذكور أو إناث). ذلك أن مستوى المساندة الاجتماعية المقدم للتلاميذ أثناء ممارستهم للنشاط البدني الرياضي سواء كان بشكل كبير ومختلف للإناث عن الذكور، أو الذكور عن الإناث، وهذا ما لاحظناه في الجدول أعلاه حيث كان المتوسط الحسابي بالنسبة للإناث أعلى من المتوسط الحسابي للذكور، هذا ما يدل على أن كمية المساندة المقدمة للإناث من الأسرة وجماعة الأقران كانت أكبر من تلك المساندة المقدمة للذكور. لكن ورغم كل هذا ووفق النتائج التي سبق ذكرها ظهر أنه لا توجد فروق بين الجنسين في ما يخص المساندة الاجتماعية.

كل هذا اتفقت معه أيضا بعض الدراسات السابقة مثل "**دراسة جريكو داون2004**" وتوصلت إحدى نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المصابين بمرض مزمن عند فحص بيئتهم الأسرية والمساندة الاجتماعية.. وهذا ما يتوافق مع نتائج دراستنا الحالية إلى حد بعيد من خلال عدم تأثير متغير الجنس في مستويات المساندة الاجتماعية المقدمة للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

1-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة للبحث على:" هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث) وذلك من خلال الممارسة للنشاط البدني الرياضي.

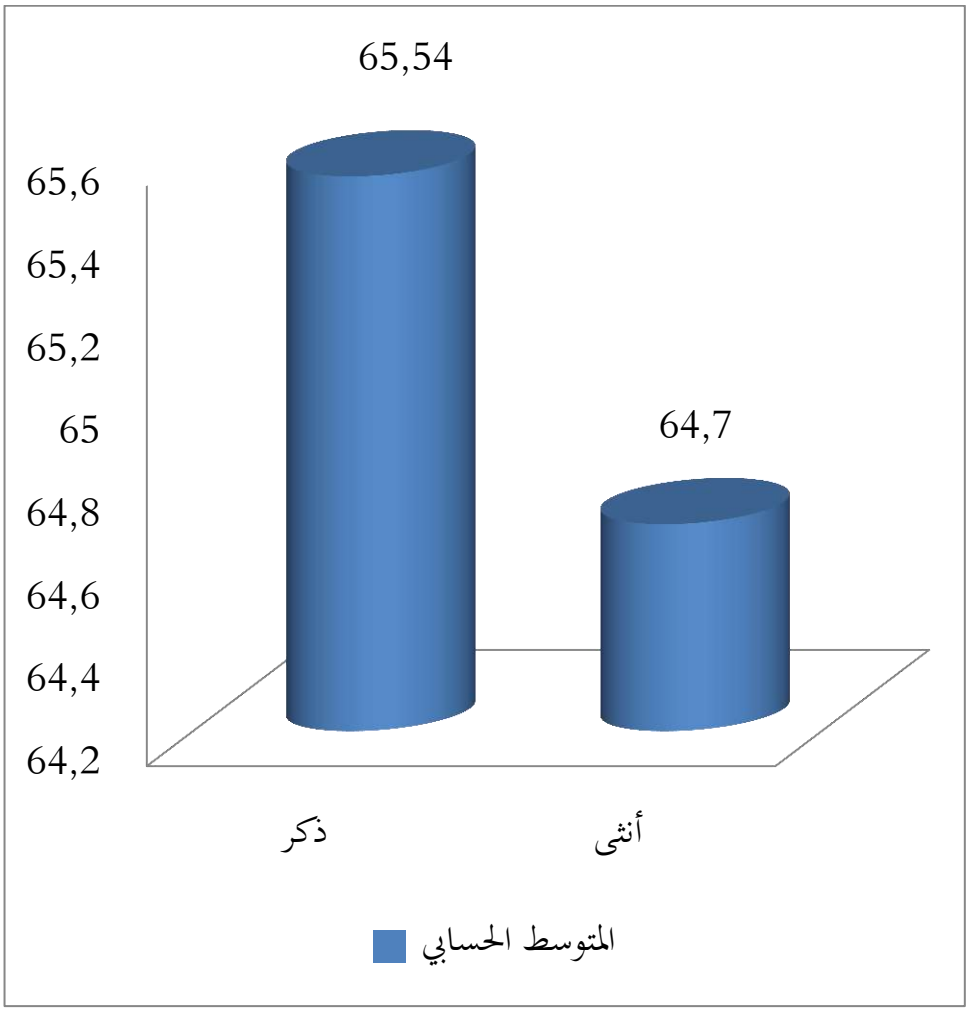
الجدول رقم (18):يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

الجنس		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	الدلالة
تقدير الذات	ذكر	65,54	10,33	0,51	198	1,97	غير دال
	أنثى	64,70	12,45				

تحليل ومناقشة:

يظهر من خلال الجدول الموضح أعلاه والذي يبين الفروق بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي فيما يخص تقدير الذات. حيث بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور (65.54)، وبلغ الانحراف المعياري أيضا (10.33)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (64.70)، وبلغ الانحراف المعياري (12.45)، هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.51)، كما بلغت قيمة (ت) المجدولة (1.97). وبما أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدوليةوهذا عند درجة الحرية (198) ومستوى الدلالة (0.05). فإن هذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

الشكل البياني رقم (10): يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث فيما يخص تقدير الذات.



الاستنتاج:

يظهر من خلال الجدول والشكل البياني أعلاه حول الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى قيمتي (ت) المحسوبة والجدولية يتبين لنا أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة النشاط البدني والرياضي وذلك فيما يخص تقدير الذات.

وهذا ما يعني أن مستوى تقدير الذات الخاص بالتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي ليس مرتبط بشكل ضروري بنوع الجنس (ذكور أو إناث). ذلك أن مستوى تقدير الذات الخاص بالتلاميذ أثناء ممارستهم للنشاط البدني الرياضي لا يختلف باختلاف الإناث و الذكور، فحسب ما لاحظناه من

نتائج في الجدول أعلاه حيث كان المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور أعلى من المتوسط الحسابي للإناث وهو عكس ما توصلنا له في المساندة الاجتماعية، هذا يدل على أن المستوى المرتفع أو المنخفض لتقدير الذات بالنسبة للتلميذ الممارس للنشاط البدني الرياضي تحدده عوامل أخرى غير الاختلاف في الجنس، وهذه العوامل تتمثل بشكل كبير في القيم والاعتبارات التي يتلقاها الفرد (التلميذ) من شبكة علاقاته الاجتماعية والمتمثلة في الأسرة والأصدقاء، الأقارب...وغيرها، فإن كانت ايجابية وتلبي متطلبات الفرد سواء المادية أو المعنوية أو النفسية والمعرفية فهذا كله ينعكس على تقديره لذاته فيحس أنه محل اهتمام الآخرين، كل ما سبق يولد للتلميذ مستوى مرتفع من تقدير الذات. أما إن كانت هذه العوامل والإمكانات المقدمة له سلبية فتولد لديه احتقارا للنفس و تدني في مستوى تقديره لذاته. وهذا ما ذهب إليه"روزنبرغ" Rosenbergإلى أن تقدير الذات المرتفع يعني شعور الفرد بأنه مهم ويحترم ذاته بصورتها التي هي عليها.[1]

كل هذا اتفقت معه أيضا بعض الدراسات السابقة كدراسة"**دراسة جمال أبو مرق، 2015**"وتوصلت إحدى نتائج دراسته إلىعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى كلا من الذكور والإناث. وهذا ما يتوافق مع نتائج دراستنا الحالية إلى حد بعيد من خلال عدم تأثير متغير الجنس في مستويات تقدير الذات المتعلقة بالتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

1-شعبان جاب الله وآخرون: " **العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة** "،مرجع سابق، ص87.

1-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة للبحث على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص المساندة الاجتماعية وتقدير الذات تعزى لمتغير التخصص ".

الجدول رقم (19):يوضح دلالة الفروق بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات تعزى لمتغير التخصص للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

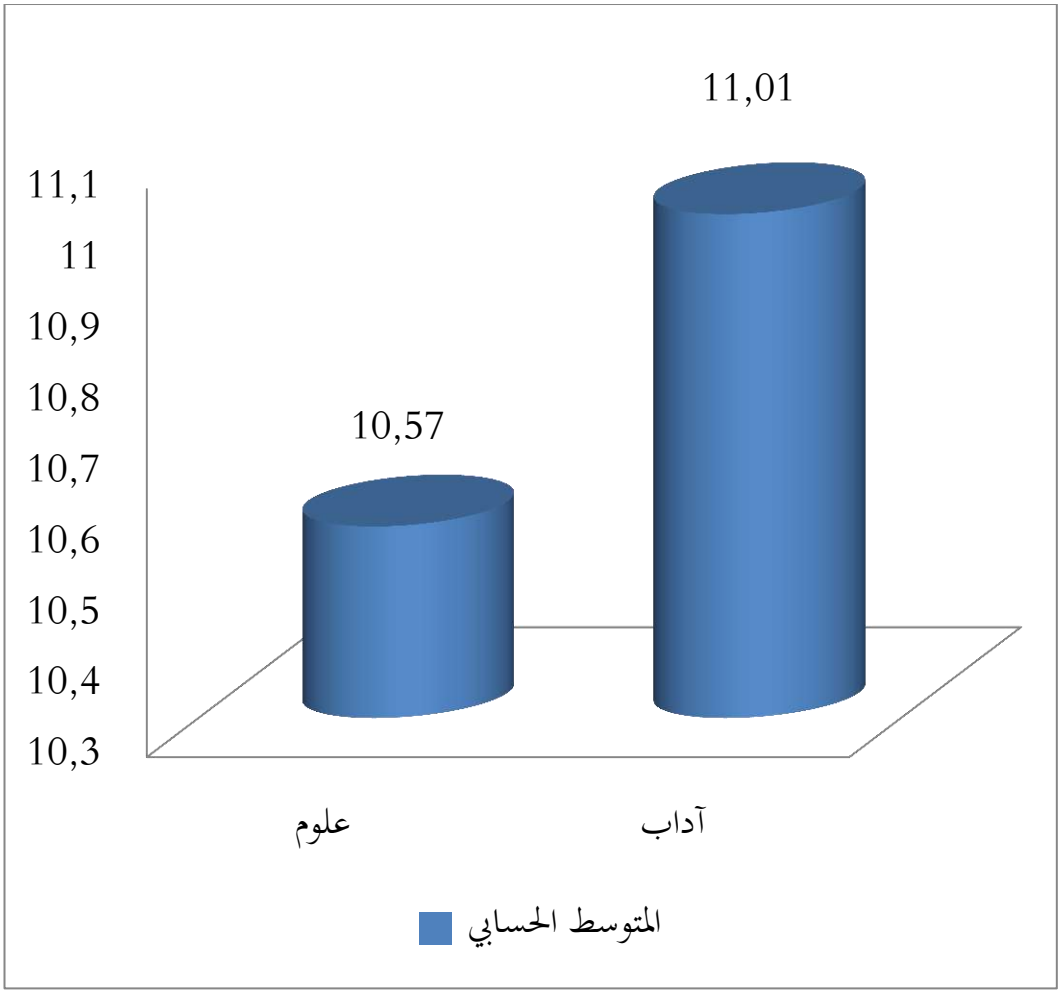
التخصص		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	الدلالة
المساندة الاجتماعية وتقدير الذات	**علوم**	10,57	3,86	0,82	198	1.97	غير دال
	آداب	11,01	3,53				

تحليل ومناقشة:

يظهر من خلال الجدول الموضح أعلاه والذي يبين الفروق بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات للممارسين للنشاط البدني الرياضي حسب التخصص (علوم آداب). حيث بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة لتخصص العلوم (10.57)، وبلغ الانحراف المعياري أيضا (3.86)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتخصص الآداب (11.01)، وبلغ الانحراف المعياري (3.53)، هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.82)، كما بلغت قيمة (ت) المجدولة (1.97). وبما أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية وهذا عند درجة الحرية (198) ومستوى الدلالة (0.05). فإن هذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية

ونرفض الفرضية البديلة، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علوم أو آداب).

الشكل البياني رقم (11): يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات وفق متغير التخصص (علوم و آداب).



الاستنتاج:

يظهر من خلال الجدول والشكل البياني أعلاه حول الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى قيمتي (ت) المحسوبة والجدولية يتبين لنا أنه ليست هناك فروق ذات دلالة

إحصائية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات في ممارسة النشاط البدني والرياضي حسب متغير التخصص أو الشعبة (علوم وآداب).

وهذا ما يعني أن مستوى تقدير الذات والمساندة الاجتماعية الخاص بالتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي ليس مرتبط بشكل ضروري بنوع التخصص أو الشعبة (علوم أو آداب) ذلك أن مستويات تقدير الذات والمساندة الاجتماعية الخاص بالتلاميذ أثناء ممارستهم للنشاط البدني الرياضي لا يختلف باختلاف الشعبة، فحسب ما لاحظناه من نتائج في الجدول أعلاه حيث كان المتوسط الحسابي بالنسبة للأدبين أعلى من المتوسط الحسابي للعلميين، هذا يدل على أن المستوى المرتفع أو المنخفض لتقدير الذات والمساندة الاجتماعية بالنسبة للتلميذ الممارس للنشاط البدني الرياضي تحدده عوامل أخرى غير الاختلاف في التخصص أو الشعبة، وهذه العوامل تمثل مجموعة الإمكانيات والمساعدات التي تقدمها جماعة الأقران المتمثلة في الأسرة والأصدقاء والزملاء في الحي...وغيرها لتلبية احتياجات الفرد (التلميذ) التي يريدها داخل البيت أو المحيط المدرسي أو مكان الإقامة، وهذا ما يجعله يشعر بأنه ذو قيمة وسط شبكة علاقاته الاجتماعية ككل وهذا ما يمثل مستوى المساندة الاجتماعية، فتراه يقدر ذاته ويعتز بشخصيته ويبرز مكانته الاجتماعية وسط البيئة المحيطة به وهذا يمثل مستوى تقدير الذات لدى التلميذ الممارس للنشاط البدني الرياضي.وبما أن حصص التربية البدنية والرياضية تقدم خبرات وأنشطة بدنية ورياضية ترتكز على مفاهيم أخرى كتحقيق الذات وفهم الذات، وأيضا تؤكد المفاهيم الاجتماعية مثل: العلاقات الاجتماعية المتبادلة، المساندة والتفاهم والتعاون والمشاركة والتسامح والاندماج.

كل هذا اتفقت معه أيضا بعض الدراسات السابقة كدراسة"**دراسة بوعمامة يسمينة 2011**"وتوصلت إحدى نتائج دراستها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات تعزى لمتغير التخصص أو الشعبة (علمي أو أدبي). وهذا ما يتوافق مع نتائج دراستنا الحالية إلى حد بعيد من خلال عدم تأثير متغير التخصص في مستويات تقدير الذات والمساندة الاجتماعية المتعلقة بالتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

1-6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على:" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي تعزى إلى المستوى الدراسي ".

الجدول رقم (20):يوضح دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات تعزى للمستوى الدراسي للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

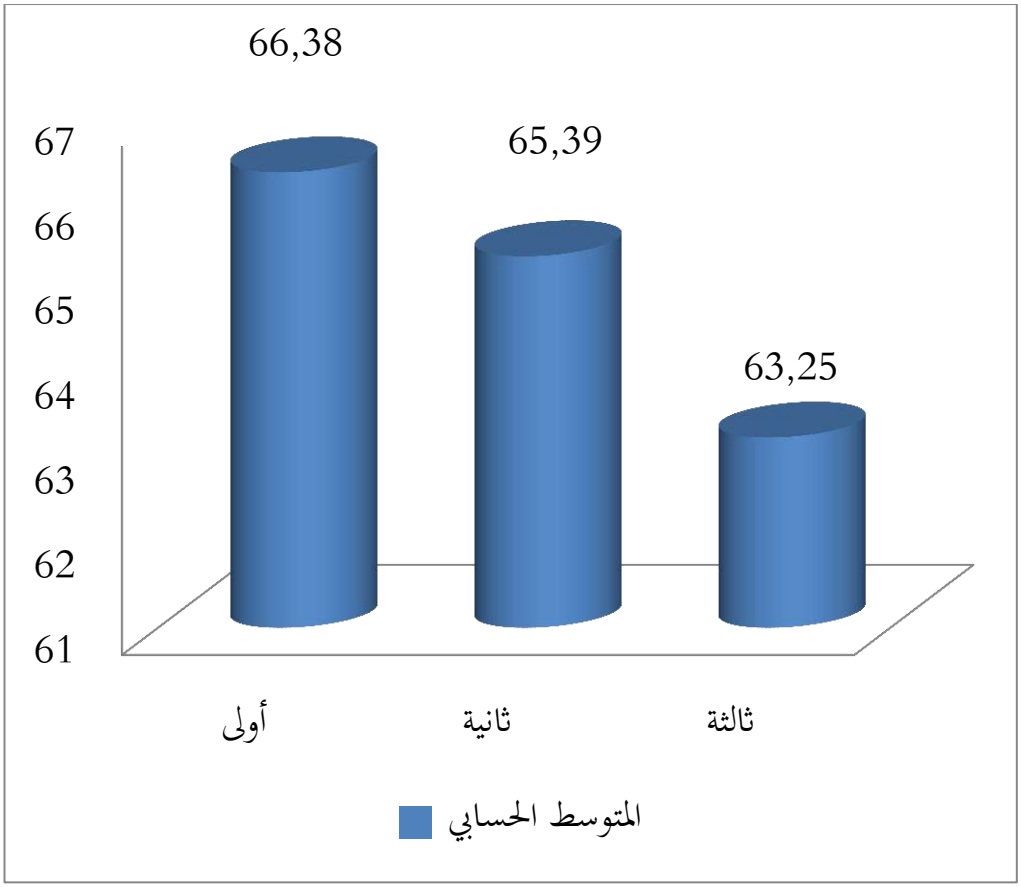
المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة
أولى	66,38	10,75	1,24	4,60	غير دال
ثانية	65,39	12,20			
ثالثة	63,25	11,37			
المجموع	65,10	11,47			

تحليل ومناقشة:

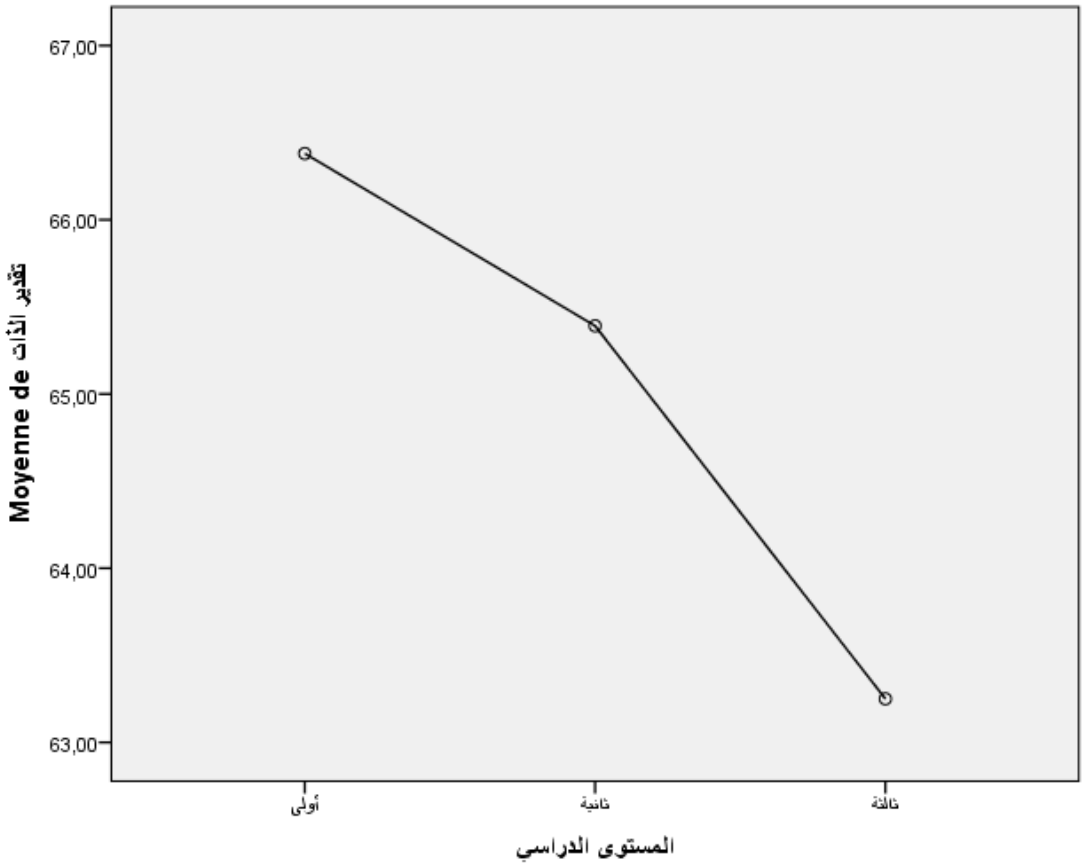
يظهر من خلال الجدول الموضح أعلاه والذي يبين الفروق في مستوى تقدير الذات للممارسين للنشاط البدني الرياضي حسب المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي. حيث بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للسنة أولى ثانوي (66.38)، وبلغ الانحراف المعياري أيضا (10.75)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للسنة ثانية ثانوي (65.39)، وبلغ الانحراف المعياري (12.20)، وقدر المتوسط الحسابي للسنة الثالثة ثانوي (63.25)، كما بلغ الانحراف المعياري (11.37)، وبلغ مجموع المتوسطات الحسابية (65.10) ومجموع الانحرافات المعيارية (11.47)، هذا وبلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.24)، كما بلغت قيمة (ف) الجدولية (4.60). وبما أن قيمة (ف) المحسوبة أصغر من قيمة (ف) الجدولية وهذا عند درجة

الحرية (197) ومستوى الدلالة (0.05). فإن هذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.

الشكل البياني رقم (12): يبين الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى تقدير الذات حسب المستويات الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.



الشكل البياني رقم (13): منحنى خطي يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين مستوى تقدير الذات حسب المستويات الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.



الاستنتاج:

يظهر من خلال الجدول والشكل البياني والمنحنى الخطي أعلاه حول الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى قيمتي (ف) المحسوبة والجدولية يتبين لنا أنه ليست هناك فروق ذات دلالة في مستوى تقدير الذات في ممارسة النشاط البدني والرياضي حسب متغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.

ما لوحظ في الجدول والشكلين السابقين أن المتوسط الحسابي للسنة أولى ثانوي أكبر من المتوسط الحسابي للسنة ثانية وثالثة، وهذا ما يعني أن الفرق في المستوى الدراسي عند التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي لا يحدد بالضرورة مستوى تقدير الذات لديهم، ذلك أن مستويات تقدير الذات

الخاص بالتلاميذ أثناء ممارستهم للنشاط البدني الرياضي لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي، هذا يدل على أن المستوى المرتفع أو المنخفض لتقدير الذات بالنسبة للتلميذ الممارس للنشاط البدني الرياضي تحدده معايير أخرى غير الاختلاف في المستوى الدراسي، فتلميذ السنة أولى لا يختلف عن تلميذ السنة الثانية أو التلميذ في السنة الثالثة في مستوي تقدير الذات لديه عند ممارسته لجل ألوان الأنشطة البدنية والرياضية، لكن الاختلاف بين هؤلاء (التلاميذ) راجع لأسباب أخرى، فإذا كانت صور الدعائم والسندات التي يقدمها الأشخاص القريبين من التلميذ أثناء ممارسته للنشاط البدني الرياضي متوفرة بشكل مستمر من أجل تلبية متطلبات وحاجات التلميذ المادية والمعنوية فإن هذا ينعكس ايجابيا على مستوى تقديره لذاته، أما إذا كان التلميذ في حاجة جماعة أقرانه لمساعدته وتلبية مستحقاته ولا يجد في ذلك يد العون من الأشخاص المقربين منه، فيقنط ويتوتر ويحتقر نفسه، وهذا ما ينعكس سلبيا على تقديره لذاته.

مثل هذا لم تتفق معه "**دراسة بن دهنون شيرين2014**"وتوصلت إحدى نتائج دراسته إلى أنهتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير تقدير الذات بين السنة الأولى والثالثة لصالح السنة الثالثة. وهذا ما لم يتفق مع الفرضية السادسة التي تخص مستوى تقدير الذات والمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.

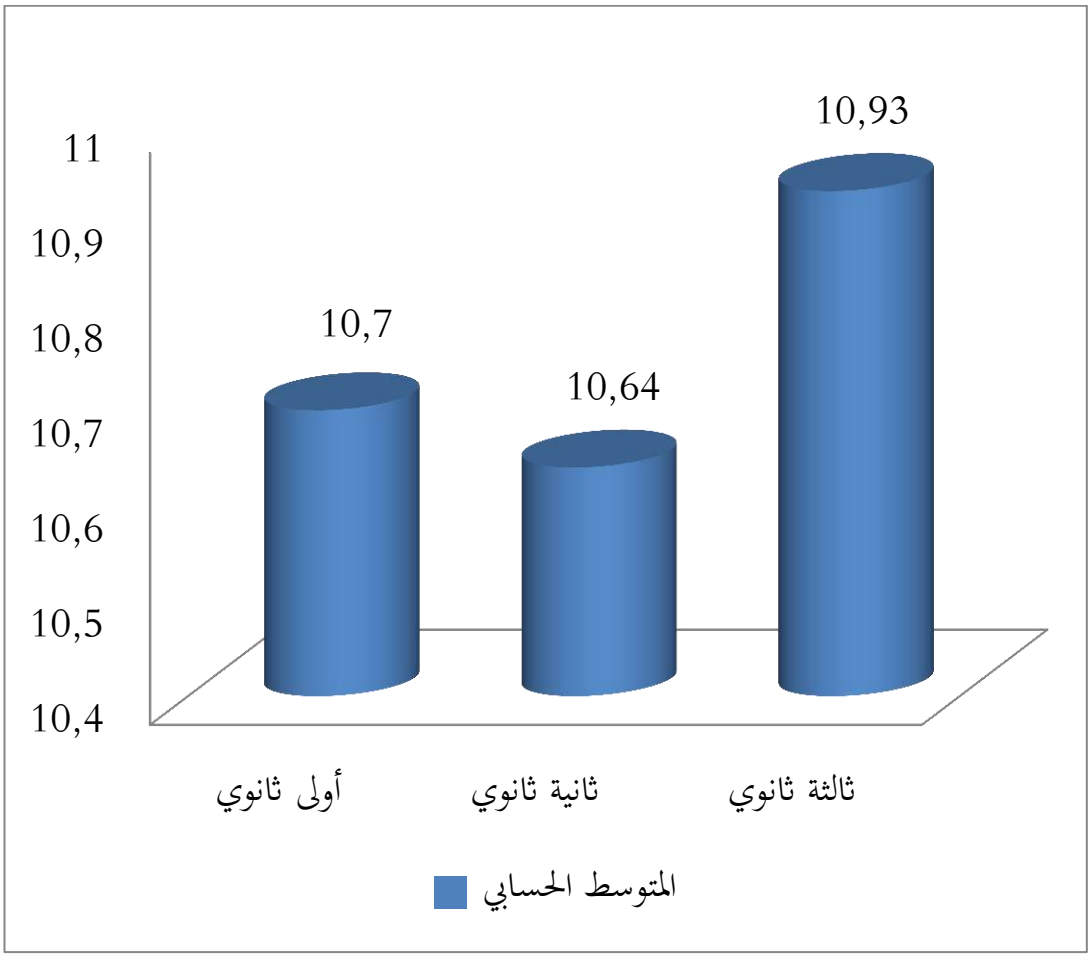
الجدول رقم (21):يوضح دلالة الفروق في مستوى المساندة الاجتماعية تعزى للمستوى الدراسي للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة
أولى	10,70	3,65	0,1	4,60	غير دال
ثانية	10,64	4,03			
ثالثة	10,93	3,49			
المجموع	10,75	3,72			

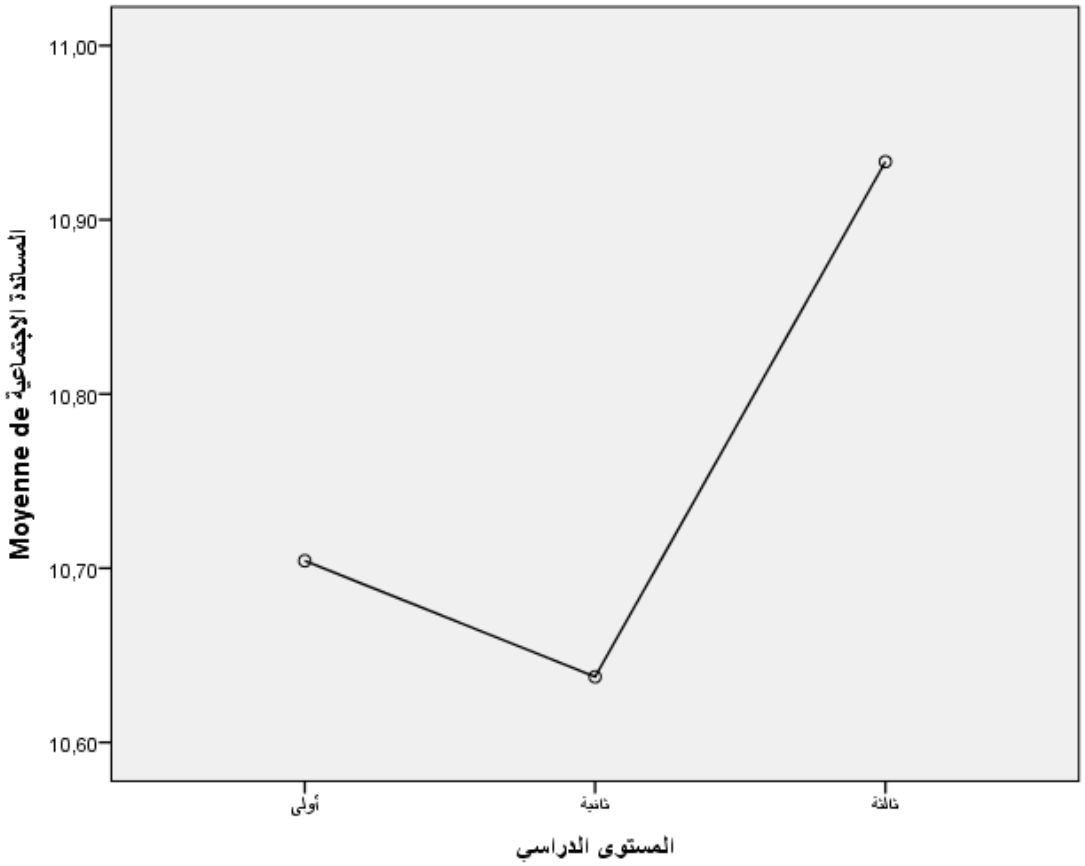
تحليل ومناقشة:

يظهر من خلال الجدول الموضح أعلاه والذي يبين الفروق في مستوى المساندة الاجتماعية للممارسين للنشاط البدني الرياضي حسب المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي. حيث بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للسنة أولى ثانوي (10.70)، وبلغ الانحراف المعياري أيضا (3.65)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للسنة ثانية ثانوي (10.64)، وبلغ الانحراف المعياري (4.03)، وقدر المتوسط الحسابي للسنة الثالثة ثانوي (10.93)، كما بلغ الانحراف المعياري (3.49)، وبلغ مجموع المتوسطات الحسابية (10.75) ومجموع الانحرافات المعيارية (3.72)، هذا وبلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.1)، كما بلغت قيمة (ف) الجدولية (4.60). وبما أن قيمة (ف) المحسوبة أصغر من قيمة (ف) الجدولية وهذا عند درجة الحرية (197) ومستوى الدلالة (0.05). فإن هذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.

الشكل البياني رقم (14): يبين الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى المساندة الاجتماعية حسب المستويات الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.



الشكل البياني رقم (15):منحنى خطي يبين الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى المساندة الاجتماعية حسب المستويات الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.



الاستنتاج:

يظهر من خلال الجدول والشكل البياني والمنحنى الخطي أعلاه حول الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى قيمتي (ف) المحسوبة والجدولية يتبين لنا أنه ليست هناك فروق ذات دلالة في مستوى المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني والرياضي حسب متغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.

ما لوحظ في الجدول والشكلين السابقين أن المتوسط الحسابي للسنة ثالثة ثانوي أكبر من المتوسط الحسابي للسنة ثانية والأولى ثانوي، وهذا ما يعني أن الفرق في المستوى الدراسي عند التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي لا يحدد بالضرورة مستوى المساندة الاجتماعية لديهم، ذلك أن

مستويات المساندة الاجتماعية الخاص بالتلاميذ أثناء ممارستهم للنشاط البدني الرياضي لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي، هذا يدل على أن المستوى المرتفع أو المنخفض للمساندة الاجتماعية بالنسبة للتلميذ الممارس للنشاط البدني الرياضي تحدده معايير أخرى غير الاختلاف في المستوى الدراسي، فتلميذ السنة أولى لا يختلف عن تلميذ السنة الثانية أو التلميذ في السنة الثالثة في مستوي المساندة الاجتماعية لديه عند ممارسته لجل ألوان الأنشطة البدنية والرياضية، لكن الاختلاف بين هؤلاء (التلاميذ) راجع لأسباب أخرى، فكما يؤكد موس Mossبأن الأفراد الذين يتلقون المساندة الاجتماعية من الآخرين يتمتعون بالتقدير الذاتي، ومقومات الإحساس بالقيمة داخل الجماعة التي ينتمون إليها أكثر من الآخرين. وبهذا فمستوى المساندة الاجتماعية المقدم للتلميذ الممارس للأنشطة البدنية والرياضية سواء كانت مرتفعة أم منخفضة فهي تحدد حسب طبيعة العلاقة المبنية بين الفرد (التلميذ) والأشخاص القريبين منه. ويظهر ذلك من خلال جوانب المساعدة التي تقدمها في المساعدات المادية والانفعالية والمعرفية التي تظهر في تعزيز الثقة بالنفس، تعميق روابط المشاركة الاجتماعية مع الآخرين وتنمية الإحساس بالتوافق النفسي الاجتماعي وتنمية قدرة الفرد على مواجهة مطالبه الحياتية وتعزيز الإحساس بتقدير واحترام الذات.[1]

1- علي عبد السلام علي: **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية**، نفس المرجع السابق، ص29.

1-7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي المرحلة الثانوية ".

الجدول رقم (22):يوضح دلالة الفروق بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي المرحلة الثانوية.

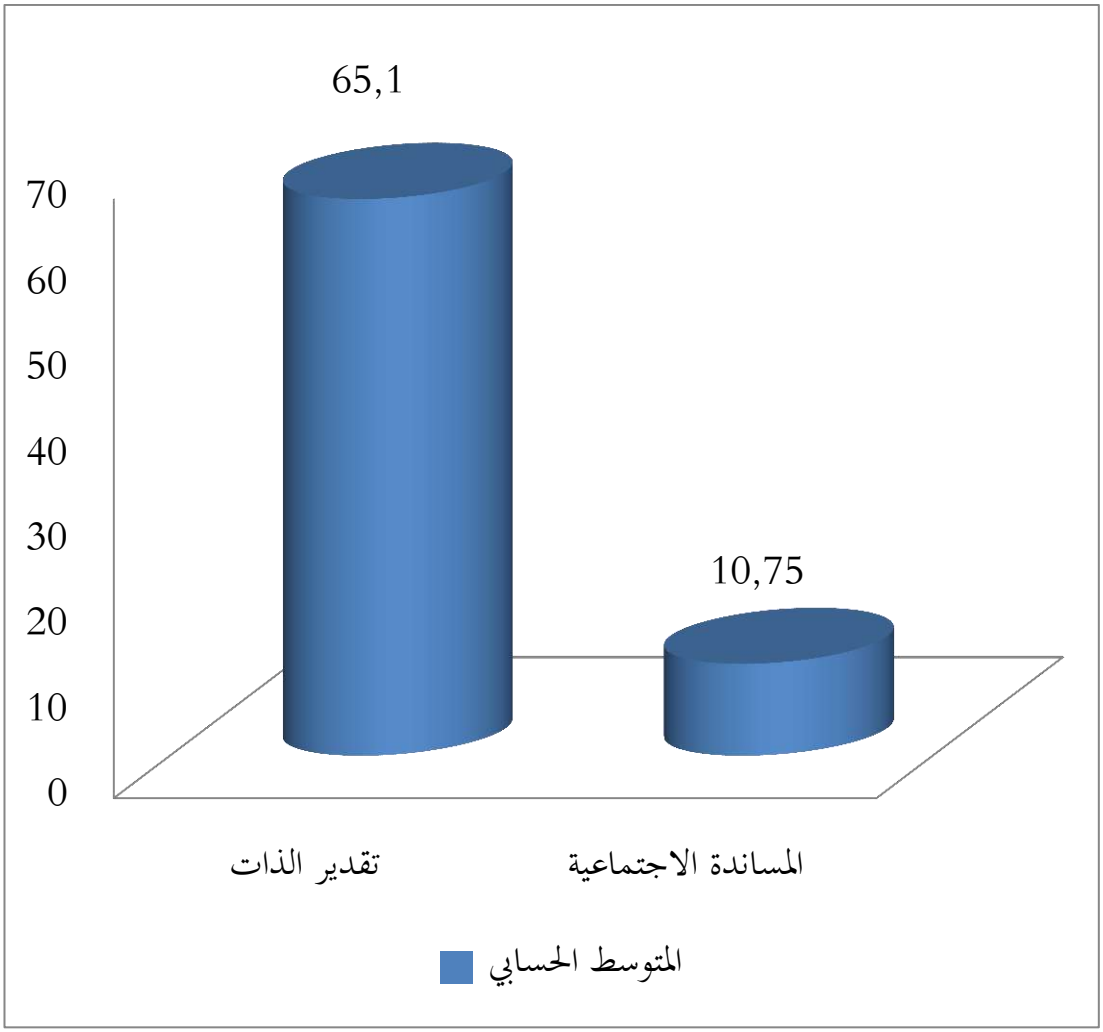
المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	الدلالة
تقدير الذات	65,10	11,47	61.87	199	1.97	دال
المساندة الاجتماعية	10,75	3,72				

تحليل ومناقشة:

من خلال الجدول الموضح أعلاه والذي يظهر الفروق بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي. حيث بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة لتقدير الذات (65.10)، وبلغ الانحراف المعياري (11.47)، في حين بلغ بالمقابل المتوسط الحسابي للمساندة الاجتماعية (10.75)، وبلغ الانحراف المعياري (3.72)، هذا وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (61.87)، كما بلغت قيمة (ت) المجدولة (1.97). وبما أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا عند درجة الحرية (199) ومستوى الدلالة (0.05). فإن هذا يجعلنا نرفض الفرضية

الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

الشكل البياني رقم (16): يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات.



الاستنتاج:

من خلال ما ظهر في الجدول والشكل أعلاه حول الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى قيمتي (ت) المحسوبة والجدولية يتضح لنا أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني والرياضي.

ولقد لاحظنا من خلال الجدول والشكل السابقين أن المتوسط الحسابي لتقدير الذات أكبر من المتوسط الحسابي للمساندة الاجتماعية، وهذا ما يعني أن مستوى تقدير الذات الخاص بالتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي مرتبط بشكل كبير بمستوى المساندة الاجتماعية المقدمة سواء من الأسرة أو الأصدقاء أو غيرهم من الأشخاص القريبين من التلميذ. وبالرغم من أن في دراستنا الحالية ومن خلال المتوسط الحسابي للمساندة كان أصغر من المتوسط الحسابي لتقدير الذات، إلا أن هذا الأخير كان مقداره مرتفعا عند التلاميذ الممارسين للأنشطة البدنية والرياضية رغم أن مقدار المساندة الاجتماعية في دراستنا الحالية كان بنسبة متوسطة وذلك بسبب الظروف النفسية والاجتماعية والثقافية الخاصة بطبيعة عينة بحثنا. لكن ورغم هذا إلا أنه لوحظ من خلال النتائج المتوصل إليها أن مقدار تقدير الذات كان مرتفعا وهذا كله راجع إلى مقدار المساندة الاجتماعية المقدم للتلاميذ أثناء ممارسة النشاط البدني الرياضي، ويدل هذا على الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية نحو مستوى تقدير الذات لدى عينة البحث.

فالمساندة الاجتماعية وتقدير الذات يرتبطان طرديا في علاقتهما مع بعض فكلما كانت المساندة الاجتماعية بالنسبة للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي مرتفعة كلما كان تقدير الذات لديهم مرتفعا، والعكس صحيح كلما كانت المساندة الاجتماعية الممنوحة للتلميذ منخفضة انعكس ذلك على مستوى تقدير الذات لديه وأصبح منخفضا.

فيمكن أن نقول أن العلاقة بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات علاقة طردية موجبة.

ومن خلال ما تقدم يمكن القول أنه لابد من تقديم المساعدات والمساندات للتلاميذ من لدن شبكة العلاقات الاجتماعية "الأسرة، الأصدقاء، الزملاء في العمل ...الخ" وتوجيههم لممارسة النشاط البدني الرياضي. لأنه إذا توفرت المساندة الاجتماعية كانت هناك رغبة في ممارسة النشاط البدني الرياضي وتحقيق النجاح والزيادة في التحصيل الدراسي. أما إن انعدمت أو قلت المساندة الاجتماعية فهذا ينعكس على الممارسة والتحصيل الدراسي والنجاح، هذه المساعدات أصطلح على تسميتها في التراث السيكولوجي بمصطلح الدعم الاجتماعي أو "المساندة الاجتماعية" وهي تعرف بأنها إدراك الفرد بوجود عدد كافي من الأفراد في شبكة العلاقات الاجتماعية التي ينتمي إليها يمدونه بكافة أشكال الدعم المادي والمعنوي والمعرفي والوجداني والسلوكي التي تساعده في تخفيف الأزمة النفسية السلبية في علاقته مع أحداث الحياة الضاغطة.[1]

كل هذا اتفقت معه أيضا بعض الدراسات السابقة كدراسة "**دراسة بوعمامة ياسمينة2011**" حول " أهمية المساندة الاجتماعية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لدى الشباب البطال " حيث توصلت الباحثة في نتائج دراستهاإلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة للدراسة، أي أنه كلما كانت المساندة الاجتماعية مرتفعة كان الطلبة أكثر تقديرا لذواتهم وأكثر استعمالا لاستراتيجيات المقاومة. بالإضافة إلى دراسة " **نفيسة فوزي 2012**" والتي توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات. وهذا ما يتوافق مع دراستنا إلى حد بعيد حول أن كل من المساندة من الأسرة و المساندة من الأصدقاء تعمل على تقديم الانعكاس الايجابي للمتغيرات المتصلة بها في الدراسة.

1- علي عبد السلام علي: **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية**، نفس المرجع السابق، ص13.

2- تفسير النتائج على ضوء الفرضيات:

2-1- مناقشة الفرضية الأولى:

طرحت الفرضية الأولى في دراستنا الحالية على النحو التالي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة من الأسرة والمساندة من الأصدقاء في ممارسة النشاط البدني الرياضي وذلك فيما يخص تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ".

ومن هذا الافتراض الأولي ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية الأولى، فقد تأكد صدق هذه الفرضية من خلال صدق العلاقة بين متغيراتها، ويتبين هذا من خلال ما هو موضح في الجدول رقم (15) في الصفحة (246) والذي يبين دلالة الفروق بين المساندة من الأسرة والمساندة من الأصدقاء في ما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي. بالإضافة إلى الشكل البياني رقم (07) في الصفحة (247) الذي يوضح الفروق في المتوسطات الحسابية بين المساندة من الأسرة والمساندة من الأصدقاء فيما يخص تقدير الذات. حيث نصت نتائج هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة من الأصدقاء والمساندة من الأسرة فيما يخص تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي لصالح المساندة من الأسرة.

ولقد تطابقت نتائج هذه الفرضية مع نتائج "**دراسة مويسي فريد2004**" فيما يخص مستوى تقدير الذات والتي تقول أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين اللاعبين ذو التقدير المرتفع والمنخفض للذات، و"**دراسة كاواش1985**" التي توصل في بعض نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين إدراك الأبناء (ذكور وإناث) للقبول من كلا الوالدين وتقدير الذات لديهم. بالإضافة إلى "**دراسة بندر بن مُحَمَّد العتيبي 2008**" والتي نصت بعض نتائج بحثه إلى أنه توجد

علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من درجات القدرة على اتخاذ القرار وكل من درجات فاعلية الذات والمساندة من جانب المدرسة وأولياء الأمور، والمساندة من جانب المعلمين ورضا المرشد الطلابي عن المساندة، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية.

ومن خلال الدراسة النظرية للبحث يظهر لنا أن المساندة الاجتماعية ومن خلال الجماعات التي ينتمي إليها الفرد "كالأسرة، الأصدقاء، الزملاء في العمل ...الخ "لأن هذه الجماعات تقوم بدور كبير في خفض الآثار السلبية للأحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية.

كما توصلت نتائج دراسة "جريجوري بتيت" G. Pettit و"جون بيتيس" J.Bates و"كينس دودج" K.Dodge إلى تأكيد دور المساندة الوالدية التي تتم من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية عبر عمليات التعلم، وإبراز دور الحوار المتبادل بين الآباء والأبناء، وتوافر الرعاية، والدفء العاطفي، وتشجيع الأنشطة المختلفة، والمشاركة الاجتماعية، و التفاعل الايجابي مع حماية الأقران، وتوافر هذه العوامل يؤدي إلى التنبؤ بالتوافق النفسي والاجتماعي والسلوكي، وإلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الأبناء.[1]

فالتفاعل الإيجابي بين الأفراد في الوسط الأسري والعائلي يبين كل أشكال التكافل والتآزر بين جماعة الأقران وهذا ما يحقق ما يسمى بالمساندة الاجتماعية وهذا كله ينعكس بالإيجاب على حياة الفرد المليئة بالتوافق النفسي والاجتماعي والأخلاقي. ويمتد ذلك الانعكاس حتى يمس التحصيل الدراسي بالرفع من مستواه.

1- علي عبد السلام علي: "**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية في حياتنا اليومية**"، نفس المرجع السابق، ص 05.

2-2- مناقشة الفرضية الثانية:

صيغت الفرضي الثانية بشكل التالي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية ".

ومن هذا الطرح الأولي للفرضية ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية الثانية، فقد تأكد صدق هذه الفرضية من خلال صدق العلاقة بين متغيراتها، ويتبين هذا من خلال ما هو موضح في الجدول رقم (16) في الصفحة (249) والذي يظهر دلالة الفروق بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات. بالإضافة إلى الشكل البياني رقم (08) في الصفحة (250) يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة وذوي المساندة المنخفضة فيما يخص تقدير الذات. حيث نصت نتائج هذه الفرضية على أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية لصالح التلاميذ ذوي المستوى المرتفع للمساندة الاجتماعية.

ولقد توافقت نتائج هذه الفرضية مع نتائج بعض الدراسات "**كدراسة قدور بن عباد هوارية 2014**" والتي توصلت الباحثة في بعض نتائجها إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملات المتزوجات في مستوى الضغط النفسي العام تبعا لمستوى المساندة الاجتماعية ولصالح كل من منخفضي ومتوسطي المساندة عند مقارنتهن بمرتفعي المساندة الاجتماعية، أي كلما كانت المساندة الاجتماعية كبيرة كانت آثار الضغوط النفسية ضعيفة. كما أن "**دراسة مروان عبد الله دياب2006**" توصلت في بعض نتائجها إلى أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات منخفضي حجم المساندة الاجتماعية ومتوسط درجات مرتفعي حجم المساندة الاجتماعية بالنسبة للصحة النفسية عند المراهقين، وكانت لصالح مرتفعي حجم المساندة الاجتماعية.

ومن خلال الجانب النظري للدراسة يُنظر إلى المساندة الاجتماعية على كل الإمكانيات الفعلية والمقدمة للفرد من خلال المصادر المتاحة في البيئة المحيطة به، لكن يبقى هذا المتغير (المساندة) قابل للتغير من ظرف إلى ظرف آخر حسب الزمان والمكان والظروف المحيطة بالفرد وطبيعة مستويات المساندة المقدمة (مرتفعة أو منخفضة) ويقابلها في الجهة الأخرى انعكاسها على تركيبة الفرد الواحد داخل المجتمع.

وتبقى المساندة الاجتماعية تحمل في طياتها عدة مفاهيم ومعاني مختلفة باختلاف آراء ووجهات النظر العديد من العلماء والباحثين المختصين في مجال علم الاجتماع والتي تخص الفرد في مجموعة الحاجيات والمتطلبات الاجتماعية التي تجعل حياته هنيئة وسعيدة ومتوافقة ومتوازنة في كل جوانبها وذلك حسب نوع المساعدات المقدمة له، فإن كانت هذه الأخيرة مرتفعة فنجد الفرد ذو حياة هادئة مملوءة بالتوافق النفسي والاجتماعي والسلوكي ويتميز بتقدير ذات عال، أما إن كانت المساندة منخفضة فنجد لديه انعدام التوافق النفسي وظهور الحالات الاضطرابية المتميزة بالاكتئاب والحزن والألم بالإضافة إلى احتقار النفس وذمها...ويتوقف هذا كله حسب كمية ونوعية المساعدات المقدمة من طرف شبكة العلاقات الاجتماعية.

2-3- مناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي في الطور الثانوي".

ومن هذا الطرح الأولي للفرضية ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية الثالثة، فقد تأكد أن النتائج ظهرت عكس ما افترضناه، ويتبين هذا من خلال ما هو موضح في الجدول رقم (17) في الصفحة (252) الذي يظهر دلالة الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي. بالإضافة إلى الشكل البياني رقم (09) في الصفحة (253) يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية. حيث نصت نتائج هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية.

ولقد اجتمعت دراسة واحدة أجنبية فقط من الدراسات التي تطرقنا لها في بحثنا هذا و في طرحنا هذا للفرضية الثالثة وهي"**دراسة جريكو داون ،2004**" التي توصل الباحث فيها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المصابين بمرض مزمن عند فحص بيئتهم الأسرية والمساندة الاجتماعية.

إلا أن هناك مجموعة من الدراسات الوطنية والعربية والأجنبية لم تتفق مع فرضيتنا الثالثة، لكن طبيعة موضوع بحثنا وطبيعة العينة التي أجرينا عليها الدراسة ومجموعة النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الفرضية أثبتت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في ما يخص المساندة الاجتماعية. ومن الطبيعي أن تكون النتيجة هكذا. لأن كمية المساندة الاجتماعية المقدمة من عينة إلى

أخرى تختلف باختلاف شبكة العلاقات الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لها، بالإضافة إلى طبيعة المجتمع والبيئة المحيطة بالفرد (التلميذ).

2-4- مناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة للبحث على:" هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث) وذلك من خلال الممارسة للنشاط البدني الرياضي.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية الرابعة، فقد تأكد أن النتائج ظهرت عكس ما افترضناه، ويتبين هذا من خلال ما هو موضح في الجدول رقم (18) في الصفحة (255) الذي يظهر دلالة الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي. بالإضافة إلى الشكل البياني رقم (10) في الصفحة (256) الذي يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث فيما يخص تقدير الذات. حيث نصت نتائج هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

ولقد تطابقت مجموعة من الدراسات مع نتائج هذه الفرضية "**كدراسة جمال أبو مرق، 2015**"وتوصل الباحث في نتائجه إلعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى كلا من الذكور والإناث.

وفي هذا الصدد لم تتوافق بعض الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية مع نتيجة فرضيتنا الرابعة، لكن هذا يعتبر افتراض أولي أو إجابة مؤقتة يمكن أن تختلف باختلاف عينة الدراسة، ذلك لأن خصائص العينة والمبحوثين تتغير بتغير المكان والزمان والظروف المعيشية لأفراد العينة.

2-5- مناقشة الفرضية الخامسة:

جاءت صياغة الفرضية على النحو التالي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص المساندة الاجتماعية وتقدير الذات تعزى لمتغير التخصص ".

ومن خلال هذه النتائج الخاصة بهذه الفرضية، فقد تبين أنها كانت عكس ما افترضناه ويظهر ذلك من خلال ما يوضحه الجدول رقم (19) في الصفحة (258) والذي يوضح دلالة الفروق بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات تعزى لمتغير التخصص للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي. بالإضافة إلى الشكل البياني رقم (11) في الصفحة (259) الذي يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات وفق متغير التخصص (علوم و آداب). وقد نصت نتائج هذه الفرضية على أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علوم أو آداب).

ومثل هذا توصلت إليه أيضا بعض الدراسات مثل "**دراسة بوعمامة يسمينة 2011**"وتوصلت إحدى نتائج دراستها إلىعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات تعزى لمتغير التخصص أو الشعبة (علمي أو أدبي).

ومن الدراسة النظرية لمتغير المساندة الاجتماعية وتقدير الذات يتضح لنا أن شبكة العلاقات الاجتماعية المتكونة من الأسرة والأصدقاء لا تراعي التخصص الخاص بالتلميذ سواء كان علمي أو أدبي، فإن كانت هناك فعلا مساعدة مقدمة فهي تهدف بوجه الخصوص على الرفع من معنويات ومستويات حب الذات وحب التعلم والممارسة بالنسبة للتلميذ سواء داخل المدرسة أو خارجها.

2-6- مناقشة الفرضية السادسة:

جاءت صياغة الفرضية على النحو التالي:" هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي تعزى إلى المستوى الدراسي ".

وقمنا بعرض وتحليل نتائج هذه الفرضية لمتغير تقدير الذات والمساندة الاجتماعية الكل على حدا. وتبين لنا أن الفرضية لم تتحقق وفق ما افترضناه في الفرضية الجزئية السادسة.

فمن خلال الجدول رقم (20) في الصفحة (261) والذي يوضح دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات تعزى للمستوى الدراسي للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي. بالإضافة إلى الشكل البياني رقم (12) في الصفحة (262) والمنحنى البياني الخطي رقم (13) في الصفحة (263) اللذانيبينان الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى تقدير الذات حسب المستويات الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي. وكانت نتيجة هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.

ومن خلال الجدول رقم (21) في الصفحة (265) الذي يوضح دلالة الفروق في مستوى المساندة الاجتماعية تعزى للمستوى الدراسي للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي، وكذلك الشكل البياني رقم (14) في الصفحة (266) والمنحنى الباني الخطي رقم (15) في الصفحة (267) اللذانيبينان الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى المساندة الاجتماعية حسب المستويات الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي. وكانت نتيجة هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.

وبخصوص اتفاق أو عدم اتفاق الدراسات السابقة التي عرضناها في دراستنا فهناك دراسة واحدة فقط ولم تتفق مع نتائج هذه الفرضية وهي" **دراسة بن دهنون شيرين2014**"وتوصلت إحدى نتائج

دراستها إلى أنهتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير تقدير الذات بين السنة الأولى والثالثة لصالح السنة الثالثة.

أما فيما يخص الجانب النظري للدراسة فإن التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في الطور الثانوي باختلاف مستوياتهم الدراسية (أولى أو ثانية أو ثالثة) فتجد التلاميذ ذو المستوى الثالثة ثانوي يُحسون بأكبر قيمة وشأن داخل المؤسسة مقارنة بالمستويات الأخرى بحكم الاعتبارات والتقديرات التي يمنحها لهم الطاقم التربوي (أساتذة، وعمال إدارة...وغيرهم)، بالإضافة إلى الأهمية التي يُولونها الأولياء لهم بحكم أنهم في المرحلة النهائية من الطور الثانوي، وهذا ما يعزز لديهم مستويات عالية من تقدير الذات، لكن هذا لا يمنع أن تكون هذه المستويات العالية من تقدير الذات لا توجد عند باقي المستويات، فمن الممكن أن تكون مستويات المساندة الاجتماعية المقدمة لتلميذ مستوى سنة أولى أكبر من تلك المقدمة لمن هم أعلى منه مستوى. فترفع لديه مستوى تقديره لذاته.

2-7- مناقشة الفرضية السابعة:

نصت الفرضية السابعة على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي المرحلة الثانوية ".

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية، فقد تأكد صدق هذه الفرضية من خلال صدق العلاقة بين متغيراتها، ويتبين هذا من خلال ما هو موضح في الجدول رقم (22) في الصفحة (269) والذي يوضح دلالة الفروق بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي المرحلة الثانوية. بالإضافة إلى الشكل البياني رقم (16) في الصفحة (270) الذي يبين الفروق في المتوسطات الحسابية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات. حيث نصت نتائج هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

ولقد تطابقت واتفقت مجموعة من الدراسات السابقة والمشابهة مع نتائج هذه الفرضية مثل" **دراسة نسرين بنت صلاح جمبي، 2008**" والتي أظهرت في نتائج دراستها أنه توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا بين تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة البحث من مجهولي الهوية في الأسر البديلة والمؤسسات الاجتماعية ومعروفي الهوية ذكورا و إناثا. كذلك "**دراسة بندر بن مُحَمَّد العتيبي، 2008**" والتي توصلت في نتائجها إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من درجات القدرة على اتخاذ القرار وكل من درجات فاعلية الذات والمساندة من جانب المدرسة وأولياء الأمور، والمساندة من جانب المعلمين ورضا المرشد الطلابي عن المساندة، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية.

وبخصوص الدراسة النظرية فقد اعتبرت المساندة الاجتماعية المرتفعة عامل محفز يجعل الفرد يرفع من تقديره لذاته وتعزيزها بالإضافة إلى ثقته بنفسه، ويسيطر على الوضع سواء كان ذكرا أم أنثى ومن التخصصين علمي أو أدبي، ومن مختلف المستويات (أولى أو ثانية أو ثالثة) ثانوي، فعليه بإنجاح و تعزيز سلوكياته اتجاه ممارسته للنشاط البدني الرياضي. فالتلميذ أصبح حلمه وطموحه هو النجاح في هذه المرحلة التي تعتبر بدورها تأشيرة الدخول للجامعة ومواكبة عالم الشغل، فالنجاح هو المعيار الذي يحتكر كل ميادين حياتنا.

و لا شك أنّ المساندة الاجتماعية هامة وضرورية لاستمرار الإنسان وبقائه، إذ يمكننا تشبيه المساندة الاجتماعية بالقلب. فكما أنّ القلب يضخ الدم إلى سائر أعضاء الجسم الأخرى، وبالتالي فإن توقف عمل القلب يعني توقف ونهاية حياة الإنسان، هكذا المساندة الاجتماعية، فلولا وجود المساندة الاجتماعية في حياة الأفراد وإدراكهم لها لما انتقل إليهم ذلك الحب والقبول، والتقدير الذاتي والانتماء الذي يدعم حياتهم ويزيد من قوتهم لمواجهة ضغوط الحياة وصعابها، إذ وجد الباحثون أنّ المساندة الاجتماعية ترتبط بالصحة والسعادة، كما أنّ غيابها يرتبط بزيادة التعرض للأمراض المزمنة، وزيادة معدلات الوفاة. [1]

وكما يرى" أرجايل" و"دك" أنّ "اقتران افتقاد القدر المناسب، والملائم من المساندة الاجتماعية من الأصدقاء يؤدي بالعديد من مظاهر اختلال الصحة الجسمية والنفسية، ففيما يتصل بالصحة النفسية يتبين أنّ الأشخاص الذين يفتقدون المساندة من الأصدقاء يكونون أكثر استهدافا للإصابة باضطرابات نفسية منها: الاكتئاب، والقلق، ومشاعر الملل، والسأم، وانخفاض تقدير الذات، كما يعانون من التوتر، والخجل الشديد، والعجز عن التصرف الكفء عندما تضطرهم الظروف إلى التفاعل مع الآخرين. [2]

وهذا ما يبرهن إلى حد بعيد الدور الفعال الذي تلعبه مستويات المساندة الاجتماعية في تحديد مستوى تقدير الذات عند التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

1ـ إسماعيل بشرى: " **المساندة الاجتماعية والتوافق المهني**"، نفس المرجع السابق، ص 22.

2ـ أسامة أبو سريع: نفس المرجع السابق، ص 115.

3- الاستنتاج العام:

انطلاقا من الدراسة النظرية والنتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية والتطبيقية، وعن طريق استخدام كل من مقياس المساندة الاجتماعية ومقياس تقدير الذات كأدوات مناسبة لموضوع دراستنا ومنهجنا المستخدم في بحثنا الذي كان تحت عنوان " **مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** "، فتأكد من خلال هذا العلاقة الوطيدة التي تجمع بين المساندة الاجتماعية تقدير الذات من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي، فتوصلت دراستنا إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة من الأصدقاء والمساندة من الأسرة فيما يخص تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي لصالح المساندة من الأسرة.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية لصالح التلاميذ ذوي المستوى المرتفع للمساندة الاجتماعية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

– ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علوم أو آداب).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات ومستوى المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) ثانوي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

ومن خلال هذه النتائج تبين أن المساندة الاجتماعية ساهمت بشكل كبير في ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى انعكاسها الايجابي على مستويات تقدير الذات لديهم. فكمية المساندة والمساعدة والرعاية الاجتماعية المقدمة للتلاميذ وخاصة من الأسرة فهذا يشكل العلاقات الصحيحة المليئة والمدعمة بالدفء والود العاطفي، وكل ذلك يكون منهجا ووسيلة لبلوغ التقدير العالي والايجابي للذات، والذي بدوره يغرس في التلاميذ الاستعدادية والدافعية وحب الممارسة والتنافس في ظل النشاط البدني الرياضي.

خاتمة

خاتمة:

تعد المساندة الاجتماعية مصدرا من مصادر الدعم النفسي والاجتماعي الذي يحتاجه الفرد في حياته اليومية، وذلك من أجل إشباع رغباته وميولاته وحاجاته للأمن النفسي والاجتماعي، بالإضافة إلى أنها تقوي إرادة الفرد في التحدي لصراعات الحياة المختلفة سواء كانت النفسية أو العقلية أو الاجتماعية. ذلك أن الفرد أصبح يحتاج إلى الأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي، بالإضافة إلى تقوية العلاقات الاجتماعية المختلفة وتعزيز الرغبة في الارتباط مع الآخرين.

كما أن السند الاجتماعي الذي يتلقاه الفرد من خلال الجماعات التي ينتمي إليها كالأسرة والأصدقاء والزملاء في العمل...وغيرهم، ذلك أن المساندة الاجتماعية المقدمة من شبكة العلاقات الاجتماعية تعمل على مساندة الفرد ومساعدته وقت الحاجة إليها وتساعده على التمتع بالحياة بين جماعة أقرانه فيضمن بذلك تكوين شخصيته النفسية والعقلية.

فالتلميذ المراهق في الطور الثانوي يكون في مرحلة جد حساسة في حياته، يمر من خلالها في فترة صراعات واضطرابات نفسية وعقلية وجسدية، وهو بهذا لا يجد إلا أسرته تحبه وتفكر فيه وتحتاجه وتقدره، وتقدم له السند والعون لمجابهة تلك المشاكل والعقبات، فتكوين التلميذ المراهق علاقات ايجابية مع أعضاء جماعة الأقران، ذلك يعزز صور الود والحب والتعاون بينه وبين شبكة علاقاته الاجتماعية، وكل هذا ينعكس على تقديره لذاته ونظرته لنفسه وسط هؤلاء، فمن خلال المساندة الاجتماعية يحدث التوافق والتأقلم مع الحالات المستعصية التي تقف في وجه التلميذ أثناء حياته العائلية والمدرسية ووسط محيطه الاجتماعي.

وبما أن حياة الفرد مرتبطة بالجماعة فالتلميذ في العملية التربوية وخلال تمدرسه وتعلمه مع زملائه للمواد التعليمية ومن بينها التربية البدنية والرياضية فهو بذلك يحاول أن يندمج في الجماعة ويتكيف مع متطلباتها، ولتحقيق ذلك لابد للتلميذ أن يكون فخورا ومعتزا بنفسه ومقدرا لها وسط جماعته من التلاميذ، فيتميز بالشجاعة والرصانة، حب تقلد الأدوار النموذجية ومحاولة الوصول إلى تحطيهما من

خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي، باعتبار هذا الأخير ميدانا للأرقام القياسية ومجالا لاكتشاف المواهب والقدرات والكفاءات الخاصة بالتلاميذ، وهذا كله يجده من خلال ما استمده من طبيعة علاقاته مع شبكة علاقاته الاجتماعية من الأسرة والأصدقاء، الزملاء في الحي...وغيرهم، فهؤلاء هم من يمنحون الثقة للفرد (التلميذ) واعتزازه بنفسه وإدراكه لذاته فترفع بذلك مستوى تقديره لذاته، وهذا ما ينعكس على رغبته واستعداده في ممارسة النشاط البدني الرياضي.

وهذا ما توصلنا له في دراستنا الحالية التي كانت تحت عنوان:" **مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**"، ومن خلال الدراسة النظرية للبحث والدراسة الميدانية التطبيقية، وللإجابة على الأسئلة المطروحة في مشكلة البحث، ومحاولة الوصول إلى أهداف البحث والتأكد من صحة أو نفي فرضياته، ومن أجل التحقق من الفرضيات اعتمد الباحث على المنهج الوصفي. حيث تمت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة العشوائية المنتظمة وبلغ عددهم (200) تلميذ وتلميذة، ولمعرفة صدق وثبات المقياس قمنا بحسابهما بعدة طرق من بينها (طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وطريقة التجزئة النصفية) حيث تم التأكد من أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات،وقمنا بتقديم لكل تلميذ نسخة من مقياس خاص بالمساندة الاجتماعية والأخرى خاصة بتقدير الذات قصد الإجابة على أسئلته، وبعدها تم استرجاع الإجابات على أسئلة المقياس، ثم شرعنا في تفريغ إجابات التلاميذ وفق مفتاح تصحيح مناسب(سلم تدريجي)، وبعد جمع النتائج ومعالجتها إحصائيا وفق أساليب معينة وتحليلها ومناقشتها توصلنا إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي.

وتبين أيضا أن المساندة الاجتماعية ساهمت بشكل كبير في ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى انعكاسها الايجابي على مستويات تقدير الذات لديهم.

الاقتراحات

الاقتراحات:

من منطلق ما توصلنا إليه من نتائج في الدراسة الحالية، أراد الباحث الخروج بمجموعة من التوصيات والاقتراحات يمكن ذكرها فيما يلي:

– إيلاء الأهمية الكبيرة والبالغة بموضوع المساندة الاجتماعية في ميدان النشاطات البدنية والرياضية.

– إدراك الدور الذي تلعبه المساندة الاجتماعية في إمداد المتعلمين بالطّاقات الايجابية تمنحهم القدرة على مواصلة المشوار الدراسي والنجاح في الحياة المستقبلية.

– معرفة أهمية ممارسة النشاط البدني الرياضي وما يغرسه من قيم نفسية واجتماعية لدى التلميذ، ويظهر من خلال الطابع التنافسي الفردي أو الجماعي وما ينتج عنه من روح المنافسة وحب العمل الجماعي.

– العمل على التعريف بالدور الذي تلعبه الأسرة في مرافقة التلميذ أثناء تمدرسه، من خلال ما تقدمه من أفكار ومعلومات قيمة وثرية حول أهمية التعلم والتعليم والاستمرارية فيه.

– توعية أفراد الأسرة بأهمية الحفاظ على تماسكها، والعمل على تزويد الأبناء بقيم ورموز التربية الصحيحة.

– القيام بتقديم التحفيز والتشجيع والدعم النفسي والاجتماعي للأبناء وذلك ما ينعكس بالإيجاب على الحياة النفسية والصحية والاجتماعية لهم.

– توعية الأبناء بمكانة المدرسة في المجتمع وما تقدمه من طرق ومناهج صحيحة تضمن السلوكيات السليمة التي تتوافق مع قيم وعادات المجتمع.

– إدراك العلاقة الترابطية بين المساندة الاجتماعية والنشاط البدني الرياضي وما ينعكس بالإيجاب على مستويات تقدير الذات لدى التلاميذ في جميع الأطوار التعليمية.

– إعطاء الاهتمام اللازم بموضوع تقدير الذات ومدى ارتباطه بممارسة النشاط البدني الرياضي في مرحلة الطور الثانوي وما يوافق مرحلة المراهقة لدى التلاميذ المتمدرسين.

– إدراك أن ممارسة النشاط البدني الرياضي تعمل على الرفع من مستويات تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وحتى باقي الأطوار التعليمية (المتوسط والابتدائي).

– إظهار وظيفة المساندة الاجتماعية التي تعمل على تعزيز الثقة بالنفس وتعميق روابط المشاركة الاجتماعية مع الآخرين من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي.

– تنمية الإحساس بالتوافق النفسي والاجتماعي والشعور بالانتماء للجماعة من خلال ممارسة جل ألوان الأنشطة البدنية والرياضية.

– تنمية قدرة التلميذ على مواجهة المطالب الحياتية وتعزيز الإحساس بتقدير الذات واحترامها.

– إدراك التلميذ بحجم الدعم والمساندة التي تقدمها له شبكة علاقاته الاجتماعية من أسرة وأصدقاء وجماعة الأقران...وغيرهم والتي تعمل على رفع مستويات تقديره لذاته وسط جماعته خلال ممارسته للأنشطة البدنية والرياضية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

أولا: المصادر:

1) القرآن الكريم.

2) الحديث النبوي الشريف.

ثانيا: المراجع:

1- بالعربية:

1) إبراهيم حامد قنديل:" **برنامج ودروس التربية البدنية والرياضية**"، ط2، مطبعة مخيم، الأردن، 1990.

2) إبراهيم أحمد أبو زيد:" **سيكولوجيا الذات والتوافق**"، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987.

3) إبراهيم مُحَمَّد السرخي:" **السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الإسلامي**"، ط1، دار غريب للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2002.

4) إبراهيم وجيه محمود: "**المراهقة خصائصها ومشكلاتها**"، بدون طبعة، دار المعارف، مصر، 1981.

5) إخلاص مُحَمَّد عبد الحفيظ:" **التوجيه والإرشاد النفسي في المجال الرياضي**"، ط1، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2006.

6) أحمد أوزي:" **المراهق والعلاقات المدرسية**"، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، الدار البيضاء، 2011.

7) أحمد أوزي:"**سيكولوجية المراهقة**"، ط1، منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية،المغرب، الدار البيضاء، سنة 1986.

8) أحمد ماهر وأنور حسن وآخرون:" **التدريس في التربية الرياضية، بين النظرية والتطبيق**"، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة،2007.

9) أحمد مُحَمَّد الزعبي: " **سيكولوجية المراهقة، النظريات ، جوانب النمو، المشكلات وسبل علاجها**"،ط1، دار زهران للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2010.

10) أحمد عزت رابح:" **أصول علم النفس الرياضي**"، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1986.

11) إحسان مُحَمَّد الحسن: **علم الاجتماع الرياضي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

12) أسامة كامل راتب:" **النمو الحركي**"، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.

13) أمين أنور الخولي: **الرياضة والمجتمع**، المجلس الوطني الثقافي للأدب والفنون، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2000.

14) أمين أنور الخولي:" **الرياضة والمجتمع**"، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1996.

15) أمين الخولي وجمال الشافعي:" **مناهج التربية البدنية المعاصرة**"، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2005.

16) أمين أنور الخولي:" **أصول التربية البدنية والرياضية، المهنة والإعداد المهني، النظام الأكاديمي**"، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

17) أمين أنور الخولي ومُحَمَّد الحماحمي:" **أسس بناء برنامج التربية الرياضية**"، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990.

18) أمين أنور الخولي:" **أصول التربية البدنية والرياضية، المدخل، التاريخ، الفلسفة**"، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

19) الحافظ النوري:" **المراهق، دراسة سيكولوجية**"، بدون طبعة، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، 1981.

20) الزيات فتحي:" **علم النفس المعرفي**"، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، 2001.

21) المغربي سعد: **الإنسان والقضايا النفسية والاجتماعية**، الهيئة المصرية للكتب، القاهرة.

22) إسماعيل بشرى:" **المساندة الاجتماعية والتوافق المهني**"، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2004.

23) الشناوي مُحَمَّد محروس وعبد الرحمن بن سليمان: "**المساندة الاجتماعية والصحة النفسية**"، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1994.

24) الشيخ دعد و العاسمي رياض:" **مشكلات الأطفال والمراهقين**"، دار الملايين للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، دمشق، 2005.

25) أكرم خطايبة: **أسس وبرامج التربية الرياضية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2011.

26) الأنصاري سامية لطفي: **تقدير الذات وعلاقته باتجاهات التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية**، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 1989.

27) أنسي مُحَمَّد قاسم:" **مقدمة في سيكولوجية اللغة**"، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1999.

28) بدر إبراهيم الشيباني: "**سيكولوجية النمو: تطور النمومن الإخصاب حتى المراهقة**"،ط1، دار الوراقين للنشر والتوزيع، الكويت، 2000.

29) بهاء الدين سلامة:" **الجوانب الصحية في التربية البدنية**"، دار الفكر العربي، مصر، 1992.

30) تشالز بيوتشر: **أسس التربية البدنية**، تر: حسن معوض وآخرون، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1994.

31) تيرس عود يشوأنويا:" **دليل الرياضي في الإعداد النفسي**"، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 2002.

32) ثائر غباري: " **سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**"، ط1، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، 2009.

33) ثائر أحمد غباري و خالد مُحَمَّد أبو شعيرة: " **سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**"، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2009.

34) جمانة النجاري:" **التعلم عند الغزالي**"، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، بدون دار نشر، 1991.

35) حامد عبد السلام زهران: **علم النفس النمو**، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1995.

36) حامد عبد السلام زهران: "**علم النفس والطفولة والمراهقة**"، ط5، جامعة عين الشمس، مصر، 2005.

37) حامد عبد السلام زهران: "**علم النفس النمو، الطفولة و المراهقة**"، عالم الكتب، القاهرة، 1983.

38) حسن معوض وحسن شلتوت:" **التنظيم والإدارة في التربية الرياضية**"، دار المعارف، القاهرة، 1996.

39) حسين علي قايد: "**الدور الديناميكي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة والأعراض الاكتئابية ، دراسات في الصحة النفسية** "، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2000.

40) حسين طه عبد العظيم وحسين سلامة عبد العظيم: "**استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**"، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2006.

41) حلمي علمي:" **رعاية الشباب بالتربية القومية**"، ط3، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، 1999.

42) خطاب عادل مُحَمَّد:" **التربية البدنية للخدمة الاجتماعية**"، ط2، دار النهضة العربية، مصر، 1995.

43) خليل ميخائيل معوض: " **مشكلات المراهقين في المدن والريف**"، دار المعرفة، مصر، القاهرة، 1971.

44) خليل ميخائيل معوض:" **علم النفس العام**"، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2006.

45) دويدار عبد الفتاح:" **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1992.

46) رغدة شريم : "**سيكولوجية المراهقة** "، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، 2009.

47) زينب علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم:" **طرق تدريس التربية الرياضية، الأسس النظرية والتطبيقات العملية**"، ط1، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي، 2008.

48) سامي ملحم: "**دورة حياة الإنسان**"، ط1، دار الفكر للنشر، 2004.

49) سامي مُحَمَّد ملحم:" **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**"، ط1، دار النشر المسيرة، الأردن، 2000.

50) ستيفن هارد، " **مشكلات الطفولة و سيكولوجية المراهقة، طرق علاجها**"، ترجمة مجموعة من الخبراء، ط1، جوبيتر للخدمات الأكاديمية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2009.

51) سعد جلال ومُحَمَّد علاوي:" **علم النفس التربوي الرياضي**"، ط1، دار المعارف، مصر، 1968.

52) سعد جلال: " **الطفولة و المراهقة** "، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1985.

53) سعدية مُحَمَّد بهادر:" **في سيكولوجية المراهقة**"، ط2، دار البحوث العلمية، 1988.

54) سعدية مُحَمَّد علي بهادر،" **سيكولوجية المراهقة**"، ط1، دار البحوث العلمية، مصر، 1980.

55) سعدية مُحَمَّد علي بهادر:" **من أنا، البرنامج التربوي النفسي لخبرة من أنا الموجهة لأطفال الرياض بين النظرية والتطبيق**"، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، 1983.

56) سميح أبو مغلي وآخرون:" **التنشئة الاجتماعية للطفل**"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

57) سيد خير الله:" **مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية**"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1981.

58) سهير كمال أحمد:" **دراسات في سيكولوجية الشباب**"، مركز الإسكندرية للكتاب، 1998.

59) سهير كامل أحمد:" **التوجيه والإرشاد النفسي**"، بدون طبعة، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000.

60) سيد مُحَمَّد غنيم:" **سيكولوجية الشخصية محدداتها، قياسها، نظرياتها**"، دار النهضة العربية، القاهرة، 1975.

61) شارلز بيكور: **أسس التربية البدنية**، تر: حسن معوض، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1964.

62) شحاتة سليمان مُحَمَّد سليمان:" **اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة**"، بدون طبعة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2005.

63) شعبان جاب الله: **علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية**، وزيد العابدين درويش"محرر" **علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**، دار غريب، القاهرة، 1993.

64) شيلي تايلور: "**علم النفس الصحي**"، ترجمة: وسام درويش بريك وآخرون، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

65) صلاح الدين العمريه": **مفهوم الذات**"، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، 2005.

66) صفوت فرج وسهير كامل:" **مقياس نفسي لمفهوم الذات**"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1998.

67) طلعت حسن عبد الرحيم:" **الأسس النفسية للنمو الإنساني**"، ط3، دار القلم، الكويت، 1986.

68) عامر قنديلجي وإيمان السامرائي: **البحث العلمي – الكمي والنوعي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

69) عبد الرحمن العيسوي: "**سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر**"، ط1، دار الوثائق، الكويت، 1987.

70) عبد الرحمن العيسوي:" **معالم علم النفس** "،بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت، 1984.

71) عبد الرحمن العيسوي: "**سيكولوجية الجنوح**"، بدون طبعة، منشأة المعارف الإسكندرية، مصر، 1984.

72) عبد الرحمان الوافي: **مدخل إلى علم النفس**، دار هومة، بدون طبعة، الجزائر، 2006.

73) عبد الرحمن صالح الأزرق: **علم النفس التربوي عند المعلمين**، طرابلس، 2000.

74) عبد القادر بن مُحَّد:" **دروس في التربية و علم النفس**"، دار الطباعة للبحث الوطني الشعبي، الجزائر، 1973.

75) عبد اللطيف مُحَّد خليفة: **دافعية الانجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

76) عبد العليّ الجسماني: " سيكولوجية الطفولة و المراهقة و حقائقها الأساسية "، ط1، الدار العربية للعلوم، 1994.

77) عبد المجيد نشواتي: "**علم النفس التربوي**"، ط3، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،1987.

78) عباس أحمد صالح السامرائي وبسطويس أحمد بسطويس: **طرق التدريس في التربية الرياضية**، جامعة بغداد، 1984.

79) عزت عبد الحميد مُحَّد: **المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم على العمل**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، الأردن، 1996.

80) عسكر علي: "**ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**"، ط2، دار الكتاب الحديثة، الكويت، 2000.

81) عصام حسن أحمد الديلمي: **سؤال وجواب في منهج البحث العلمي**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2014.

82) عصام الدين متولي عبد الله: **مدخل في أسس وبرامج التربية الرياضية**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2008.

83) عصام الدين متولي عبد الله:" **طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق**"، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2011.

84) عصام عبد الخلق:" **التدريب الرياضي، نظريات وتطبيقات**"، ط2، دار الكتاب الجامعية، مصر، 1982.

85) عطاف عبد الكريم:" **طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية**"، الناشر للمنشاة المعارف، الإسكندرية، 1993.

86) عطاء الله أحمد:" **أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية**"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.

87) عقيل عبد الله الكاتب وآخرون:" **الإدارة والتنظيم في التربية الرياضية**"، جامعة بغداد، العراق، 1986.

88) علاء الدين كفافي:" **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة و المراهقة**". دار الفكر, ط1، الأردن، 2009.

89) علي عبد السلام علي: **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2005.

90) علي أحمد مذكور: **مناهج التربية الرياضية أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، مصر، 1998.

91) عواصف أبوالعلا:" **التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية**"، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 1999.

92) فايد حسين علي: "**المشكلات النفسية الاجتماعية**"، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، مصر، 2005.

93) فائز مهنا: **التربية الرياضية الحديثة**، ط2، القاهرة، 1987.

94) فتحي مصطفى الزيات:" **الأسس المعرفية للتكوين العقلي و تجهيز المعلومات**"، ط1، دار الوفاء للطباعة و النشر و التوزيع، مصر، 1995.

95) فيصل عباس:" **الشخصية في ضوء التحليل النفسي**"، بدون طبعة، دار القاهرة، مصر، 1982.

96) فهمي مصطفى: "**سيكولوجية الطفولة و المراهقة**"، بدون طبعة، دار مصر للطباعة، مصر، 1974.

97) فيوليت فؤاد إبراهيم، عبد الرحمن سيد سليمان:" **دراسات في سيكولوجية النمو**"، بدون طبعة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1998.

98) فؤاد البهي السيد: " **الأسس النفسية للنمو**"، ط4، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.

99) قاسم المندلاوي وآخرون:" **دليل الطالب في التطبيقات الميدانية للتربية البدنية والرياضية**"، جامعة الموصل، العراق، 1990.

100) قاسم حسن مهدي المندلاوي، محمود عبد الله الشاطي:" **التدريب الرياضي والأرقام القياسية**"، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1987.

101) قاسم حسن حسين:" **علم النفس الرياضي**"، جامعة بغداد، 1990.

102) قاسم حسن حسين:" **علم النفس الرياضي ومبادئه وتطبيقاته في مجال التدريب**"، مطابع التعليم العالي، بغداد، 1990.

103) قاسم حسن حسين:" **الموسوعة الرياضية والبدنية الشاملة، الألعاب والفعاليات والعلوم الرياضية**"، دار الفكر للطباعة، عمان، 1998.

104) قناوي هدى مُحَّد: "**سيكولوجية المراهقة**"، بدون طبعة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1992.

105) كمال الدسوقي:" **النمو التربوي للطفل والمراهق**"، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 1979.

106) كمال عبد الحميد إسماعيل: **التطور الفلسفي للرياضة والتربية البدنية**، دار الفكر العربي ومركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2014.

107) كمال إبراهيم مرسي: "**السعادة وتنمية الصحة النفسية –الجزء الأول– مسؤولية الفرد في الإسلام وعلم النفس**"، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، 2000.

108) ليندا ديفيد وف: **الشخصية**، تر: السيد طوب، ومحمود عمر، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ، مصر، 2000.

109) مالك سليمان مخول: " **علم النفس الطفولة و المراهقة**"، مطابع مؤسسة الوحدة، القاهرة، مصر، 1981.

110) ماهر حسن محمود مُحَّد:" **مناهج التربية الرياضية المطور(المقترح) للمدارس الثانوية**"، المكتبة المصرية، 2005.

111) مجدي أحمد مُحَمَّد عبد الله: " **السلوك الاجتماعي وديناميةٍ، محاولة تفسيرية**" دار المعرفة الجامعية، بدون طبعة، 1996.

112) محسن علي الدلفي:" **الشامل في التربية وعلم النفس**"، ط1، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، 2014.

113) مُحَمَّد البستاني:" **دراسات علم النفس**"، ط1، دار البلاغة للطباعة و النشر والتوزيع، بيروت، 1989.

114) مُحَمَّد إقبال محمود: "**المراهقة** "، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان، 2006.

115) مُحَمَّد جمال عبد المنعم:" **بناء مقياس تقدير الذات لدى حكام الأنشطة الرياضية**"، دار الكتب القانونية، المجلة الكبرى، مصر، 2008.

116) مُحَمَّد حسين مُحَمَّد عبد المنعم:" **طرق تدريس الألعاب الجماعية بين النظرية والتطبيق**"، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2012.

117) مُحَمَّد حسن علاوي:" **علم النفس الرياضي**"، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1970.

118) مُحَمَّد حسن علاوي:" **علم النفس الرياضي**"، ط8، دار المعارف، مصر، 1992.

119) مُحَمَّد حسن علاوي:" **سيكولوجية القيادة الرياضية**"، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، 1998.

120) مُحَمَّد حسن علاوي ومُحَمَّد نصر الدين رضوان:" **الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي**"، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

121) مُحَمَّد حسن علاوي:" **سيكولوجية النمو للمربي الرياضي**"، بدون طبعة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998.

122) مُحَمَّد صبحي حسنين:" **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية** "، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.

123) مُحَمَّد عبد الرحمن عيسوي:" **علم النفس الفيزيولوجي**"، دار النهضة العربية، بيروت، 1991.

124) مُحَمَّد عبد الجبار خندقجي ونواف عبد الجبار خندقجي: **مناهج البحث العلمي منظور تربوي معاصر**، ط1، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.

125) مُحَمَّد زيدان:" **دراسة سيكولوجية، تربوية التعليم العام**"، ط1، دار ومكتبة الهلال ودار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

126) مُحَمَّد عوض البسيوني وفيصل ياسين الشاطئي: **نظريات وطرق التربية البدنية**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

127) مُحَمَّد عابد الجابري وآخرون:" **الفكر الإسلامي والفلسفة**"، مكتبة الغرب، مصر، بدون تاريخ.

128) محمود عبد الحليم منسي:" **قياس الذات عند طلاب الجامعة**"، ط1، مركز النشر العلمي، جامعة السعودية، 1986.

129) محمود مُحَمَّد حلمي خليل: **تقدير الذات لدى تلاميذ ذوي التحصيل المنخفض**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، 1996.

130) محي الدين مختار: **بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير في المنهجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

131) مُحَمَّد عماد الدين إسماعيل:" **النمو في مرحلة المراهقة**"، بدون طبعة، دار القلم، الكويت، 1983.

132) مُحَمَّد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي: **نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1992.

133) مُحَمَّد مصطفى زيدان:" **تقييم التحصيل اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية**"، ط2، دار التربية الحديثة، الأردن، 1986.

134) مُحَمَّد مصطفى زيدان:" **نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية**"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

135) مقدم عبد الحفيظ:" **الإحصاء والقياس النفسي** "، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 1993.

136) مريم سليم:" **تقدير الذات والثقة بالنفس، دليل المعلمين**"، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2003.

137) معتز سيد عبد الله: "**بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية**"، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2000.

138) مواهب إبراهيم عياد:" **إرشاد الطفل وتوجيهه في السنوات الأولى**"، ط1، مكتبة النهضة المصرية، بدون سنة.

139) ميخائيل إبراهيم أسعد: " **مشكلات الطفولة والمراهقة**"، ط2، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1991.

140) ميخائيل معوض: "**سيكولوجية النمو الطفولة المراهقة** "، ط3، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1994.

141) ناهد محمود السعد ونيلا رمزي فهيم: **طرق التدريس في التربية الرياضية**، ط2، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، 2004.

142) نوال إبراهيم شلتوت ومحسن مُحَّد حمص:" **طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية**"، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2008.

143) نوري الحافظ:" **المراهق**"، ط2، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1990.

144) هرمز، صباح حنا وآخرون: " **علم النفس التكويني، الطفولة والمراهقة**"، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1988.

145) هناء أحمد مُحَّد شويخ: "**أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية مع تطبيقات على حالات أورام المثانة السرطانية**"، ط1، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2007.

146) والاس دلابين وبيرت جرين، تر: فوزي بهلول:" **مفهوم الذات، أسسه النظرية والتطبيقية**"، بدون طبعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1981.

147) ونيفريد هوبر، تر: مصطفى عشوي:" **مدخل إلى سيكولوجية الشخصية**"، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة الجزائر، 1995.

2- الرسائل والأطروحات:

1) ابيو شيكان مُحَمَّد:" **النشاط البدني الرياضي في الأوساط الجامعية**"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، الجزائر، 2000، نقلا عن: غزالي عبد القادر:" **علاقة النشاط البدني الرياضي بمفهوم الذات البدنية وانعكاساتها على الرضا الحركي لدى الطلبة الجامعيين**"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ،جامعة الجزائر، 2015.

2) إسماعيل الصادق:" **العلاقة بين الأداء المهاري وتقدير الذات لدى لاعبي كرة القدم (فئة الناشئين)**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2008.

3) أوسماعيل صفية:" **تقدير الذات وانعكاسه على السلوك العدواني لدى لاعبي كرة اليد (صنف أكابر)**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2004.

4) بلال بوذينة:" **علاقة التدريب الرياضي بتقدير الذات لدى لاعبي الكرة الطائرة صنف الناشئين 15-16 سنة**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3، 2013.

5) بن الطاهر البشير: "**استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقته بالصحة العامة على ضوء متغيري نمط الشخصية والدعم الاجتماعي**"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة وهران، الجزائر، 2005.

6) بن حاج الطاهر عبد القادر:" **دور النشاط البدني الرياضي المكيف في تنمية بعض السمات الشخصية لدى المعوقين حركيا**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2008.

7) بن قناب الحاج: **تقويم تدريس مدرسي التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط (كما يدركها المدرس– الموجه– والتلاميذ)**،رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في نظريات ومناهج التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2006.

8) بوعمامة يسمينة: "**دور المساندة الاجتماعية في الرفع من تقدير الذات وتبنى استراتيجيات المقاومة الفعالة عند الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا**"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر2، 2011.

9) جبالي رضوان:" **درجة الاضطرابات النفسية عند المراهقة المحجبة الممارسة للنشاط البدني الرياضي في الوسط المختلط**"، مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية، جامعة الجزائر، 2008.

10) حنان مجدي صالح سليمان: "**المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكر المراهق**"، رسالة مقدمة نيل درجة الماجستير في التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 2009.

11) زندي يمينة: "**دور المساندة الاجتماعية في التعامل مع الضغوط الدراسية وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب**"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر2، 2011.

12) شهرزاد بوشدوب: "**المساندة الاجتماعية وأثرها على بعض العوامل الشخصية واستراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي**"، رسالة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر، 2008.

13) شيماء أحمد مُحَّد الديداموني: "**المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالموهبة الابتكارية للمراهقين**"، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 2009.

14) عزوني سليمان:" **برنامج رياضي مقترح لتطوير تقدير الذات لدى الأطفال الصم البكم ومدى تأثيره على تحصيلهم الدراسي**"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2015.

15) فاتن السيد خطاب:" **تقدير الذات لدى المطلقات وعلاقته بتقدير الذات لدى الأطفال**"، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر، 1993.

16) فوزية إبراهيم رباح الكردي: "**الإسناد الاجتماعي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى الأفراد الجالية الفلسطينية المقيمة في المملكة العربية السعودية**"، رسالة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة المملكة العربية السعودية، 2012.

17) قدور بن عباد هوارية: "**المساندة الاجتماعية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات**"، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العمل، جامعة وهران، الجزائر، 2014.

18) قصري نصر الدين:" **ثقافة النشاط البدني الرياضي المعاصر ومدى انعكاسها على أنماط الحياة الاجتماعية في المجتمع الجزائري**"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2008.

19) مروان عبد الله دياب: "**دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهق الفلسطيني**"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير لقسم علم النفس، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2006.

20) مُحَّد بن حامد:" **مصادر الضغوط المهنية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء المتغيرات الديموغرافية**"، أطروحة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3، 2015.

21) مروى مُحَّد شحته: "**إدراك المساندة الاجتماعية وعلاقته بالوحدة النفسية لدى المسنين المتقاعدين**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، ، 2000.

22) نسرين بنت صلاح بن عبد الرحمن جمبي: "**تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعروفي الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة**"، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية، 2008.

23) نور الدين بوعلي:" **إجهاد العمل ودور تقدير الذات في التقليل من آثار الضوضاء**"، رسالة ماجستير في علم النفس الصناعي، غير منشورة، جامعة قسنطينة، 1993.

24) نمرود بشير:" **ألعاب الفيديو وأثرها في الحد من ممارسة النشاط البدني الرياضي الجماعي الترفيهي عند المراهقين المتمدرسين ذكور (12-15سنة)**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2008.

25) يحياوي سعيد: "**دوافع ممارسة النشاط البدني الرياضي في حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي الجزائري**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في النشاط البدني الرياضي التربوي، جامعة الجزائر،2001.

26) يونسي تونسية:" **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين**"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، 2012.

27) واضح أحمد الأمين:" **دور التربية البدنية الرياضية في خفض السلوك العدواني للتلاميذ المراهقين**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية، جامعة الجزائر، 2005.

3-المجلات والدوريات:

1) أحمد عبد الرحمن عثمان: "**المساندة الاجتماعية من الأزواج وعلاقتها بالسعادة والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات**"، ع37، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 2001.

2) أسامة أبو سريع: "**الصداقة من منظور علم النفس**"، ع 179، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1993.

3) إلهام عبد الرحمن مُحَّد: **بعض المتطلبات المهمة في التفوق الرياضي للكرة الطائرة بين فرق المدارس الرياضية بجمهورية مصر العربية**، المجلة العلمية للتربية الرياضية، 1997.

4) أحمد أوزري:" **الطفل والعلاقات المدرسية**"، منشورات مجلة علوم التربية، المغرب، 1994.

5) الدسوقي، رواية محمود حسين: " **النموذج السببي للعلاقة بين المساندة الاجتماعية وضغوط الحياة والصحة النفسية لدى المطلقات**"، ع39، مجلة الهيئة المصرية العامة للكتاب، جامعة الزقازيق، مصر، 1997.

6) السيد نهلة متولي: "**المساندة الاجتماعية وعلاقتها بكل من تقدير الذات والاغتراب النفسي لدى الأطفال المحرومين وغير المحرومين من أسرهم**"، م13، ج2، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، ، 2002.

7) آيت حمودة حكيمة: "**استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المرض السيكوسوماتية**"، ع9، مجلة علمية تصدر كل نصف سنة، جامعة الجزائر، 2008.

8) بختش أميرة طه: "**أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقليا والعاديين**"، م3، ع3، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2007.

9) حداد عفاف شكري: "**سمة القلق وعلاقتها بمستوى الدعم الاجتماعي**"، المجلد 22، ع2، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، عمان، 1995.

10) شعبان جاب الله رضوان وآخرون: **العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة**، مجلة علم النفس، العدد 58، الجامعة المصرية، 2001.

11) صفوت فرج: **مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية**، مجلة الدراسات النفسية، ك1، ج1، مصر، 1991.

12) صلاح أحمد مراد:" **مفهوم الذات والخبرة التدريبية لدى معلمي المرحلة الثانوية**"، مجلة كلية التربية،ج1، ع10، جامعة المنصورة، 1989.

13) عبد الفتاح سمير: "**تقدير الذات والمساندة الاجتماعية**"، المجلد 13، ج2، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، مصر، 2002.

14) عبد الرزاق، عماد علي: "المساندة **الاجتماعية كمتغير وسيط في العلاقة بين المعاناة الاقتصادية والخلافات الزوجية**"، م8، ع1، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسانيين المصرية، مصر، 1998.

15) علاء الدين كفافي:" **تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والمن النفسي**"، مجلة العلوم الاجتماعية، م9، ع35، 1989.

16) علي يحي المنصوري:" **الثقافة والرياضة، مدخل للثقافة الرياضية**"، ط1،ج1، مجلة الرياضة الليبية،1971.

17) عماد مُحَمَّد مخيمر: "**الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي**"، م7، ع17، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، مصر، 1997.

18) فهد الربيعة: "**الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة**"، ع43، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1997.

19) مُحَمَّد أحمد الدسوقي:" **مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعلمي المرحلة الثانوية العامة، دراسة مقارنة**"، م1، مجلة جامعة الملك عبد العزيز لعلوم التربية، 1988.

20) معتز السيد عبد الله: " **الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية كعوامل أساسية في دافعية الأفراد للانضمام للجماعة**"، ع57، مجلة علم النفس، مصر، 2001.

21) موسى جبريل:" **تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين**"، مجلة دراسات، السلسلة أ، م20، أ2، الجامعة الأردنية، 1993.

22) مُحَمَّد بيومي خليل: "**المساندة النفسية الاجتماعية وإرادة الحياة، ومستوى الألم لدى المرضى بمرض مفضي إلى الموت**"، ع 37، مجلة علم النفس –الهيئة العامة للكتاب–، القاهرة، 1996.

23) معتز سيد عبد الله: "**الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية كعوامل أساسية في دافعية الأفراد للانضمام للجماعة**"،ع57، مجلة تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، جامعة المنصورة، مصر،2001.

24) ممدوحة سلامة: "**المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة**"، م8، ع1، مجلة الدراسات النفسية، القاهرة، مصر، 1991.

4- المؤتمرات والملتقيات:

1) أسماء إبراهيم: "**المساندة الاجتماعية التقليدية وغير تقليدية في حالات الثكل**"، المؤتمر السنوي الثامن، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر، 2001.

2) مُحَمَّد بيومي حسن:" **تقدير الذات لدى التلاميذ ذو التحصيل المنخفض**"، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، 1989.

3) هشام إبراهيم عبد الله: " **المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى عينة م الطلاب العاملين**"، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين الشمس، مصر، 1995.

5- النصوص والمراسيم:

1) مديرية التربية والتكوين:" **دروس في علم النفس والتربية**"، الجزائر، 1990.

2) مديرية التعليم الأساسي:" **منهاج التعليم الأساسي للطور الثالث، التربية التشكيلية، التربية الموسيقية، التربية البدنية والرياضية**"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1996.

3) وزارة الشبيبة والرياضة:" **أمر رقم: 95-09**"، مؤرخ في 25 رمضان 1415 هـ الموافق ل: 25 فبراير 1995.

6- المعاجم والقواميس:

1) أحمد رضا: "**متن اللّغة** "، ط1، مكتبة الحياة، بيروت، 1995.

2) ابن منظور، "**لسان العرب**"، مادة الرهق، حرف الراء، دار صادر، بيروت، لبنان، 2003.

3) أحمد زكي بدوي:" **معجم العلوم الاجتماعية**"، مكتبة لبنان، 1997.

4) أنطوان نعمة وآخرون:" **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**"، ط1، دار المشرق، بيروت، 2000.

5) جمال الدين مُحَمَّد بن منظور: **لسان العرب**، ج1 إشراف علي مهنا، دار الكتب العلمية للملايين، ط1، بيروت لبنان، 1993.

6) عبد القادر طه فرج: **معجم علم النفس والتحليل النفسي**، دار النهضة العربية، ط1، بيروت.

7- باللغة الأجنبية:

1) A Regarder :"**Le petit Larousse**" , Paris , France, 2004.

2) Argule, Michael :"**psychologie social des relation a autrui traduction**", calbert, E.paris : Nathan, 2000.

3) Boutyre, Evelyne : "**Reussite et resilience scolaire chez l'enfant de migrants** ", Dunod, paris, 2004.

4) Burun. B, et Hoorens, V : " **Social support andstress** :**The role of social comparison and social exchange processes**". British Journal of clinical Psychologe, vol31, 1992.

5) Caplan G : "**Mastery of stress** : **psychosocial aspects**", American Journal of psychiatry (138), 1981.

6) coopersmith : **ntecedant de l'estimation de soi** , sonnei, framiscofreeman, 1968.

7) Cobb, N.J : "**Adolescence** : **continuity**, **change and Diversity**" (4th. Ed), May field publishing company. London, 2001.

8) Cutrona, Carolyn and Russel, Daustralie : "**Type of social support and specific stress**", Wiley , Newyork, 1990.

9) Deldime et Damoulin:"**Introduction à la psychologie à l'usage des adultes**", OPV, Alger, 1975.

10) Dictionnaire,"**Science du Sport**", Ed:Verlage,RFA, 1992.

11) Gesell , Aamd Thompson, H,"**ImfamtBehavoir its genesis and Grown**. **Green wood press**", Puublishers New York, First Edition, 1993.

12) Gesell, A, " **L'adolescent de 10 à 16 ans**", PUF, France, 1985.

14) J, Piaget, "**La psychologie de l'enfant**", P.U.F, Paris, 1969.

15) khadirizaudmed**presentation du soi et re'action a' la frustration** the'se de doctorah 3eme cycle paris.

16) L'aireiter. A-R, Bauman. M.Perkonigg, A and H. Banerm"**Social support resources in Interpersommal**, **Relatiships during stress ful life conditions results from two pilot studenies revue Europienne de psychologie appliqué**", vol(47), 1997.

17) Michel de Coster, François P, "**Le Loisir en 4 dimensions**",Ed: Labor, Bruxelles,1985.

18) Petard : **Psychologie social**, Edition bréal, Paris, 1999.

19) Pierre Payette ,Jacques Giroux :" **Psychologie et hygiène mentale**", éditions du renouveau pédagogique, Saint-Laurent, Montréal, Québec, 1969.

20) Pierre Amond, Gerad Broyer, "**Psychopédagogie des activités physique et sportives**, **Ed Privat**", Toulouse, 1988.

21) Rosenberg, Mj : **when dissance fails on eliminting evaluation apprehension form attudemesurement of reson and soc**,psy.

22) Rascle, Nicole : "**Le soutien social dans la relation**, **stress** ,**maladie dans Schweitzer**. **B**, **Dantzer**, **R Introduction alapsychologie de la santé**". Paris, 1994.

23) Rice, F.P. and Dolgin, K.G :"**The Adolescence ; Developenent Relationship**, **and culture**", 11th.ed, Allyn and Bacon, Boston, 2005.

24) Ruel, P":**Motivation et représentation de soi**, **revue psychologique et psychométrie**", V 7, N 2, 1986.

25) Sarason et al, "**Assessing Social support** : **The social support Questionnaire**", Journal of personality and social psychology. Combridge University. Vol(44). No(1) 1983.

26) Sharma, Sudhir":**Advanced education psychology**, **anmol publications**", Newdelhy, 2005.

27) Servant, Dominique :"**Gestion du stress et de l'anxiété**, **2**",édition Masson, Paris, 2007.

28) Thoits, A, "**conceptual**,**Methodological And Theonitical problems In studying social support As A Buffer Against Life Stress**", Vol(23). Journal of Health and Social Behavoir.

29) Turner, R. et Marino, F, "**Social support and social structure** : **a descriptive epidemiology**", Journal of Health et Social behavoir, vol 35, 1994.

30) Von Schacren, KH":**Role de l'educations physique dans le devloppement de la personale**", B.U.F, Paris,1933.

الملاحق

الملحق رقم 01

جامعة الجزائر 3

معهد التربية البدنية والرياضية

– دالي إبراهيم –

الجزائر

مقياس المساندة الاجتماعية الموجه لتلاميذ الطور الثانوي

أعزاءي التلاميذ تحية طيبة وبعد :

بصدد التحضير لأطروحة الدكتوراه في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تخصص النشاط البدني الرياضي المدرسي بعنوان : **مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .**

– مقاربة تتمحور حول البعد النفسي الاجتماعي –

أعزاءي التلاميذ يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا المقياس المعد والمصمم للحصول على بعض البيانات المرتبطة بأهداف ومتغيرات البحث مع العلم أنه لا يستخدم إلا في البحث العلمي و ذلك خدمة له و للفائدة العلمية .

الرجاء منكم قراءة كل العبارات وفهم مقصدها جيدا وعدم ترك أي فقرة دون الإجابة عليها وذلك من خلال وضع علامة (X) في المكان المناسب أو أمام الإجابة التي تبدو لك ملائمة لطبيعة العبارة المطروحة ،وهذا وفق التدريج : دائما ، أحيانا ، نادرا .

لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة ولكن المهم هو محاولة الإجابة عليها بكل أمانة وصدق

أرائكم الصحيحة والدقيقة والقيمة ستثري البحث قيمة علمية كبيرة ، ولكم منا كل عبارات الشكر والتقدير .

المعلومات :

اسم المؤسسة :

المستوى الدراسي :

إعداد الطالب الباحث : **إشراف الأستاذ الدكتور :نافي رابح**

لعيدي جمال الدين **والأستاذ الدكتور :ثابت مُحَمَّد**

مقياس المساندة الاجتماعية المكيف على عينة الدراسة :

العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
1– يشعرني أصدقائي بأهميتي حتى عندما تكون تصرفاتي خاطئة .			
2– تشعرني أسرتي بالرضا والقوة .			
3– أشعر بالوحدة كما لو كان ليس لي أحد أعرفه حتى من أسرتي.			
4– أشعر أنني محل اهتمام من زملائي الذين يعيشون بالقرب مني .			
5– أنا لا أرغب في الاشتراك في أنشطة رياضية جماعية بسبب خوفي من أسرتي.			
6– أشعر بعدم وجود مساندة حقيقية من أصدقائي .			
7– أشعر بالحزن عندما لا أجد أسرتي تساندني .			
8– عندما أحتاج إلى المساعدة أجد أصدقائي من حولي .			
9– عندما أكون في مشكلة يمكنني طلب المساعدة من والداي .			
10– لا أعرف أحدا أثق فيه حتى من أسرتي.			
11– كان لدي أصدقاء حميمين أتحدث معهم عن أسراري والان لم يعد لدي .			
12– عندما أكون في مشكلة أستطيع أن أعتمد على زملائي القريبين مني .			
13– أشعر بالراحة عندما أطلب المساندة من أسرتي .			
14– تعاملات زملائي القريبين مني تجعلني أشعر بأهميتي .			

الملحق رقم 02

جامعة الجزائر 3

معهد التربية البدنية والرياضية

– دالي إبراهيم –

الجزائر

مقياس تقدير الذات الموجه لتلاميذ الطور الثانوي

أعزاءي التلاميذ تحية طيبة وبعد :

بصدد التحضير لأطروحة الدكتوراه في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تخصص النشاط البدني الرياضي المدرسي بعنوان : **مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .**

– مقاربة تتمحور حول البعد النفسي الاجتماعي –

أعزاءي التلاميذ يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا المقياس المعد والمصمم للحصول على بعض البيانات المرتبطة بأهداف ومتغيرات البحث مع العلم أنه لا يستخدم إلا في البحث العلمي و ذلك خدمة له و للفائدة العلمية .

الرجاء منكم قراءة كل العبارات وفهم مقصدها جيدا وعدم ترك أي فقرة دون الإجابة عليها وذلك من خلال وضع علامة (X) في المكان المناسب أو أمام الإجابة التي تبدو لك ملائمة لطبيعة العبارة المطروحة ، وهذا وفق التدريج : غالبا ، أحيانا ، لا أبدا .

لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة ولكن المهم هو محاولة الإجابة عليها بكل أمانة وصدق أرائكم الصحيحة والدقيقة والقيمة ستثري البحث قيمة علمية كبيرة ، ولكم منا كل عبارات الشكر والتقدير .

المعلومات :

اسم المؤسسة :

المستوى الدراسي :

إعداد الطالب الباحث : **إشراف الأستاذ الدكتور :نافي رابح**

لعيدي جمال الدين **و الأستاذ الدكتور :ثابت مُحَّد**

مقياس تقدير الذات المكيف على عينة الدراسة :

العبارة	غالبا	أحيانا	لا أبدا
1- تنقصني الثقة بالنفس .			
2- أشعر بالرضا عن علاقتي مع زملائي.			
3- أشعر بالرضا عن مستقبلي المشرق.			
4- إنني غير راض عن مجموعة أصدقائي.			
5- أشعر بعدم الرضا عن مظهري الشخصي.			
6- أشعر أن الناس لا يحترمونني بدرجة كبيرة.			
7- أشعر أني شخص مهم في أسرتي.			
8- إنني راض عن أي عمل أقوم به.			
9- أكره أن يشعرني الآخرون بالضعف.			
10- يحترم والدي أفكاري .			

11- يبحث عني أصدقائي عندما أغيب عنهم .			
12- إنني مطمئن إلى أني سأحقق رغباتي مستقبلا .			
13- يستمع زملائي إلى ما أقول باهتمام .			
14- أشعر بأنه ليس لوجودي داخل الأسرة أهمية كبيرة .			
15- أقوم بالعمل الذي يناسب قدراتي .			
16- أشعر بأني أقل من زملائي .			
17- أحتاج إلى من يساعدني فيما أقوم به من أعمال .			
18- أرى أن اجتهادي يحقق لي النجاح .			
19- أقضي وقت فراغي في أشياء مفيدة .			
20- لا أعطي نفسي أهمية كبيرة .			
21- أحترم نفسي كثيرا .			
22- لا أقلل من تقديري لنفسي .			
23- أشعر بأني تافه .			
24- أشعر بأن الناس يحترمونني .			
25- أشعر بالغرور في بعض المواقف .			
26- لا أهزم بسهولة في المنافسة لأني أثق في نفسي .			
27- لا أقوم بالعمل الذي فوق قدرتي .			

28- أشعر بأني لا أصلح لعمل شيء أبدا .			
29-أكره نفسي كلما تذكرت عيوبي .			
30- أشعر بعدم الرضا عن علاقتي بوالدي لأنهما لا يهتمان بي .			

الملحق رقم 03

نتائج اختبار مقياس المساندة الاجتماعية وتقدير الذات

الرقم	الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	المساندة من الأسرة	المساندة من الأصدقاء	المساندة الاجتماعية ككل	تقدير الذات
1	ذكر	علوم	ثالثة	10	04	14	75
2	ذكر	علوم	ثالثة	05	05	10	70
3	ذكر	علوم	أولى	11	03	14	69
4	أنثى	اداب	ثانية	10	01	11	73
5	ذكر	اداب	اولى	10	02	12	81
6	أنثى	علوم	ثانية	07	06	13	78
7	أنثى	علوم	أولى	10	05	15	55
8	أنثى	اداب	ثانية	07	07	14	65
9	أنثى	علوم	ثانية	06	04	10	69
10	أنثى	علوم	اولى	04	04	08	70
11	ذكر	علوم	اولى	07	02	09	45
12	أنثى	علوم	ثالثة	05	02	07	40
13	أنثى	اداب	ثالثة	08	06	14	50
14	ذكر	اداب	اولى	05	03	08	65
15	ذكر	علوم	اولى	04	01	05	67
16	ذكر	علوم	اولى	02	02	04	79
17	ذكر	علوم	ثانية	05	02	07	39
18	أنثى	اداب	ثالثة	05	05	10	66
19	أنثى	اداب	ثانية	09	02	11	64
20	أنثى	اداب	اولى	06	06	12	60
21	ذكر	علوم	اولى	09	05	14	71

22	أنثى	علوم	ثانية	10	05	15	68
23	ذكر	اداب	اولى	10	04	14	59
24	أنثى	اداب	اولى	03	01	04	72
25	ذكر	اداب	ثالثة	10	04	14	54
26	أنثى	علوم	ثانية	07	07	14	63
27	أنثى	اداب	ثانية	05	02	07	73
28	ذكر	اداب	ثانية	04	03	07	58
29	أنثى	علوم	اولى	04	06	10	38
30	أنثى	علوم	ثالثة	08	03	11	57
31	أنثى	علوم	اولى	05	09	14	65
32	ذكر	علوم	ثانية	07	07	14	70
33	أنثى	علوم	ثالثة	07	07	14	43
34	أنثى	اداب	ثانية	09	05	14	40
35	ذكر	علوم	ثانية	05	05	10	75
36	أنثى	اداب	ثانية	05	04	09	49
37	ذكر	علوم	اولى	04	05	09	76
38	أنثى	اداب	ثانية	05	02	07	85
39	ذكر	علوم	اولى	05	02	07	80
40	أنثى	علوم	ثانية	03	02	05	73
41	ذكر	علوم	ثالثة	02	02	04	70
42	أنثى	علوم	ثالثة	05	03	08	79
43	أنثى	اداب	ثالثة	09	05	14	70
44	ذكر	علوم	اولى	07	07	14	65
45	ذكر	اداب	ثانية	10	06	16	73
46	ذكر	علوم	ثالثة	10	10	20	50

47	ذكر	علوم	اولى	09	03	12	85
48	أنثى	علوم	اولى	08	06	14	66
49	أنثى	اداب	ثانية	05	06	11	60
50	ذكر	علوم	ثالثة	08	06	14	55
51	ذكر	اداب	ثانية	07	07	14	59
52	أنثى	علوم	ثالثة	09	05	14	76
53	أنثى	علوم	اولى	10	05	15	81
54	أنثى	اداب	ثانية	06	06	12	49
55	ذكر	اداب	اولى	07	06	13	60
56	أنثى	اداب	ثانية	10	03	13	54
57	ذكر	علوم	ثانية	09	04	13	83
58	ذكر	علوم	ثالثة	05	05	10	80
59	ذكر	علوم	ثالثة	06	04	10	70
60	ذكر	علوم	اولى	07	04	11	65
61	أنثى	اداب	ثانية	07	04	11	46
62	أنثى	علوم	اولى	10	03	13	62
63	ذكر	اداب	ثالثة	10	03	13	71
64	أنثى	علوم	ثالثة	09	05	14	61
65	أنثى	اداب	اولى	08	06	14	59
66	أنثى	علوم	ثانية	06	08	14	79
67	أنثى	علوم	اولى	10	02	12	65
68	ذكر	علوم	ثانية	07	04	11	77
69	ذكر	علوم	ثانية	05	05	10	49
70	ذكر	اداب	ثانية	02	02	04	64
71	أنثى	علوم	اولى	05	04	09	73

72	أنثى	علوم	ثانية	07	07	14	80
73	أنثى	اداب	اولى	05	02	07	60
74	ذكر	اداب	ثالثة	04	05	10	54
75	ذكر	علوم	ثانية	09	02	11	70
76	ذكر	علوم	اولى	06	06	12	75
77	أنثى	اداب	اولى	07	07	14	60
78	أنثى	اداب	اولى	09	04	13	50
79	ذكر	علوم	ثانية	10	03	13	75
80	أنثى	علوم	ثالثة	10	03	13	48
81	ذكر	علوم	ثالثة	05	08	13	69
82	أنثى	اداب	ثالثة	06	04	10	70
83	ذكر	علوم	ثالثة	05	04	09	80
84	أنثى	اداب	اولى	05	04	09	84
85	ذكر	علوم	اولى	06	03	09	64
86	أنثى	علوم	ثانية	05	02	07	85
87	أنثى	علوم	ثانية	04	03	07	66
88	أنثى	اداب	اولى	10	04	14	74
89	ذكر	اداب	ثالثة	09	05	14	60
90	ذكر	علوم	ثالثة	08	03	11	55
91	أنثى	علوم	اولى	06	06	12	64
92	ذكر	علوم	اولى	10	05	15	72
93	أنثى	علوم	اولى	11	06	17	59
94	ذكر	علوم	ثالثة	05	05	10	56
95	ذكر	علوم	ثالثة	03	03	06	75
96	ذكر	اداب	اولى	03	01	04	80

97	أنثى	اداب	اولى	03	02	05	60
98	ذكر	علوم	ثانية	09	02	11	57
99	أنثى	اداب	ثانية	02	02	04	77
100	ذكر	اداب	اولى	07	07	14	61
101	أنثى	اداب	ثالثة	08	06	14	73
102	أنثى	علوم	ثانية	10	03	13	59
103	ذكر	علوم	اولى	05	05	10	65
104	أنثى	علوم	ثالثة	06	04	10	55
105	أنثى	اداب	اولى	07	07	14	45
106	أنثى	اداب	ثانية	07	07	14	78
107	ذكر	علوم	ثانية	03	02	05	80
108	أنثى	اداب	ثالثة	04	04	08	64
109	ذكر	علوم	اولى	05	04	09	73
110	أنثى	اداب	اولى	05	05	10	45
111	أنثى	علوم	ثانية	06	04	10	50
112	ذكر	اداب	ثالثة	08	03	11	65
113	ذكر	علوم	ثانية	12	05	17	70
114	أنثى	علوم	ثانية	10	07	17	86
115	أنثى	علوم	ثالثة	08	04	12	45
116	ذكر	اداب	اولى	06	06	12	50
117	ذكر	اداب	اولى	09	06	15	75
118	ذكر	علوم	ثانية	07	07	14	50
119	أنثى	علوم	ثانية	09	05	14	66
120	أنثى	اداب	ثالثة	05	09	14	77
121	أنثى	اداب	ثالثة	05	05	10	70

122	أنثى	اداب	اولى	06	04	10	56
123	ذكر	علوم	اولى	05	02	07	63
124	ذكر	علوم	ثانية	04	03	07	55
125	أنثى	علوم	ثانية	03	02	05	79
126	ذكر	اداب	ثالثة	05	04	09	68
127	ذكر	اداب	ثالثة	05	05	10	60
128	أنثى	علوم	اولى	08	03	11	59
129	أنثى	علوم	ثانية	07	04	11	75
130	أنثى	علوم	اولى	04	04	08	79
131	ذكر	اداب	ثالثة	05	03	08	80
132	ذكر	علوم	ثانية	07	07	14	62
133	أنثى	اداب	اولى	09	05	14	49
134	أنثى	علوم	اولى	06	06	12	59
135	أنثى	علوم	اولى	02	03	05	57
136	ذكر	اداب	ثانية	01	02	03	65
137	ذكر	علوم	ثانية	05	05	10	45
138	أنثى	علوم	ثالثة	06	04	10	59
139	أنثى	اداب	ثالثة	07	04	11	60
140	ذكر	علوم	ثانية	08	09	17	77
141	ذكر	اداب	ثانية	08	06	14	81
142	ذكر	علوم	اولى	08	06	14	70
143	أنثى	علوم	ثالثة	07	07	14	69
144	أنثى	اداب	اولى	04	04	08	65
145	أنثى	اداب	ثالثة	03	03	06	67
146	ذكر	علوم	ثالثة	03	01	04	50

147	ذكر	علوم	اولى	05	04	09	61
148	أنثى	اداب	ثانية	05	04	09	71
149	أنثى	علوم	اولى	02	02	04	70
150	ذكر	علوم	ثالثة	02	02	04	54
151	أنثى	علوم	اولى	07	07	14	84
152	أنثى	اداب	اولى	08	06	14	80
153	ذكر	اداب	اولى	09	04	13	52
154	أنثى	علوم	اولى	06	06	12	71
155	ذكر	علوم	ثالثة	07	04	11	66
156	أنثى	علوم	ثالثة	03	02	05	57
157	ذكر	علوم	ثانية	05	04	09	54
158	أنثى	علوم	ثانية	07	07	14	40
159	ذكر	علوم	ثالثة	03	02	05	64
160	أنثى	اداب	ثالثة	06	08	14	39
161	ذكر	اداب	اولى	05	04	09	70
162	أنثى	اداب	اولى	07	07	14	85
163	أنثى	علوم	اولى	03	01	04	69
164	ذكر	علوم	ثانية	02	02	04	63
165	ذكر	اداب	ثالثة	06	05	11	45
166	أنثى	اداب	ثانية	05	06	11	84
167	أنثى	علوم	اولى	06	05	11	72
168	ذكر	علوم	اولى	07	04	11	60
169	ذكر	علوم	ثالثة	12	05	17	54
170	ذكر	اداب	ثالثة	13	06	19	59
171	أنثى	اداب	اولى	10	10	20	64

172	أنثى	علوم	ثانية	11	09	20	50
173	أنثى	علوم	ثانية	03	02	05	78
174	ذكر	علوم	ثانية	02	03	05	70
175	أنثى	اداب	ثالثة	04	02	06	54
176	أنثى	اداب	ثالثة	08	03	11	69
177	أنثى	اداب	ثانية	02	02	04	50
178	ذكر	علوم	ثانية	07	07	14	55
179	ذكر	اداب	ثانية	08	06	14	60
180	أنثى	علوم	ثانية	03	02	05	75
181	أنثى	اداب	ثالثة	07	07	14	80
182	ذكر	علوم	ثانية	09	05	14	52
183	أنثى	علوم	ثالثة	09	02	11	79
184	ذكر	اداب	ثالثة	05	05	10	82
185	ذكر	علوم	ثالثة	06	04	10	69
186	أنثى	اداب	اولى	05	02	07	75
187	أنثى	علوم	اولى	03	02	05	53
188	ذكر	علوم	ثانية	02	02	04	67
189	ذكر	علوم	ثانية	09	02	11	66
190	ذكر	علوم	ثالثة	06	04	10	81
191	أنثى	اداب	اولى	06	06	12	59
192	أنثى	اداب	اولى	09	05	14	74
193	ذكر	اداب	ثانية	07	07	14	66
194	أنثى	علوم	ثالثة	10	05	15	49
195	ذكر	اداب	ثالثة	04	02	07	57
196	ذكر	علوم	ثانية	03	04	07	70

197	ذكر	علوم	ثانية	03	03	06	63
198	أنثى	علوم	اولى	02	01	03	84
199	ذكر	اداب	اولى	04	05	09	79
200	ذكر	علوم	ثالثة	07	07	14	71

الملحق رقم 05