جامعة الجزائر -02 -

ابو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

تأثير التعليم المختلط على المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي

دراسة مقارنة بين تلاميذ الثانويات المختلطة وغير المختلطة في ولاية المدية

اطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في: علم النفس التربوي

إعداد الطالب: **إشراف:**

توات عدنان أ.د خطار زهية

السنة الجامعية: 2019/2018

شكــر وتقــدير

اشكر الله عزوجل الذي وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة خطار زهية

على توجيهاتها ونصائحها القيمة، والتي كانت رمزا للعمل والجد والإخلاص.

كما اشكر كثيرا مديري الثانويات واخصائي التوجيه على مشاركتهم ومساهمتهم في سبيل إنجاح هذا العمل دون أن أنسى ان أشكر موظفي مديرية التربية لولاية المدية على ما قدموه لي من معلومات سهلت لي التنقل لإجراء البحث الميداني وكل من ساعدني في انجاز هذا العمل.

واشكر أيضا اللجنة المناقشة التي ستتفضل بمناقشة هذا البحث.

عــدنان

الإهـــــــــــــداء

إلى روح والدي الطاهرة.....طيب الله ثراه

إلى الصدر الحنون والشمعة المضيئة

التي احتوتني في مراحل عمري دون كلل أو ملل، ولا زالت

تحتويني.....إلى والدتي الحنونة.

إلى إخوتي .....أنار الله دربهم.

والى كل الأساتذة والأصدقاء.

توات عــدنان

ملخص البحث بالعربية:

هدف البحث الحالي الى الكشف عن تأثير التعليم المختلط على المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ذو الطابع المقارن في معالجة مشكلة البحث، حيث تكونت عينة البحث من تلاميذ التعليم الثانوي بولاية المدية للموسم الدراسي (2017/2016 م) والبالغ عددهم (715) تلميذ وتلميذة يدرسون بالثانويات المختلطة وغير المختلطة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وللتحقق من فرضيات البحث تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية: لـ متسن وزملائه (1980) المعدل من طرف محمد السيد عبد الرحمن، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي لزينب محمد شقير (2003)، على عينة البحث، وتم التوصل الى النتائج التالية:

1. وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة لصالح ذكور الثانويات غير المختلطة.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية بين اناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة.
3. وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة لصالح ذكور الثانويات غير المختلطة.
4. وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق النفسي الاجتماعي بين اناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة لصالح اناث الثانويات غير المختلطة.

Abstract :

This research investigated the effect of mixed teaching on social skills and psychosocial adjustment of secondary school students. The researcher used the Descriptive Comparative method and a sample of (715) students was selected from mixed and non mixed secondary schools in Medea during the school year (2016/2017) The researcher administered the social skills scale, developed by Matson and al (1980) wich was adapted by Mohammed El Sayed Abderrahmane and the psychosocial adjustement scale developed by Zaineb Mohammed Shakir (2003).

The results obtained from the analysis of data showed that:

1- There is a statistical difference in social skills between males in mixed secondary schools and males in non mixed secondary schools in favor of males in non mixed schools.
2- There is no statistical difference in social skills between females in mixed secondary schools and females in non mixed secondary schools .
3- There is a statistical difference in psychosocial adjustement between males in mixed schools and males non mixed secondary schools in favor of males in non mixed secondary schools.
4- There is a statistical difference in psychosocial adjustement between females in mixed secondary schools and females in non mixed secondary schools in favor of females in non mixed ones.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	كلمة شكر.	أ
	إهداء.	ب
	الملخص باللغة العربية.	ت
	الملخص باللغة الأجنبية.	ث
	فهرس المحتويات.	ج
	فهرس الجداول.	ذ
	فهرس الأشكال.	ر
	مقدمة.	1
الباب الأول: الجانب النظري		
الفصل الاول: الإطار العام للبحث		
01	إشكالية البحث ومشكلته.	07
02	فرضيات البحث.	13
03	أهداف البحث.	13
04	أهمية البحث.	14
05	تحديد المفاهيم الاساسية للبحث.	15
06	الدراسات السابقة.	18
الفصل الثاني: : التعليم المختلط		
	تمهيد.	
01	تعريف التعليم المختلط.	33
02	نظرة تاريخية عن التعليم المختلط ودواعي ظهوره وانتشاره عبر العالم.	34
1-2	تاريخ التعليم المختلط ودواعي ظهوره.	34
2-2	انتشار نظام التعليم المختلط.	36
03	خصائص نظام التعليم في الجزائر.	44
04	أشكال التعليم المختلط.	46

05	علاقة التعليم المختلط بمتغيرات أخرى.	47
06	اراء الباحثين واتجاه الاساتذة والاولياء نحو التعليم المختلط	49
07	مخلفات الاختلاط في التعليم.	55
08	نظرة الاسلام للاختلاط في ميدان التعليم.	59
09	ملخص الفصل.	
الفصل الثالث: المهارات الاجتماعية		
	تمهيد.	
01	تعريف المهارة	63
02	تعريف المهارات الاجتماعية.	63
03	النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية.	68
04	أهمية المهارات الاجتماعية.	70
05	خصائص المهارات الاجتماعية.	72
06	مكونات المهارات الاجتماعية.	72
07	نماذج مكونات المهارات الاجتماعية.	73
08	تصنيف المهارات الاجتماعية.	78
09	مبادئ وشروط اكتساب المهارات الاجتماعية.	83
10	استراتيجيات وطرق اكتساب المهارات الاجتماعية.	84
11	جوانب العجز والقصور في المهارات الاجتماعية.	88
12	مخلفات ضعف المهارات الاجتماعية.	90
13	أساليب طرق وقياس المهارات الاجتماعية.	92
	ملخص الفصل.	
الفصل الرابع: التوافق النفسي الاجتماعي		
اولا: التوافق		
	تمهيد	
01	تعريف التوافق	100

02	علاقة التوافق بمتغيرات اخرى.	102
03	خصائص التوافق	105
04	ميادين أهمية التوافق النفسي.	107
05	أساليب وميكانزمات التوافق.	108
06	أبعاد التوافق النفسي.	113
07	معايير التوافق.	116
ثانيا: التوافق النفسي الاجتماعي		
01	تعريف التوافق النفسي الاجتماعي	119
02	النظريات المفسرة للتوافق النفسي الاجتماعي.	121
03	مؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي.	126
04	عملية التوافق النفسي الاجتماعي.	127
05	خصائص السلوك الاجتماعي للمراهقين.	128
06	العوامل المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي.	129
07	مظاهر سوء التوافق النفسي الاجتماعي	132
	ملخص الفصل.	
الباب الثاني : الجانب الميداني		
الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للبحث		
	تمهيد.	
01	الدراسة الاستطلاعية.	138
01-01	عينة الدراسة الاستطلاعية.	139
02-01	نتائج الدراسة الاستطلاعية.	139
02	منهج البحث.	142
03	عينة البحث وكيفية اختيارها.	142
1-3	خصائص عينة البحث.	144
04	حدود البحث.	147
05	أدوات البحث.	147
1-05	أدوات جمع البيانات من الميدان.	147

1-1-05	مقياس المهارات الاجتماعية.	148
2-1-05	مقياس التوافق النفسي الاجتماعي.	150
06	الخصائص السيكومترية لادوات القياس المشار اليها في الدراسات.	151
07	الاساليب الاحصائية المستخدمة في البحث.	153
الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات البحث		
01	عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى للبحث.	156
02	عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية للبحث.	160
03	عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة للبحث.	161
04	عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة للبحث.	165
05	مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاولى.	168
06	مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية.	174
07	مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثالثة.	178
08	مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الرابعة.	182
09	الاستنتاج العام للنتائج.	185
10	خاتمة.	188
11	المقترحات.	189
12	قائمة المراجع.	191
13	الملاحق.	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفرق بين التكيّف والتّوافق	104
02	ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بمعادلة ألفا كرونباخ.	139
03	مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لأبعاد المهارات الاجتماعية مع درجته الكلية	140
04	ثبات مقياس التوافق النفسي الاجتماعي بمعادلة ألفا كرونباخ.	141
05	مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لأبعاد التوافق النفسي الاجتماعي مع درجته الكلية	141
06	توزيع أفراد العينة حسب جنسهم ونوع التعليم.	143
07	توزيع افراد العينة المختلطة حسب متغيري الجنس والثانوية.	144
08	توزيع افراد عينة الثانويات المختلطة حسب متغيري الجنس ونمط التعليم قبل الثانوي.	145
09	توزيع أفراد العينة غير المختلطة حسب متغيري الجنس والثانوية	145
10	توزيع أفراد العينة غير المختلطة حسب متغيري الجنس و نمط التعليم قبل الثانوي	146
11	توزيع بنود المقياس على كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية.	149
12	نتائج مدى اعتدالية بيانات متغيرات البحث.	155
13	نتائج إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذكور تلاميذ التعليم المختلط وذكور تلاميذ التعليم غير المختلط.	156
14	الفروق في أبعاد المهارات الاجتماعية بين ذكور التعليم المختلط والتعليم غير المختلط.	157
15	الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذكور التعليم الثانوي تبعا لمتغير مسار التعليم.	159
16	نتائج إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في المهارات الاجتماعية بين تلميذات التعليم المختلط وتلميذات التعليم غير المختلط.	160
17	نتائج إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور تلاميذ التعليم المختلط وذكور تلاميذ التعليم غير المختلط.	161
18	الفروق في أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور تلاميذ التعليم المختلط وذكور تلاميذ التعليم غير المختلط.	162
19	نتائج الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور تلاميذ التعليم المختلط وذكور تلاميذ التعليم غير المختلط.	164

20	إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين اناث التعليم المختلط واناث التعليم غير المختلط	165
21	نتائج الفروق في ابعاد التوافق النفسي الاجتماعي بين اناث التعليم المختلط واناث التعليم غير المختلط.	167

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	التنظيم الهرمي للحاجات الذي وضعه أبراهام ماسلو	124
02	توزيع أفراد العينة المختلطة حسب متغيري الجنس والثانويات	144
03	توزيع افراد عينة الثانويات المختلطة حسب متغيري الجنس ونمط التعليم قبل الثانوي	145
04	توزيع أفراد العينة غير المختلطة حسب الجنس والثانوية	146
05	توزيع افرد عينة البحث غير المختلطة حسب متغيري الجنس ونمط التعليم قبل الثانوي	147

مقـــدمـــــة

مقدمة:

يعتبر التعليم هو حجر الاساس في سبيل الرقي الحضاري لأي مجتمع، وكلما كان التعليم مزدهرا وحيويا كانت مخرجاته متميزة، تستطيع أن تسير نحو الرقي والتقدم الذي تنشده كل البشرية، ويجدر بالمهتمين بالتربية والتعليم دراسة أي فكرة تُطرح، يراد منها المساهمة في التطوير للعملية التربوية والتعليمية.

و تعتبر المؤسسة التربوية الأسرة الثانية التي يواصل التلميذ في أحضانها نموه النفسي الإجتماعي وإعداده لمتطلبات الحياة المستقبلية، فلا بد أن لا يقتصر دورها على تزويده بالمعارف والمعلومات فحسب بل لها دورا محوريا في نموه وتنشئته إجتماعيا إذ لا بد أن تعمل أيضا على تزويده بالمهارات الشخصية والاجتماعية والحياتية التي تؤهله لخوض معارك الحياة إلى جانب القيم والاتجاهات التي يحتاجها لبناء هويته.

ويشكل التفاعل الصفي بين المعلم والتلميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي لأنه لا يؤدي الى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس فقط، بل أيضا الى إكساب التلميذ لأنماط ثقافية وإجتماعية سواء من المعلم أو من التلاميذ وذلك لكون التربية عملية إجتماعية.

كما أن للتفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية دوراً مهماً ومؤثراً في أداء المتعلمين وفي أنماط سلوكهم. فهو واسطة التعليم والتعلم، وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف، والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها، ووسيلة المعلم للتعرف على حاجات المتعلمين واتجاهاتهم. وهو بالتالي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم.

وعليه فإن العملية التربوية يجب أن لا تقتصر على تزويد المتعلمين ببعض المعارف والمهارات التي تخاطب عقولهم فقط بل لا بد من تزويد المتعلمين بالمهارات التي تضمن لهم نموا اجتماعيا وجسميا سليما، وتعد المرحلة الثانوية من المراحل التعليمية المهمة، وذلك أنها تشهد تشكل وبناء القدرات والمهارات الإجتماعية للطلاب، وتأسيس القواعد والأطر السلوكية والعلمية، وبناء القيم والإتجاهات، وتقبل المثل والاتجاهات.

وتتحدد المهارات الاجتماعية لدى الفرد بمدى قدرته على التفاعل الإجتماعي مع المواقف المختلفة وما يمكن أن يطرأ عليها من تغير بطريقة ناجحة تلاقي قبولا من الأطراف التي يتعامل معها الفرد مما يؤدي إلى تحقيقه لأهدافه وإحتفاظه بالعلاقات الإجتماعية الفعالة مع الأخرين، مثل أفراد أسرته أو أقرانه وكل من يقابلهم في حياته الإجتماعية التي تتسع يوما بعد يوم كلما إتجه نحو المزيد من النضج والنمو والتقدم في العمر، وكثيرا

ما يواجه الفرد مواقف إجتماعية صعبة ومثيرة للإنفعالات تتطلب قدرا كبيرا من التحكم في الإنفعالات وضبط النفس من أجل النجاح في مواجهة هذه المواقف لهذا ترتبط المهارات الاجتماعية لدى الشخص بمدى ثباته الانفعالي الذي يساعده على التحكم في إنفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعية بما يتناسب مع طبيعة المواقف التي يواجهها الشخص. (أمنة المطوع ، 2001: 50-51).

والمهارات الاجتماعية هي أحد عوامل الصحة النفسية المهمة للفرد، لما لها من دور بارز في عملية التوافق الإجتماعي، كما تزيد من ثقة الفرد في ذاته وتبعث على الرضا في الحياة، فهي لازمة للإنسان في كافة نواحي الحياة الإجتماعية والشخصية والدراسية والإنفعالية والمعرفية والوظيفية، وهي عملية معرفية سلوكية صريحة تستخدم في التفاعلات الشخصية، وهي أساسية لنجاح الفرد في تفاعلاته، ومن ثم المهارات الاجتماعية عملية معقدة ترتبط بالجوانب السلوكية والوجدانية والمعرفية والوظيفية للفرد. (عبد العال، 2006: 4).

ومن هذا المنطق فقد أصبح من المتفق عليه أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسية لنجاح الفرد أو فشله في المواقف المتنوعة، فهي التي تمكنه في حال إرتفاعها من أداء الإستجابة المناسبة لموقف ما بفعالية، وفي المقابل فإن ضعفها يعد من أكثر العوائق في سبيل توافق الفرد مع الأخرين.(البلعاوي، 2011: 22).

فالتوافق النفسي الاجتماعي ضرورة لا بد منها، سواء على مستوى النفسي الذي يتمثل في تحقيق الاتزان مع الذات، والذي يظهر في قدرة المتعلم على مواجهة مختلف المواقف التعليمية، يقابله من جهة أخرى التوافق الاجتماعي، ويظهر في شعور المتعلم بالإنتماء للمجتمع عموما وللمدرسة بصفة خاصة، وفي قدرته على تقبل الاخرين.

والتوافق الجيد يعتبر مؤشر إيجابي ودافع قوي يدفع المتعلمين للنجاح من ناحية، ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناسقة مع الزملاء والمدرسين من ناحية أخرى، فقدرة المراهق على تكوين علاقات مرضية في المدرسة مع رفاق صفه والبيئة المدرسية، بما يتماشى وحاجاته ومشاركته في الأنشطة الإجتماعية، هذا ما يؤثر بشكل كبير على صحته النفسية والتكامل الاجتماعي.

ولا سيما ان نظام التعليم المختلط بين الجنسين الذي تضاربت حوله الأراء وأصبح محل جدل في المنظومة التربوية، حيث يرى العديد أن لهذا النمط من التعليم سلبيات تفوق إيجابياته بينما يرى البعض عكس ذلك تماما.

وعليه وفي خضم كل هذه الظروف التي تخلق علاقات إجتماعية متميزة من جهة، وعلاقات مدرسية تعكس علاقات المجتمع ككل، من شأنها التأثير في التلميذ ذكرا كان أم أنثى لا سيما ضمن نظام التعليم المختلط بين الجنسين، الذي لم يسلط عليه الضوء في مجتمعنا الجزائري من أجل إعطاء صورة واضحة عن الإختلاط، وهذا نظرا لغياب المعطيات الدقيقة نحو الهدف من نظام التعليم المختلط قبل كل شيء، مما يجعل إشكالية الإختلاط غير مطروحة بالرغم من أنها تكتسي طابعا خاصا في المجال التعليمي، ومنه جاء البحث الحالي للتعرف على تأثير التعليم المختلط على المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.والذي تم تناوله في بابين أساسيين:

الباب الأول: خصص **للجانب النظري للبحث**، تضمن أربعة فصول الموالية:

الفصل الأول: خصص لتوسيع **الخلفية النظرية لمشكلة البحث**، بعرض الإشكالية التي أعطت له معنى من خلال تدعيمه نظريا بأفكار ونتائج متوصل إليها من طرف الباحثين، وصياغة الفرضيات وتحديد المفاهيم الأساسية المعرفة بمتغيرات البحث، تسليط الضوء على أهمية البحث، والهدف منه، واختتم الفصل بعرض لجانب من البحوث والدراسات الإمبريقية ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي.

الفصل الثاني: والذي خصص **للتعليم المختلط**، حيث تطرقنا فيه إلى تعريف الإختلاط في التعليم، تاريخ الاختلاط في التعليم، انتشار الاختلاط في التعليم، أشكال التعليم المختلط، علاقة الاختلاط في التعليم بمتغيرات اخرى، اتجاه هيئة الأساتذة والأولياء حول التعليم المختلط، الخصائص النفسية والاجتماعية لتلاميذ التعليم المختلط، وأيضا تناولنا مخلفات الاختلاط في التعليم.

الفصل الثالث: والذي خصص **للمهارات الاجتماعية**، حيث تطرقنا فيه لتعريف المهارة، تعريف المهارات الاجتماعية، أهمية المهارات الاجتماعية، خصائصها، مكوناتها، نماذج لمكونات المهارات الاجتماعية، تصنيف المهارات الاجتماعية، مبادئ وشروط إكتساب المهارات الاجتماعية، إستراتيجيات وطرق إكتساب المهارات الاجتماعية، مخلفات ضعف المهارات الاجتماعية، أساليب طرق وقياس المهارات الاجتماعية.

الفصل الرابع: والذي خصص **للتوافق النفسي الاجتماعي**، فتم تناوله في قسمين، خصص **القسم الاول للتوافق** وذلك بالتطرق لتعريفه، وتحديد المفاهيم المرتبطة بالتوافق، ذكر خصائص التوافق، أهمية دراسة التوافق النفسي، أساليب وميكانزمات التوافق، ذكر أبعاد التوافق النفسي، ومعايير التوافق.

في حين أن **القسم الثاني** من الفصل خصص **للتوافق النفسي الاجتماعي** من خلال تعريفه، وذكر النظريات المفسرة للتوافق النفسي الاجتماعي، مؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي، عملية التوافق النفسي الاجتماعي، خصائص السلوك الاجتماعي للمراهقين، وأخيرا ذكر العوامل المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي.

أما الباب الثاني: فقد خصص **للجانب التطبيقي،** متضمنا الفصلين المتبقيين لبحثنا على التوالي:

الفصل الخامس: تناول **منهجية البحث للتدخل الميداني** بحيث تم فيه عرض للدراسة الاستطلاعية للبحث والهدف منها، من حيث المنهج المستعمل، والمتمثل في المنهج الوصفي المقارن، مجتمع وعينة البحث وكيفية اختيارها، وكذا أدوات البحث والمتمثلة في المقاييس النفسية، .وختم هذا الفصل بتحديد إجراءات التدخل الميداني .

أما الفصل السادس: يعتبر آخر فصل تضمنه بحثنا، لذلك خصص لعرض البيانات المستمدة من الميدان في جداول إحصائية و مناقشتها من حيث النتائج المتوصل إليها، ومدى دلالتها من جانب تحقيق فرضيات البحث، إّتبع بتفسير هذه النتائج بربطها بأهم الآراء النظرية والنتائج الامبريقية المتوصل إليها من الدراسات السابقة. مع تلخيص أهم النتائج المتوصل إليها، بعرضها في خلاصة البحث ومقترحاته.

وفي آخر البحث تم عرض قائمة لكل المراجع المعتمدة في البحث، أتبعتب مختلف الملاحق المتضمنة لكل الوسائل والمعطيات المتوصل إليها، والتي إستغلت في عملنا الميداني.

الـجانب النـظــري

الفصـــــــــل الأول

الإطار العـــــــــام للبحث

1- إشكالية البحث:

تعتبر التربية والتعليم من القضايا المحورية التي ترتكز عليها المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، لإيمانها بمقدرتها على تحديد وتكوين المتطلبات والعناصر البشرية والمادية التي تهيء للتنمية والتطوير، فقد أصبح التعليم من ضروريات الحياة فهو مصدر تطور الشعوب ورقيها، ولم تعد التربية تعني تلقين المعلومات و مجرد إعداد للحياة المستقبلية بل أصبحت التربية هي الحياة عينها لذا ارتبطت بحياة المجتمع إجتماعيا وإقتصاديا وسياسيا وتؤثر في كل تغير يحدث فيه وتتأثر به.

فهي إذن عملية متواصلة في سيرورة دائمة ومستقرة، تتبناها خلال هذه الفترة مؤسسات تنشئة إجتماعية متعددة رسمية وغير رسمية (أسرة، مدرسة، مسجد...) وهي تشكل سلسلة متواصلة فيما بينها، وتعتبر المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية الهامة بعد الاسرة للتعلم بما تمليه على الفرد من عادات وتقاليد ومظاهر إجتماعية تمثل محور شخصيته وهويته، ومن بين الموجهات الرئيسية لسلوكه الذي يظهر من خلال الممارسات الاجتماعية، لذا أصبحت المدرسة وسيلة لبناء الشخصية المتزنة بدنيا ونفسيا وإجتماعيا والتي يسعى الفرد من ورائها الى التوافق والانسجام الايجابي والمقبول.(بوعويسة، 2007: 10)

ويعتبر الدور التربوي للمدرسة يماثل في أهميته وظيفتها التعليمية لم يأت من فراغ بل لما لهذا الدور من أثر إيجابي بالغ على الفرد وينعكس بالضرورة على المجتمع ككل.

ويشمل دورها أيضا تخريج أجيال واعية مثقفة، وهذا لن يتحقق من خلال حشوا أدمغتهم بكم المعلومات الهائل الذي تحتويه المقررات الدراسية فقط، صحيح أن التعليم مهم وهو أحد أسس الحياة ولكن في النهاية كما يمتلك الطالب حصيلة علمية فلابد أن يمتلك أيضا مجموعة من المهارات التي تمكنه من إدارتها وحسن استغلالها، وهنا يأتي دور المدرسة التربوية ليكمل دورها التعليمي، وتقوم بتشكيل وعيه وإكسابه العديد من المهارات الاجتماعية، فمن خلال المدرسة يخوض الطالب أولى تجاربه في التواصل مع الاخرين، ويمكن أن ينمي المعلم في طلابه تلك المهارات والقدرات ويعلمهم كيفية استغلالها على الوجه الأمثل.

كما تتأثر العملية التعليمية التعلمية بعمليات تواصلية وتفاعلية، ويعد تفاعل المعلم مع طلبته ذو أهمية في عملية التعلم والتعليم, لذا يجب أن يكون التواصل بمعنى مشاركة بين جميع الموجودين في غرفة الصف وليس إتصال من طرف واحد، لذلك فإن نمط ونوعية هذا التفاعل تحدد بفعالية الموقف

التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التعليمية والتواصل في حقيقته جوهر الأنشطة الصفية يعمل على تحسين مستوى تحصيل طلبته وبناء شخصيتهم, والتفاعل الصفي الإيجابي يشكل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية.

والتواصل ضرورة إنسانية وحاجة الإنسان له لا تقل عن حاجته للأمن والغذاء والمأوى، كما انه يعيش في ظل شبكة من العلاقات تتضمن الزملاء، الاساتذة، الطاقم الاداري...الخ وغيرهم، من المحيطين به يتطلب بعض المهارات الاتصالية التي تعمل على توطيد الصلة مع الاخرين والقدرة على فهمهم، وكل هذا لا يحدث إلا إذا كان للفرد القدرة على الاتصال وتفهم الاخرين ومشاركتهم وجدانيا وغيرها من المزايا التي تعرف بمصطلح المهارات الاجتماعية، وهي قدرات نوعية للتعامل الفعال مع الاخرين في مواقف محددة بالشكل الذي يحقق أهدافا معينة سواءا فيما يتعلق بالشخص أو بالاشخاص الاخرين.

وتعتبر المهارات الاجتماعية قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية في سياق العلاقة بين الاشخاص، وتشمل الاستجابات المناسبة اللفظية وغير اللفظية، فالمهارات الاجتماعية سلوك مكتسب يهدف الى التفاعل الاجتماعي، والتدعيم الايجابي مع الاخرين، ومعالجا للأزمات، وتعاملا مع المواقف المفاجئة الطارئة التي من الممكن أن يتعرض لها الفرد . (البلعاوي، 2011:2).

ويذكر عبد اللطيف خليفة أن المهارات الاجتماعية تمثل مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به، فالمهارات الاجتماعية ترتبط بالنواحي العقلية في الفرد حيث أن القصور في التفاعل الاجتماعي يختلف باختلاف مستوى الذكاء تتزايد عزلة الفرد، كما تتزايد صعوبة التفاعل الاجتماعي، وتنخفض القدرة على التخاطب والتواصل مع الاخرين، فالمهارات الاجتماعية لها دور مهم في زيادة التحصيل الاكاديمي، والتفاعل الاجتماعي الفعال للتلاميذ. (عبد اللطيف محمد، 1996: 18-19)

حيث أن النقص في المهارات الاجتماعية يؤدي الى الفشل أو العجز في الحياة الاجتماعية، أو العلاقات المتبادلة بين الاشخاص بمن فيهم المميزون في حياتهم العلمية.

وللمهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في حياة الناس اليوم، فالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة التي يمر بها المجتمع تتطلب منهم أن يكونوا مزودين بالمهارات التي تمكنهم من التلاؤم والتكيف

مع ظروف المجتمع، فهي ضرورية في جميع مواقف الحياة المختلفة، حيث لا يمكن تصور أن يعيش الانسان منعزل عن العالم، ولا يمكن تحقيق وجود إنساني سليم دون إدراك الوجود الاجتماعي بكل صوره، فالإنسان كائن إجتماعي مفطور على الحياة الاجتماعية، يحمل في أعماق نفسه غريزة حب الاجتماع والعيش ضمن الجماعة. (البلوي، 2004 :111).

لذا ينبغي على الفرد أن يتخذ وسائل توافقية يستطيع من خلالها أن يشبع حاجاته ليحقق التوازن النفسي المنشود لشخصه، ويستطيع أن يتغلب على الصعوبات التي تعترض حياته بما لا يتعارض مع مبادئ وأعراف وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه.

ويشير التوافق الى عملية التفاعل الحاصل بين التلميذ بما لديه من امكانيات، والبيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات، كما يشير الى ما ينتهي اليه التلميذ من حالة نفسية نتيجة قيامه بالاستجابات التوافقية، وبهذا المعنى فإن التوافق للتلاميذ يكون مصدرا للاطمئنان والارتياح النفسي لديهم، بينما سوء التوافق مصدرا للصراع النفسي والاضطراب، هذا ويعتبر التوافق النفسي الاجتماعي للتلاميذ في المرحلة الثانوية واحدا من أقوى المؤشرات المتعلقة بالصحتهم النفسية. (قادري، 2015: 17)

كما يعرف **الدسوقي 1974** التوافق بأنه:" اشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا عن النفس والارتياح لتخفيف التوتر الناتج عن الشعور بالحاجة، ويكون الفرد متوافقا إذا هو احسن التعامل مع الاخرين بشأن هذه الحاجات، واجاد تناول ما يحقق رغباته بما يرضيه ويرضي الغير أيضا، ففي الموقف التوافقي ثلاثة عناصر(الفرد وحاجته من البيئة، الامكانيات والظروف المتيسرة له، الاخرين الذين يشاركونه الموقف) ولا غنى له عن استرضائهم إضافة الى ارضاء نفسه أيضا". (الشاذلي، 2001: 71).

ونظرا لأهمية التوافق النفسي الاجتماعي لدى الفرد والعمل من أجل تحقيقه لدى أفراد المجتمع، هدفت الكثير من الدراسات الى فهم سلوكات الفرد وذلك بدراسة شخصيته في كل الجوانب بما فيها الصحة النفسية وأهم ابعادها الا وهو التوافق الذي يتمثل في محاولة الفرد اشباع حاجاته النفسية والاجتماعية من خلال عقد علاقات مرضية، والسعي الى التكيف مع متطلبات المجتمع، ونظرا لكون التوافق دليل على تمتع الفرد بالصحة النفسية الجيدة فهو يتصل بمجالات وأبعاد عديدة ممثلة للسلوك البشري ومنها الجانب النفسي الذي يتضمن الشعور بالحرية والانتماء للمجتمع وتقدير الذات يقابله الجانب

الاجتماعي والذي يمثل في التحرر من الميول المضادة للمجتمع والتمتع بعلاقات ايجابية داخل الاسرة وفي البيئة المدرسية بالإضافة الى امتلاك مهارات اجتماعية مختلفة.

مما سبق يتضح أن التوافق السليم يقود الى استغلال قدرات الفرد الذاتية بصورة صحيحة والى تحقيق الذات ومواجهة متطلبات الحياة والى التكامل النفسي، أما سوء التوافق فيعد من المشاكل المعقدة. (الامام مصطفى، 1987: 27).

ومن المسؤوليات المناطة بالتربويين السعي والرقي بالعملية التعليمية التعلمية، لأنها هي الحجر الاساس الذي يدير عجلة التنمية، والاولى ان تكون اراءهم واطروحاتهم تنبثق من أفكار ومفكري التربية الاسلامية ومن دراسات علمية ترتكز على نظريات تربوية للخروج بأفضل النتائج.

من المتعارف عليه أن المدرسة تعتبر مؤسسة إجتماعية وظيفتها التربية والتعليم، يمارسها المعلم على تلاميذه، إذ نجد تركيبة القسم تتكون من الذكور والإناث، وهو ما يطرح في الساحة التربوية فكرة الاختلاط في التعليم وأن يستند تعليم الذكور والاناث من دراسة نفس المقررات ونفس الهيئة التدريسية بنفس الزمان والمكان.

ويعد الاختلاط بين الجنسين الذكور والاناث ظاهرة إجتماعية في المجتمع الجزائري في شتى نواحي الحياة بما فيها البيئة المدرسية حيث أن التعليم المختلط نظام تعليمي معروف ومنتشر في كثير من بلدان العالم وفي مراحل التعليم المختلفة، ابتدائي متوسط ثانوي وجامعي وبنسب مختلفة وبشكل واضح. "فالتعليم المختلط نظام يتقاسم فيه الطلبة من الجنسين الذكور والإناث، الصف نفسه والهيئة التدريسية وكافة المرافق والتسهيلات المدرسية"(Encarta E ncyclopedia, 1998).

وقد أشار عدد من الباحثين في القضايا التربوية إلى أن نظام التعليم المختلط يعطي نتائج إيجابية على وجه الخصوص في مجال العلاقات الاجتماعية والتنافس والإدراك ومجال والتحصيل الدراسي لهم، وقد وجد كل من (شنايدر وكوتس) أن المدارس المختلطة تمتاز بجو أكثر ايجابية لما يوفره هذا النوع من التعليم من إشباع للحاجات الاجتماعية والعاطفية بالإضافة إلى التقليل من الحاجة إلى نظام الضبط الصارم في المدارس التي تفصل بين الجنسين (Schneider, Coutts, 1982., 896-906).

كما يشير احد تقارير اليونسكو (1970) إلى أن التعليم المختلط يؤدي إلى تكافؤ الفرص في التعليم بين الجنسين. والمؤيدون للتعليم المختلط يرون انه يسهم في إعداد كلا الجنسين لتقبل الأخر دون خوف أو تردد، ويزيد الألفة بينهما والاحترام المتبادل، وأنه يؤدي إلى تنوير ثقافي وتوسع الاهتمامات والنشاطات المدرسية، وأنه عامل فعال في ضبط النفس، مما يؤدي بالتالي إلى اختزال التوتر الانفعالي، كما يعتبره كل من مارش وديبوس (March, Debus, 1989) أحد شروط النمو الاجتماعي للفرد.

كما أن وجود الذكور والإناث معا في فصل دراسي واحد يغني البيئة الصفية بالخبرات المتنوعة والتي قد يستفيد منها الجنسان في مراحل ما بعد المدرسة. ولأنه يوفر بيئة اجتماعية وطبيعية أكثر (Cozzens ,1996)، وهو ما أكده كل من لوسكي (Lawsky, 1997)، وبلومنر (Blumner, 1992) في معرض دفاعهما عن التعليم المختلط.

وبقدر ما لاقى التعليم المختلط ولا يزال يلاقي من تشجيع ودعم إيجابيين من المدافعين عنه، إلا أن هناك عددا من المعارضين لهذا النظام التعليمي،حيث يحذر هؤلاء من خطر الاختلاط بين الجنسين، وخاصة وأن الفصل بينهما من الأمور التي نصت عليها الشريعة الإسلامية وغير الإسلامية، وعلى اعتبار أن الاختلاط سواء كان حدث في مكان خاص أو عام يؤدي إلى إثارة الفتنة كما يقود إلى الفوضى وعدم ضبط الأمور.

وهذا ما أكدته الكاتبة الأمريكية هلين ستاتسيري (Statsiri) حين دعت المجتمع الأمريكي إلى منع الاختلاط قبل سن العشرين، حيث أن الاختلاط والإباحية والحرية في المجتمع الأوروبي والأمريكي هدد الأسرة وزلزل القيم الأخلاقية.(الحسناوي والحرستاني، 1985: 146-147)

وغالبا ما يقلل المعارضون من أهمية التعليم المختلط بسبب المخاطر والعوائق التي قد تصاحبه، ويرون أن تطبيقه سابق لأوانه حاليا بسبب تعارضه مع التقاليد التي لها دور كبير في حياة المجتمعات النامية.

أما حكم الإسلام في التعليم المختلط فقد ورد أن التعليم المختلط مشكلة جدلية أثيرت حولها الكثير من التساؤلات، وقد أوضح علماء الدين انه لا حرج من وجود جماعة من النساء والرجال، أو الأولاد والبنات في فصل دراسي واحد يعطي فيه المعلم درسا، إذا كان كل فرد فيه يتصرف بطريقة لائقة. لكن

إذا وضعت مجموعة من الفتيان والفتيات الصغار جنبا إلى جنب في بيئة منفتحة وخطرة، حينئذ يقال بأن التعليم المختلط هو نظام غير مقبول إسلاما للأخطار المرتبة عليه. (Salahi, 1997.)

وقد أظهرت ندوة عقدت عام 1987 رأي الإسلام في التعليم المختلط، تبين فيها أن الحكم في تعليم البنات والبنين صغار قبل أن تصل الفتاة حد النضج الجسدي بأنه جائز لا شبهة فيه، إذ ليس فيه مظنة المفسدة، ولا يكون الاختلاط سببا لها، وهذا ينسجم مع التعليم في رياض الأطفال والصفوف الابتدائية الأولى، أما التعليم المختلط عند قرب نضوج الفتاة والفتى في سن البلوغ والذي يسمى بسن المراهقة، فقد رأى الإسلام بأنه الحكم في ذلك الجواز بشروط شرعية، وهي عدم توفر البديل للتعليم المختلط، وأن يكون مجتمع الانفصال حاصلا بين الطلاب والطالبات في حجرة الدرس، وأن يلتزم الطالب والطالبة بآداب الشرع في اللباس والحديث والمخالطة. (الخياط، 1987: 5-54)

يؤكد "ليونارد ساكس "فى كتابه الصادر فى عام 2009 بعنوان" :أولاد يسيرون على غير هدى " على أن التركيبة الإجتماعية لنموذج الاختلاف النوعي بين الذكور والإناث تنهار فى فصول الدراسة غير المختلطة، فالنكات والهرج بين النوع الواحد سيكون واحدا ومتشابها. ويقصد" ساكس "بذلك أن شعور الطلبة والطالبات بالإختلاف النوعى بينهما كذكور وإناث يضمحل كثيرا فى التعليم غير المختلط، فيتفرغ الجميع للإهتمام بالدراسة، ولا يشعر كل جنس منهما بتركيز ورقابة الطرف الآخر عليه حتى فى مزاحه وهرجه.

وعلى الرغم من الدراسات العديدة التي تناولت التعليم المختلط الا ان ايا منها لم تحسم الموضوع حوله، وذلك من باب ان لكل من الباحثين وجهة نظر الخاصة به، ولكل مرحلة من مراحل التعليم حساسيتها وشؤونها الخاصة.

وبما ان مشكلة التعليم المختلط من مشكلات التعليم المعاصر، وتعتبر قضية جدلية في جميع المجتمعات، وإذا كان الجدل في المجتمعات الغربية كبير فإنه في الأوساط العربية والإسلامية أكبر، إذ تضاربت الآراء نتائج البحوث حول أهميته والآثار الناجمة عنه، ولم يعط هذا الموضوع حقه في البحث والاستقصاء، خاصة في المجتمع الجزائري رغم الحاجة إليه، ونظرا لأنها مسالة تستحق الدراسة والتحليل لفت انتباه الباحث وجود ثانويات مختلطة وثانويات غير مختلطة بولاية المدية، وعليه فقد ارتاء تركيز الضوء على اثر هذا النوع من التعليم على المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ

تعليم الثانوي، حيث يمر المراهقون في هذه المرحلة بشيء من المعاناة نتيجة التغيرات الجسمية والانفعالية وبروز الناحية الجسمية، حيث تبتدئ مشاعر الميول العاطفية نحو الجنس الآخر ويكون النضج والبلوغ عند الطرفين في اوج شدته، وقد يكون له انعكاساته على المهارات الاجتماعية للتلاميذ وكذا على توافقهم النفسي الاجتماعي، ومن هنا فان مشكلة هذا البحث تتمحور حول دراسة اثر الاختلاط في التعليم على المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي لدي تلاميذ التعليم الثانوي.

وتتفرع من مشكلة بحثنا التساؤولات الاتية:

1. هل توجد فروق في المهارات الاجتماعية بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة ؟
2. هل توجد فروق في المهارات الاجتماعية بين إناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة ؟
3. هل توجد فروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة ؟
4. هل توجد فروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين إناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة ؟

02- فرضيات البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات المهارات الاجتماعية بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة.

2. توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات المهارات الاجتماعية بين إناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة.

3. توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة.

4. توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات التوافق النفسي الاجتماعي بين إناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة.

03- أهداف البحث:

هدف هذا البحث الى ما يلي:

– الكشف عن طبيعة الفروق الموجودة في المهارات الاجتماعية بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة.

– الكشف عن طبيعة الفروق في المهارات الاجتماعية بين إناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة.

– الكشف عن طبيعة الفروق الموجودة في التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة.

– الكشف عن طبيعة الفروق الموجودة في التوافق النفسي الاجتماعي بين إناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة.

04- أهمية البحث:

إن للبيئة المدرسية دور فعال في بناء شخصية الفرد وكذا تعديل السلوك وتغييره بما يتناسب واحتياجات المجتمع، لذلك أصبحت البيئة المدرسية عاملا اساسيا في تكوين الشخصية المتكاملة للفرد من خلال البرامج الهادفة للوصول به الى اعلى المستويات في جوانب شخصيته المختلفة (الصحي، النفسي، العقلي، الاجتماعي...)، ونظرا لوجود الجنسين معا في صف واحد جنبا الى جنب يتقاسم فيه الطلبة من

الجنسين الصف نفسه والهيئة التدريسية والمرافق المختلفة المتوفرة في المدرسة، أردنا تسليط الضوء على عامل الاختلاط كون دراستنا تتطرق لموضوع: "تأثير التعليم المختلط على المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي"، فتبلورت أهمية الدراسة في أهمية تطبيقية وأخرى نظرية:

4-1- الأهمية النظرية للبحث:

– تتضح أهمية البحث الحالية في قيمة وأهمية متغيراتها في الجهة التربوية، حيث أظهرت الدراسات والبحوث على المستوى العالمي (الاجنبي والعربي) أهمية هذه المتغيرات في جميع أبعاد حياة الفرد على المستوى الفردي والاجتماعي.

– التعرف على المهارات الاجتماعية باعتبارها قدرات نوعية سواء لفظية أو غير لفظية للتعامل الفعال مع الاخرين والتي يبرز دورها بصورة واضحة في حياة المتعلمين.

– تسليط الضوء على موضوع التوافق النفسي الاجتماعي الذي يعتبر ذو أهمية كبيرة في علم النفس والصحة النفسية وذلك نظرا للتغير الذي يعيش فيه الفرد بمختلف المستويات الذي يؤثر على جانبه

النفسي، فإن البحث العلمي بصفة عامة والبحث النفسي بصفة خاصة يسعى في سبيل خدمة الفرد والاهتمام بصحته النفسية والاعتناء بها وأخذه بعين الاعتبار ليكون فردا صالحا ومتوافقا في نفسيا واجتماعيا.

– كما تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الفئة المستهدفة، حيث أن عينة البحث ستكون فئة المراهقين الذين تتراوح أعمارهم في المراهقة المتوسطة التي تعتبر اكثر المراحل حساسية يكون فيها المراهق عرضة للانفجارات الانفعالية والتذبذب في العلاقات الاجتماعية، ومشكلات التوافق، واكثر استجابة للتوترات والصراعات، لذا يستلزم على كل باحث خاصة في الميدان التربوي تسليط الضوء على هذه المرحلة من كل الجوانب، وهذا من اجل مساعدة المراهق لتخطي هذه المرحلة الصعبة بنجاح وبطرق سليمة.

4-2- الأهمية التطبيقية للبحث:

– الكشف عن أثر التعليم المختلط على المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي في مرحلة عمرية مهمة وهي مرحلة المراهقة.

– قد يلفت هذ البحث نظر المسؤولين عن المسيرة التعليمية والمخططين التربويين لها لتبني سياسة تعليمية واضحة اتجاه هذا النوع من التعليم.

– كما تبرز أهمية البحث في أن التعليم غير المختلط لم ينل حظا كافيا من اهتمام الباحثين، وندرة البحوث التي تطرقت له في حقل التربية حسب إطلاع الباحث.

05- تحديد المفاهيم الاساسية للبحث:

5-1- التعليم المختلط:

يعرف التعليم المختلط اصطلاحا بأنه: هو نظام من التعليم يتقاسم فيه الطلبة من الجنسين (الذكور، الاناث)، الصف نفسه والهيئة التدريسية والمرافق والتسهيلات المختلفة والمتوفرة في المدرسة. (Encarta Encyclopedia ,1998).

ويقصد به التعليم الذي يشمل الجنسين معا لدراسة نفس المقرارات الدراسية بنفس الزمان والمكان. (نوري أحمد ، 1999: 6).

أما إجرائيا فيعتبر التعليم المختلط هو نظام من التعليم يتقاسم فيه تلاميذ الثانويات من الجنسين (الذكور، الاناث)، معا دراسة نفس المقرارات الدراسية ونفس الهيئة التدريسية بنفس الزمان والمكان، وقد تم تحديد هذه الثانويات من القوائم الواردة بمديرية التربية لولاية المدية والمتمثلة في ثانويات المجاهد احمد حضري، ثانوي حنيني عاشور، ثانوية رابح بن داود، ثانوية عبد اللاوي وهي تمثل الثانويات ذات النظام التعليمي المختلط.

5-2- التعليم غير المختلط:

يعرف التعليم غير المختلط إصطلاحا حسب **(شهيرة عبد الهادي):** بأنه تلك المؤسسات التعليمية الحكومية التي تشتمل إما على البنين فقط أو على البنات فقط، حيث يتلقى كل جنس تعليمه في جميع المواد منفصلا عن الجنس الآخر، ويقوم بعملية التدريس لكل جنس مجموعة من المدرسين تختلف عن تلك التي تقوم بعملية التدريس للجنس الاخر، وكل منهم يتلقى العلم ويفكر ويمارس المناقشة العلمية والأنشطة المدرسية بعيدا عن الآخر (منى أبوبكر زيتون، 2005: 29).

أما إجرائيا فيعتبر: نظام من التعليم يتقاسم فيه تلاميذ الثانويات من الجنس الواحد (ذكور، ذكور) أو (اناث، اناث)، معا دراسة نفس المقرارات الدراسية ونفس الهيئة التدريسية بنفس الزمان والمكان، وقد تم تحديد هذه الثانويات من القوائم الواردة بمديرية التربية لولاية المدية والمتمثلة في ثانويتي بن زميرلي خالد للذكور، وثانوية بن شنب للاناث.

5-3- المهارات الاجتماعية:

تعرف المهارات الاجتماعية اصطلاحا بأنها: " قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره، وآرائه، وأفكاره للآخرين و أن ينتبه و يدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية الصادرة عنهم، ويفسرها على نحو يسهم في توصية سلوكه حيالهم ويتصرف بصورة ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي معهم، ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها، ويعد له كدالة لمتطلباتها على نحو يساعده على تحقيق أهدافه ". (طريف شوقي: 2003).

أما إجرائيا فتتحدد المهارات الاجتماعية بتطبيق مقياس **(متسن وزملائه** 1980) المعدل من طرف "**محمد السيد عبد الرحمن**"، واستجابة تلاميذ الثانويات على بنوده واحتساب الدرجة الكلية، إذ كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كلما دل على تميزهم بالمهارات الاجتماعية وارتفاعها عندهم.

5-4- التوافق النفسي الاجتماعي:

أولا التوافق النفسي:

يعرف التوافق النفسي إصطلاحا بأنه: " هو عملية دينامية مستمرة يهدف بها الى تغيير سلوكه، ليحدث علاقة اكثر توافقا بينه وبين البيئة، وهي كل ما يحيط بالفرد والتي تأثر فيه ويتاثر بها ". (مصطفى فهمي، د س: ص125)

التوافق الاجتماعي:

وهو قدرة الفرد على انشاء صلات اجتماعية مرضية تتسم بالتعاون والتسامح والدفء مع الاخرين. (الشخابنة، 2010: 49)

التوافق النفسي الاجتماعي:

يرى "**خير الله**" أن التوافق النفسي الاجتماعي اصطلاحا بأنه: " قدرة الفرد على التوفيق بين رغباته وحاجاته من جهة ومتطلبات المجتمع من جهة اخرى، تبدوا مظاهرها في شعور الفرد بالأمن الشخصي والاجتماعي، واحساسه بقيمته، وشعوره بالانتماء والتحرر والصحة العقلية، والخلو من الميول المضادة للمجتمع " (السيد خير الله، 1981: 75).

أما إجرائيا فيتحدد التوافق النفسي الاجتماعي بتطبيق مقياس زينب محمد شقير (2003)، واستجابة تلاميذ الثانويات على بنوده واحتساب الدرجة الكلية، إذ كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كلما دل على تميزهم التوافق النفسي الاجتماعي وارتفاعه عندهم.

6- الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الاختلاط في التعليم وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والاجنبية، وسوف نستعرض في هذا البحث جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الاشارة الى ابرز ملامحها، وتقديم تعليقا عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي يعالجها البحث الحالي، ويود الباحث أن يشير الى ان الدراسات التي سوف يتم استعراضها جاءت في فترات زمنية مختلفة وشملت جملة من الأقطار والبلدان مما يشير الى تنوعها الزمني والجغرافي.

وهذا وقم تم تصنيف هذه الدراسات حسب المتغيرات الرئيسية للبحث دراسات تناولت التعليم المختلط مع متغيرات البحث، ودراسات تناولت التعليم المختلط مع متغيرات أخرى، وفيما يلي نقدم عرضا لهذه الدراسات.

6-1) الدراسات التي تناولت التعليم المختلط في علاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي:

دراسة **عبد الكريم قريشي (1988):** تحت عنوان "**علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية**"، هدفت هذه الدراسة لمعرفة اثر الاختلاط في التعليم بالتوافق الشخصي والاجتماعي كذلك التعرف عن متغير الجنس في عملية التوافق داخل النظام التعليمي المختلط للاجابة على التساؤلات أي الجنسين (ذكور و اناث) اكثر توافقا في النظام التعليمي المختلط، اجريت الدراسة على عينة اشتملت على (655) طالب وطالبة، منهم (332) طالب و (323) طالبة، تتراوح أعمارهم بين (15- 19) سنة، من ستة مدارس بالجزائر العاصمة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية (02 ذكور، 02 إناث، 02 مختلطة)، واتبع الباحث المنهج الوصفي لملاءمته مع هذه الدراسة.

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود فروق جوهرية بين الطلاب المختلطين وغير المختلطين في كل من التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي لصالح الطلاب المختلطين.
- وجود فروق جوهرية بين الطلاب المختلطين وغر المختلطين في القسم العلمي والقسم الرياضي لصالح الطلاب المختلطين، في حين لم تظهر هذه الفروق بالنسبة للطلاب المختلطين في القسم الادبي.

- وجود فروق جوهرية بين مدارس الذكور ومدارس الاناث لصالح الذكور ولصالح الطلاب المختلطين في بعض الاحيان، وفي حين لم تظهر فروق الطلاب من المدارس ذات النمط الواحد.

إن عملية التوافق قد تباينت بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية وعادت الفروق فيها لصالح الطالبات المستويات العليا على حساب المستويات الاقل اما فيما يخص بين المدارس المختلطة فأظهرت وجود فروق بين طلاب هذه المدارس في كل من المستوى الاقتصادي والاجتماعي على حدى باستثناء التوافق الشخصي والتوافق العام بالنسبة للمستوى المتوسط وذلك لصالح المختلطين.

دراسة **عمر لعويرة (1996):** تحت عنوان "**اثر الاختلاط الجنسي على التحصيل العلمي والذكاء والتوافق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية**"، أجريت الدراسة على طلاب السنة الثانية ثانوي موزعين على ثلاث ثانويات الاولى خاصة بالإناث، الثانية بالذكور اما الثالثة مختلطة، حيث ضمت العينة (207) طالبا من بينهم (98) ذكر و (109) انثى، موزعين على شعبتي علوم طبيعة وحياة وعلوم اقتصاد والتسيير، وتمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤلات التالية:

- هل يساعد الاختلاط على الانسجام النفسي للطالب؟
- هل يؤدي الاختلاط الى تحصيل علمي جيد؟ ام انه ينعكس سلبا على القدرات التحصيلية لأغلب الطلبة ؟
- هل يسهل الاختلاط على العملية التعليمية؟
- هل يعد الاختلاط عاملا اساسيا في تدهور اخلاق الطلبة؟

وتوصلت الدارسة الى النتائج التالية:

- أن الاختلاط بين الجنسين ضعيف الاثر في المؤسسة التربوية قياسا بعوامل اخرى كتأثير الجو الاسري.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نسب ذكاء طلاب الثانوي المختلطة وطلاب الثانوي غير المختلطتين.
- عدم وجود اختلال في التوافق النفسي الاجتماعي والدراسي لطلاب وطالبات الاقسام المختلطة وغير المختلطة مما يدل على عدم تأثير الاختلاط بين الجنسين في التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للطلاب والطالبات.

وبصفة عامة فإن الاختلاط لا يؤدي لانخفاض المستوى العلمي والدراسي، ولا لانخفاض مستوى الذكاء عند الطلاب، وكذا لظهور عدم التوافق النفسي الاجتماعي والدراسي.

دراسة **نصر الدين قصري** (2001) تحت عنوان **ظاهرة الإختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية ومدى إنعكاسها على التوافق النفسي الاجتماعي** والتي هدفت لكشف العلاقة بين الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وتمثلت عينتها في (181) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية فيما يخص المستوى التعليمي والجنس وعشوائية فينا يخص خصائص التلاميذ في هذه المرحلة،ولجمع البيانات اتبع الباحث منهج الوصفي، وكان من أبرز نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ المختلطون والتلاميذ غير المختلطون فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي لصالح التلاميذ غير المختلطون.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور المختلطون والذكور غير المختلطون فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الذكور المختلطون.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاناث المختلطات والاناث غير المختلطات فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الاناث المختلطات.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور غير المختلطين والاناث غير المختلطين فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الذكور غير المختلطين.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور المختلطين والاناث المختلطات فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الاناث غير المختلطين.
- هناك فروق ذات دلالة احصائية بين بين الذكور والاناث فيما يخص النوافق النفسي الاجتماعي لصالح الذكور.

كما قام الباحث بدراسة الفروق بين المتوسطات المرتفع والمتوسط والمنخص لدى افراد العينة.

اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو دراسة تأثير الاختلاط رغم تعدد متغيراتها إلا أنها كانت تدور في معظمها حول فئات الأسرة المدرسية، ورغم اختلافها في حجم العينة إلا أنها اتفقت في عينتها حيث شمل تلاميذ المرحلة الثانوية، كما قام بتوظيف توصيات ومقترحات الدرات السابقة في دعم مشكلة البحث وأهميتها، كما ربطت هذه الدراسات بين الاختلاط والتوافق النفسي الاجتماعي إلا ان بحثنا

الحالي قد ربط متغير الاختلاط في المتعليم مع التوافق النفسي الاجتماعي ومتغير جديد اخر وهو المهارات الاجتماعية.

6-2) دراسات خاصة بالتعليم المختلط في علاقته بمتغيرات اخرى:

دراسة **ليلى أحمد عبد الجواد** (1973) تحت عنوان **علاقة الاختلاط في التعليم الجامعي بقيم الطلبة** والتي هدفت الى تحديد علاقة اختلاط الجنسين في التعليم الجامعي بالقيم السائدة بين الطلبة والطالبات وما اذا كانت هناك فروق بين مجموعات عينة الدراسة، وكذا معرفة اتجاه التغير نحو التقدمية او المحافظة في حالة وجود فروق، وتمثلت عينة الدراسة في (459) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين (18-25) سنة واستخدمت الباحثة اختبار البورت فرنون لندزي للقيم لقياس القيم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والنظرية والدينية والجمالية، الى جانب مقياس للاتجاهات التقدمية والمحافظة لقياس اتجاهات الطلبة والطالبات نحو عدد من المجالات مثل الاختلاط بين الجنسين والزواج وأفكار متداولة عن المرأة ومكانتها في المجتمع وتعليم المرأة واشتغالها,توصلت الباحثة الى النتائج التالية:

- لم توجد فروق بين قيم الطالبات المختلطات (اداب عين شمس) والطالبات غير المختلطات (بنات عين شمس) في القيم الست.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين قيم الطالبات المختلطات وغير المختلطات في القيم الاقتصادية والجمالية (لصالح المجموعة الاولى) والدينية (لصالح المجموعة الثانية).
- توجد فروق ذات دلالة بين الطلبة المختلطين (اداب عين سمش) والطلبة غير المختلطين (تربية) في القيم النظرية والجمالية والاجتماعية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين قيم الطلبة المختلطين (اداب عين سمش) والطلبة غير المختلطين (الشريعة واصول الدين) في كل من القين النظرية والسياسية والدينية.
- بوجه عام توجد فروق ذات دلالة احصائية بين قيم الطلبة المختلطين وغير المختلطين في القيم النظرية والدينية (لصالحالمجموعة الثانية) والاجتماعية لصالح المجموعة الاولى.
- توحد فروق بين الجنسين في حالة عدم الاختلاط (طلبة كلية المعلمين ةطالبات بنات عين شمس) (طلبة الازهر وبنات إسلامي) في كل من القيم النظرية والاجتماعية والسياسية، واتضح ان الفروق بين الطلبة والطالبات غير المختلطين، كما اتضح ان تغير قيم الطلاب المختلطين في نفس اتجاه تغير قيم الطالبات.

- الطلبة المختلطين أكثر تقدمية من الطالبات المختلطات في مجال الاختلاط بين الجنسين، بينما الطالبات المختلطات أكثر تقدمية من الطلبة في مجال الافكار المتداولة عن المرأة وعن تعليمها وعن مكانتها في المجتمع وتعليم المرأة واشتغالها، كما ظهرت بعض الفروق بين الطلبة غير المختلطين والطالبات غير المختلطات في مجال الاختلاط بين الجنسين. (منى ابوبكر، 2005: 165-166)

دراسة **كورنلسن (Korlensen, 1973)** هدف الباحث من خلال هذه الدراسة الى تحديد ما اذا كانت هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين التحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي لطلاب المدارس الثانوية، ونوع المدرسة التي يتابعون فيها دراستهم (مختلطة أو غير مختلطة)، واستخدم في دراسته استفتاء التوافق الاجتماعي.

تناولت الدراسة التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي في المدارس المختلطة وغير المختلطة عند عينة قدرها (200) طالبا وطالبة في كاليفورنيا، لهم نفس المستوى الاجتماعي والاقتصادي ونفس الخلفية العرقية والدينية، كما تميزت هذه العينة بعدم وجود أية عاهة عقلية او نفسية او جسدية، حيث (100) منهم ينتمون الى مدارس مختلطة، و(100) في مدار س غير مختلطة مقسمين بالتساوي بين الجنسين، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

عدم وجود علاقة جوهرية بين نوع المدرسة والتحصيل الدراسي كما ان النتائج لم توصل على وجود أية علاقة ذات دلالة احصائية بين التحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي أي عدم وجود فروق.

دراسة **محمد عبد المنعم ابراهيم** (1981) تحت عنوان **دراسة مقارنة لبعض أبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني لدى طالبات كلية البنات القسم التربوي وطالبات كلية التربية بجامعة عين شمس** والتي هدفت الى الكشف مدى تأثير عدم الاختلاط/ الاختلاط بين الجنسين داخل الكلية ونوع الدراسة على القدرة على التفكير الابتكاري والدافع الى الانجاز ومستوى التحصيل والاتجاهات التربوية وهذا كله بالنسبة كلية البنات القسم التربوي (تعليم منفصل الجنس) وطالبات كلية التربية بجامعة عين شمس (تعليم مختلط)، كذلك هذفت الى تحديد الفروق بينهن في القيم التي حددها الباحث وهي (القيمة النظرية، القيمة الاقتصادية، القيمة الجمالية، القيمة الاجتماعية، القيمة السياسية، القيمة الدينية) والكشف عن القيم التي تميز طالبات كلية البنات عن طالبات كلية التربية، وكذلك التعرف على المشكلات التي تعاني منها

طالبات كل الكليتين في مجال التوافق الاجتماعي والمشكلات الانفعالية والمشكلات الدراسية والمشكلات المتعلقة بالكلية ومشكلات العلاقة بالجنس الاخر ومعرفة مدى التباين والتشابه عند طالبات الكليتين.

شملت عينة الدراسة (518) طالبة منها (265) طالبة بالسنة الرابعة بكلية البنات القسم التربوي، (253) طالبة بالسنة الرابعة بكلية التربية عين شمس في تخصصات اللغات المواد الاجتماعية الرياضيات، وقسمت العينة الى أربع مجموعات فرعية (طالبات كلية البنات القسم الادبي، بنات علمي، تربية أدبي، تربية علمي)، كما استخدم الباحث للتحقق من فروض الدراسة مقياس القدرة على التفكير الابتكاري لسيد خير الله، ومقياس الدافع للانجاز لإبراهيم قشوش، كما عدل الباحث مقاييس لكل من الاتجاهات التربوية والقيم وقائمة المشكلات، وتوصلت نتائج الدراسة الى:

- وجود فروق ذات دلالة بين متوسط الدرجات التي تحصلت عليها طالبات كلية كلية البنات القسم الادبي أو العلمي (تربوي) ومتوسط الدرجات التي تحصلت عليها قريناتهمن من طالبات كلية التربية القسم الادبي أو العلمي في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري ومقياس الدافع للانجاز والمجموع الكلي للاختبارات التحصيلية التي تعقد في نهاية العام الدراسي ومقياس الاتجاهات التربوية وذلك لصالح المجموعة الثانية (المختلطات).
- كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات كلية البنات القسم الادبي تربوي وطالبات كلية التربية القسم الادبي لصالح المجموعة الاولى في القيمة الاقتصادية والقيمة السياسية والقيمة الدينية، ولم توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين في القيمة النظرية، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في القيمة الجمالية والقيمة الاجتماعية ولكن في صالح المجموعة الثانية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات كلية البنات القسم الادبي تربوي وطالبات كلية التربية القسم الادبي في مجالات المشكلات الاتية: التوافق الاجتماعي والمشكلات الانفعالية والمشكلات الدراسية والعلاقة بالجنس الاخر، واتضح ان طالبات كلية البنات القسم الادبي تربوي أزيد في عدد المشكلات الانفعالية والمتعلقة بالعلاقة بالجنس الاخر، كما اتضح ان طالبات كلية التربية القسم الادبي أزيد في عدد مشكلات التوافق الاجتماعي والمشكلات الدراسية، ولم توجد فروق بين المجموعتين في مجال المشكلات المتعلقة بالكلية.
- كما وجد الباحث فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات كلية البنات القسم العلمي تربوي وطالبات كلية التربية القسم العلمي في مجالات المشكلات الاتية: التوافق الاجتماعي والمشكلات الانفعالية

والمشكلات الدراسية والمشكلات المتعلقة بالكلية، واتضح أن طالبات القسم العلمي أزيد في عدد المشكلات في جميع المجالات السابقة، ولم توجد فروق بين المجموعتين في مجال المشكلات المتعلقة بالعلاقة بالجنس الاخر. (منى ابوبكر، 2005: 169-170).

دراسة **فاطمة عبده علوان** (1992) تحت عنوان **علاقة إختلاط الطلاب في التعليم في مرحلة المراهقة ببعض متغيرات الشخصية** والتي هدفت الى تحديد تأثير الصف الدراسي (الثاني والثالث الاعدادي والاول والثاني ثانوي) ومجموعات الطلاب والطالبات (طلاب مختلطين، طلاب غير مختلطين، طالبات مختلطات، طالبات غير مختلطات) على الدور الجنسي والدافع للانجاز والخوف من النجاح وتقدير الذات، وتمثلت العينة الكلية من (530) طالب وطالبة في المرحلتين الاعدادية والثانوية تم تقسيمهم الى اربع مجموعات: طلاب غير مختلطين (150)، طلاب مختلطين (100)، طالبات غير مختلطات (140)، طالبات مختلطات (140)، ثم تم تقسيم كل مجموعة رئيسية الى اربع مجموعات فرعية حسب الصفوف الدراسية: الثاني والثالث الاعدادي، الاول والثاني الثانوي.

قامت الباحثة بتطبيق اختبار المستوى الاجتماعي الاقتصادي من اعداد محمد بيومي، واختبار المستوى الثقافي من اعداد ابو المجد ابراهيم، كما استخدمت الدرجة الكلية للطلاب في اخر عامين دراسيين، وذلك من أجل التحقق من تكافؤ العينة، ثم قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة وهي: مقياس دور الجنس ومقياس الخوف من النجاح من اعدادها، مقياس الدافع للانجاز من اعداد فاروق عبد الفتاح علي موسى، ومقياس تقدير الذات من اعداد فاروق عبد القتاح ومحمد دسوقي، وقد أشارت النتائج الى:

- وجود فروق دالة لصالح الطلاب في الذكورة، حيث كانوا اكثر ذكورة من الطالبات، كما كانت الفروق دالة لصالح الطلاب غير المختلطين حيث كانوا أكثر ذكورة من الطلاب المختلطين، وكانت الفروق كذلك لصالح الطالبات المختلطات حيث كن اكثر ذكورة من الطالبات غير المختلطات، خاصة بالنسبة للطالبات المختلطات في الصف الثالث الاعدادي مقارنة بغير المختلطات عموما، ووجد ارتباط سالب دال بين الاختلاط التعليمي والذكورة.
- وجود فروق دالة لصالح الطالبات في الانوثة، حيث كن أكثر أنوثة من الطلاب، كما كانت الفروق دالة لصالح الطلاب المختلطين حيث كانوا أكثر أنوثة من الطلاب غير المختلطين، وكانت الفروق كذلك لصالح الطالبات غير المختلطات حيث كن أكثر أنوثة من الطالبات المختلطات، ومن باقي مجموعات الطلاب والطالبات عموما، ووجد ارتباط سالب غير دال بين الاختلاط التعليمي والانوثة.

- وجود فروق دالة لصالح الطالبات غير المختلطات في دافعية الانجاز، حيث كن أكثر دافعية انجاز من باقي مجموعات الطلاب والطالبات عموما، بينما كانت الطالبات المختلطات في الصف الثالث الاعدادي أقل دافعا للانجاز من الطالبات غير المختلطات في كل الصفوف ومن الطلاب غير المختلطين في نفس الصف، ووجد تأثير سالب للتعليم المختلط على الدافع للانجاز لدى الطالبات فقط.
- وجود فروق دالة لصالح الطالبات المختلطات في الخوف من النجاح، حيث كن أكثر خوفا من باقي مجموعات الطلاب والطالبات عموما، ووجد تأثير سالب للتعليم المختلط على الخوف من النجاح لدى الطالبات فقط.
- وجود فروق دالة لصالح الطلاب غير المختلطين في تقدير الذات، حيث كن أكثر تقديرا للذات من باقي مجموعات الطلاب والطالبات عموما، بينما كانت الفروق في غير صالح الطالبات المختلطات، حيث كن أقل تقديرا للذات من غيرهم من المجموعات، مما يوضح وجود تاثير سالب للتعليم المختلط على تقدير الذات لدى كلا الجنسين. (منى ابوبكر، 2005: 140-142)

دراسة **شهيرة عبد الهادي محمد إبراهيم السيد** (1994) تحت عنوان **دراسة مقارنة لمشكلات السلوك الاجتماعي والانفعالي لطلبة وطالبات المرحلة الثانوية العامة بالمدارس المشتركة والمدارس ذات الجنس الواحد،** والتي هدفت الى دراسة مشكلات السلوك الاجتماعي العامة وكل مجال من مجالاتها ومشكلات السلوك الانفعالي العامة وكل مجال من مجالاتها لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية العامة الذين يدرسون بالمدارس المشتركة التي تضم كلا من الجنسين معا بين صفوفها، ومقارنتها لدى اقرانهم الذين يدرسون بالمدارس ذات الجنس الواحد، ومعرفة الفروق في مشكلات السلوك الاجتماعي العامة ومشكلات السلوك الانفعالي بين عينتي البنين والبنات، ومعرفة تأثير تفاعل متغيرات الدراسة: الاختلاط، الجنس، التخصص والصف لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية العامة، شملت عينة الدراسة على بنينا وبناتا بالصفوف الدراسية الاول والثاني والثالث ثانوي وبكل التخصصات الدراسية الادبي، العلوم والرياضيات بالمرحلة الثانوية العامة بكل من المدارس المشتركة وذات الجنس الواحد بمراكز محافظتي البحيرة والدقهلية، بلغ عدد أفراد هذه العينة (3014) تلميذ وتلميذة يمتد العمر الزمني لهم بين سن الرابعة عشر والثامنة عشر، وقد تم الحصول على هذه العينة من عدد 97 فصل دراسي من (11) ثانوية مشتركة و (60) ثانوية ذات الجنس الواحد، كان عدد التلاميذ (1682) تلميذا منها (986) تلميذا من المدارس المشتركة و (696) تلميذا من المدارس ذات الجنس الواحد، كما كان عدد التلميذات بالعينة

(1332) تلميذة منها (760) تلميذة من المدارس المشتركة و (572) تلميذة من المدارس ذات الجنس الواحد، واستخدمت الباحثة قائمتين للمشكلات من إعدادها إحداهما لمشكلات السلوك الاجتماعي والاخرى لمشكلات السلوك الانفعالي لتلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية، كذلك قامن باستفتائين من إعدادها حول ظاهرة الاختلاط بين الجنسين داخل المدرسة الثانوية العامة أحدهما موجه للتلاميذ والتلميذات والاخر للقائمين على العملية التعليمية بالمدرسة.

أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المدارس المشتركة وطلاب المدارس ذات الجنس الواحد في كل من مشكلات السلوك الاجتماعي العامة ومجالاتها تمشكلات السلوك الانفعالي العامة ومجاليها لصالح طلاب المدارس المشتركة بالمرحلة الثانوية العامة، أما عن تأثير تفاعل متغيرات الدراسة فقد تضاربت النتائج نظرا لتفرع المجالات التي قيست وبوجه عام فلم توجد تأثيرات لتفاعل متغيري الاختلاط والجنس في مشكلات السلوك الاجتماعي العامة وأغلب مجالاتها وكذلك في مشكلات السلوك الانفعالي العامة ومجاليها، كما لم يوجد تأثير لتفاعل متغيري الاختلاط والتخصص الدراسي في مشكلات السلوك الاجتماعي العامة ومجالاتها وفي مشكلات السلوك الانفعالي العامة ومجاليها، بينما يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتفاعل متغيري الاختلاط والصف الدراسي في مشكلات السلوك الاجتماعي العامة ومجالاتها في المشاكل الحادة ولم يوجد مثل هذا التأثير في بعض المجالات في المشكلة العادية وكذلك في مشكلات السلوك الانفعالي العامة ومجاليها. (منى ابوبكر، 2005: 142-143)

دراسة **نوري أحمد الغنودي** (1999) بعنوان **اثر التعليم المختلط على القيم الفارقة بين طلاب وطالبات معاهد التربية البدنية المتوسطة** والتي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في القيم لطلاب معاهد التربية البدنية المتوسطة المختلطة وغير المختلطة، كما هدفت الى التعرف على الفروق بين الجنسين في القيم لطلاب معاهد التربية البدنية المتوسطة المختلطة وغير المختلطة، والتعرف على الفروق بين الطبية الذين يدرسون بمعاهد مختلطة وأقرانهم الذين يدرسون بمعاهد غير مختلطة، وأخيرا التعرف على الفروق بين الطالبات اللائي يدرسن بمعاهد مختلطة وأقرانهم اللائي يدرسن بمعاهد غير مختلطة، وبلغ حجم العينة (199) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث مقياس القيم الفارقة الذي وضعه في الأصل "برنس" Prince سنة (1957) ونقله الى العربية جابر عبد الحميد جابر سنة (1968)، وكان من أبرز نتائجها:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في القيم الفارقة بين الطلبة والطالبات الذين يدرسون بالمعاهد المختلطة بالنسبة للمقياس بشكل عام ومحاوره.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في القيم الفارقة بين الطلاب والطالبات الذين يدرسون بمعاهد غير مختلطة للمقياس ككل، وكذلك المحور الاول والثاني والثالث، بينما وصل المحور الرابع (التشدد في الخلق والدين) الى مستوى الدلالة الاحصائية لصالح الطلبة الذكور الدراسين بمعاهد غير مختلطة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في القيم الفارقة بين الطلاب الذين يدرسون بمعاهد مختلطة وأقرانهم الذين يدرسون بمعاهد غير مختلطة لصالح طلاب المعاهد غير المختلطة، وأيضا بالنسبة للمحورين الثاني والثالث للمقياس كان الفارق دال لصالح طلاب المعاهد غير المختلطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في القيم الفارقة بين الطالبات اللاتي يدرسن بمعاهد مختلطة ونظيراتهن اللاتي يدرسن بمعاهد غير مختلطة.

دراسة **ونغ Wong** (2002) بعنوان **أثار التعليم المختلط على الفروق بين الجنسين** والتي هدفت الى معرفة أثر الاختلافات لبن الجنسين على الانجازات التعليمية، واعتمدت الدراسة على عينة طوليى تكونت من أكثر من (45000)من طلاب المدارس الثانوية في هونغ كونغ، وتوصلت الدراسة الى أنه لا يوجد للتعليم تاثير على الفروق بين الجنسين، حيث حققت الفتيات تعليما افضل في المدارس غير المختلطة، في حين أن الأولاد حققوا نتائج أفضل في المدارس المختلطة.

دراسة **ميشال فيز michel fize** (2003) بعنوان **فخ الاختلاط المدرسي les pièges de la mixité scolaire** كان الهدف من الدراسة التعرض لمختلف الآراء والافكار المبنية حول موضوع الاختلاط في التعليم وتبيان الاثار الايجابية والسلبية، انطلق **ميشال فيز** من سؤال محوري هو "هل يمكن اعتبار الاختلاط كقاعدة اساسية للنظام المدرسي؟ ومكسب لا يمكن التشكيك في صحة نتائجه؟ وعمود للمدرسة العمومية؟

وقد خلصت الدراسة الى ان نظام التعليم المختلط يدعم اللامساواة بين الجنسين على عكس ما يتصوره دعاة النظام المختلط، وأن الفرق في التحصيل بين الاناث والذكور في المواد العلمية يرجع لتصور المعلمين لإمكانيات كلا الجنسين، حيث يرى المعلمون ان الذكور أعلى إمكانية من الاناث في المواد العلمية واقل مهارة في المواد الادبية.

وهذ التصور يتجسد من خلال تصرفات لا واعية يعمل على ترسيخ هذه الفكرة في ذهن كل من الذكور والاناث مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي. ومن النتائج التي توصل اليها ميشيل في ان الاختلاط بين الجنسين في التعليم يؤدي الى ارتفاع ظاهرة العنف خاصة التحرش الجنسي مما يؤثر على التحصيل.

دراسة **مصطفى قسيم هيلات** (2007) بعنوان **أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية،** والتي هدفت إلى معرفة أثر التعليم المختلط على تقدير الذات، وعلاقة تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط باختلاطف كل من المرحلة الدراسية والمعدل التراكمي.

وتمثلت عينة الدراسة في (139) طالبة من كلية التربية في الجامعة الاردنية، و(139) طالبة من كلية الأميرة عالية الجامعية، وتم استخدام اختبار تقدير الذات بعد التأكد من خصائصه السيكومترية،وكان من أبرز نتائجها:

- هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط تعزى الى اختلاف المعدل التراكمي لصالح المعدل التراكمي المرتفع ممتاز وجيد جدا.
- لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطابلات في التعليم المختلط ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط، وفي مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموعة التعليم غير المختلط باختلاف المرحلة الدراسية.

دراسة **محمد أمين و مصطفى قسيم هيلا** (2007) بعنوان **اثر نوع التعليم (مختلطن غير مختلط) على بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة مؤتة مقارنة مع عينة طالبات كلبة الاميرة عالية الجامعية** والتي هدفت إلى الكشف عن أثر نوع التعليم (مختلطن غير مختلط) على بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة مؤتة مقارنة مع عينة طالبات كلبة الاميرة عالية الجامعية ،وتمثلت عينة الدراسة (92) طالبة من طالبات كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة يمثلن نوع التعليم المختلط، (89) طالبة من كلية الأميرة عالية الجامعية تخصص علوم تربوية يمثلن نوع التعليم غير المختلط، واستخدم الباحثان مقياس ايزنك لسمات الشخصية، وكان من أبرز نتائجها:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في سمات الشخصية على مقياس ايزنك للشخصية تعزى للسنة الدراسية كانت هذه الفروق لصالح السنة الدراسية الثالثة على بعد (اتزان_ انفعال) من أبعاد سمات الشخصية على مقياس ايزنك للشخصية.
- عدو وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط وبين مجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط وسمات الشخصية على مقياس أيزنك للشخصية,
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في سمات الشخصية على مقياس ايزنك للشخصية تعزى لكل من المعدل التراكمي، وعدد افراد الأسرة، وعدد الذكو، وعدد الاناث، والترتيب الولادي.

دراسة **بن يحي العربي** (2009) تحت عنوان **دور الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية على التفاعل الاجتماعي عند تلاميذ الطور المتوسط** والتي هدفت الى معرفة دور الاختلاط في حصة التربية البدنية على التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ حسب متغير الجنس (ذكور، ذكور)/ (إناث إناث) وكذلك حسب المناطق (حضر، ريف)، وكذا هدفت الى معرفة دور الاختلاط في حصة التربية البدنية على التفاعل الاجتماعي بين تلاميذ الجنسين (ذكور، إناث) حسب المناطق (حصر، ريف)، وتمثلت عينته الدراسة في (180) تلميذا منها (45) ذكور الحضر و (45) عدد الاناث الحضر، و(45) عدد ذكور الريف، (45) عدد اناث الريف، وقام الباحث بتكييف مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال خارج المنزل حتى يتماشى وطبيعة العينة المدروسة،واتيع الباحث جمع البيانات وفق منهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور مناطق الحضر وذكور مناطق الريف وهي لصالح ذكور المناطق الحضرية، وبين إناث المناطق الحضرية وإناث المناطق الريفية وهي لصالح إناث المناطق الحضرية في مقياس التفاعل الاجتماعي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس التفاعل الاجتماعي بين ذكور ولإناث المناطق الحضرية وهي لصالح ذكور الحضر.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ذكور الحضر واناث الريف لصالح ذكور الحضر في مقياس التفاعل الاجتماعي، مما يعني ان حصة التربية البدنية والرياضية أثرت بشكل ايجابي على التفاعل الاجتماعي عند عينة الحضر الذكور.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ذكور الريف واناث الحضر لصالح اناث الحضر في مقياس التفاعل الاجتماعي، مما يعني أن حصة التربية البدنية والرياضية اثرت بشكل ايجابي على التفاعل الاجتماعي عند عينة الحضر إناث.
- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين ذكور واناث المناطق الريفية، هذا يعني أن حصة التربية البدنية والرياضية لم تؤثر على التفاعل الاجتماعي عند الاناث والذكور في المناطق الريفية.

دراسة **جامعة اوتاغوا (université of otago, 2009)** بعنوان **التعليم من الجنس الواحد يقلل الفجوة بين الجنسين في التحصيل العلمي**، وتستند الدراسة على مقارنات بين الانجازات التعليمية لأكثر من (900) طالب وطالبة من الطلبة الذين يدرسون في المدارس الثانوية من جنس واحد، ومدارس مختلطة في نيوزيلاندا، حيث يتم فحص ما إذا كان للمدارس المختلطة او مدارس الجنس الواحد اثر على حجم واتجاه الفجوة في التحصيل العملي بين الجنسين في كلا النوعين من المدارس.

دراسة **تايلور (Taylor, 2009)** اجرى دراسته في مركز بحوث التعليم العالي بجامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة الامريكية، وذلك من أجل تحديد دور الاختلاف في النوع بين الجنسين على الانجاز التعليمي لكلا الجنسين، فقد قارنت دراسته استجابات (6552) خريجة من مجموع (225) مدرسة خاصة غير مختلطة باستجابات (14684)خريجة من مجموع (1169) مدرسة خاصة مختلطة، وكان اهم نتائج هذه الدراسة:

- حققت طالبات المدارس غير المختلطة انتظاما أكاديميا، وتوجهات ونتائج اكاديمية، ومستويات من الثقة بالنفس والميل الى ممارسة سياق مهني في المستقبل، أفضل من نظائرهن في المدارس المختلطة.
- العادات الدراسية التي تمارسها طالبات المدارس غير المختلطة افضل حالا من تلك التي تمارسها طالبات المدارس المختلطة، فثلثي الطالبات في المدارس غير المختلطة يقضين أعد عشر ساعة أو أكثر كل أسبوع في الدراسة أو اداء ما عليهن من واجبات مدرسية، مقارنة بأقل من نصف هذه النسبة بين طالبات المدارس المختلطة.

6-4) التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث (التعليم المختلط وبعض المتغيرات)، لم يعثر الباحث فيما بذله من جهد على دراسة تتعلق بكافة جوانب البحث الحالي من حيث حدودها ومتغيراتها.

وتبين من خلال استقرائنا للدراسات السابقة مايلي:

* عدم وجود دراسات في حدود علم الباحث تناولت متغيرات البحث الحالي مجتمعة ولكن نجد أنها تناولت بعض هذه المتغيرات مع متغيرات أخرى.

* كما تميزت أغلب الدراسات السابقة التي تم استعراضها بتنوع مجتمعاتها، فقد أجريت بعضها على الطلاب الجامعيين، تلاميذ التعليم المتوسط، تلاميذ التعليم الثانوي، وفئات اخرى.

* يتضح للباحث من خلال استعراضه للدراسات السابقة أنه رغم تعدد متغيراتها إلا أنها كانت تدور في معظمها حول فئات الأسرة المدرسية.

* من حيث عينات الدراسة نجد تباينا في حجمها، بين عينات قليلة الحجم وأخرى واسعة الحجم وكذا الاختلاف في طرق المعاينة حسب عينة كل دراسة.

* كما لمسنا قلة الدراسات التي تتناول التعليم المختلط التي تعتبر جديدة على الساحة التربوية، ولعل ندرة الدراسات يعطي هذا البحث ميزة خاصة.

* وقد ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في بلورة النظرة الشاملة للبحث الحالي واستفاد منها الباحث في تحديد أهداف البحث، وفي اختيار العينة، كما انه من خلال هذه الدراسات السابقة تم الاستقرار على أدوات البحث المناسبة، والأساليب الإحصائية، وفي ضبط وصياغة فروض البحث الحالي.

الفصـــــــــل الثـانـي

التـعليـم المختـلـط

تمهيد:

يعيش الانسان في مجتمع يزدحم فيه بغيره من الناس، وهو في حاجة الى التفاعل معهم والاتصال بهم، هذا ما يجبره على الاختلاط بهم، في حين أن الجنس البشري يتكون من جنسي الذكور والاناث ما يعني ان الانسان يدخل في علاقات مباشرة أو غير مباشرة مع الجنس الاخر، وتعد المؤسسات التربوية من بين المؤسسات التي نجد فيها الاختلاط بين التلاميذ (ذكور، اناث) سواء داخل القسم أو في الساحات.

وعليه نحاول في هذا الفصل الاشارة الى ظاهرة الاختلاط بين الجنسين في المجال التربوي في الدول العربية والغربية، كذا آثارة النفسية والاجتماعية في ميدان التربية والتعليم وموقف الاسلام منه.

01- تعريف التعليم المختلط:

تعددت التعاريف المحددة لمفهوم التعليم المختلط، نذكر منها: "التعليم المختلط هو تعليم الذكور والاناث في نفس المدرسة ونفس الفصل". (أحمد زكي بدوي، 1987: 67).

ويعرفه **خليل ميخائيل معوض** (1983: 235): التربية المختلطة هي تعليم البنين مع البنات في مراحل التعليم المختلفة تحت توجيه وارشاد.

إذ يعتبر "التعليم المختلط مفهوم جديد في التربية يتمثل في اجتماع البنين والبنات في نفس الفصل ونفس المدرسة، وإعطائهم معا نفس برنامج التعليم مدى الحياة الدراسية كلها". (بوجمعة سلام، 2001: 47).

ويعرفه **(Josèphe-L)** بأنه هو استقبال البنين والبنات في نفس الفصول حيث في اجتماع البنين والبنات في نفس المدرسة ونفس الفصل واعطائهم معا نفس برنامج التعليم.

كما يعرفه في موضع آخر **(Josèphe-L)**: التعليم المختلط هو نشاط تربوي يوجه الى الجنسين الذين يشغلونه في نفس القسم ونفس المدرسة. (Josèphe, 1968: 177).

فهو إذن التعليم الذي يشمل الجنسين معا لدراسة نفس المقرارات الدراسية بنفس الزمان والمكان. (نوري أحمد ، 1999: 6)

وفي هذا السياق يرى **(foulquie Paul)** أن التعليم المختلط من الناحية التربوية :" هو ميزة المؤسسات التعليمية التي يستقبل فيها البنين والبنات نفس التعليم".

ويعرفه ايضا **منصور عبد الله:** بأنه ذلك النمط من التعليم الذي يتلقى فيه البنون والبنات تعليمهم معا في نفس الفصول في جميع المواد، ويقوم بتعليم جميع التلاميذ نفس المدرسين الذين يستخدمون طرقا موحدة مع البنين والبنات. (منى ابو بكر، 2005: 28)

وعرفه (**Edouard-b**) فإن التعليم المختلط مفهوم جديد في التربية يمثل :" اجتماع البنين والبنات في نفس المدرسة ونفس الفصل وإعطائهم معا نفس برنامج التعليم مدة الحياة الدراسية كلها..... وتمثل الاستمرارية إحدى الشروط الاساسية في نجاحه. (Edouard, 1970: 107).

وحسب " **إدوارد بروز** " إن التعليم المختلط الجدير بهذا الاسم يجب ان يسد الحاجات العامة للجنسين، مراعيا تلك الخصائص البدنية والعقلية والسلوكية لكل ما يؤكد القيمة النوعية المكونة لكل جنس ما يضمن فهم وقبول للاخر ويسعى الى ايجاد توازن عاطفي واجتماعي للجنسين، وكذلك يسهل تكيف الشباب لكافة مستويات حياة الكبار.

مما سبق ذكره يمكننا أن نعرف التعليم المختلط بأنه تعليم للجنسين معا ذكور واناث جانبا الى جنب في نفس المدرسة ونفس الفصل يتلقون فيه نفس المعلومات والمقرارات الدراسية بنفس الزمان والمكان.

02- نظرة تاريخية عن التعليم المختلط ودواعي ظهوره وانتشاره عبر العالم:

2-1- تاريخ التعليم المختلط ودواعي ظهوره:

التعليم المختلط هو نظام من التعليم حيث يتم فيه تعليم الذكور والاناث معا، بينما تعليم احادي الجنس كان أكثر شيوعا حتى القرن التاسع عشر (19) واصبح التعليم المختلط منذ ذلك الحين في العديد من الثقافات، لا سيما في البلدان الغربية ورغم ذلك لا يزال التعليم احادي الجنس سائدا في العديد من البلدان الاسلامية، ففي الحاضارات القديمة كان التعليم يتم بشكل غير رسمي، في المقام الاول وكان يتم داخل الاسرة، مع تقدم الوقت أصبح التعليم اكثر تنظيما ورسمية، وغالبا ما كانت تتمتع النساء بحقوق قليلة جدا في التعليم في المجتمعات القديمة باعتباره جانبا اكثر اهمية للحضارة، نذكر منها:

مصر: كانت الحضارة المصرية القديمة هي الوحيدة التي خولت للمرأة مركزا شرعيا تعترف به الدولة والامة، وتنال من حقوقها في الاسرة والمجتمع مثل الرجل، وكانت المساواة بين الرجل والمرأة تكاد تكون تامة في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. (قصري، 2001: 38).

الهند والصين: المرأة هي ظل للرجل ومحرومة من أي ثقافة وللفتيان مدارس ابتدائية في جميع العصور. (عبد الله عبد الدايم، 1981: 28).

وأما في **الصين** فإن **كونفوشيوس** يقول:"الرجل رئيس وعليه أن يأمر المرأة والمرأة تابعة وعليها أن تطيع وذلك تعاونا على حفظ نظام الكون". (أحمد جمال ظاهر، 1983: 22).

اليونان والرومان: لم تعطى لها اية قيمة وهي أشبه بالحيوان بل شيطان وأقل من مرتبة العبيد فهي لخدمة الرجل واليونان في أرقى حالتهم أعطوا تعليما خاصا بالمرأة منفصلا عن الرجل فقد كان يميز أرسطو وظيفة المرأة عن وظيفة الرجل ويتطلب ذلك أن يكون التعليم منفصل هو السائد، مما جعل الفتيات يتعلمن في المنازل على أيدي أمهاتهن. (بوجمعة سلام، 2001: 50).

نرى ان المجتمع اليوناني في مدينته الثقافية أثينا أو مدينته الحربية إسبرطة لم يكن يعتبر المرأة الا كجنس ناقص. وبعد ان استولى الرومان على اليونان كانت لهم نفس النظرة، فالمجتمعات القديمة ماعدا مصر ولدى طبقات معينة لم تكن المرأة تحظى بمكانة لا في الهند ولا في الصين ولا اليونان والرومان وحتى إن تعلمت فهي مهارات تحتاجها لخدمة سيدها الرجل وبيتها.

واصل المسيحيون الاوائل والاوربيون من العصور الوسطى هذا الاتجاه، وكانت النظرة السائدة في تلك العصور هي أن المرأة تختلف عن الرجل من النواحي الجسمية والنفسية والحركية والمرفولوجية...الخ، وعليه فليس من المعقول أن يمنح هذا الجنس الناقص نفس الممارسة، كما أنه ليس من حقه التواجد مع الذكور في نفس المكان لتلقي العلم والمعرفة.

إن اسوأ مرحلة عرفتها المرأة في أوربا هي القرون الوسطى، وكما بقيت على جهلها الى عصر النهضة، حيث نادى بعض التربويون والفلاسفة بضرورة تعليم المرأة كـ "RABELAIS، وVIVAS، MANTNON ، FENLON" بالرغم من وجود معارضين مثل MONTTAYNE. وبعد ان كانت المرأة خاضعة للرجل فقط، اصبحت تزاحمه في جميع الاماكن التي يتردد عليها خصوصا مع ظهور الثورة الفرنسية التي كانت تدعوا الى المساوات والحرية والعدالة.

وبعدها في سنة (1792م) طالبت (CONDOPST) بأن يكون التعليم مساويا بين البنين والبنات أي مختلطا ويجب أن يعطى مشتركا وأن يستند على نفس المعلم الذي يمكن أن يختار بدون اكتراث من الجنس أو الجنس الاخر، ولم يتحدث هذا الطلب إلا في سنة (1867م) بواسطة (VICTOR)، لأن لأوربا

الغربية حتى اواخر القرن (18) كانت تطبق الفصل بين الجنسين ماعدا بعض الجامعات البروتستان بعد الاصلاح الديني الذي قام به (LOCHER) وبعض قادة الدين كانوا يلحون على البنات والبنين من اجل قراءة الانجيل. (قصري، 2001: 40).

ومع ظهور الثورة الصناعية وارتفاع الاصوات المنادية بتحرر المرأة وكذا فترة الحربين العالميين اخذت مكانة المرأة تتحسن وتجلى ذلك في إقحامها ميادين التعليم والعمل الى ان اصبحت مساوية للرجل في الحقوق والواجبات وتلقى التعليم في مدارس مشتركة وبهذا ظهر ما يسمى بالاختلاط بين الجنسين، وهذا ما يقودنا الى طرح السؤال: الى ماذا يرجع سبب ذلك الاختلاط ياترى؟

يرى ادوارد بروز" Edouard Breuse " أن الاغلبية تعتبر أن الاختلاط وسيلة قد لجأت اليه الدولة بحثا عن الاقتصاد، ويرى البعض الاخر أنه شكل من التربية الواعية لتكيف المدرسة مع الضروريات الجديدة"، ويقول في وضع آخر –هذا رأيه الخاص– :" بكل بساطة ان دواعي الاختلاط في التعليم هي بالدرجة الاولى لأسباب اقتصادية". (Edouard Breuse, 1970, p75).

وهذا ما نلمسه عند جوزيف لايف Josef/L حين يقول: "أن الاصل في التطبيق ليس كون الاختلاط نظاما تربويا بل يدخل تحت اقتصاد الوسائل خصوصا في مستوى المدرسة الابتدائية أكثر من المستوى الذي يليه". (Josèphe life et jean Pelay, 1968, p177).

ومها يكن فلا يمكن ربط العامل الاقتصادي بوجود الاختلاط لكننا نراه عامل من بين مجموعة عدة عوامل تتمثل خصوصا في ايديولوجيات القائمين على التربية من جهة والضغط على الناتج من الاصوات المنادية بالمساواة بين الرجل والمرأة من جهة اخرى، غير أنه حصر ذلك في العامل الاقتصادي فقط، لا يمثل الحقيقة والدليل على ذلك وجود دول نامية لا تطبق الاختلاط في جميع المراحل التعليمية كبعض الدول العربية فلو كان الاقتصاد هو العامل الوحيد لكانت هذه الدول هي السابقة الى ذلك في حين نراه قد انتشر في دول قوية اقتصاديا كأمريكا واوربا قبل ان ينتشر بشكل اوسع في دول العالم الثالث. (قصري، 2001: 35).

2-2- انتشار نظام التعليم المختلط:

إن التعليم المختلط لم يدفع نحو الامام إلا بعد الحرب العالمية الثانية، وبدأ من أوربا، وسوف نحاول معرفة هذا الانتشار في مختلف دول العالم

2-2-1- في الدول الغربية:

*** في نظام التعليم الفرنسي:**

يشير " **ديمتري رييمنارد**" الى قانون المدارس الصغيرة في فرنسا وذلك في القرن 14 والذي كان موجها الى المعلمين فيقول ان البند 9 كان يتضمن ما يلي:" **على كل المعلمين يمنع ضم البنات الى مدارسهم، والمعلمات يمنع ضم البنين، مهما كانت الاعذار والحجج إلا في حالة فقدان المدارس السالفة الذكر أي المنفصلة**". (Dimitri, 1981 :540)

وسرعان ما تغير الوضع مع مجيء الجمهوريون الذين نادوا بمساواة الحقوق في التعليم للجنسين وبالتالي اختلاط المدارس التي كانت لها شكل خاص يوضحه البند 36 الذي جاء كما يلي :" **لا يمكن أن يجتمع البنين والبنات لنفس التمارين التي تستقبل التلاميذ من الجنسين وأن يكون الجنسان مفصولان بواسطة حاجز بارتفاع متر ونصف على الاقل موضوع بشكل يظهر فيه المعلم كلا الجانبين في القاعة ويكون دخول التلاميذ وخروجهم في وقتين مختلفين بربع ساعة على الاقل**".

وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية أصبح تعليم الاناث متساويا مع تعليم الذكور، كما أن الاختلاط مطبق في حوالي 38 الف بلدية في فرنسا. (قصري، 2001 :47)

***في انجلترا (England)** : منذ القرن التاسع عشر كان نصف المدارس الابتدائية مختلطة ولأسباب اقتصادية، وبعد إصدار المرسوم التربوي سنة (1902) ظهرت العديد من المدارس المختلطة، ومعظم المدارس الابتدائية اختلطت، وشجعت السياسة التربوية الاختلاط بعد الحرب العالمية الثانية.

*** في اسكتلندا (Scotland)**: يختلف الوضع نوعا ما عن انجلترا فقد ظهر الاختلاط في المدارس منذ القرن السابع عشر، حين شمل الابتدائية والثانوية، حيث تقول الدكتورة **كريستين مايرز**: "لم يكن للفتيات الالتحاق بالجامعة في اسكتلندا إلا تلبية للاحتياجات التي فرضها التوسع الامبراطوري البريطاني.

*** في هولندا (Holland)**: قد سمح للتعليم المختلط سنة (1871) ومع حلول سنة (1886) أصبح التعليم مختلطا ما عدا في بعض المقاطعات الرومانية الكاثوليكية التي كانت تطبق التعليم المنفصل في المستوى الثانوي، ونفس الشيء في دول اوربا الغربية تقريبا.

*** في نظام التعليم الالماني:**

تعود البدايات الاولى للتعليم النسائي في المانيا لأوائل العصور الوسطى وبالتحديد في القرن الثامن حيث أقيمت أول أديرة نسائية، والتي كانت تقوم فيها الراهبات بتعليم أنفسهن بعض العلوم الدنيوية مثل الحساب، القواعد والهندسة والفلك والموسيقى، وبعد ذلك بدأت الاديرة في استقبال النسوة المرموقات في المجتمع وبنات رجال النبلاء اللائي كن يتلقين التعليم من الراهبات. (هام، 2009،).

أدخلت ألمانيا الشرقية نظام الاختلاط مرة ثانية في مدارسها سنة (1945)، أما في المدن الكبرى مثل **برلين** و**برمين** وولاية **هيس** فكانت البداية في الخمسينيات، وفي فترة الستينيات بدأ النظام يعم كل المدن فكان الهدف الاساسي هو تحقيق المساواة بين الذكور والاناث.(هام، نفس المرجع).

ومن خلال ما تعرضنا له فيما يخص تاريخ النظام التعليمي المختلط سواء في فرنسا او ألمانيا، نلاحظ تقارب كبير بينهما، لا سيما فيما يخص الهدف من تعليم الفتاة الذي كان لا يتجاوز حدود جدران البيت، وكذا وجود فروق بارزة في البرامج المستعملة لتدريس الاناث، والبرامج الخاصة بتدريس الذكور، حيث شملت الاولى على الدراسات الادبية والشؤون المنزلية، وفي حين اقتصرت الثانية على المجالات العلمية والادبية.

*** في كندا (Canada):** إن غالبية المدارس الابتدائية والثانوية والعليا مختلطة ماعدا مدارس الرومان والكاثوليك في كيبيك Québec.

*** في الولايات المتحدة الامريكية (USA):** منذ (1980) فإن الكثير من المدارس في الولايات المتحدة الامريكية مختلطة وقد زاد عددها مع نهاية القرن (19).

*** في امريكا اللاتينية (Latin america):** لم يظهر الاختلاط في المدارس لمدة كبيرة في الدول التي تتواجد فيها التقاليد الكاثوليكية الرومانية بشكل واسع والتي تعارض الاختلاط خاصة بالنسبة للمراهقين، وقد تطور الاختلاط بعض الشيء في المدن الكبرى وأصبح مطبقا في التعليم العالي.

*** في كوستاريكا (Costa-Rica) وجمهورية الدومنيك (R. Dominicane):**

فإن جميع مدارسهما مختلطة، اما بوليفيا والبرازيل والتشيلي باراغواي فإن غالبية مدارس مناطقها الريفية مختلطة ولئن سمحت ظروفها فإنها تفضل التعليم المنفصل.

* **في الصين (china)**: لم يكن تعليم البنات موجودا بالصين حتى منتضف القرن (19) حين فتح بعض المبشرين بعض المدارس للبنات ولم يصبح التعليم مختلطا بوجه عام إلا بعد انتصار الثورة الشيوعية سنة (1949).

* **في اليابان (Japon)**: في سنة (1882) كانت المدارس العمومية منفصلة، وقد طبق الاختلاط بداية في المدارس الابتدائية، ولم يتم قبول الفتيات في الجامعات إلا في سنة (1920) وبعد الحرب العالمية الثانية طبق الاختلاط في كافة المستويات، وفي سنة (1949) كانت حوالي (55%) من الثانويات والجامعات مختلطة.

* **في الهند (India)**: يطبق الاختلاط بالنسبة للتلاميذ فيما بين (06-11 سنة) أي في المدارس الابتدائية ويفصلون في الثانويات.

ولقد ارتبط نظام الاختلاط بالحركات التحررية النسوية لا سيما في فرنسا، وكان الهدف من قيامه هو تحقيق الشروط المدعمة لمبدأ المساواة بين الجنسين والديمقراطية في التعليم، واعتماده كقاعدة تربوية تهدف الى محو الفوارق وتحقيق المساواة في مجال التعليم بين الذكور والاناث.

أما في باقي البلدان الغربية الاخرى والتي عملت على نهج سياسة الاختلاط المدرسي، فالحال لم يكن مغاير، فلقد اعتمدته إما استجابة لدواع اقتصادية اعقبت الحرب العالمية الثانية، أو استجابة لقرارات سياسية أو ايديولوجية لم تعتمد على أي أساس من التجربة العلمية أو الضرورة التربوية، كما أن للاستعمار الغربي يد في التعليم المختلط، حيث أن الحاجة في بعض البلدان المستعمرة والمتمسكة بأعرافها الدينية كالهند مثلا كانت ترفض أن تعالج النساء من طرف اطباء ذكور، لذا عملت الجامعة على فتح أبوابها أمام الفتيات من اجل تخرج طبيبات ومدرسات للعمل في هذه المستعمرات البريطانية". (حجازي، 2005).

وعليه فهل هذا يعني أن تبني العديد من الدول العربية نظام التعليم المختلط هو توريث من الاستعمار؟ وما هي وقائع نظام التعليم العربي على أثر هذا النظام؟

وهذا ما سنحاول معرفته والتطرق له من خلال العنصر التالي.

2-2-2- في الدول العربية:

*** في السعودية:**

أهم ما يميز التجربة السعودية عن باقي دول العالم هو عدم الاختلاط في التعليم والفصل بين البنين والبنات، مما جعلها توضع تحت مجهر الدراسة من طرف الدول الغربية التي تدرس فعالية عدم الاختلاط ومدى نجاعة هذا النظام.

إلا أن هذا لا ينفي وجود حالات نادرة وتاريخية للاختلاط فرضتها الظروف الصعبة لا سيما في القرى، حيث كان التعليم يتم في الكتاتيب، أما المدارس الحكومية فكانت خاصة بالبنين دون البنات، بينما عرف افتتاح مدارس لتعليم البنات تأخرا مما دفع العديد من الاولياء الى تعليم بناتهم بالاستعانة ببرامج الذكور، وتدريسهن في البيت، ليتعداه بعد ذلك الى طرق أبواب مدارس الذكور وإلحاق بناتهم بها مجبرين بذلك مديري المؤسسات. (الخريف، 2005).

تتبنى الدولة السعودية نظام عدم الاختلاط انطلاقا من قواعد دينية بتحذير الشريعة الاسلامية من الاختلاط بين الجنسين بشكل عام، ولا سيما في سن المراهقة أي يكون التهيج لدى الاولاد والبنات كبيرا خاصة في هذا العصر الذي تطبعه الفضائيات والانترنت بشكل خاص.

وكذا من منطلق اكاديمي هو أن التحصيل العلمي في المدارس غير المختلطة ظروفه احسن، فلا ينشغل الاولاد بالبنات ولا تحرش بهن ولا التنافس الذي يؤدي الى الصراع مما يضعف التحصيل العلمي لدى الجنسين.

*** في الاردن:**

بدأ التعليم المختلط في الاردن منذ الاربعينيات من القرن الماضي، وهو كما يرى الخبير التربوي (جهاد الزبيدي): "لم يكن لقناعة وزارة التربية الوطنية بضرورة الاختلاط، وانما لأسباب أخرى، أهمها عدم وجود العدد الكافي من الطلاب والطالبات في بعض القرى والاماكن النائية لافتتاح مدرسة للطلاب واخرى للطالبات". (حجازي، 2005).فكان يسمح بالاختلاط إذا لم يتجاوز عدد التلاميذ العشرين، وهذا في المرحلة الابتدائية فقط.

أما المدارس الاعدادية والثانوية فليست هناك تجربة حكومية، ولكن التعليم الجامعي في الجامعات الحكومية والخاصة هو تعليم مختلط بالكامل، وقد كانت لأول تجربة اختلاط ضمن الجامعات الاردنية ملاحظة سلبية، وعلى حسب رأي الدكتور (عدنان الحوراني) استاذ علم الاجتماع، ليس بسبب الاختلاط لأن المشاكل التي حصلت اكتست الطابع الفردي لأن المجتمع الاردني لم يكن مهيأ للاختلاط والبيئة التي نشأ عليها الافراد لا تبيح الاختلاط.

ولوحظ كذلك مع أن الطلاب في البداية كانوا يتجنبون الجلوس امام الجنس الاخر، الا أنهم سرعان ما تأقلموا مع الوضع واصبحوا يلتقون في ساحة الجامعة، كما لم تسجل اي تجاوزات من الجنسين بسبب الاختلاط ولكن لوحظ ظاهرة ارتداء العديد من الفتيات للحجاب. (حجازي، مرجع سابق).

ومنه يمكن القول أن الاختلاط في الأردن كان مقبولا من طرف المجتمع الاردني، لكن في اطار محترم من العلاقات التي تربط الجنسين، بالرغم من عدم تجنيد المدارس الاسلامية والمسيحية لذلك، إلا أن هذا لا ينفي وجود الاتجاه المحبذ للاختلاط بدون ضبط العلاقات بين الجنسين والذي تمثله المدارس الاجنبية.

*** في اليمن:**

بالرغم من الشطر الجنوبي من اليمن كان خاضع لحكم الاستعمار البريطاني إلا أن نظام التعليم فيه كان قائم على الانفصال بين الجنسين، ولم يبدأ الاختلاط فيه حتى سنة (1975م) عندما أصدر التنظيم السياسي الحاكم حينها توجيهاته بالاختلاط في التعليم طبقا لما اوصى به المؤتمر التربوي الاول الذي عقد في العام نفسه. (حجازي، نفس المرجع السابق).

وهكذا تحول النظام التعليمي بمختلف مستوياته الى النظام المختلط، وفقا للمفهوم الاشتراكي لبناء المجتمع القائم على مشاركة الرجل والمرأة في الحياة والعمل، وحرص الحزب الاشتراكي على تعميم التعليم المختلط باعتبار قرار تربوي وظاهرة صحية إنسانية تذيب الحواجز الاجتماعية والثقافية بين الرجل والمرأة، وتساعد على التخلص من الافكار والمفاهيم المختلفة عن المرأة، ورفع مستوى التعليم للجنسين نتيجة التنافس الايجابي بين الطلاب والطالبات، وتكوين أفضل العلاقات بين الجنسين.

واقتضى نظام التعليم المختلط في اليمن توحيد الزي الدراسي للإناث والذكور حتى في الجامعة ايضا، كما منعت الطالبات من الحجاب. (الهروجي خالد، 2005).

اما شمال اليمن فقد بدأ التعليم المختلط في عهد الحكم الامامي وبعده الحكم الجمهوري، واستمر الحال كذلك اواخر السبعينات عندما بدأت وزارة التربية والتعليم اليمنية بإجراءات انفصال البنين عن البنات في التعليم، وتخصيص مدارس للطلاب واخرى للطالبات، وهذا تحت تأثير الضغوط التي مارستها المؤسسات الدينية التي تدعوا الى تطبيق سياسة عدم الاختلاط.

اما بعد الوحدة اليمنية بين الشمال والجنوب سنة (1990م) بدأ الاعداد للفصل نهائيا بين الذكور والاناث في التعليم العام، لتتم هذه العملية كلية سنة (1993م) بالمدن الكبرى فقط. (الهروجي ، نفس المرجع).

وعليه نصل الى ان نظام الاختلاط في اليمن لم يكن توريث من الاستعمار البريطاني، وانما كان نتاج لتبني سياسة النظام الاشتراكي القائم على اشتراك المرأة والرجل في الحياة، إلا ان هذا النظام تلقى اعتراضات في الدولة من طرف التيارات الدينية، مما دفع الدولة الى التراجع عن هذه السياسة في اتخاذ الاجراءات لإقامة نظام الانفصال بين الجنسين، تحاشيا لأي نزاعات أو صراعات في الدولة.

*** في مصر:**

أول من فتح المجال للتعليم المختلط في مصر ارتبط بالدعوة لتحرير المرأة، وتحديدا بتاريخ الحملة الفرنسية التي حملت معها الافكار التي تدفع المرأة للتحرر والتمرد، كما أن الدعوة للتعليم المختلط ارتبطت مجملها بمسيرة الحركة النسائية في مصر، والمتمثلة في الدعوة لتعليم النساء، حيث أنشئت في مصر أول مدرسة اجنبية للبنات سنة (1835م) على يد **ليدز** وهو انجليزي. (حسن كمال، 2005).

ولتعزيز الدعوة الى التعليم المختلط ظهرت موجة من المطبوعات النسائية بدأت عام (1892م) كمجلة الفتاة، الفردوس، كما أصدر اتحاد النساء المصريات عام (1925م) مجلة (المصرية)، كما اصدرت رابطة فتيات النيل مجلة (المرأة الجديدة).

ولقد لقي هذا الاتجاه تدعيما من السلطة السياسية أنداك، وقد عرفت المدارس الاعدادية نظام الاختلاط لأول مرة سنة (1955م) حيث طبق كتجربة نموذجية، وفي عام (1970م) قررت بعض مدارس القاهرة التي تطبق نظام الاختلاط إلغائه والفصل نهائيا بين الطلاب والطالبات، وهذا نتيجة ظهور حملة قومية يقودها رجال التعليم في مصر ضد الاختلاط في المدارس الاعدادية والثانوية، محذرين من خطورة

الامر لا سيما في سن المراهقة، وهذا بعد أن ظهرت بعض الانحرافات الاخلاقية بين الطلاب والطالبات في المدارس المشتركة. (بوعبيبسة، 2007: 180)

ومازال نظام التعليم في مصر لليوم يتضارب بين مؤيد ومعارض نتيجة للنزاعات القائمة بين دعاة التحرر خاصة التحرر النسائي، كونه مطلب يحقق المساواة، وبين المحافظين في المجتمع المصري كون النظام المختلط يتصادم مع المبادئ الاسلامية، إضافة لخلقه العديد من المشاكل الاجتماعية.

*** في تونس:**

انتشر التعليم في تونس بعد حصولها على الاستقلال سنة (1956)، حيث انشأت العديد من المدارس حتى يتمتع كل فرد بحقه في التعليم، خصوصا وان الفتاة التونسية لم تكن تتمتع بهذا الحق قبل الاستقلال. (علوش، 2005)

واختير نظام التعليم المختلط في المدارس والثانويات وحتى الجامعات، لكن شهد تعليم الفتاة نقص بالنسبة لتعليم الذكور، حيث كان عدد الفتيات لا يتجاوز خمس فتيات في قسم يضم ثلاثين تلميذ، وشيئا فشيئا بدأ عدد الفتيات يتصاعد بالمدارس والثانويات، وصار الاختلاط أمرا بديهيا في المجتمع التونسي، وحتى المحافظون لا يثيرون مسالة الاختلاط في المدارس والجامعات، ومن اهم نتائج تطبيق نظام الاختلاط في المجتمع التونسي حدوث تغيير جوهري في نمط تفكير التونسيين رجالا ونساء، صغارا وكباران فالعائلة التونسية لا تجد اي حرج ابدا في الاختلاط وتعتبره أمرا عاديا خاصة في المجال الدراسي، فهدف العائلة التونسية الى النجاح والتفوق للطالب والطالبة دون الوقوف عند مسالة الاختلاط، واللافت للانتباه أن الكتاتيب هي الاخرى أصبحت مختلطة في الوقت الحالي.(بوعبيبسة، 2007: 181).

2-2-3- في البيئة المحلية:

شرعت الجزائر المستقلة في تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم على الجنسين، ففتحت لهما مجالا واسعا للالتحاق بالمدارس ومواصلة التعليم بكل مراحله، ومسألة الاختلاط في الواقع هي ضرورة فرضتها التطورات السريعة التي شملت جميع المجالات، رغم التناقضات والمعطيات الثقافية للبيئة الجزائرية التقليدية، وسوف نتطرق الى النظام التعليمي الجزائري بعرض موجز لمرحلتي التعليم ما قبل الاستعمار يليها مرحلة الاستقلال وكيفية تبني نظام التعليم المختلط.

مرحلة ما قبل الاستعمار:

كان التعليم قبل مجيء الاستعمار يتم في الزوايا والكتاتيب والمساجد، حيث يتعلم بها أبناء الجزائريين اللغة العربية وحفظ القرآن، واعترف الجنرال **فاليزي** عام (1934) أن وضعية التعليم في الجزائر كانت جيدة قبل التواجد الفرنسي، لأن كل الجزائريين تقريبا يعرفون القراءة والكتابة، إذ تنتشر المدارس في أغلبية القرى والمداشر. (Robert, 1968: 318).

وهذا ما يؤكد فعلا درجة المستوى التعليمي الذي كان سائد في الجزائر، ففي مدينة الجزائر كانت بكل مسجد مدرسة، يجري فيها التعليم مجانا. (زوزو، 1985: 206).

مرحلة الاستعمار:

منذ دخول الاحتلال الفرنسي للجزائر عمل على تحويل الزوايا والمساجد الى ثكنات عسكرية وكنائس بهدف القضاء على التعليم وتجهيل الفرد الجزائري وطمس الشخصية العربية الاسلامية، وفي الفترة الممتدة ما بين (1882-1892م) شهد التعليم الحكومي الفرنسي بالجزائر توسعا كبيرا ابتداءا من التعليم الابتدائي حتى التعليم العالي، وكان الهدف من ذلك تعليم لغة قومهم وقواعدها، كما أن الكثير من أبناء الجزائريين كانوا يتركون المدرسة بسبب الفقر، إضافة الى أن التعليم لم يكن إجباري واستمرت الاوضاع كذلك الى مرحلة ما بعد الاستقلال.

مرحلة ما بعد الاستقلال:

بعد خروج المستعمر الفرنسي من كامل التراب الوطني اتخذت الحكومة الجزائرية الفتية العديد من الاجراءات من أجل إصلاح المنظومة التربوية، خاصة وأن الاستعمار خلق نسبة أمية كبيرة بين أفراد الشعب الجزائري. (العلوي، 1982: 11).

فعملت على إدماج العديد من المدارس التابعة لجمعية علماء المسلمين للقطاع الحكومي حيث بلغت نسبة التمدرس سنة (1966م) بالمستوى الابتدائي (52%).

03-خصائص نظام التعليم في الجزائر:

وبعد هذه النظرة الخاطفة لنظام التعليم في الجزائر، ومن خلال اهداف الاصلاح التربوي نصل الى أن نظام التعليم بعد الاستقلال أصبحت تميزه خصائص وسمات بعد فتح مجال التعليم لكل الاطفال، ودون

تمييز بين الذكر والانثى وبين الغني والفقير لا سيما مع اجبارية التعليم ومجانتيه، وفيما يلي سنستعرض أهم هذه الخصائص:

تعليم مجاني للجميع:

وهذا انطلاقا من مرحلة الحضانة الى مرحلة التعليم العالي، كما تكلفت الدولة بدفع منح لأطفال المناطق الصحراوية، وللطلبة الفقراء في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وهذا مساعدة من الدولة وتشجيعا منها على طلب العلم. (تركي، 1990: 389).

تعليم اجباري:

تبنت الدولة قانون إجبارية التعليم في مرحلة التعليم الاساسي، وهذا من أجل ضمان الحد الادنى للفرد تحاشيا لانتشار الجهل والامية، كما أن ترك التلاميذ لمقاعد الدراسة بعد (09) سنوات تمكنه من اكتساب مهارات وتأهله للالتحاق بمراكز التكوين المهني لاستقبال الحياة العلمية.

تعليم حكومي خاضع للدولة:

قطاع التعليم هو ملك للدولة، وهذا ما تنص عليه المادة 10 للأمرية المرقمة (76-35) المتعلقة بنظيم التربية والتكوين في الجزائر "إن النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة ولا يسمح باي سيادة فردية او جماعية خارج إطارها المحدد لهذا الامر". (بوعبيسة، 2008: 186).

تعليم مختلط:

لقد سبق وذكرنا أن التعليم في الجزائر إجباري لكل طفل دون تمييز بين فتى أو فتاة، مما جعل مجال التعليم مفتوح على مصراعيه لأبناء الجزائريين ذكورا واناثا بانتهاج نظام التعليم المختلط ابتداءا من المراحل الاولى للتعليم وحتى المراحل العليا دون استثناء، كما شمل الاختلاط السلك التربوي بكامله إدارة واساتذة، إلا أن هذا لا ينفي وجود بعض المؤسسات التربوية غير المختلطة الخاص بالإناث أو الخاصة بالذكور من بقايا النظام الذي كان سائد قبل الاصلاح، ويقول **رابح تركي:** "القاعدة العامة هي أن الأغلبية الساحقة من مدارس ومراكز ومعاهد التعليم في الجزائر يجري فيها التعليم المختلط بين البنين والبنات ويصدق ذلك على سائر مراحل التعليم ويسري الاختلاط بين الجنسين حتى في مجال تكوين اطارات التعليم من معلمين وإداريين". (تركي رابح، 1990: 389).

وعموما فإن الجزائر هي في طريق توحيد النظام بتطبيق سياسة الاختلاط في التعليم، حيث أنها قامت مؤخرا بإدماج العديد من المؤسسات التربوية الخاصة بالإناث والذكور.

وقد تعود أسباب تبني الجزائر لسياسة الاختلاط في التعليم الى :

اعتقاد السلطات التربوية في الجزائر بان الاختلاط في التعليم بين الجنسين يحقق ديمقراطية التعليم حيث تتاح فرص متكافئة للجنسين، إضافة لتجسيد وحدة التكوين والتوجيه العلمي والتربوي للبنين والبنات، ولمناطق الريف والحضر. (لعويرة، 1996: 113).

إن سياسة البلاد في السبعينيات كانت قائمة على النظام الاشتراكي الذي يفرض مشاركة المرأة والرجل في الحياة الاجتماعية، وكذا إخراج المرأة من الانزواء الذي عانته إبان الفترة الاستعمارية.

وبالرغم من انتهاج الجزائر مبدأ الاختلاط في التعليم وتحقيقه صدى في وسط المجتمع نتيجة مجال التعليم للمرأة، إلا أنه لقي المعارضات من جانب بعض الاسر الجزائرية وهذا راجع لخصائص المجتمع الجزائر التقليدي المحكوم بالعادات والتقاليد التي ترفض فكرة الاختلاط انطلاقا من الاسرة، الامر الذي دفع هؤلاء الاباء لحرمان بناتهم ونسائهم من التعليم بتاتا أو عدم السماح لهن من مواصلة التعليم في بعض المراحل العليا خوفا عليهن من الاحتكاك ومخالطة مجتمع الذكور. (تركي، 1990: 346).

ولكن بعد التغيرات الاجتماعية الحاصلة في الاسرة الجزائرية، لا سيما نمو التعليم حيث أصبح هذا الاخير بالنسبة للمرأة بمثابة المخرج من أجل تطوير وضعيتها، مما اثر على دورها الاجتماعي أصبح مشكل الاختلاط في التعليم في مجتمعنا الجزائري غير مطروح، وأصبح شيء طبيعي فرضته القوانين.

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

04- **أشكال التعليم المختلط:** قد تم الاختلاط التعليمي بشكل شامل أو بشكل جزئي كالاتي:

4-1- الاختلاط الشامل:

يشير الاختلاط الشامل الى وجود المعلمين من الجنسين (معلمين ومعلمات) والطلاب من الجنسين (ذكور واناث) في مدرسة واحدة.

وهذا النوع من الاختلاط قد يوجد على شكل واحد من اثنين:

أ/ اختلاط مكاني: (فصول منعزلة) أي فصول للطلبة وفصول للطالبات داخل المدرسة الواحدة، وكذلك معلمين للطلبة ومعلمات للطالبات ولكن داخل المدرسة نفسها.

ب/ اختلاط تعلمي: (فصول مختلطة) فصول موحدة للطلبة وللطالبات داخل المدرسة الواحدة، وكذلك معلمين ومعلمات للطلاب من الجنسين في نفس المدرسة.

4-2- الاختلاط الجزئي:

يوجد الاختلاط الجزئي في أشكال مختلفة نشير الى أهمها على النحو التالي:

- وجود المعلمين والمعلمات معا في مدرسة للطلاب فقط.
- وجود المعلمين والمعلمات في مدرسة للطالبات فقط.
- وجود المعلمين في مدرسة للطالبات فقط.
- وجود المعلمات في مدرسة للطلاب فقط.

متغير الاختلاط في دراستنا هذه نشير به الى الاختلاط التعليمي أي فصول موحدة للطلبة والطالبات داخل المدرسة الواحدة، وهو الشكل الثاني من اشكال الاختلاط الشامل.

05- علاقة التعليم المختلط بمتغيرات أخرى:

لقد تمت دراسة أثر التعليم المختلط في ضوء متغيرات متعددة من اهمها:

*** التحصيل الدراسي:**

يرى البعض أنه في الفصول المختلطة قد تشعر الطالبات بالتفوق على الطلاب في القدرات اللغوية، وهذا يؤدي الى شعور الطلاب بالإحباط، وفي المقابل يشعر الطلاب بالتفوق على الطالبات في الرياضيات والالعاب الرياضية وهذا يؤدي الى شعور الطالبات بنقص الكفاية في هذه المجالات، أي أن كل أفراد من الجنسين لهم جوانب تميز الشعور بالاحباط. (محمد أحمد سعفان، 2007: 339).

وفي المقابل يرى البعض الاخر اختلاط الطلبة والطالبات قد يؤدي الى زيادة التنافس العلمي بينهم، عندما يحاول كل جنس أن يثبت للأخر أنه الافضل أو على الاقل أنه لا يقل عنه كفاية علمية.

*** معايير التمييز:**

يرى البعض أنه في الفصول المختلطة يتجه (في الغالب) كل فرد الى ما هو ممتع ومرغوب أكثر من اتجاهه الى ما هو مفيد وأخلاقي، وأنه يسعى الى أن يكون أنسانا مرغوبا أكثر من سعيه الى أن يكون إنسانا مفيدا واخلاقيا، والنتيجة أن كل طالب أو طالبة (في حالة الاختلاط) يبدأ في إعادة ترتيب معايير التمييز، ولذلك نجد قيم الاهتمام بالمظهر والجاذبية والتفوق في الانشطة تأتي في المراتب الاولى، ثم بعدها قيم التفوق المعرفي والانضباط الاجتماعي والاخلاقي، ومن الامثلة على ذلك قد يتميز المراهق او المراهقة على الاخرين ليس بمعيار المستوى التحصيلي او السلوك الاخلاقي، ولكن بمعايير أخرى مثل: الجاذبية أو الانتماء الى طبقة اجتماعية عالية او الطلاقة في الحديث.

ويرى البعض الاخر أن معايير التمييز المشار إليها توجد على السواء في حالة الاختلاط او عدم الاختلاط، فنجد المعايير نفسها في فصول البنين او في فصول البنات لأنها معايير مرتبطة لعوامل فسيولوجية واجتماعية وثقافية اكثر من ارتباطها بظروف الاختلاط.

*** الشعور بالأمن والراحة النفسية:**

ويرى البعض أنه في المدارس موحدة الجنس، يشعر أفراد كل نوع بالأمن والراحة النفسية لأن كل نوع لا يكون في موقف نقد أو استغلال من أفراد النوع الاخر.

بينما يرى البعض الاخر، أن الشعور بالأمن والراحة النفسية ما لم يتحقق في المراحل فيل الجامعية، فكيف يحدث في المرحلة الجامعية والمهنية عندما يتم الاختلاط. (محمد احمد سعفان، 2007: 343، 344).

*** حدود المسؤولية:**

قد تشعر الطالبات عند الاختلاط بان أغلب المهام والمسؤوليات تكون من نصيب الطلاب وبالتالي تحرم الطالبات من فرص المشاركة واكتساب الخبرات، ولذلك عند وجود مدارس وفصول موحدة الجنس (مدارس للطلاب ومدارس للطالبات) فإن كل جنس ستتاح له فرص أفضل للقيام بالمهمات وتحمل المسؤولية واكتساب الخبرات. (سعيد طه محمود والسعفان، 2007: 341).

ويرى البعض أنه في فصول الاختلاط تتاح الفرص لتوزيع ادوار مختلفة ومستويات ومسؤوليات مختلفة حسب ميول الطالب وجنسه (ذكر، أنثى) ومن مجموع الادوار والمسؤوليات يتحقق الانسجام والتكامل.

06- اراء الباحثين واتجاه الاساتذة والاولياء نحو التعليم المختلط:

قبل التطرق الى أراء واتجاهات الاساتذة والأولياء حول فكرة الاختلاط في التعليم اراد الباحث اولا التطرق الى دواعي الاختلاط وماهو السن المناسب للاختلاط حسب اراء بعض الباحثين.

6-1- أراء الباحثين حول الوقت المناسب لتطبيق الإختلاط في التعليم:

ان الحديث عن الاختلاط يقودنا الى محاولة معرفة فهل هناك وقت ملائم اكثر من غيره يكون اجدى وانفع لتطبيق الاختلاط، ويقودنا الحديث الى وقت زمني دون اخر على اختلاف خصائص ومطالب مراحل النمو المختلفة، فطفل في السادسة أقل نضجا من مراهق في السابعة عشر من جميع النواحي الجسمية والحركية والنفسية والانفعالية والاجتماعية، من هنا لم يتفق المختصون على سن محدد يكون فيها تطبيق الاختلاط بين الجنسين اكثر مردودية من غيره.

وفي هذا المجال يرى (Compary) أنه لا وجود لضرر في حالة تطبيق الاختلاط في التعليم للأطفال حتى سن الحادية عشر (11) أو الثالثة عشر (13)، لكن النتائج قد تكون سيئة في حالة تطبيقه من الثالثة عشر (13) الى الثامنة عشر (18). (Edouard Breuse, 1970, p56).

وبناءا على هذا الرأي فإن التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسطة لا يمكن أن يتأثر سلبا بالوضع في المؤسسة المختلطة، لكن سرعان ما يختلف الوضع مع اقتراب سن البلوغ والمراهقة واختلاف نظرة التلميذ الى الجنس الاخر بسبب النضج الجنسي وتخيلات المراهق.

في حين يرى جوزيف لايف(Josèphe .L) :" أنه بالنسبة للمستوى الثاني (الاعدادي والثانوي) بالنسبة للمؤشرات المدرسية، يظهر ان العمر المفضل بالنسبة للاختلاط هو من الثالثة عشر (13) الى الخامسة عشر (15)". (Josèphe .I ,1986, P177).

رأي ثالث يجمع بين الرأيين السابقين محتواه أنه من الواجب أن يبدأ الاختلاط في السنة السادسة (06)على ابعد تقدير ويستمر الى نهاية الدراسات الثانوية. (الخيال، 1983: 47)

ويفضل (Bourinaux) التعليم المنفصل المستمر للبنات في المدرسة الابتدائية والثانوية على تعليم متقطع وغير مستمر، لأن هذه الوضعية الاختلاط ثم الفصل ثم الاختلاط ليست وليدة أحكام مسبقة واعية نوعا ما، وإلا كيف نعلل أن التعليم المختلط مقبول سواء في المدرسة الابتدائية والعليا ومازال مرفوضا في المرحلة الثانوية، ويقترب بروز (Breuse) من هذين الرأيين الأخيرين حين يربط نجاح الاختلاط في المؤسسات التربوية باستمراريته. (Edouard Breuse, 1970, p57).

وعليه فليس هناك اتفاق كلي على سن معينة دون أخرى يكون تطبيق الاختلاط أثناءها ذا جدوى ونحن من جهتنا لا يمكننا بسبب هذه الاختلافات تفضيل رأي عن آخر وذلك لإيماننا العميق بالتجريب والدراسة والتقييم قبل إصدار أي حكم، لأن وضع هذه الاراء موضع التطبيق يتيح لنا معرفة إيجابيات وسلبيات كل رأي.

وتتساءل (Chabaud .J): من هذه الوضعية (الاختلاط ثم الفصل ثم الاختلاط) في أنها ليست وليدة أحكام مسبقة واعية نوعا ما، وإلا فكيف نعلل أن الاختلاط مقبول سواء في المدرسة الابتدائية والعليا، ومازال مرفوض في المرحلة الثانوية. (Edouard Breuse, 1970, p52).

وقد ادى هذا التساؤل بالدول الغربية إلى تعميم الاختلاط في جميع مراحل التعليم بعد أن كان يتأرجح بين الرفض والقبول منذ الحضارات القديمة الى عصرنا الحاضر تبعا لمكانة المرأة في المجتمع. (قصري، 2001: 35).

وانطلاقا من الاختلاف في أراء الباحثين على سن معينة يكون أثناءها الاختلاط ذو فعالية سنقوم بعرض لمختلف اتجاهات الاساتذة والاولاياء حول فكرة الاختلاط في التعليم.

6-2- اتجاهات الاساتذة للتعليم المختلط:

هناك اتجاه من الاساتذة يؤيد فكرة الاختلاط باعتبار أنه يزيل تلك الحواجز التي وضعتها الاسرة الجزائرية بين الذكر والانثى.

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

والاختلاط بالنسبة لهم يولد نوع من الاحترام المتبادل في علاقة الذكر بالأنثى، والعلاقة بين الجنسين لا تعالج بإقامة حواجز بينهما بل العكس فكل المشاكل تأتي نتيجة الانفصال وتجاهل كل جنس للأخر.

أما البعض فسبب اتجاههم نحو هذا الرأي هو اعتقادهم بأن الاختلاط يحقق نوع من الهدوء والانضباط داخل القسم ويستدلون في ذلك بتجربتهم الشخصية في ميدان التعليم عند جلوس الفتاة بجانب فتاة وذكر بجانب ذكر فنلاحظ ظاهرة التشويش والكلام في القسم، وإن كانت تتم بصفة خفية عند البنات أكثر من الذكور، أما في وضعية الجلوس فتاة بجانب ذكر فهذه تحقق الانضباط والهدوء داخل القسم مما يحقق التوازن داخل القسم مما ييسر عملية التعليم. (بوسبيعة، 2006: 206).

ويضيف أصحاب هذا الاتجاه أن وجود الذكور والاناث بقسم وتحد يثير عملية التنافس بينهم مما يعطي حيوية داخل القسم والتلاميذ على الدراسة وبالتالي يرتفع مردودهم العلمي.

اما الاتجاه الثاني في الرأي فيمثله الاساتذة الرافضين للاختلاط بسبب أن الاختلاط في المراحل الدراسية وخاصة الاعدادية والثانوية يشكل خطر على الطلاب، لأنهم في هذه المرحلة من العمر (المراهقة) لا يكونون مهيئين كما ينبغي للتمييز بين الخطأ والصواب. وتفاديا لكل ما قد يحصل داخل القسم او المؤسسة التربوية من تصرفات وحركات غير لائقة تؤثر على سير العملية التعليمية مما ينعكس على مردود التلميذ العلمي. (بوسبيعة، 2006: 206).

كما يضيف الاساتذة أنه لا يجب أن ننسى مرحلة التعليم الثانوي هذه تقابلها مرحلة عمرية مهمة وهي مرحلة المراهقة، والتي نشهد فيها علاقات كثيرة بين الجنسين غالبا ما تتم خفية عن الاولياء، مما يتطلب مراقبة شديدة لأن مسؤولية التلميذ لا تخص الاسرة فقط وإنما المؤسسة المدرسية ادارة ومعلمين، خصوصا وإننا في عصر يزدحم بوسائل الاعلام الغربية من خلال الفضائيات التي تقوم بنشر ثقافات مغايرة لثقافتنا العربية الاسلامية، مما قد يؤثر على سلوك المراهقة ويدخله في صراعات ومتاهات توجه تفكيره نحو أشياء لا تمت لمجال التعليم بصلة، فينعكس ذلك على أدائه العلمي واهتمامه الدراسي، وكل هذا نحن في غنى عنه إذا ما اتبعنا وانتهجنا لمبدأ الانفصال لا الاختلاط، ومن جهة أخرى يرى مؤيدو اتجاه الانفصال من الاساتذة أنه على مستوى سير الدروس، فعدم تواجد البنين والبنات معا يفسح المجال لإلقاء الدروس بحرية نظرا لإحتواء بعض المواد على دروس قد تثير حرج الجنسين وعدم استيعاب الدروس بشكل أفضل، ومثل هذا الرأي خصوصا أساتذة العلوم الطبيعية والعلوم الشرعية وأضاف الاساتذة أن عدم الاختلاط ييسر التعامل مع القسم حسب الخصوصية الجنسية.(بن العربي، 2009، ص33).

ونستنتج مما سبق أن الاساتذة يمثلون اتجاهين متضاربين أما من يؤيد الاختلاط بدافع تحقيق المساواة بين الجنسين وفرض الفتاة لمكانتها الاجتماعية من خلال التعليم بجانب الفتى، وبسبب أن المناخ المختلط يعني الحيوية والنشاط من خلال المنافسة البناءة التي تساهم في تحسين مردودية التلميذ، أما الاتجاه الثاني فهو ضد الاختلاط بدواعي أخلاقية التي تحدد طبيعة العلاقة بين الجنسين في ظل الدين الاسلامي، والتي قد يتجاوزها الطلاب نظرا لنقص نضجهم، بحكم مرحلة المراهقة من جهة وتواجدهم في محيط مختلط مغري من جهة أخرى، مما ينعكس على ادائهم العلمي لانشغالهم عن الدراسة بأمور اخرى، إضافة الى أن المحيط المختلط قد يعيق سير الدروس نظرا لطبيعتها وتجدر الاشارة هنا الى انه ومن خلال حوارنا مع الاساتذة كانت هناك ملاحظة هامة وهي انه وبالرغم من الاختلاط الموجود بالمؤسسة الدراسية إلا أن كيفية جلوس التلاميذ داخل القسم لا توحي بذلك فالفتيات يجلسن بجنب فتيات الذكور يجلسون بقرب الذكور وهذا ما يدل على تأثير التربية الاسرية في سلوك الطفل ونقلها وممارستها ضمن المحيط المدرسي.

كما لاحظ بعض الاساتذة أنهم سعوا للقضاء على حواجز أو للحصول على الهدوء في القسم بين الجنسين بتغيير كيفية الجلوس، بوضع ذكر بجانب انثى فلوحظ في البداية رفض وعدم تقبل من كلا الجنسين، إلا أنه وبعد مرور ثلاثة أسابيع على الاكثر يلاحظ تجاوب بين الجنسين، مما يزيد من عدم الاهتمام واللامبالاة بالدرس، وهذا قد يكون دليل أخر لتأثير الاختلاط على عملية التعلم. (بوسبيعة، مرجع سابق).

6-3- اتجاهات الاولياء للتعليم المختلط:

من خلال بعض المقابلات التي أجراها بعض الباحثين مع أولياء التلاميذ في المرحلة الثانوية، التمسوا اتجاهين مختلفين لدى الاولياء الاول اتجاه مؤيد للاختلاط والثاني اتجاه معارض للاختلاط، وهذا بعد طرح السؤال التالي عليهم: ما رأيكم في نظام التعليم المختلط وتأثيره على العلاقات بين الذكور والاناث؟

*** اتجاه المؤيدين:**

يرجع تأييد هؤلاء الاولياء للاختلاط في النظام التعليمي باعتباره ضرورة لمسايرة التغيرات الاجتماعية الحاصلة على جميع المستويات (السياسية، الاقتصادية، الثقافية) هذا من جهة، ومن جهة أخرى فاختلاط الرجل بالمرأة أصبح اليوم في كل مكان (العمل، النقل) لذلك فهم لا يجدون في الاختلاط المدرسي نوع من التربية التي توجه العلاقة بين الذكر والانثى نحو مزيد من الاحترام المتبادل من أجل إقامة نوع من التقارب

الفكري، وإحلال نوع من التفاهم وبالتالي فالاختلاط يساهم في تحسين العلاقة بين الجنسين لان مصير كل منهما هو الحياة الزوجية التي تفرضها الطبيعة الاجتماعية، فلماذا الانفصال قبل ذلك ويضيف لذلك أصحاب هذا الاتجاه أن الاختلاط يزيل تلك الحواجز التي فرضتها الذهنية التقليدية للأسرة الجزائرية بين الذكر والانثى، وجعلت من الذكر ذو مكانة اجتماعية أعلى من الانثى مما يساهم في تعزيز اللامساواة الاجتماعية بينهما. إضافة لذلك فتأييدهم للاختلاط نابع من ثقتهم في تربية أبنائهم، إلا أنه وبالرغم من تمثيل هؤلاء لفكر يتميز بنوع من التحرر، ومن خلال طرحنا لسؤال حول مدى تقبلهم لفكرة صداقة الفتى للفتاة وبالخصوص حول صداقة ابنهم وابنتهم للجنس الاخر، أبدى الاولياء رفض لهذا النوع من الصداقات خاصة في مرحلة المراهقة ويعود هذا لتخوفهم من تطور العلاقة بينهما، مما يقود الى نتائج قد تكون غير محددة وإنما لاكيد تشكل خطورة على كل منهما، إلا أنهم يرفضوا صداقة الفتى للفتاة في المحيط المدرسي من أجل التعاون في الدراسة لأن ذلك يعمل على تحسين مستواهم الدراسي.

وعليه فهذا النوع من الاباء قد يعزو مبدأ التربية الحديثة التي لا تقوم على مبدأ الفصل بين الجنسين وتحقيق المساواة بينهما، والذي يعتبر نوع من التحرر الفكري، لكن لا يتجاهل الاخطار التي قد تنجم من تطور العلاقة بين الجنسين نتيجة ملازمة الجنسين لبعضهما على إثر علاقة صداقة.

نلاحظ أن هذا الاتجاه يتسم بنوع من الازدواجية في الرأي مما قد ينعكس على تربية الابناء وفي توجيه أفكارهم ويصيبها بالتذبذب في تصور علاقة الذكر بالأنثى.(بن العربي، 2009: 36)

*** اتجاه المعارضين:**

توقفت حجج هؤلاء الاولياء عند المشاكل التي نجمت عن ظاهرة الاختلاط بشكل عام وفي التعليم بشكل خاص، هذه المشاكل التي لم تكن بارزة في وقت مضى ولم يشهدها مجتمعنا الجزائري سابقا.

فقد أصبح الاختلاط شيء طبيعي بالنسبة للأفراد الى درجة أصبحت فيها العلاقات بين الجنسين تشكل ضرورة والحياد عنها انحراف وتخلف لا سيما في سن المراهقة، فبالنسبة للتلاميذ أصبحت بمثابة مغامرة تستحق الخوص فيها، مما قد يقودهم للوقوع في اخطاء أخلاقية نتيجة لنقص الرقابة الاسرية خاصة وأن الكثير من النساء هن عاملات في عصرنا الحالي.

ويضيف هؤلاء الاولياء ان التعليم المختلط هو حتمية عليهم وليس اختيار وتفاديا لاي نوع من المشاكل أو الانحرافات التي قد يقع فيها الابناء نتيجة هذا الواقع المعاش لجأ الى الرقابة لمحاولة معرفة

أصدقائهم في الحيط المدرسي، وتتبع نتائجهم الدراسية، لأن اهتمام المراهق في هذا السن بإقامة علاقات صداقة مع الجنس قد يؤثر سلبا على نتائجه الدراسية كونه يقود الى أمور أخرى، كما يسعى هؤلاء الاولياء دوما لحث أبنائهم على الدراسة لأنها السبيل الوحيد لتحقيق مكانة جيدة سواء للفتى أو للفتاة بالرغم من كل شيء. (بوسبيعة، مرجع سابق: 209).

ومن الاسباب أيضا التي علل بها الاولياء توجههم هذا هي أسباب ثقافية دينية، أما الاولى فهي تعود لكون الاختلاط لا يتماشى وتقاليد ثقافتنا الاصلية التي ترسم حدود علاقة الرجل بالمرأة انطلاقا من الفضاء الاسري، وعلاوى على أنه نابع من الثقافات الغربية لا العربية.

أما الاسباب الدينية فهي التي تعزو للدين الاسلامي الذي يحذر من تمادي وتشجيع العلاقة بين الرجل والمرأة مما يوصل للحرام، وبالرغم من ان التعليم فريضة على كل مسلم ومسلمة.(بوسبيعة، مرجع سابق: 209).

ومنه نصل الى أن رأي الاولياء في الاختلاط وعلى غرار المعلمين ذو اتجاهين مؤيد و رافض اما الاول فيرى في الاختلاط تعميق للمساواة بين الاناث والذكور ويساهم في تحسين العلاقة بين الذكر والانثى بإزالة الحواجز التي فرضتها الذهنية التقليدية للأسرة الجزائرية كما أنه لا يشكل إعاقة للمسار التقليدي بل العكس فقد يكون مصدر للتعاون بين الجنسين لتحقيق مستوى أفضل في الدراسة علاوة على أنه لا يشكل إشكالا على علاقة البنت والولد، لان ذلك يعود لتربية كل منهما بالرغم من رفض دعاة هذا الاتجاه لإقامة علاقة صداقة علاقة بين البنت والولد لأن ذلك يعود لتربية كل منهما بالرغم من رفض دعاة هذا الاتجاه لإقامة علاقات صداقة الفتى والفتاة، أما الاتجاه الثاني فيرى في الاختلاط حتمية اجتماعية يجب مسايرتها لكن بتشديد الرقابة الاسرية على الابناء تحاشيا لانحرافات ومحافظة على الانباء، خاصة الفتاة لأنها تحمل شرف الاسرة على عاتقها.

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

07- مخلفات التعليم المختلط:

*** تشجيع العلاقات بين الجنسين:**

من اثار الاختلاط تشجيع العلاقات بين الفتى والفتاة منها أدت الى قيام علاقة شرعية وهي الزواج ومنها ما انتهت بعلاقات غير شرعية محرمة.

وفي دراسة أجريت بألمانيا، أحصى عدد المراهقات الحوامل من مدارس مختلطة ومن مدارس بدون اختلاط ومن مدارس اسلامية هناك فوجد في الغالب أن النسبة في المدارس المختلطة وصلت الى 57 % والمدارس غير المختلطة قدرت نسبة تقارب 5% وانعدمت هذه النسبة في المدارس الاسلامية، كما اسفرت الدارسة عن تدني مستوى التحصيل في المدارس المختلطة بالنسبة للمدارس غير المختلطة.(مناع ، 2006).وهذا يعود الى عدم التركيز على الناحية الدراسية في المدارس المختلطة والاهتمام بالجنس الاخر.

أما في مصر وهو بلد عربي طبيعته الاجتماعية تقارب طبيعة مجتمعنا باعتباره بلد إسلامي لوحظ تفشي ظاهرة الزواج العرفي والزواج السري، الذي يتم بورقة يوقع عليها الزوجان ويشهد عليهما اثنان من زملائهما، وأحيانا بدون ورقة ويتم الاكتفاء بتسجيل شريط بصوت الطالبين وهما يعلنان زواجهما، وسجل المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة في تقرير له أن هناك توسع طلابي كبير في تلك الممارسات وأكد التقرير أن (90%) من هذه الزيجات السرية تنتهي بعد سنوات الدراسة، وربما بعد أشهر من تلك العلاقة بالفراق، أو بهروب الزوج أو بعدم اعترافه بالجنين، مما يدخل الفتاة في طرق أخرى للانحراف.

ادلى الدكتور **أحمد المجدوب** أستاذ بالمركز التونسي أنه تم اكتشاف 15 حالة حمل من بين 30 حالة زواج عرفي في مدرسة ثانوية واحدة. وأكد أن (80%) من حالات الزواج العرفي تنتمي الى مرحلة التعليم الثانوي، أما في الجامعات فهي تعدت 17%، وفي سنة (1998م) تم اكتشاف 11 ألف حالة زواج عرفي في جامعات القاهرة وعين شمس والاسكندرية. (كمال حسن، 2005).

ومن نتائج الاختلاط في تونس أن نسبة كبيرة من الزيجات تتم بعد تعرف الزوجين على بعضهما أثناء الدراسة، لذلك فهو أمر عادي، وبالعكس يعمل على توحيد مناطق البلاد من خلال علاقة النسب مما يؤدي للوحدة الوطنية بعدما كانت في عهد سبق تعاني من العشائرية. (علوش، 2005).

وعليه فسياسة الاختلاط قد تنحو منحى إيجابي في العلاقة بين الجنسين وقد تنحو منحى سلبي وتتخذ طريقا للانحراف.

*** العنف:**

أدى الاختلاط في التعليم الى ظهور قدر من العنف والعدوانية في علاقات الاولاد والبنات في الاطار المدرسي، وخاصة في سن المراهقة وهذا ما أبرزته الدراسة الاسترالية التي ضمت 19 مركز بحث.

فالاختلاط لم يحقق النتائج المرجوة منه على الاطلاق، فلم يؤد تجارب الاختلاط الى بروز علاقات أكثر توزنا لمبادئ الاحترام المتبادل والمساواة بل بالعكس، وتقرير لوزارة التربية الوطنية الفرنسية نشر في مارس 2003 تم تسجيل 1400 حالة اعتداء أو عنف ذات طابع جنسي في المدارس التكميلية الفرنسية البالغ عددها (7859) مدرسة خلال موسم دراسي (2002/2001م) (كمال حسن، نفس المرجع السابق).

وهذا ما يعكس نظرة مؤيدي فكرة الاختلاط، فالفتيات في المدارس المختلطة أصبحن أكثر عرضة وبشكل متزايد للنشاطات الجنسية والعنف الذكوري بمختلف اشكاله، سواء لفظي أو جسدي. (بوعبيبسة، 2007: 202)

ويقول السيد **نيكول بيلوبيه فرييه** Nicole Billoubet Frier المكلف بهذا الملف في اكاديمية تولون أن الارقام المذكورة أعلاه ليست سوى الجزء الظاهر، وأن واقع التحرشات والمضايقات ذات الطابع الجنسي تعمل على إعاقة السير الطبيعي للتعليم ونجاح العملية التربوية في المدارس والجامعات وأفاد أن أغلب الدراسات أثبتت أن معظم الذكور الراسبون يتميزون بطابع العنف، كما اظهرت نفس الدراسات أن هذا العنف بنسبة 30% عنف لفظي، 05% عنف جسدي، و 01% يظهر في شكل ابتزاز بالسلاح الابيض، واشارات الدراسات أن العدد الاكبر من حالات العنف يتم في المؤسسات المدرسية خاصة بالإعداديات والثانويات. (بن العربي، 2009: 28).

بين الباحث **روش Roche** أن وجود اعداد متزايدة من النساء في السلك التعليمي كمدرسات ومربيات يلعب دور سلبي في قدرة الذكور على التحصيل وخاصة في فترة المراهقة، مما يخلق لديهم ردود فعل عدوانية اتجاه الاناث بسبب عقدة النقص التي تتولد لديهم حيال سلطة المعلمات وحيال تفوق الاناث وتفضيلهن في أحيان كثيرة من قبل المدرسين والمدرسات لأنهن لسن أكثر خوفا فحسب بل أكثر انضباطا وانصياعا للقوانين، وبالتالي فهن أقل إثارة للمشاكل من زملائهم الذكور.

ويعتبر **ميشال فيز** Fize Michel ظاهرة العنف الجنسي في المدرسة بدراسة علماء الاجتماع التي أظهرت أن الاختلاط بين الطلاب والطالبات يؤدي الى تحريك العامل الجنسي في الذهنية الطلابية، ومن ثم فإن على حد تعبيره "الحرب الجنسية" أصبحت واقعا ملاحظا في المرافق التعليمية، حيث أصبحت هذه المعركة شيء مألوف. (بن العربي، 2009: 29).

ويضيف بقوله لقد اعتقدنا ولفترات طويلة أن اختلاط الطلاب بالطالبات في المدارس يحمل قيمة ايجابية ذاتية، ولن ينتج عنه التعايش السلمي وتهذيب أخلاق الطلبة، ومن ثم تحرير العقليات من انتشار الافكار المدافعة عن حقوق المرأة سوف يدفعان الى مزيد من الانسجام والرقي الاجتماعي لكن تبين أن الحقيقة هي عكس ذلك تماما بالرغم من أن الاختلاط بالمدارس لا يؤدي دائما الى الصراع او العنف فإن هذا التعايش بين الطلاب والطالبات ينم عن حساسية بالغة لم يتم الافصاح عنها حتى الان، ولا أحد الان يجهل السلوكيات السلبية للطلاب اتجاه الطالبات، وهذا الانحدار الاخلاقي لا يقتصر فقط على الطلبة المعوزين بل حتى أولئك المنحدرين من الاحياء الراقية. (بوعبيبسة، 2007: 203).

اما **كلود زيدمان** Claude zidman فيقول: "لا يؤدي الاختلاط بالضرورة الى ايجاد علاقات منسجمة و ودية، فانتشار الاعتداءات اتجاه المرأة والتي لم تعج تحتاج الى بيان يؤكد سيطرة السلوكيات الجنسية السلبية". (Zidman, 1996: 105).

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

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

كما ينبثق العنف عند الذكور نتيجة نجاح الاناث المدرسي الذي يفوق الذكور، مما يولد شعور لدى الذكور بانحطاط مكانتهم الاجتماعية أمام الاناث، فيجدون من السلوكات الاجتماعية منفذ لإثبات هويتهم الذكورية، أضافة الى ان عدم حصولهم على نقاط جيدة ينتج عنه ردود فعل سلبية سواء ضد الاستاذ او الذكور الضعفاء بالنسبة لهم او اتجاه الاناث، وهناك أسباب أخرى يتولد منها العنف تعود للنظام التعليمي في حد ذاته مثل كثافة عدد التلاميذ في الاقسام.

ونقص الاهتمام والاعتبار من الاولياء والمعلمين وغياب الحوافز الاجتماعية التي تحد من دافع التلميذ للدراسة، كانتشار البطالة مما يجعله يتساءل عن ضرورة التعليم، وبصفة عامة فثقافة المدرسة يعتبرها المراهق ثقافة مناقضة لثقافته باعتبارها ثقافة جامدة السلوكات فيها مقيدة ومكممة بمعايير لا يمكن تجاوزها، وإن حدث ذلك فالنتيجة هي العقاب أم ثقافته فهي تعتمد على الحركة والحيوية، مما يجعل المراهق يقوم بسلوكات غير محتملة تناقض نظام المدرسة.

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

*** اللامساواة بين الجنسين:**

لقد كان من بين أهداف نظام التعليم المختلط تحقيق المساواة بين الجنسين، فبدل ان يختزل نظام الاختلاط الفروق الاجتماعية بين الجنسين التي تتجلى من خلال الدور والمكانة، فهو على العكس عززها، حسب المختصين فالاختلاط لا يدعم المساواة بين الجنسين ولا المساواة في الفرص.

ويعلل الاكاديمي وعالم الاجتماع **كلود زيدمان** من كون الاختلاط لا يؤدي بالضرورة الى المساواة بقوله: "رغم ان الطلاب والطالبات يتم تدريسهم بشكل جماعي وفي نفس المؤسسة التعليمية، إلا أن توجهاتهم الدراسية تختلف ولا يقطعون نفس المسار التعليمي، فالنساء والرجال لا يؤدون نفس الوظائف ولا يسلكون نفس التخصصات المهنية". (Zidman, P220,Op cit).

فهنا كلود ريدمان يشكك في مصداقية نظام التعليم المختلط.

ويضيف **ميشال فيز** بقوله:" إنه من المستحسن تحقيق العدل بدلا من المساواة لان الاختلاط المدرسي لم يحقق المساواة بين الطلاب والطالبات، ناهيك عن تحقيق تكافؤ الفرص". (Fize, op cit).

ويتحقق مبدأ العدل حسب **أندري جيوفاني** باحترام الاختلافات البيولوجية التي تجعل من الرجل والمرأة والولد والفتاة اشخاصا منسجمين في علاقة تكاملية، ويتيح لهم الفرصة بذلك لإبراز طاقاتهم كل حسب مواصفاته الخاصة.(عطا الله، 2006).

08- نظرة الاسلام للاختلاط في ميدان التعليم:

إن أول اية نزلت على رسول الله صلى الله عليه وسلم:﴿ **اقرأ باسم ربك الذي خلق**﴾. (سورة العلق، الآية 01). وهذا دليل قاطع على أهمية طلب العلم في الدين الاسلامي، وقد رفع الله تعالى من منزلة طالب العلم بقوله جل جلاله: ﴿ **قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون**﴾ (سورة الزمر، الاية09). بحيث لم يفرق بين الذكر والانثى في طلب العلم تبعا لقوله صلى الله عليه وسلم: ﴿ **العلم فريضة على كل مسلم و مسلمة**﴾ فهذه اشارة قوية لوجوب التعلم للذكر والانثى دون تمييز بينهما.

قبل التعرض الى رأي الاسلام حول الاختلاط في التعليم نود أن نلقي نظرة حول وضعية المرأة في العصر الجاهلي قبل مجيء الاسلام، لم يكن للمرأة اي مكانة تذكر، ولم تكن لها اي حقوق تضمن حقوقها وكرامتها وكانت تتعرض منذ ولادتها الى الوأد بسبب اعتقاد الرجال في الجاهلية ان المرأة مصدر شؤم وانتهاك للشرف، ومع مجيء الاسلام تغيرت التعاليم والقواعد الاجتماعية، كما نظر الاسلام الى المرأة نظرته للرجل سواء أن سر اختلافهما هو ضرورة التكامل في الحياة والاصل في التساوي بين الرجل والمرأة والافضلية للتقى يقول تعالى:

﴿ **يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن اكرمكم عند الله أتقاكم** ﴾. (الحجرات، 13)، ولقد حث الاسلام على عناية ورعاية المرأة حتى وجبت الجنة لمن ربى وزوج ، وعن تعليم المرأة جاء موازيا لظهور هذا الدين الحنيف، وقد حرص النبي صلى الله عليه وسلم على ذلك **(أيما رجل كانت له وليدة فعلمها فاحسن تعليمها، وأدبها فأحسن تأديبها ثم اعتقها وتزوجها فله أجران).** (ناصح علوان، 1985: 272). مثلها مثل الولد فالعلم حق الرجل والمرأة، لا فرق بين الذكر والانثى عن انس بن مالك رضي الله عنه قال رسول الله صلى الله عليه وسلم **(طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة).**

اما عن مسألة الاختلاط بين الجنسين في مجال التعليم فلم تأت هناك نصوص صريحة سواء في القرآن او من السنة النبوية الشريفة، مما جعل الفصل في الامر صعب، علاوة عن غياب اجتهادات العلماء في دراسة ظاهرة مراعاة المبادئ الاسلامية من جهة التطورات الاجتماعية والحضارية والثقافية التي فرضت علينا هذا الواقع.

لكن ثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه كان يعلم النساء امور دينهن والاخلاق الفاضلة. (عنتر نور الدين، د ت: 32).

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

الا ان هذا التعليم لا بد أن يخضع الى ضوابط ومن هذه الضوابط عدم الاختلاط، ويرى المربون كـ **القابسي** و **ابن سحنون** ان الاختلاط مفسد للبنين، ويرى القابسي: ان من اصلاحهم وحسن النظر لهم، الا يخلط بين الذكران والاناث، والكلام موجه الى المعلمين، ويقول ابن سحنون "أكره للمعلم ان يعلم الجواري ويخلطهن مع الغلمان لأن ذلك فساد لهن".(أحمد فؤاد الاهواني، 1975: 90-91).

يرى **فتحي يكن**: إن الاختلاط بين الجنسين هو الخطوة الاولى في المسيرة التي تنتهي الى ما انتهت اليه المجتمعات الغربية من تهتك ومجون..... ولهذا يتشدد الاسلام في منع اختلاط النساء بالرجال، علما بأن هذا الفصل بين الجنسين لم يمنع من قيام حضارة فاقت في عطائها الانساني كل الحضارات كان للمرأة دورا رائدا وطليعا. (فتحي يكن، 1982: 88).

كما يرى **عثمان محمد عثمان** بعدما امضى ربع قرن في التدريس في أن: الفصل بين الجنسين إغلاق لأبواب من الانحراف نحن في غنى عنها بالرغم كل دعاوي الحرية والتطوير. (عثمان محمد عثمان، 1984: 11).

واذا اصبح التعليم المختلط اليوم ضرورة فرضتها مقتضيات العصر، باعتبار التعليم ضرورة وفرض على كل مسلم ومسلمة فلا بد من التمسك بالضوابط الشرعية للدين الاسلامي وهي ارتداء الحجاب بالنسبة للفتاة، وغض البصر وتفادي الخلوة بين الجنسين، وضبط علاقات الصداقة لضمان سلامة الابناء نفسيا واجتماعيا وحتى دراسيا.

ملخص الفصل:

ارتبط التعليم المختلط في الدول الغربية بالحركات التحررية النسوية، وكان الهدرف من إقامته هو تحقيق الشروط المدعمة لمبدأ المساواة بين الجنسين والديمقراطية في التعليم، واعتماده كقاعدة تربوية تهدف إلى محو الفوارق وتحقيق المساواة في مجال التعليم بين الذكور والاناث، هذا وقد اعتدت بعض الدول الغربية سياسة الاختلاط استجابة لدواع اقتصادية أو لقرارات سياسية إيديولوجية ولم تعتمد على اي أساس من التجربة العلمية أو الضرورة التربوية.

أما في البلدان العربية فالتعليم المختلط لم يكن لقناعة وإنما بسبب عدم وجود العدد الكافي من الطلاب والطالبات، أو لإدماج مفهوم النظام الاشتراكي والذي يدعو بمشاركة المرأة للرجل في كل الميادين، أما في الجزائر فقد تبنت الاختلاط في التعليم تطبيقا لسياسة ديمقراطية ولاتاحة فرص متكافئة لكلا الجنسين، إضافة لتجسيد وحدة التكوين العلمي للبنبن والبنات.

إن القسم المختلط يتميز بدينامية تفرض سلطة الذكور، وعدم قدرة الاناث على فرض أنفسهن أمامهم، وهذه السلطة مدعمة بسلطة الاستاذ، من خلال معاملته المتميزة بين الذكور والاناث بالرغم من تفوق الاناث على الذكور تحصيلا خصوصا في المواد الادبية، وتفوقهن عدديا في الاقسام الادبية، وهذا ما يبرر تكريس العلاقات الاجتماعية التي تعطي للذكر مكانة وتقديرا أعلى من مكانة وتقدير الانثى، وقد اثيتت الدرسات أن للاختلاط انعكاسات عديدة سلبية أبرزها تراجع قدرات الذكور على التحصيل العلمي خاصة في سن المراهقة، وتاثير على المردود العملي سواء الذكور أو الاناث مما انعكس على نوعية الوظائف الممارسة من طرف كلا الجنسين، أما التعليم غير المختلط فالتجارب النموذجية المقامة من طرف يعض الدول فقد حققت نتائج إيجابية بالنسبة للطلبة نظرا لتوفر مناخ متميز استفاد منه الطلاب والطالبات على حد سواء وسمح لهم لاحصول على نتائج مرضية، ما زاد ما ارتفاع الثقة الذاتية لديهم، وكذا ارتفاع درجة التركيز لديهم نظرا لغياب الجنس الاخر الذي كان محط الاهتمام في المدارس المختلطة خاصة في مرحلة المراهقة.

الفصل الثالث

المهارات الاجتماعية

تمهيد:

لا يستطيع الفرد ان يعيش بمعزل عن المجتمع فالإنسان اجتماعي بطبعه، ولكن عند الاحتكاك بالأخرين قد تصادفه عراقيل لا يعرف كيف يتصرف معها، ومن هنا كان لزاما على التربية تقديم بعض المهارات الاجتماعية اللازمة للفرد لكي يعيش حياته هادئا مطمئنا، وكلما كانت علاقة الفرد بالآخرين وطيدة أدى ذلك الى تكيفه وشعوره بالأمن والانتماء، وتعد العلاقات الاجتماعية السليمة فنا من الفنون وقدرة من القدرات التي تختلف من فرد لآخر لوجود الفروق الفردية، غير أنه من الممكن تنمية هذه القدرة.

فالمهارات الاجتماعية من شانها أن تساعد الفرد كي يتحرك نحو الاخرين فيقيم معهم العلاقات المختلفة من خلال تفاعله معهم، وعدم انسجامه مع المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة والمتنوعة، الامر الذي يؤدي إلى أن يحيا حياة سوية، وأن يحقق قدرا معقولا من الصحة النفسية يساعده على التكيف مع بيئته، وان يحقق التوافق الشخصي والاجتماعي.

01-المهارة:

المهارة لغة: يرجع اصل مصطلح المهارة الى الفعل (مهر) والاسم فيه (ماهر) أي حاذق بارع، ويقال فلان مهر في العلم أي : كان حاذقا عالما متقنا له، ويرجع الى الفعل (مهر) الى نوع من الخيل طان يضرب بها المثل في السرعة.(السيد ابو هاشم، 2004: 14).

المهارة اصطلاحا:

كما **عرف السيد السمادوني (1980) المهارة:** " هي نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين " أما كلمة اجتماعي فهي كل ما يتعلق بالعلاقات المتبادلة بين الافراد او الجامعات. وتصبح المهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع اخر ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به الاخر وبين ما يفعله هو ويتضح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه الموائمة. (هدى المشاط، د س : 07).

02-تعريف المهارات الاجتماعية:

يختلف تعريف المهارات الاجتماعية من عالم الى اخر، نظرا لاختلاف المواقف الاجتماعية وما يحدث فيها من تفاعل لتحقيق الهدف المنشود بناءا على ادراك الفرد للموقف الذي يواجهه، وذلك على

اعتبار أن المهارة عبارة عن مجموعة من استجابات الفرد الادائية التي يمكن قياس نتائجها من حيث السرعة، الدقة، الاتقان، الوقت بناءا على نوع الاستجابة التي تتطلب مستوى عقلي وانفعالي معين لمساعدة الطفل على مواصلة التفاعل الاجتماعي بنجاح. (شحادة، 2011: 50). ويمكن تصنيف هذه التعاريف حسب توجهها النظري على النحو الاتي:

02-1- المهارات الاجتماعية كسمة:

يؤكد هذا التوجه على ان السمة الاجتماعية نموذج افتراضي يدل على صفة عامة أو مشتركة بين الافراد وفي ضوئه عرفت المهارات الاجتماعية على أنها استعداد نفسي داخلي (حقيقي) يسبق الاستجابات للمواقف الاجتماعية. ومن التعريفات التي ترى المهارات الاجتماعية سمة اجتماعية مايلي:

يعرف Lee (1977): المهارات الاجتماعية هي إجراء ديناميكي يشمل قدرات الفرد المعرفية واللغوية والاجتماعية، وتطوير هذه القدرات بحيث تغدو استراتيجيات فعالة في مختلف البيئات.

ويعرف Rinne & Markle (1979): المهارات الاجتماعية بانها مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تتحرك بها استجابات الفرد للأخرين في موقف التفاعل، وهذا المخزن يعمل بطريقة آلية ومن خلالها يستطيع الافراد التأثير في بيئتهم بتحقيق النتائج المرغوبة والتخلص من النتائج الضارة في النطاق الاجتماعي او تجنبها، والحد الذي عنده ينجحون في الحصول على نتائج مرغوبة او تجنب النتائج الضارة دون الحاق اذى بالآخرين هو الحد الذي عنده يصبحون ذوي مهارة اجتماعية ويقدمان وصفا لتلك السلوكيات يتضمن:

- التعبير عن الذات (الآراء، المشاعر، التقبل، الاطراء).
- تحسين صورة الاخر وتشجيعه (تثمين قيمه، أرائه، ومدحه).
- المهارات التوكيدية (التقدم بمطالب، إظهار عدم الاتفاق، وفض مطالب غير مقبولة).

(ابو منصور، 2011: 10-11)

يظهر ان هذا التناول يركز على أهمية التدريب والممارسة في تطوير مخزون المهارات لدى الافراد لتصبح فعالة في مواقف التفاعل المختلفة، إلا ان بعض الباحثين مثل "ماكفل" انتقد هذا التناول باعتبار نموذج السمة نموذج مفرط في التجريد، وأن الكثير من مقاييس سمة المهارة الاجتماعية قد أظهرت عدم وجود علاقة بينها وبين السلوك في المواقف الطبيعية أو المصطنعة. (ايمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

02-2- المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي:

لقد اشار كلا من **بخش** (2001: 221): إنها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرب عليه الطفل الى درجة الاتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي، الذي يعد عملية مشاركة من خلال مواقف الحياة اليومية والتي من شانها أن تفيد في إقامة علاقات ناجحة مع الاخرين في محيط مجاله النفسي.

وقد اتفق كل من **محمد أحمد** (1998: 37) على انها: سلوكيات مكتسبة مقبولة اجتماعيا تمكن الفرد من التفاعل مع الاخرين تفاعلا ايجابيا بناء تحقق له التوافق الاجتماعي مع المحيطين به.

ويضيف **فرج طريف** (2003: 52): قدرة الفرد على ان يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعرة وآرائه وافكاره للآخرين، وان ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية عن مشاعره وآرائه وافكاره للآخرين

في حين يعرفها كل من **(lewinsohn) &(libet)** (1972) على انها: قدرة الفرد على اصدار السلوكيات التي تستجلب الاستحسان والدعم من الاخرين، وتجنب إصدار السلوكيات التي تثير معارضتهم وعقابهم. (طريف شوقي، 2003: 80).

كما يعرفها **kely (1982)** بأنها: السلوكيات المكتسبة التي سيستخدمها الافراد في مواقف التفاعل الشخصي للحصول على مجتمع متماسك او الحفاظ عليه. (ابو الحلو، 2008: 11)

يتبين لنا من خلال هذا المنظور السلوكي لا يركز في المهارات الاجتماعية على الاستعدادات النفسية الداخلية التي تستثار اليا من خلال التفاعلات المختلفة، وانما يظهر كاستجابات سلوكية مكتسبة ومتعلمة في مواقف تفاعل الاجتماعي من أجل تحقيق التكيف الاجتماعي.

02-3- المهارات الاجتماعية كنموذج معرفي:

يؤكد الاتجاه المعرفي عند تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية على العمليات المعرفية التي تظهر في السياق الاجتماعي ومن التعريفات التي تتبنى هذا الاتجاه:

يعرف "السيد" (1981) المهارة الاجتماعية: نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف الفرد فيه تحقيق هدف عندما يتفاعل مع الاخرين او أنها عملية تفاعل فرد مع فرد آخر يقوم بنشاط اجتماعي يتطلب

منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد وبين ما يفعله هو، وليصبح مسار نشاطه الاجتماعي ليحقق هذه المواءمة. (طريف شوقي، 2003: 52)

كما **يعرف seltes & et al (1981)**: المهارة الاجتماعية: بانها جميع انواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج اليها الافراد والجامعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التي تعتبر مناسبا اجتماعيا، وفعالة استراتيجيا. (الحميضي، 2004: 58)

وفي ذات السياق، يعرف **فوزي حبش (1995)**: المهارة الاجتماعية بأنها: قدرة التلميذ على المبادأة بالتفاعل مع الاخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية ازاءهم وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف. (طريف شوقي، 2002: 212)

في حين يعرفها **يعرفها (Riggo 1990)**: بأنها مكون متعدد الابعاد ويتضمن المهارة في ارسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل اللفظي وغير اللفظي.

ومن الجدير ذكره أن **(Riggo)** نظم المهارة في ثلاث جوانب:

- **التعبير**: ويشير الى القدرة في التعبير عن الذات.
- **الحساسية**: وتعني القدرة على تفسير رسائل الاخرين.
- **الضبط**: ويرمز الى تنظيم عملية الاتصال في الموقف الاجتماعي. (أبو منصور، 2011: 21).

يظهر لنا أن المنظور المعرفي يبرز مفهوم المهارات الاجتماعية من بعدها المعرفي فهي تتجاوز كونها استجابات سلوكية متعلمة لتصبح استجابات منظمة تعمها العمليات العقلية والمعرفية، فالقدرات المعرفية للفرد هي التي تسمح له باستغلال مهاراته في تنظيم التفاعلات الاجتماعية وتوجيه سلوكاته نحو أهداف اجتماعية وشخصية مقبولة.

02-4- المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي/ معرفي:

قدم **Ladd & Mize (1983)**: تعريفا محددا للمهارة الاجتماعية بوصفها القدرة على تنظيم المكونات المعرفية والعناصر السلوكية ودمجها في سياق فعل يوجه تحقيق الاهداف الاجتماعية بأساليب تتسق مع المعايير الاجتماعية والميل المستمر الى التقييم والتعديل لتوجيه ذلك نحو هدف ما مما يزيد من احتمالات تحقيقه.

ويعرف **Lan & Constance (1992)**: المهارة الاجتماعية بأنها: قدرة الشخص على أن يأتي بسلوكيات تحظى بقبول الاخرين، ويكون الشخص ماهرا اجتماعيا ما دام قادرا على استثارة ردود فعل ايجابية من البيئة الاجتماعية المحيطة به.

وتشير **جيدة (1997)**: أن المهارة الاجتماعية: تتمثل في قدرة الطفل على معرفة وتحديد الاهداف الاجتماعية واستراتيجيات تحقيقها، ومعرفة سياق التفاعل الذي تؤدي فيه سلوكيات معينة وفي قدرته على مراقبة أدائه وتعديله وتوجيهه. (المطوع، 2001: 16).

يرى **غريب** أن مفهوم المهارات الاجتماعية يشير الى رصيد من السلوكيات المتعلمة، والتي تستخدم لتحقيق أهداف متنوعة، والحصول على التدعيم في سياقات التفاعل مع الاخرين، وتيسير المبادرة ومواصلة التفاعل والنهوض بتحقيق الحاجة للرضا في العلاقات المهنية والنسق الاجتماعي، وتقليل العائد الاجتماعي السلبي لاتفاقها مع التوقعات المرتبطة بالسلوك الاجتماعي. (الغريب، 2003: 41).

يتبين لنا مما سبق أن هذا المنظور يركز على المهارات الاجتماعية على أنها تتمثل في مجموعة من الانماط السلوكية التي تنظمها قدرات معرفية وعقلية تتفاعل فيما بينها لتحقق تكيف الفرد من الاخر وانسجامه مع محيطه الاجتماعي.

02-5- المهارات الاجتماعية كنموذج تكاملي:

المنظور التكاملي ينظر الى المهارات الاجتماعية باعتبارها عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية اللفظية وغير اللفظية، والجوانب المعرفية، والانفعالية الوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي، ومن هذه التعاريف التي تؤكد وجهة نظر التكاملية نذكر:

يعرفها كل من **(Combs) & (Slaby) (1977)**: القدرة على التفاعل الايجابي مع الاخرين في سياق اجتماعي معين بما يحقق النفع المتبادل بطريقة مقبولة اجتماعيا. (Combs & salby, 1977 : 181).

يعرفها **(Argyle 1981)** بأنها: القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في المواقف الاجتماعية. (الحلو: 12).

عرف (**Riggio** 1990): المهارة الاجتماعية هي قدرة الفرد على التعبير الانفعالي، الاجتماعي، واستقبال انفعالات الاخرين، وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستترة وراء اشكال التفاعل الاجتماعي، ومهارته في ضبط تنظيم تعبيراته غير اللفظية، وقدرته على أداء الدور، وتهيئة الذات اجتماعيا. (الحميضي، 2004: 58).

تعريف (**Gary**) للمهارة الاجتماعية على انها: القدرة على تنظيم المعارف والسلوكيات بشكل متكامل من الافعال الموجهة نحو تحقيق الاهداف الاجتماعية أو الشخصية المقبولة. (حسنية غليمي، 2005: 253).

انطلاقا من مختلف التوجيهات النظرية المحددة للمهارات الاجتماعية السابقة الذكر يرى الباحث أن هناك صعوبة في تحديد مفهوم دقيق وواضح للمهارات الاجتماعية يرجع الى تعدد المفاهيم التي قدمها الباحثون لتعريف المهارات الاجتماعية، وكذلك الى اختلاف المهارات الاجتماعية المطلوبة باختلاف الموقف وما يحدث فيه من تفاعلات، وادراك لذلك الموقف وطريقة ادائه واستجابته، مما يتطلب مستوى معينا من التنظيم (العقلي، الانفعالي، الدافعي).

وفي ظل ما سبق ذكره يمكن للباحث تعريف المهارات الاجتماعية على أنها مجموعة من الأداءات السلوكية والمرتبطة بالمخزون الثقافي والمعرفي للفرد، يؤدي من خلالها الفرد عملية تواصل معينة مع الاخرين بقصد تحقيق الرضا النفسي الداخلي، وتحقيق انجاز الحاجات الحالية والمتوقعة، وهي مهارات قابلة للتطور والنماء اعتمادا على الخبرات التي يمر بها.

03- النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية:

تعددت التوجهات النظرية المفسرة لاكتساب المهارات الاجتماعية منذ القرن الماضي، ومن تلك النظريات مايلي:

03-1- نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى باندورا **Bandura** أن كل من البيئات الداخلية والخارجية للفرد تعمل في صورة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الاخر، ويحدث التعلم كنتيجة للتفاعات المتبادلة بين كل من البيئتين الداخلية والخارجية، العمليات المعرفية وهو ما أطلقه "باندورا" عملية التحديد المتبادل، والافراد لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع والحاجات) ولا بفعل البيئة (مثيرات البيئة) وإنما يمكن تفسير الاداء النفسي في

صورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئية وهنا نجد ان عملية الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي يكون لها دور كبير، وافترض "باندورا" أن التعلم بالعبرة أو النمذجة هو أساس عملية الاكتساب.

وقدم ماهوني وثوريسون Mahony & thoreson عام (1974) نموذجا آخر للتعلم الاجتماعي مؤاده أن سلوك الافراد يقع بين حدثين رئيسيين هما الأحداث السابقة (المقدمات Antécédent) والاحداث اللاحقة (النتائج Conséquences) فالمقدمات تسبق السلوك والنتائج تعقب السلوك، فهناك علاقة وظيفية بين الجوانب الثلاثة من سلسلة المقدمات والسلوك والنتائج، فأحداث المقدمة والنتائج تؤثر على ما يفعله الفرد، وضبط أحد هذين الحدثين أو كليهما يساعد على حل مشكلات الافراد ويعتمد التعلم الاجتماعي أيضا على المجال الذي تقع فيه هذه الاحداث. (ابو عاذرة، 2017: 18)

03-2- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية بان السلوك الانساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين العقل وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسيران مجموعة الاستجابات الشرطية، ويعزون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد، وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته، لذا فإن أكثر السلوك الانساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعلمية معينة. (شريف نزيهة، 2017: 65).

03-3- النظرية المعرفية:

يفترض أصحابها أن العوامل المعرفية مثل: التواقعات السلبية والتقويم الذاتي هي الأسباب الأساسية لقصور المهارات الاجتماعية.

ويؤكد إمري Emery (1988) ان لكل منا عدة افترضات تنطوي على اعتقادات محبطة للذات، وتظل هذه الاعتقادات قابعة في الخلفية حتى تحدث واقعة فشل أو نكسة معينة وهنا تنشط هذه الاعتقادات بشدة مؤدية إلى تحريف التفكير في الإتجاه السالب، ولا يقف الامر عند هذا الحد وإنما تقوم هذه الاعراض بتغذية راجعة لهذه الاعتقادات السلبية مرة أخرى، والامر الذي يؤدي الى المزيد من تحريف التفكير، وقصور في المهارات. (ابو عاذرة، 2017: 18).

03-4- نظرية العزو:

العزو يعني بمحاولات الفرد لفهم وتفسير أسباب سلوكه وسلوك الاخرين، كمقدمة ضرورية للتنبؤ بدرجات متفاوتة من الدقة، وتحاول أن تصف كيف يفسر الفرد الأحداث التي يراها في حياته اليومية، ويستدل من سلوكيات الاخرين على الاسباب المسؤولة عنها.

نظرية هيدر (1958) أشار إلى عدد من المسلمات قوامها أنه:

- لدى الناس ميل أثيل لفهم وتفسير العالم، والكشف عن دوافع وأسباب سلوكهم وسلوك الآخرين.
- يقترح الناس ويبنون نظرية سببية بسيطة لكي يقدروا على التنبؤ والتحكم في البيئة.
- حين يفسر الناس السلوك فإنهم يميزون بين العوامل الشخصية والبيئية.

وهناك نظريات: جونز ودفيز، ونظرية كيللي للتغاير المتلازم، ونظرية ينر العزوية وغيرهم.

ويرى شوقي ان نظريات العزو يمكن أن تستمد قوة دفع إضافية من توظيف مفاهيم المخططات المعرفية وعمليات الاستدلال الاجتماعي فيها. (شوقي طريف، 2003: 41).

04- أهمية المهارات الاجتماعية:

ان المهارات الاجتماعية تكتسب أهمية كبيرة، وذلك لاعتبارين اساسيين وهما:

- ان المهارات الاجتماعية تعد واحدة من العوامل المهمة والمسؤولة عن التفاعل الكفء للفرد، وقدرته على الاستمرار في هذا التفاعل مع الاخرين، وبوصفها تمثل مع –القدرات العقلية– جناحي الكفاءة والفعالية في مواقف الحياة والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به.
- تعد واحدة من المكونات المهمة للصحة النفسية الجيدة على اعتبار الصحة النفسية لا تعني فقط غياب مظاهر سوء التوافق، بل تشير الى مجموعة من المهارات الايجابية، والمتنوعة والخصائص المرتبطة بتحقيق النجاح والفعالية. (أيت حمودة حكيمة، 2013: 12)

وتتمثل أهمية المهارات الاجتماعية في مايلي:

- تساعد المهارات الاجتماعية على اكتساب الثقة بالنفس، ومشاركة الاخرين في الاعمال التي تتفق مع قدراتهم وامكانياتهم

- تساعد على التفاعل مع الرفاق والابتكار والابداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية. (أحمد السيد، 2013: 294-295).
- تؤدي الى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي، فايجاد المهارات الاجتماعية تؤدي الى الانبساطية، والقيام بالدور، والقدرة على التوجه نحو الاخرين.
- تقود المهارات الاجتماعية بدور في تنمية القدرة على الاستعداد للدخول في علاقات شخصية مشتقة مع الطرف الاخر فتخفف من الشعور بالوحدة النفسية، لان تسلح المرء بالمهارات الاجتماعية تفيد في إقامة علاقات مع الاخرين. (وفاء السيف، 2014: 38)
- تمكن الفرد من مواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة، ومن ثم الشعور بالفعالية الذاتية، والتخفيف من التوتر الشخصي الزائد للاستمتاع بالحياة.
- تسهم ولو جزئيا في بناء معتقدات وتصورات الفرد عن نفسه، والتي يتوقع في حالة مرتفعي المهارات الاجتماعية أن تكون ايجابية. (إقبال عطار، 2007: 57).
- تساعد الفرد على مواجهة الضغوطات الناشئة عن المواقف، وتجنب الصراعات بين الاخرين. (عادل غنايم، 2012: 223).
- المهارات الاجتماعية عامل مهم في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل المجموعات التي ينتمون اليها. (أميرة رجب واخرون، 2012: 213).
- تمكن الفرد من إظهار مودته للاخرين، وتمكنه من بذل الجهد في مساعدتهم مع القدرة على تعديل السلوك في الاتجاه المرغوب والاكثر تأثيرا مما يؤدي الى التأثير في الاخرين بطريقة إيجابية ومفيدة للفرد.
- تعد أحد المؤشرات المهمة على الصحة النفسية. (أمنة المطوع، 2001: 18).

في ضوء ما سبق يرى الباحث ان اهمية المهارات الاجتماعية تتلخص في انها تسمح للافراد بالتكيف الاجتماعي، والتفاعل الايجابي مع الاخرين، والثقة بالنفس وضبط السلوك، ومواجهة الضغوطات بطريقة ايجابية، بحيث تصبح معتقدات وتصورات ايجابية، وبالتالي مؤشر للصحة النفسية.

وبناءا على ذلك فإن المهارات الاجتماعية تعد جزءا لا يتجزء من الفرد السوي، والذي لابد أن يكتسبها وينميها حتى يكون قادرا على التفاعل بشكل صحيح مع الاخرين وبالتالي يكون اكثر سعادة وتكيفا وتوافقا.

05- خصائص المهارات الاجتماعية:

تتميز المهارات الاجتماعية بعدة خصائص، نذكر منها:

- يشمل مفهوم المهارة الاجتماعية على البراعة، والكفاية، والخبرة، في أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية ومختلف أشكال تفاعلاته مع الاخرين.
- العنصر الجوهري في أي مهارة اجتماعية يتمثل في القدرة على تحقيق نتيجة فاعلة في الاختبارات من اجل الوصول الى هدف مرغوب.
- تشمل المهارات الاجتماعية قدرة الفرد على الضبط المعرفي لسلوكه.
- يهدف الفرد من وراء سلوكه الحصول على التدعيم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي.
- تتحدد المهارات الاجتماعية في ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد وخصائصه في اطار ملاءمتها للموقف الاجتماعي. (عبد الله معتز، 2000: 253)

يرى الباحث أن امتلاك الفرد لهذه الخصائص من المهارات الاجتماعية من شأنها ان تساعده على التحرك نحو الاخرين فيقيم معهم العلاقات المختلفة من خلال تفاعله معهم، وعدم انسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المتنوعة، وهو الامر الذي يؤدي به الى أن يحيا حياة سوية، وأن يحقق قدرا معقولا من الصحة النفسية التي تساعده على اليتكيف مع بيئته، ويحقق التوافق النفسي والاجتماعي.

06- مكونات المهارات الاجتماعية:

نظرا لتعدد التعريفات التي طرحها باحثوا المهارات الاجتماعية، إن هذا التعدد قد ينطوي على الاتفاق بين الباحثين على بعض العناصر فضلا عن تفرد أحدهم بعنصر معين دون الاخر، أو أن أحدهم أكثر عمومية من الاخر، وعلى أية حال فإنه يمكن لنا استخلاص عدد من أهم المهارات التي تطرق لها العلماء من زوايا مختلفة وفقا للخلفيات النظرية التي يعتنقونها ومن ذلك ما يلي:

06-1- المكون السلوكي:

تشير المكونات السلوكية للمهارات الاجتماعية الى كثافة السلوك التي تصدر من الفرد والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل مع الاخرين.

ويمكن وضع المكونات السلوكية في تصنيفين رئيسيين هما:

- **سلوك اجتماعي لفظي:** وهذا النوع من السلوك له اهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر ومن امثلته، إبداء الطلب مباشرة، رفض طلب معين، الشكر أو الثناء، والسلوك التوكيدي.
- **سلوك اجتماعي غير لفظي:** وهذا السلوك لا يقل، ويشمل لغة الجسد والايماءات والتواصل البصري، وحجم الصوت وتعبيرات الوجه، ويقال ان لها مصداقية اكثر في التعبيرات من السلوك اللفظي مثل الطالب الذي انه مرتاح وتبدوا عليه تعبيرات التعب، وفي العملية الارشادية يأخذ هذا النوع من السلوك الاهمية القصوى في ملاحظة المسترشد وفهم مشكلته. (أبو حجير، 2015: 20)

06-2- المكون المعرفي:

وهي غير ملاحظة وتشمل افكار الفرد واتجاهاته ومدى معرفته للاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية وفهم سياق التخصصات الاجتماعية، وبالتالي التصرف بما يناسب الموقف، ويقصد بالجانب المعرفي الوعي بالأنظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف ما يلاحظ فيه بعض الاضطرابات النفسية والعقلية أن يصدر من المرضى سلوكيات لا تناسب الموقف بل ما يميز مضطربي اكتئاب الهوس الدوري فعل عكس متطلبات الموقف مثل الضحك في موقف محزن. (الخطيب، 2010: 34)

يرى الباحث ان المكونات السلوكية والمعرفية وحدها لا تكفي لتشمل جميع المهارات الاجتماعية نظرا لاتساعها وتعددها، ويضيف الباحث المكونات الاجتماعية لما ذكر وذلك لانها تتعلق بالسلوك الاجتماعي للفرد، حيث أنها تحدد وتوصف فنيات وقواعد التعامل مع الاخرين وفهم سلوكيات الاخرين والتفاعل معهم.

07- نماذج مكونات المهارات الاجتماعية:

07-1- نموذج Morrson (1981): يرى ان المهارات الاجتماعية تتضمن ثلاث مكونات رئيسية وهي:

المكونات التعبيرية وتتضمن:

- محتوى الحديث.
- المهارات اللغوية مثل: حجم الصوت، وسرعته، ونغمته، وطبقته.
- المهارات غير اللفظية مثل: حركة الجسم، الاتصال بالعين، التعبيرات بالوجه.

المكونات الاستقبالية وتتضمن مايلي:

- الانتباه.
- الفهم اللفظي وغير اللفظي لمحتوى الحديث.
- إدراك المعايير الثقافية أثناء الحديث مع الاخرين.

الاتزان التفاعلي ويشمل:

- توقيت الاستجابة.
- نمط الحديث بالدور.
- التدعيم الاجتماعي. (الحميضي، 2004: 59).

يرى نموذج MORRSON ، ان المهارات الاجتماعية تتكون من ثلاث عناصر اساسية وهي: عناصر الاستقبال تركزت في الانتباه والفهم وادراك المعايير، و عناصر الاتزان الانفعالي وعناصر التعبير التي قامت على الاستجابة نمط الحديث والتدعيم الانفعالي.

07-2- **نموذج ريجيو (1986) Riggio** : صنف ريجو المهارات الاجتماعية الى ما يلي:

- **الاتصال غير الفظي:** ويتضمن ما يلي:

- **التعبير الانفعالي:** ومن ذلك تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإيماءات الجسم.
- **الحساسية الانفعالية:** وتشمل مهارة الفرد في استقبال وفهم اشكال الاتصال غير اللفظي الصادر عن الاخرين سواء كانت تعكس انفعالاتهم ومشاعرهم، او تعبر عن اتجاهاتهم، او عن مكانتهم.
- **الضبط الانفعالي:** ويشمل قدرة الفرد على ضبط جوانب التعبير عن الانفعالات الداخلية التي لا تتلاءم مع الموقف الاجتماعي.

- **الاتصال لفظي:** ويتضمن ما يلي:

- **التعبير الاجتماعي:** ويتضمن الطلاقة اللفظية، التفاعل مع الاخرين بطريقة مناسبة في المحادثات الاجتماعية.
- **الحساسية الاجتماعية:** وتتمثل في قدرة الانسان على فهم رموز الاتصال اللفظي مع الاخرين، ومعرفة عادات ومعايير السلوك الاجتماعي المناسب للمواقف الاجتماعية.

- **الضبط الاجتماعي:** ويشير الى قدرة الفرد على التحدث بثقة أثناء المشاركة الاجتماعية مع الاخرين وقدرته من جهة اخرى على ابراز قدر مقبول من اللباقة بما يتفق والمواقف الاجتماعية. (الحميضي، 2004: 60)

وينتج عن محصلة التفاعل بين مستويات ومجالات المهارات ست مهارات اجتماعية هي:

التعبير الانفعالي ويقابله التعبير الاجتماعي .

الاستشعار الانفعالي ويقابله الاستشعار الاجتماعي.

الضبط الانفعالي ويقابله الضبط الاجتماعي. (شوقي طريف، 2003: 46).

حيث يرى Riggio الاتصال غير اللفظي أنه محدد ومكون اساسي من مكونات المهارات الاجتماعية ويتضمن التعبير والحساسية والضبط الانفعالي اما الاتصال اللفظي فيتضمن كل من التعبير والحساسية والضبط الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية هي نتيجة للتفاعل بين هذين المكونين.

07-3- نموذج Asher: يرى ان هناك أربع مهارات اساسية يجب ان تعنى بها برامج تنمية المهارات الاجتماعية وهي:

مهارة المشاركة Participation: وتشمل الاندماج مع الاخرين، وبدء النشاطات والمشاريع والمباريات، وإعطاء الاهتمام للنشاط ومحاولة بذل أقصى جهد.

مهارة التعاون coopération: وتشمل تلبية الاحتياجات والمساهمة في المباريات والادوات واللوازم والاحتياجات المادية وتقديم اقتراحات لأية مشكلة تواجه المجموعة، وتزكية اقتراح التعاون المتبادل إذا كان هناك خلاف حول القواعد.

مهارة التخاطب communication: وتشمل التحدث مع الاخرين والتعبير عن الراي في النشاط الذي يشارك فيه الفرد، والتعبير عن الذات، والتساؤل عن الاخرين، والانصات عندما يتحدث شخص أخر والنظر الى الشخص الذي يفعل شيئا معينا.

مهارة التأييد والمساندة Validât et Support: تشمل إعطاء الاهتمام الكافي للشخص الاخر وتشجيعه عندما يقول شيئا لطيفا او وديا والابتسام والمداعبة المرحة، وتقديم المساعدة او المقترحات عندما تطلب. (سلطاني، 2010: 82).

وكذلك نموذج **Asher** ، والذي يرى ان المهارات الاجتماعية تتكون من مهارة المشاركة، ومهارة التعاون، ومهارة الاتصال، والتأييد والمساندة.

07-4- نموذج Merrel (1993): يشير نموذج ميرل الى ان المهارات الاجتماعية مكونة من:

1- التفاعل الاجتماعي.

2- الاستقلال الاجتماعي.

3- التعاون الاجتماعي.

4- الضبط الذاتي.

5- المهارات البين شخصية.

6- المهارات الاجتماعية المدرسية. (الحميضي، 2004: 61).

07-5- **نموذج هاني (1997):** الذي لخص ما توصل اليه بعض علماء النفس بخصوص مكونات المهارات الاجتماعية في اطار الاتصال الاجتماعي على النحو التالي:

مهارات الاتصال اللفظي: ويقصد بها مهارات الحوار مع الاخرين وتتضمن المهارات التالية:

المودة: وتتضمن قبول طرف التفاعل الاخر ومشاعر الدفء تجاهه والحرص على جعل اللقاء ممتعا.

الحفاظ على تقدير ذات الطرف الاخر اثناء التفاعل الاجتماعي: والمقصود با حرص الفرد على تجنب ما قد يؤدي الى الإضرار بتقدير طرف التفاعل الاخر بذاته.

تجنب صيغة الالزام: والمقصود بها التخفيف من استخدام صيغة الامر والمطالب المباشرة والكثيرة.

معرفة كيفية الاعتراض: او قول (لا) بطريقة مناسبة

تجنب تجاوز القواعد: ومن ذلك مقاطعة شخص ما اثناء الحديث، تجنب اصدار النكات غير المناسبة للموقف. (هاني، 1997: 15)

07-6- مكونات المهارات الاجتماعية عند بعض الباحثين الاخرين:

يقسمها البعض الى ثماني (08) فئات على النحو التالي:

- **مهارة المحادثة** : وتشمل عدة مكونات نوعية هي الاشتراك في المحادثة وبدء المحادثة ومواصلتها وانهائها واستخدام نبرة الصوت المناسبة والمسافة المناسبة واتصال العينين Eye-Contact.
- **مهارة التوكيد:** وتشمل التساؤل بغرض الاستفسار والايضاح، والمطالبة بالحقوق والدفاع عنها، ورفض المطالب غير المعقولة وانكارها، والمطالبة بالتفاوض، وإظهار اللطف والتهذيب.
- **مهارة التفاعل (مثل تكوين الاصدقاء):** وتشمل الاشتراك مع الاخرين في التفاعل الاجتماعي، ودعوتهم للعب، وتشجيعهم ومدحهم والثناء على سلوكهم.
- **مهارة حل المشكلات والتغلب عليها:** وتشمل البقاء في هدوء واسترخاء والاستماع للحلول الممكنة، واختيار أفضل الحلول المتاحة، والثقة في مسؤولية الذات، ومواجهة المضايقات ومعالجتها والبعد عن الازعاج.
- **مهارة مساعدة الذات:** وتشمل العناية بالذات (النظافة والترتيب)، والعناية بالملابس وترتيب المائدة وتنسيقها، والاهتمام بسلوكيات الطعام.
- **السلوكيات المرتبطة بمهام الفصل الدراسي:** وتشمل العناية والاستيفاء للمهام وإكمالها، ومتابعة التوجيهات والتعليمات وبذل أقصى جهد في إنجاز ذلك.
- **السلوكيات المرتبطة بالذات:** وتشمل تقديم عائد ايجابي للذات، والتعبير عن المشاعر، وتقبل العائد السلبي، وتفهم النتائج.
- **مهارة المقابلة للعمل:** وتشمل الاستعداد (الملابس والاتجاه.....إلخ) واليقظة والتنبيه، ومهارات الاستماع والتساؤل والايضاح، والتفكير قبل الحديث. (سلطاني، 2010: 82-83).

من خلال عرض التراث السيكولوجي لمكونات المهارات الاجتماعية الذي طرحه الباحثون ورغم التباين في تفسير المهارات الاجتماعية، الا انها تتفق على عناصر العملية والمكونات الرئيسية للمهارات الاجتماعية حيث تعرض النماذج في مجملها وجود عناصر استقبال وارسال رئيسية اثناء عملية التواصل والتفاعل بين الافراد فيما بينهم.

كما قام الباحث بالاعتماد على أداة بحث حاول الجمع فيها بين مختلف المهارات التي جمعت بين الجوانب الداخلية والخارجية حيث ركزت على المهارات الشخصية والقدرة على بدأ التعامل مع الطرف الاخر

وكذا قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره السلبية لفظيا بالاضافة الى مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي اي التروي وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل، واخيرا مهارة التعبير عن المشاعر الاجابية واقامة علاقات اجتماعية ناجحة.

إن مختلف أوجه النظر التي درست المهارات الاجتماعية حاولت كل واحدة منها النظر لها من زاوية معينة، وهذا ما جعلها تتكامل فيما بينها، وسمح للباحث ان يرى بوضوح هذه الظاهرة النفسية الاجتماعية المعقدة هذا أوجه عدة، ومن جهة أخرى أدى إلى تقسيم المهارات الاجتماعية إلى عدة تصنيفات، وهذا ما سوف نحاول توضيحه في العنصر الموالي.

08- تصنيف المهارات الاجتماعية:

تعددت التصنيفات التي اهتمت بالمهارات الاجتماعية، ويعرض الباحث هنا بعضا منها على سبيل المثال لا الحصر:

08-1- تصنيف (Riggio, 1990): قدم الباحث عدد اخر من الابعاد الاساسية للمهارات الاجتماعية وهي:

- **التعبير الانفعالي:** والذي يتضمن مهارة الاتصال بالمشاعر والاتجاهات.
- **التعبير الاجتماعي:** والذي يتضمن مهارة التعبير اللفظي كالعلاقة اللفظية وبدء المحادثات.
- **الضبط الانفعالي:** ويتضمن القدرة على تنظيم المظاهر غير اللفظية.
- **الضبط الاجتماعي:** ويتضمن القدرة على تنظيم السلوك ولعب الادوار الاجتماعية.
- **مهارة الحساسية الانفعالية:** وتتضمن قراءة الانفعالات.
- **الحساسية الاجتماعية:** والتي تتضمن وعيا بقواعد السلوك، الاجتماعي وآدابه.
- **المراوغة الاجتماعية:** وتتضمن مهارة أحداث تغيرات في عناصر الموقف التفاعلي للحصول على نتائج مقبولة، هذه المهارات الاساسية ينظر اليها في اطار مهارات الاستقبال، والارسال والتحكم في عملية الاتصال الاجتماعي الشخصي وذلك من خلال مجالين هما :

- المجال الاجتماعي او نطاق اللفظي.
- المجال الانفعالي او نطاق غير اللفظي. (الدليم، 2005: 12-13).

قام Riggio بتصنيف المهارات الاجتماعية الى ثلاثة أصناف رئيسية وهي مهارة التعبير ومهارة الضبط ومهارة الحساسية الاجتماعية، حيث كل تصنيف يضم جانب انفعالي والذي يعبر فيه الفرد مشاعره واتجاهاته وجانب إجتماعي يتضمن التعبير اللفظي والسلوك ولعب الادوار الاجتماعية.

08-2- **تصنيف الجابري والديب (1998: 17)** المهارات الاجتماعية الى :

- **مهارة الثقة:** وتعني قدرة الفرد على التعبير عن افكاره وآرائه بوضوح، التي يتقبلها زملاؤه وبالتأكيد والترحيب، وتتضمن مهارة الثقة نوعين من السلوك هما:

الوثوقية: وتعني القدرة على الانفتاح والمشاركة في الافكار والمعلومات بحرية، وتأييد الاخرين.

الجدارة بالثقة: وتعني ان يكون الاخرون قادرين على التعبير عن افكارهم بوضوح، والتي تنال التأييد والتشجيع من الاخرين في جو يسوده المرح والاطمئنان.

- **مهارة الاتصال:** وتعني قدرة الفرد ان يتصل بزملائه ويبادلهم افكاره، ويشاركهم في المعلومات التي يحتاجون اليها ويحاول كل فرد فهم افكار الاخرين، واشعارهم حتى يتمكنوا من الوصول الى الهدف المشترك.
- **مهارة تتالي الادوار:** وتعني السماح لأي عضو في الجماعة القيام بدوره لأداء مهنته وينتظر زملاءه مدة معينة عند اداء دورهم ويعطونه فرصة لإنجاز مهمته ثم يؤدي الاخر دورهم بالطريقة نفسها.
- **مهارة القيادة:** وتعني القدرة على المحافظة على العلاقات الاجتماعية بين الافراد داخل الجماعة بفعالية كما تعني التأثير المتبادل بين افراد الجماعة من أجل تحقيق الهدف المشترك.
- **مهارة حل الصراع:** وتعني القدرة على حل الآراء المتباينة بين داخل الجماعة والوصول الى اتفاق يرضي جميع افراد الجماعة.

ركز الجابري في تقسيمه للمهارات الاجتماعية على الثقة والوثوقية والجدارة بالثقة التي اعتبرها كقاعدة لتصنيفه، ثم تلتها الاتصال وتتالي الادوار والقيادة هذه المهارات حسب نظره تجعل الفرد يتواصل بشكل جيد مع الاخرين، وكان تركيزه في تصنيفه للمهارات الاجتماعية على الجانب الخارجي كلعب الادوار والقيادة والقدرة على حل الصراع.

08-3- **تصنيف " فرج، 2003 " للمهارات الاجتماعية:**

- **مهارة توكيد الذات:** وتتعلق بمهارة التعبير عن المشاعر، الاراء والدفاع عن الحقوق وتحديد الهوية وحمايتها ومواجهة ضغوط الاخرين.
- **مهارات وجدانية:** مثل المشاركة الوجدانية والتعاطف التي تعمل على تيسير اقامة علاقات وثيقة وودية مع الاخرين وادارة التفاعل بينهم.
- **المهارات الاتصالية:** وتنقسم الى قسمين:

مهارات الارسال: وتعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للأخرين لفظيا او غير لفظيا من خلال عمليات نوعية مثل التحدث، الحوار، الاشارات الاجتماعية.

مهارات الاستقبال: وتعني مهارة الفرد في الانتباه وتلقي الرسائل والهويات اللفظية وغير اللفظية من الاخرين وادراكها وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها.

- **مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية** : وتشير الى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه الفظي وغير اللفظي الانفعالي خاصة في التفاعل الاجتماعي مع الاخرين وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد. **(2003: 51)**

قام فرج بتصنيف المهارات الاجتماعية الى اربع مهارات رئيسية حيث توكيد الذات والجانب الوجداني للفرد يلعبان دورا مهما في قدرته على اقامة علاقات مع الاخرين، وتلتها مهارة الاتصال بنوعين حسب فرج مهارات الارسال ومهارات الاستقبال، واخر تصنيف هو المرونة على الضبط الاجتماعي ليكون الفرد مرنا في مختلف المواقف الاجتماعية.

08-4- **تصنيف " المحظي،2008**" المهارات الاجتماعية:

- **المهارات الاجتماعية العامة:** وتشمل السلوكيات المختلفة المقبولة اجتماعيا، التي يمارسها الفرد بشكل لفظي والغير لفظي اثناء التفاعل مع الاخرين.
- **المهارات الاجتماعية الشخصية:** ويقصد بها التعامل بشكل ايجابي مع الاحداث والمواقف الاجتماعية.
- **مهارات المبادأة التفاعلية:** وتتمثل في القدرة على المبادرة والحوار، والمشاركة، والتفاعل، والقدرة على المبادأة بالحديث والقدرة على تقديم المساعدة.
- **مهارات الاستجابة التفاعلية:** وتشمل القدرة على الاستجابة لمبادرات الغير من الحوار وطلب المساعدة والمشاركة.

- **المهارات الاجتماعية ذات العلاقة في البيئة المدرسية:** وتتمثل في القدرة على اظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع افراد ومجريات واحداث البيئة المدرسية، وتشمل العلاقات مع الطلاب والمعلمين وطاقم الادارة.
- **المهارات الاجتماعية المتعلقة بالبيئة المنزلية:** وتشمل ممارسة المهارات مع الزوجة والابناء، كما ان الابتسامات والهدايا لها مردودا ايجابي على العلاقات الاسرية. **(2008: 17)**

ركز المحظي في تصنيفه للمهارات على الجوانب الاجتماعية اكثر من الجوانب الداخلية حيث قسم المهارات الاجتماعية للفرد الى شخصية وتفاعلية ومهارة الاستجابة، وما يميز تصنيف المحظي هو مهارة البيئة المدرسية والمنزلية التي اعتبرها لها مردودا ايجابيا في العلاقات مع الاخرين.

08-5- تصنيف "الظاهر، 2008" للمهارات الاجتماعية: قد صاغت تصنيفها لانواع المهارات الاجتماعية على النحو التالي:

- **مهارات التواصل:** وتشمل قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للأخرين لفظيا او غير لفظيا من خلال التحدث والحوار والاشارات الاجتماعية، وكذلك قدرته على الانتباه الى المتحدث وتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الاخرين وادراكها وفهم مغزاها والتعامل في ضوئها.
- **مهارات التأييد والمساندة:** وتشمل إعطاء الاهتمام الكافي للشخص الاخر وتشجيعه عندما يذكر شيئا ذا قيمة، والمداعبة المرحة، وتقديم المساعدة او المقترحات عندما تطلب منه.
- **مهارة المشاركة والتعاطف:** وتشمل تيسير إقامة علاقات وثيقة وودية مع الاخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم التقرب اليهم ليصبح الشخص أكثر قبولا لديهم.
- **مهارات الضبط والمرونة:** وتشمل قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي والانفعال، خاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الاخرين، وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد، بالإضافة الى معرفة السلوك الاجتماعي الملائم للموقف. (2008: 31).

أعطت الظاهر جانب اجتماعي وخارجي هي الاخرى في تصنيفها للمهارات الاجتماعية حيث قسمت المهارات الاجتماعية الى أربع مهارات التواصل وتأييد المساندة المشاركة، وما يميز تصنيفها هو التأييد في إعطاء الاهتمام للطرف الاخر، وكذا مهارة المشاركة والتعاطف لاقامة علاقة ودية ووثيقة مع الطرف الاخر.

08-6- تصنيف "خطيب، 2010" المهارات الاجتماعية:

صنف خطيب المهارات الاجتماعية الى خمس مهارات تتمثل في

- **مهارات التواصل الاجتماعي مع الاخرين:** تعني القدرة على نقل الافكار الى الاخرين والتفاعل معهم بالوسائل المتعددة، كالكلمات المنطوقة والمكتوبة، والرسوم والصور والخرائط والهاتف وغيرها من الوسائل الاخرى.
- **مهارة التذوق الاجتماعي مع الاخرين:** وتعني قدرة الفرد على أداء افضل صورة في تعامله مع الاخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، من اجل الوصول للانسجام والتلاؤم مع الاخرين، وتتمثل في احترام الذات واحترام الاخرين وفن التعامل مع الاخرين وفن السلوك والتصرف الراقي والمقبول اجتماعيا.
- **مهارة القدرة على الحوار مع الاخرين:** تعني قدرة الفرد على محاورة الاخرين بفاعلية وتفاعل وثقة، تجعله قادرا على التصرف في المواقف الاجتماعية بذكاء، من خلال قدرته على اقناع الاخرين في جميع مناحي حياته التي تتطلب ذلك.
- **مهارة التعاون مع الاخرين:** تعني قدرة الفرد على التعاون والتفاعل وتقديم المساعدة للأخرين مع مشاركته إياهم في الانشطة المختلفة، التي يمكن له من خلالها تنمية الثقة بنفسه، والقدرة على التكيف مع الاخرين.
- **مهارة التعاطف مع الاخرين:** تعني قدرة الفرد على اظهار مشاعره للاخرين والتفاعل معهم والتعبير عنها وبصدق، وان يجعل ذلك جزءا اساسا من تفاعلاته اليومية مع الاخرين. (2010: 47).

لوحظ من خلال عرض التصنيفات المختلفة أن لكل تصنيف أنواعه المحددة للمهارات الاجتماعية، حيث يوجد بعض نقاط الاتفاق فيما بينها أغلبها ركزت على مهارات التواصل وكذا مهارة الاجتماعية، كما اختلفت في اغلب التصنيفات ويرجع ذلك الى اختلاف المنطلقات النظرية لكل منها، ففي حين اتجهت بعض التصنيفات الى العوامل الخارجية فقط للفرد، والتي تمثلت في نطاق التعامل مع الاخرين من مشاركة، وتعاون... الخ، ونجد ايضا ان هناك تصنيفات اتجهت للجوانب الداخلية والخارجية معا للفرد والتي تمثلت في المهارات الوجدانية، وتوكيد الذات، والاتصال بشقيه من حيث الارسال والاستقبال، ومهارات الضبط ومهارات المرونة الاجتماعية والانفعالية.

09- مبادئ وشروط اكتساب المهارات الاجتماعية:

يحدد "**احمد شمس الدين**" (1986) انه لكي يكتسب الفرد المهارات الاجتماعية يحب توفر بعض الشروط التي بدونها لا يتسنى للفرد اكتسابه لها، ومن اهم هذه الشروط:

- الاستعداد لتعلم المهارة: فإن لم يكن لدى الافراد مثل هذا الاستعداد، فعلى المدرب ان يوجد لديهم، وذلك بشرح اهمية اكتساب هذه المهارة وتبسيطها وتقديم النموذج لهم.
- ان يكون لدى المتعلم الدافعية لتعلم المهارة.
- النضج الجسمي والعصبي للمتدربين لاكتسابهم المهارات والاداء السليم لها.
- ممارسة المهارة سواء اثناء التدريب او في الحياة اليومية لصقل الاداء.(خلدومي، 2012: 116)

وتضيف سعدية بهادر (1992) مجموعة من الشروط العامة لاكتساب المهارة هي:

- النضج الجسمي والعصبي المناسب.
- الاستعداد لتعلم المهارة.
- التشجيع الدائم لاكتساب الاداء السليم.
- التقليد او النقل عن النموذج.
- التركيز والانتباه خلال التدريب.
- الرغبة الشديدة في تعلم المهارة.
- التدريب اللازم على المهارة.
- القدوة والنموذج السليم.
- التوجيه والارشاد لاكتساب المهارة. (محمد عبد اللطيف، 1996: 99).

و**اورد محمد عمران (1990: 33)** مجموعة من المبادئ لتعلم المهارات وهي:

- يعتمد تعلم المهارات على كل من المنطق العلمي الصحيح والتدريب الفني الجاد، وهو ما يقود الى سرعة تعلم المهارات مع اقتصاد كل من المجهود العقلي والبدني.
- الممارسة العملية العلمية حيث تعتبر ركن من اركان فن اكتساب المهارات.
- توفير فرصة للمارسة تتلاءم مع نوعية ومتطلبات المهارات المطلوبة.
- سرعة الاداء اولا ثم الترقية فيه.

وكما يتوقف تعلم واكتساب المهارات على عوامل عديدة منها ما هو خاص بالفرد المتعلم مثل النمو الاجتماعي والسلوك الاجتماعي وخصائص شخصيته ومنها ماهو خاص بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها الفرد مثل: ثقافة المجتمع، واولويات القيم التي يريد غرسها في افراده، وعادات وتقاليد المجتمع وغيرها، وعلى الشخص الذي يقوم بتدريب الافراد على المهارات ان يراعي شروط ومبادىء اكتساب المهارات، فإذا لم تكون متوفرة يحاول ان يغرسها في نفوس الافراد عن طريق الايحاء والتوجيه والقدوة. (فرحات مصطفى، 2014: 113)

ان المهارات الاجتماعية ليست موروثة وإنما مكتسبة من خلال التفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال مع الاخرين، وخلال التطرق لأهم الاستراتيجيات والطرق المستخدمة في اكتساب المهارات الاجتماعية، استنتجنا ان النمذجة والتعزيز والتلقين والتسلسل وغيرها من الاستراتيجيات ضرورية لتمكين الفرد من اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية بشكل موضوعي.

ومن هنا تحديدا رأى الباحث ان يعرض في هذا الجزء بعض الاستراتيجيات وطرق اكتساب المهارات الاجتماعية.

10- استراتيجيات وطرق اكتساب المهارات الاجتماعية:

ان المهارات الاجتماعية لدى الفرد ليست مهارات نظرية موروثة ولكنها مهارات يتعلمها الفرد ويكتسبها عند التفاعل الاجتماعي وفقا لمعايير اجتماعية وثقافية خاصة بكل مجتمع تنظم بأساليب وطرق التفاعل الشخصي والاجتماعي بين الافراد. (شوقي طريف، 2003: 45).

ويذكر **Riggo (1987)** ان المهارات الاجتماعية ليست فطرية او موروثة، إنما هي مهارات متعلمة مكتسبها عبر التفاعل الاجتماعي، وهذه المهارات إذا اجتمعت معا وبشكل متوازن نشأ عنها نجاح الفرد الاجتماعي، وقوة التأثير التي نلاحظها لدى بعض الاشخاص دون غيرهم، فالمهارات الاجتماعية ليست خاصية أو سمة واحدة بعينها لكنها زملة مهارات اساسية محددة حين تجتمع مع بعضها البعض وبتوازن تكون معامل التأثير والفاعلية الاجتماعية. (ممدوحة سلامة ، 1993 : 96).

ويرى الباحثون أن المهارات الاجتماعية يمكن اكتسابها بموجب مبادئ التعلم الاجتماع (النمذجة ، لعب الدور، التدعيم، التغذية الراجعة، التدريب) (Borgatta, 1994 & Moos 2000).

اما سمير محمد سلامة (2001: 91) قفد رأت ان اهم الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية تتمثل في التغدية المرتدة، التدعيم الايجابي، التلقين، لعب الدور، البروفات السلوكية، التدريب على السلوك التوكيدي.

ومن خلال هذا العرض نلاحظ ان هناك اتفاقا على بعض الاساليب المتعددة في تنمية المهارات الاجتماعية، واختار الباحث عددا من الاساليب التي ذكرت في التدريب على المهارات الاجتماعية، وسيتم شرح عدد من هذه الاساليب وهي:

10-1- النمذجـة:

يرجع إسهام النمذجة إلى جهود البرت باندورا في صياغته لنظرية التعلم الاجتماعي التي استفاد فيها من نظريتي التشريط الكلاسيكي، والتشريط الأدائي، ويطلق على النمذجة كذلك التعلم بالعبرة، والتقليد، التعليم الشهودي، وغيرها. (معتز عبد الله ،2000: 264) .

إن التعلم بالنمذجة هو العملية التي من خلالها يلاحظ الشخص انماط سلوك الاخرين، ويكون فكرة عن الاداء ونتائج الانماط السلوكية الملاحظة، بمعنى ان يكون هناك شخص فعلي يكون سلوكه قدوة ويقتدى به لمن يلاحظه، اي ان الفرد قد يتعلم في موقف ما سلوكا ما حتى لو لم يظهر هذا السلوك المتعلم من خلال الملاحظة بصورة فورية، ولكنه يؤدي هذا السلوك في ظروف مستقبلية بصورة لا نستطيع معها إلا أن نستنتج بانه قد تعلم من الموقف السابق، وبهذا نكون امام عملية ادراكية معرفية. (سهير كامل، 2000: 170-171).

ويمكن تقديم النماذج بعدة طرق منها:

النماذج الحية: تكون ممثلة بالنموذج الحي كالرفاق او المعلمين، واستخدام الفرد ذاته كنموذج من خلال مواقف السلوك التي كان فيها أداؤه جيدا كنموذج في السلوكيات المقبلة ومن ايجابيات النماذج الحية انها قد تزيد من الدافعية وتسهل من عملية تعلم السلوك.

النماذج بالمشاركة: وتشمل على عرض للسلوك بواسطة نموذج، هذا السلوك من جانب المسترشد مع توجيهات تقويمية من جانب المرشد موجهة للمسترشد. (عمران، 1990: 648).

العوامل المؤثرة في النمذجة: يمكن تحديد جملة من الخصائص تؤثر في النمذجة وهي:

خصائص النموذج: فالانتباه للنموذج يزداد كلما كان هذا النموذج محببا ومشوقا للمتدرب، ويفضل ان يكون النموذج مناسبا لعمر المتدرب.

خصائص المتدرب: اوضح باندورا انه حتى تنجح النمذجة فإن المتدرب يحب أن تتوافر فيه عدة خصائص: عمليات الانتباه، عمليات الحفظ، استرجاع السلوك (اعادة التوليد)، عمليات الدافعية.

خصائص مرتبطة بالإجراءات: فموقف النمدجة والاسلوب الذي تتم به قد يتضمن بعض الجوانب التي تؤثر على المتدربين عما اذا كان النموذج يلقي عقابا. (حواشين وحواشي، 2002: 116).

10-2- **لعب الادوار**:

يرجع الفضل في إرساء الأساس النظري لأداء الأدوار إلى **مورينو** ، الذي افترض أنه يمكن علاج العديد من المشكلات الانفعالية إذا فعل الأشخاص المواقف وحلولها ومارسوا حلولاً لها . ويستند مورينو لتأثير أداء الأدوار في تغيير السلوك على أساس التلقائية ، ويعرفها بأنها الاستجابة المناسبة لموقف جديد ، أو استجابة جديدة ومناسبة لموقف قديم . (معتز عبد الله، 2000: 266).

والمنطلق الكامن من خلف هذا الاسلوب يتمثل في قيام الفرد بالدور الذي يصعب عليه القيام به في الواقع الفعلي، قد يجعله اكثر الفة به ومن ثم الاعتياد عليه، واقل تهيبا من ادائه فيما بعد في مواقف طبيعية واكثر بأوجه الصعوبة التي يختبرها فيها، ومن يعمل على تجنبها فضلا عن انه يمكنه من اجراء بيان عملي على السلوك قبل تنفيذه، وهو ما يتيح له الفرصة للنقد الذاتي وتلقي نقد الاخرين وتقييمهم لأدائه بصورة موضوعية لن تتاح له في الواقع الذي قد تكلف الاخطاء فيه ثمنا باهضا يدفعه الفرد خصما من توافقه النفسي وعلاقاته الشخصية. (طريف غريب، 1998: 235).

10-3- **التعزيز الايجابي**:

هي العملية التي يتم بمقتضاها زيادة او تقوية احتمالية تكرار قيام الفرد بسلوك او استجابة معينة عن طريق تقديم يعقب ظهورها هذا السلوك او تلك الاستجابة منه اي من الفرد.

والتعزيز يساعد على زيادة التعليم وزيادة مشاركة التلاميذ في الانشطة التعليمية المختلفة، وقد يكون لفظيا او غير لفظيا، ويشترط فيه ان يكون طبيعيا غير مفتعل وان يناسب نوع الاستجابة. (شحاته واخرون، 2003: 108).

والمعززات الاجتماعية هي مثيرات طبيعية يمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة او لاحقا بعد نجاح السلوك المراد تعزيزه، ومن ابرز المعززات الاجتماعية مايلي:

- الابتسام والثناء والانتباه والتصفيق.
- التربيت على الكتف والمصافحة.
- التحدث ايجابيا عن الطالب امام الزملاء والمعلمين أو الاقارب والاصدقاء.
- نظرات الاعجاب والتقدير.
- التعزيز اللفظي كقول: احسنت، عظيم، انك ذكي فعلا، فكرة رائعة، هذا عمل ممتاز.
- الجلوس بجانب الطالب اثناء مشاركته. (عبد الهادي الخطيب، 2010: 38).

10-4- التغذية المرتدة:

حدد "طه حسين واخرون" التغذية المرتدة في ضوء المعلومات التي تعطى للمتعلم عن صحة استجاباته او خطئها وبناء على ذلك يستمر المتعلم او يتعدل اسلوبه او يتوقف لأنه حقق هدفه، وحدد ماير التغذية المرتدة في المعلومات المشتقة عن الاداء التي في ضوئها يسهل للمتعلم تقييم مدى التجانس بين السلوك ومعيار الاداء وقد تقوم على الملاحظة الذاتية او يقوم اخرون بملاحظة السلوك ويمكن تقديمها بطرق متعددة فقد تأخذ طابعا تقييميا توضح للمتعلم ان عليه تعديل سلوكه او مفاهيمه دون ان يحدد له اسباب التجانس بين الاداء والمعيار السلوكي او قد تأخذ طابعا إخباريا. (عبد الهادي الخطيب، 2010: 52).

10-5- التشكيل:

هو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجيا من السلوك المرغوب او يقارب في خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة الى اخرى، ويبدأ التشكيل من النقطة التي يكون الطفل عندها، ثم يندرج في خطوات صغيرة بحيث يتغير سلوكه. (آسيا خلدومي، 2012: 115).

10-6- التسلسل:

ويعرف بأنه الاجراء الذي من خلاله نعمل على تقسيم السلوك المستهدف الى حلقات مكونة له، مع تعزيز الحلقة الاخيرة منه.

10-7- التلقين:

وهو اجراء يشمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تميزية اضافية بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد للسلوك المستهدف، ونقول مثيرات اضافية من اجل تميزها عن المثيرات التميزية المتوفرة اساسا في البيئة، فالمثيرات المساندة لا تصاحب السلوك عادة، وانما يزودها لشخص اخر لغاية معينة، وبمعنى اخر التلقين هو حث الفرد على ان يسلك سلوكا سويا معينا والتلميح له بانه سيعزز ذلك السلوك. (الشناوي وعبد الرحمن، 1997).

يرى الباحث ان المهارات الاجتماعية لدى الفرد ليست بالمهارات الموروثة ولا بالنظرية ولكنها مهارات تتعلم وتكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي، كما ان الاساليب السابقة الذكر تساعد الافراد على تصحيح الافكار الخاطئة التي توجد لديهم عن انفسهم وتغيير التوقعات الخاصة بالنتائج السلبية، وتساعدهم كذلك هذه الاساليب على تنظيم افكارهم عن انفسهم بأسلوب اكثر ثقة وايجابية اثناء تفاعلهم الاجتماعي.

11- جوانب العجز والقصور في المهارات الاجتماعية:

تتعدد اوجه العجز في المهارات الاجتماعية، فبعض العلماء يركز على العجز في الاداء واخرون يؤكدون على ضعف السيطرة والبعض يرى بأن العجز سببه النواحي المعرفية، وفي التالي السطور يعرض لوجهات نظر مختلفة فيما يتعلق بالعجز في المهارات الاجتماعية على النحو التالي:

11-1- تصنيف Gresham (1986): صنف جوانب العجز في المهارات الاجتماعية الى اربعة اصناف على النحو التالي:

- عجز في المهارات الاجتماعية
- عجز في اداء المهارات الاجتماعية
- عجز في الضبط الذاتي المرتبط بالمهارات الاجتماعية
- قصور في الضبط الذاتي عند اداء المهارات الاجتماعية

11-2- **تصنيف " Ladd et Mize " (1983)** للعجز في المهارات الاجتماعية الى مايلي:

- العجز في الجانب المعرفي
- نقص الاداء
- ضعف السيطرة على النفس (محمد شحادة، 2012: 18)

11-3-تصنيف " **Conte et Richard** " **(1994)**: ان هناك اربع صفات مشتركة بين الافراد الذيم يعانون من عجز المهارات الاجتماعية وهي على النحو التالي:

- الخصائص المعرفية
- شدة صعوبة التعلم
- الجنس
- فرط النشاط (خلدومي، 2012: 112)

يرى **طريف شوقي** أن انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يجعل الفرد غير قادر على إقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء، وصعوبة في الإفصاح عن مشاعرهم ، وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين، على نحو يستدعى ردود أفعال دفاعيه قد تؤثر سلباً على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم، وكذلك تفاقم الشعور بالفشل، وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران. **(2003: 18-19)**

وترى **غماري (2015)** أن التعرف على الضعف الحاصل في مجال المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ليس بالمهمة السهلة كما يبدو للوهلة الاولى، لذا نحتاج الى تحديد بعض المعايير الاساسية التي تجعلنا نميز بين التلميذ الذي يتمتع بالمهارات الاجتماعية عن التلميذ الذي يفتقدها، وقد اتفق كل من (رضوي) و (الزيات) على ان العجز عن استقبال مشاعر الاخرين وفهمها وسوء إدراك وفهم الدلالات والرموز المرتبطة بسلوكهم في المواقف الاجتماعية المختلفة يمثل من اهم مؤشرات فشل التواصل الاجتماعي للفرد واضطرابه وكذا صعوبة بناء علاقات مع الاخرين في إطار أدوار اجتماعية محددة مثل تكوين الصداقات لدى الاطفال والمراهقين وذلك بسبب استجاباتهم السلبية او غير التوكيدية التي تعد أهم مؤشرات ضعف المهارات الاجتماعية لدى الاطفال والمراهقين، أن صعوبات التواصل العلائقي وضعف الاستجابة خلال مواقف التفاعل الاجتماعي وعدم القدرة على التفاعل الايجابي مع الاخرين تعد من المشاكل العويصة التي يواجهها الطفل والمراهق في محيطه المدرسي، والتي قد تنجر عنها مخاطر عديدة على الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي لهما. (غماري فوزية، 2015: 131).

ويقر علماء النفس وعلوم التربية ان قصور المهارات الاجتماعية لدى المراهقين يسهم في حدوث الخجل والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية، مما يجعل هؤلاء الاطفال منسحبين ومرفوضين ولا يتمتعون بأية شعبية، بينما يؤدي التزود بالمهارات الاجتماعية الى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي

وما يتضمنه من سلوكيات تؤثر وتتأثر بسلوك الاخرين. كما يؤدي التزود بالمهارات الاجتماعية ايضا الانبساطية والقدرة على التصرف بنجاح والتوجه نحو الاخرين. (الوابلي، 2004: 36).

يتضح لنا ان القصور في المهارات الاجتماعية يتجلى في عدة مناحي فهو اما يتعلق بعدم امتلاك الفرد للمهارة من الاساس، او انه لا يمتلك المعرفة والكيفية لتطبيق هذه المهارة، والثالث يتعلق بوجود استجابات انفعالية تعيق الفرد عن اكتساب المهارات الملائمة للمواقف، والاخير يتعلق بالضعف في الضبط أثناء اداء المهارة، واخرون يؤكدون على ضعف السيطرة ويرى البعض ان العجز اسبابه النواحي المعرفية، والمهارات الاجتماعية عبارة عن سلوك مكتسب ومتعلم، يمكن تدارك مواطن الضعف فيها، وتقويتها وتنميتها عن طريق التمرين والممارسة.

12- مخلفات ضعف المهارات الاجتماعية:

اظهر **شوقي (2002)** الى ان اهم المظاهر السلبية المترتبة على ضعف المهارات الاجتماعية تتمثل في:

- التورط في كثير من مشكلات التفاعل مع الزملاء والادارة بشكل يقلل من احتمالية التغلب على الخلافات في العلاقات الشخصية، وتصعيدها (احيانا) على نحو قد تصل معه الى صراعات عنيفة، كنتيجة لضعف المهارات الاجتماعية اللازمة في التفاعل، خاصة مهارات الاستشعار الاجتماعي والاتصال، والتفهم الوجداني، وضبط الذات.
- تبني توقعات غير واقعية، وربما تبني بعض الافكار غير الفعالة، والتي يترتب على الاعتقاد في صحتها، والسلوك بشكل غير وظيفي او فعال، مما يقضي بتفاقم المشكلات وإثارة الصراعات وهدر الطاقة في المؤسسات.
- يرتبط ضعف المهارات الاجتماعية (احيانا) بالاكتئاب، حيث يصعب على منخفضي المهارات الاجتماعية الافصاح عن مشاعرهم، والافصاح بما يحملون من هموم، وما يشعرون به من معاناة للأخرين، ويميلون بدلا من ذلك الى اجترارها ذاتيا، مما يضخم من آثارها السلبية على المستويين النفسي والبدني، وهو ما يؤدي الى ظهور بعض الاعراض الاكتئابية المزاجية، والنفسجسمية. (ابو منصور، 2011: 34)

12-1- الاثار الناجمة عن افتقاد التلميذ للمهارات الاجتماعية:

ان قصور المهارات الاجتماعية لدى التلميذ فقد تؤدي الى عجزه في التفاعل الناجح مع الاخرين، وقد تكون سببا للكثير من الاظطرابات والمشكلات النفسية التي قد تصيب التلميذ نتيجة ذلك مثل عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد والشعور بالوحدة النفسية والانطواء والقلق الاجتماعي والخضوع لضغوط الأقران وبدء التعاطي، والتي يمكن أن تعوق الفرد على أن يحيا حياة سعيدة ومشبعة نتيجة ذلك العجز في المهارات الاجتماعية، وما يترتب عليه من عدم الكفاية الاتصالة، سواء من حيث القدرةعلى بدء العلاقات مع الاخرين أو عدم القدرة على ترجمة هذه المعرفة إلى اداة تحقق الكفاية في العلاقات بهم كما لم يقتصر إهتمام الباحثين على إكساب وتنمية المهارات الاجتماعية فقط، لكن انصب اهتمامهم ايضا على استخدام التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل بعض السلوكيات غير المرغوبة (الإنطواء، الخجل، العدوانية، الإكتئاب، النشاط الزائد).(سلطاني، 2010: 101)

ومن هنا تعد المهارات الاجتماعية إحدى الجوانب الاجتماعية التي تساعد في حدوث التعلم المدرسي، ويتضح دور المدرسة الكبير في بلورة شخصية الطفل وتحقيق قدر كبير من نموه النفسي والاجتماعي، ويتطور هذا الدور من خلال عملية التربية، حيث تعتبر المهارات متغيرا نفسيا مهما ومؤشرا جيدا للصحة والتكيف المدرسي لكن ماذا لو فشلت المدرسة في صناعة هذا التلميذ المتوافق ذاتيا والمتكيف نفسيا والناجح اجتماعيا والمتفوق دراسيا، وعندها نلاحظ:

- التلميذ يعبر عن فشله ذلك بالجوء إلى العنف وإيذاء الاخرين ماديا أو معنويا لأنه يريد أن يثبت ذاته لكن بطرق غير مقبولة اجتماعيا.
- افتقار التلميذ لادوات التعامل مع زملائه يدفعه الى البحث عن البديل ويجد في تمرده والخروج عن نظام الجماعة التربوية وحتى زميله الاقرب إليه.
- انعدام امكانية مسايرة الزملاء يدفعه الى مغادرة المدرسة اي الى الشارع وهذا الاخير لا يبنى بقدر ما يهدم.
- الفشل في الانضمام الى جماعة الرفاق لعدم اكتسابه اليات التفاعل والتعامل معهم فيما يعتبرونه غير متأدب على قولهم، مما يصعب عملية الاندماج وبناء حوار معهم.
- الخروج على النظام وقوانين المدرسة ثم المجتمع يصبح ممكنا لأنه يحس أن دوره في الجماعة منعدم وأن قيمته عندهم لا تساوي شيئا، وعليه إثبات وجوده ولو على حساب القيم التي تعلمها.

- قد يفسر ذلك الاخفاق الذي يعانيه بعض الأفراد والذي يتمثل في عدم استثمار الفرص الماحة لاقامة علاقة ودية مع المحيطين به، وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل، والمكانة الملائمة بين الزملاء. (شوقي طريف، 2003: 18).

13- اساليب وطرق قياس المهارات الاجتماعية:

ان القياس عملية ضرورية ولازمة لتقويم اداء المهارة، وعن طريق عملية القياس نستطيع معرفة وتحديد مستوى النجاح أو القصور في الاداء.

ويتم قياس المهارات لعدة أسباب نذكر منها:

- التمييز بين التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات حتى يمكن تصميم برامج تدريبية لعلاج مثل هذه الصعوبات وغيرها والتي تؤثر بشكل واضح في قدرة الفرد على التعلم.
- تقييم تعليم التلاميذ لمحتوى تعليمي معين أو مجموعة من المهارات الاكاديمية المتضمنة في وحدة تعليمية محددة.

ويمكن قياس المهارة في جانبين هما:

الجانب المعرفي : ويتم قياسه تحديدا عن طريق اختبارات الورقة والقلم.

الجانب الادائي: (السيد محمد ابو هاشم، 2004: 155)

وسنحاول ان نعرض بشيء من التفصيل لكل من اساليب قياس المهارات الاجتماعية، واكثر مقاييس المهارات الاجتماعية شيوعا على النحو التالي:

13-1- التقرير الذاتي:

حيث يطلب من المبحوث تقديم معلومات حول سلوكه في مواقف تتطلب قدرا من المهارات الاجتماعية، ومن المتوقع أن طبيعة هذا السلوك المتدرج الشدة ستكشف عن مستوى تلك المهارة لدى الفرد، وتوجد عدة أساليب تتدرج في فئة التقرير الذاتي هي:

أ- **الاستخبارات والمقاييس النفسية:**

ونوجه فيها مجموعة من الاسئلة (البنود) للفرد التي تكشف إجاباته على مستوى مهاراته، وهناك عدة صور تاخذها تلك الاسئلة.

- نقدم للفرد مواقف معينة قد يواجهها او واجهها في حياته اليومية تتطلب سلوكا اجتماعيا ماهرا للتعامل معها مثل: ماذا تفعل اذا حضرت اجتماعا متأخرا ولم تجد مقعدا قريبا او ما رد فعلك على رئيسك حين يوجه لك انتقادا علنيا امام الاخرين بشكل جارح؟ أو ماذا يحدث حيث تلتقي بشخص لأول مرة؟.

وبطبيعة الحال فإن الاسلوب الذي سيتصرف به الشخص في مثل تلك المواقف سيمكن من خلاله استنتاج مستوى مهاراته الاجتماعية.

- تقديم استجابات معينة تتصف بأنها ماهرة أو غير ماهرة إجتماعيا ويطلب من الفرد تحديد معدل صدور تلك الاستجابة عنه، وبالتالي نحدد مستوى مهاراته من خلال حصر معدل صدور السلوكيات الماهرة عنه أو العكس، من قبيل: تبادر نفسك للآخرين تلتقي بهم لأول مرة.

يصعب عليك تقدير مدى موافقة الفرد الذي تتحدث اليه على كلامك من خلال فحص ملامح وجهه؟

- يعرض للمبحوث موقفا معينا وتتبعه بعدة استجابات بديلة عليه اختيار احدها، على اساس كل بديل منها يعكس مستوى أو نمطا من المهارة كان نقول له: إذا دخلت حجرة على شخصين يتحدثان في موضوع خاص تعتذر وتخبرهما بأنك ستعود في وقت لاحق، تتحدث عما تريد مباشرة، تغلق باب الغرفة وتخرج دون أن تتحدث إليهما، ويعد الاستخبار من أكثر الاساليب شيوعا وله العديد من المزايا فضلا عن اوجه النقد، وهو ما يدعوا الباحثين الى استخدام أساليب أخرى بجانبه، ويحسن حتى تكون الاجابات عنه أكثر دقة وتصاغ عباراته بشكل دقيق، وتتحدد ملامح الموقف المطروح بصورة مفصلة تتضمن طبيعة الموقف، وهوية الطرف الاخر فيه نوع السلوك الصادر.

نظرا للاهمية التي حظي بها موضوع المهارات الاجتماعية فقد ظهرت العديد من المقاييس التي سعى الباحثون بواسطتها لقياس مستوى ما تحوزه الفرد منها، وسنعرض فيما يلي لأبرز تلك المقاييس:

1- **مقياس رجيو للمهارات الاجتماعية:** والذي صممه "رونالد ريجيو" عام (1986): تحتوي على 105 بندا تقيس ست مهارات هي: التعبير الانفعالي والاستشعار الانفعالي، الضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والاستشعار الاجتماعي، الضبط الاجتماعي. (Miller, 1995) (خليفة 1999) (wampold et al, 1995).

2- **مقياس هوريتز وزملائه (1987):** لمشكلات العلاقات بين الاشخاص.

3- **مقياس جازلاي للتعبير عن الذات:** وقام بإعداده عام (1974).

4- **مقياس المهارات الاجتماعية:** أعده لور واخرون عام (1991).

5- **مقياس أبعاد السلوك التوكيدي:** أعده طريف شوقي عام (1988)، لقياس المهارات التوكيدية.

6- **مقياس السلوك التوكيدي:** اعدته مريم الخليفي عام (1992). (شريف نزيهة، 2017: 67-68).

ب-**المقابلة الشخصية:**

وهو اسلوب مهم في حالة الرغبة في قياس مستوى المهارات الاجتماعية لأشخاص أميين، أو الرغبة في تقديم وصف مفصل للجوانب غير اللفظية لمهارات المبحوث الاجتماعية، مثل أسلوبه في تقديم نفسه، ومدى تحكمه في حركات عينيه، وقدرته في فهم وإرسال الاشارات غير اللفظية من والى الاخر.

(شحاته واخرون، 2003: 126).

ج- تحليل المضمون:

يقوم الباحث بموجب هذه الطريقة بتحليل ما كتبه الماهرون اجتماعيا عن أنفسهم (يوميات، مذكرات، كتب، أحاديث، صحيفة، لقاءات تلفزيونية) او ما كتب عنهم، من منطلق أنهم بحكم ما يواجهونه من مواقف متنوعة يصدرون سلوكا ماهرا اجتماعيا من قبيل مواجهة مواقف الصراع، والتعبير عن الاختلاف مع الاخر وإدارة عمليات التفاوض الاجتماعي، واصدار احكام عن الاخرين. (عبد الحليم واخرون، 2003: 126).

13-2- **الملاحظة السلوكية:**

نظرا لاهمية الملاحظة السلوكية كوسيلة لقياس المهارات الاجتماعية فهي تتضمن عدد من الطرق الفرعية يمكن لنا إعطاء نبذة موجزة عن كل منها على النحو التالي:

- ملاحظة السلوك الماهر اجتماعيا في مواقف واقعية، سواء كان ذلك في البيئات الطبيعية للأفراد مثلما هو الحال عندما يلاحظ الباحث تلاميذه أثناء تفاعلهم معا في الفصل.
- ملاحظة هذه السلوكات في مواقف مصطنعة حيث نلاحظ تلك السلوكات المندرجة في فئة المهارات الاجتماعية للمبحوثين وهم يؤدون أدوار معينة في مواقف مصطنعة تجريبيا يتم تسجيلها بالوسائل التقنية المناسبة.

ويهتم هذا الاسلوب بأداء التلاميذ الفعلي لهذه المهارات، وتعتبر ملاحظة الاداء في المهارات العملية من اهم اساليب التقويم، لها إذ انها هذه الملاحظة تلعب دورا هاما في بيان مدى تحسن الاداء والتقديم في اكتساب هذه المهارات. (السيد محمد ابو هاشم، 2004: 156).

13-3- المراقبة الذاتية:

لا تقتصر الملاحظة فقط على قيام باحثين بملاحظة سلوك الفرد في المواقف التي تتطلب المهارات الاجتماعية، بل يمكن أن يلاحظ الفرد ذاته أيضا حتى يتمكن من اداء تلك المهمة يجب أن نعرفه بوضوح بمفهوم المهارات الاجتماعية، وتدريبه بإحدى الطرق المعروفة على الوعي بذاته، ومراقبتها إبان التفاعلات الاجتماعية، وان تزوده بمفكرة خاصة يدون بها ملاحظاته الشخصية حول المواقف التي يواجهها وتتطلب الاستجابة بصورة ماهرة اجتماعيا، وأن يسجل مواصفات هذه الاستجابات وخصائص المواقف التي تصدر فيها، وتكمن أهمية هذه الطريقة إن أحسن تنفيذها تزويدنا بمعلومات يصعب على الباحثين الوصول إليها احيانا، فضلا على انها تساعد الفرد على تعديل سلوكه في الوجهة المرغوبة. (شريف نزيهة، 2017: 70-71).

13-4- تقديرات المحيطين بالفرد:

نظرا لعدم كفاية السلوكيات التي نحصل عليها من خلال ملاحظة المبحوثين فضلا عن احتمال انخفاض دقة ما يدلون به من تقرير ذاتي حول سلوكهم المهاري الاجتماعي فإن الباحثين قد يلجئون الى أسلوب إضافي يتمثل في الحصول على تقدير المحيطين بالفرد لسلوك سواء كانوا أقرانه في الحي الذي يسكن فيه، أو اصدقائه أو معلميه أو أفراد اسرته، وفي دراسة أجراها Gairns (1995) لتقييم الكفاءة الاجتماعية للفرد من خلال سؤال أقرانه الذين على الفة به تبين أن تقديرهم كان ذا قدرة تنبؤية مرتفعة بالسلوك الفعلي للفرد، وحتى يتأكد من صحة التقديرات لاحظ لمدة اربعة ايام بصورة مكثفة من حصلوا على درجات مرتفعة على العدوانية، من واقع تقرير أقرانهم المقربين منهم، ووجدوا أنهم أصدروا بالفعل سلوكا عدائيا بدرجة أكبر ممن حصلوا على درجات منخفضة، وان ملاحظته لعدوانيته ارتبطت سلبيا، كما يتوقع بالدرجة على مقياس الكافاءة الاجتماعية مما يوحي بصدق تقديرات الأقران. (عبد الحليم واخرون، 2003: 128).

13-5- الحاسوب الالي:

حيث يستخدم الحاسب الالي للتعامل مع البنية الكامنة خلفه، والمفسر لمستوى المهارات الاجتماعية للفرد، وهو ما يتطلب محو الامية الحاسوبية لمبحوثينا، وبالفعل فقد ظهرت برامج حاسوبية متنوعة تقدم موقفا وأهدافا يكشف رد فعل المبحوث عليها عن مستوى مهاراته الاجتماعية، وتتميز الطريقة بأنها ذات طابع تفاعلي مع المبحوث مما يمكننا من فهم سلوكهم المعرفي والاجتماعي بصورة أكثر يسرا. (شريف نزيهة، 2017: 72).

ومن الامثلة الواقعية على ذلك برنامج الحاسب الالي الذي صممه "**هوران**" لتعديل بعض العناصر المؤثرة في طبيعة السلوك الاجتماعي الذي يتسم بانخفاض المهارة ألا وهي المعتقدات غير المنطقية من خلال برنامج لإعادة التشكيل المعرفي للمعتقدات غير المنطقية لمجموعة من طلاب الثانوي، يتضمن (12) مشهد تقدم على جلستين، وفيه يقدم للمبحوث عقب المشهد الذي يعكس معتقدا غير منطقي ما سيناريوهات وبدائل متعددة للحكم عليها وحيث يختار البديل المنطقي يقدم له المحاسب دعما وتشجيعا لتثبيت تلك المعتقدات لديه أما حيث يختار بديلا غير منطقي يقوم الحاسب بتنفيذه ودحضه. (سلطاني، 2010: 110).

ويرى علماء النفس أن التعلم بمساعدة الحاسب فعال للاسباب التالية:

- **المشاركة الفعالة:** يجعل التلميذ يتفاعل بشكل إيجابي وفي الحال مع المادة العلمية المقدمة ويكشف عن هذا التفاعل باستجابته وممارسته ويختبر في كل خطوة، وهو تعلم عن طريق العمل.
- **التغذية المرتدة للمعلومات:** من الممكن أن يحدد الخطأ، وأن يرجع الدرس إلى أسباب خطئه، ذلك ان التدعيم يسهل التعلم مع المعرفة الفورية للنتائج وما لها من فوائد جمة.
- **تلقي المعلومات بطريقة تناسب كل فرد:** يجعل هذا الاسلوب الدارس يدرس المادة ويفهمها تبعا لسرعته هو، ثم يدرس غيرها ولا يرتبط بسنوات دراسية معينة، وامتحانات تدخل فيها عوامل بشرية كثيرة، أما إن كان بطيئا فإنه يدرس بالسرعة المتناسبة معه، وغالبا ما ينقل الى برنامج علاجي. (شريف نزيهة، 2017: 67-68).

حين ننظر للاساليب المتنوعة لقياس المهارات الاجتماعية سنجد كلا منهما يتمتع بمجموعة من المزايا، وفي المقابل به بعض اوجه المحدودية التي تجعل من المزج بينها يساعد على تقييم تلك المهارات

بصورة افضل واكثر اقترابا من الواقع، ولا شك في ذلك فالمعلومة تاتي من اكثر من مصدر يزداد وثوقا بها، فنحن نسال المبحوث ونقابله، ونلاحظ سلوكه في مواقع معينة ونقدم له مواقف مصطنعة، ونطلب منه ملاحظة ذاته ونحلل اداءه المعرفي عليها.

ملخص الفصل:

تعتبر المهارات الاجتماعية من العناصر المهم اكتسابها عند كل فرد لما لها من تأثير على طبيعة التفاعلات اليومية بين الافراد، والتي تتجلى من خلال قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الاخرين وتفسيرها، وكل هذا سيؤثر على توافقه سواء على المستوى الشخصي والاجتماعي، فالمهارات الاجتماعية تيسر التفاعل والاحتكاك بالخرين.

ويظهر جليا أن المهارات الاجتماعية تمثل عاملا في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجامعات التي ينتمي إليها الفرد، فهي تفيدهم في التغلب على مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم النفسية، ومواجهة مشكلاتهم اليومية وتحقيق التوفق مع المحيطين بهم لا سيما الأقران في الوسط المدرسي.

الفصل الرابع

التوافق النفسي الاجتماعي

تمهيد:

حضي موضوع التوافق النفسي الاجتماعي باهتمام كبير من العلماء والباحثين في مجال علم النفس وعلم النفس الاجتماعي لما يشكله من اهمية للفرد والمجتمع في مجمل مجالات الحياة وهناك من يرى ان الفرد الذي يتمتع بتوافق نفسي اجتماعي ينعم بصحة نفسية جيدة، ومن الباحثين من يرى التوافق هو الصحة النفسية، وقد تضاعفت أهميته في هذا العصر الذي ازدادت فيه الحاجة الى الامن والاستقرار النفسي والاجتماعي حيث ان الانسان يمر بعدة مراحل للنمو في حياته وكل مرحلة تتطلب من الفرد القيام بأدوار اجتماعية ونفسية معينة بدءا من مرحلة الطفولة المبكرة و إنتهاءا بمرحلة الشيخوخة مرورا لمراحل المراهقة والنضج، وهذا يستوجب تعديلا مستمرا في سلوكه وتغييره ومتطلبات المرحلة ليصل لحالة من التوافق التي تمكنه من العيش بسلام داخلي مع نفسه كما هو مع محيطه الاجتماعي واداء أدواره بكفاءة وفعالية.

فالشخص المتوافق هو الذي يتصف بشخصية متكاملة قادرة على التنسيق بين حاجاته وسلوكه الهادف وتفاعله مع بيئته وهو الذي يتحمل الحاضر من اجل المستقبل متصفا بتناسق سلوكه وعدم تناقضه ومنسجما مع معايير مجتمعه.

وسنتناول في هذا الفصل: أهم التعاريف اللّغوية والاصطلاحية لمفهوم التوافق، والمفاهيم المرتبطة، والنظريات المفسّرة له، بالإضافة إلى تعريف التّوافق النّفسي الاجتماعي، وأهم مؤشراته والعوامل المؤثرة فيه.

اولا التوافق:

لغة: كلمة توافق مأخوذة من وافق بين الشيئين موافقة اي لاءم بينهما، والتوافق أن يسلك المرء مسلك الجماعة ويتجنب ما عنده من شذوذ في الخلق والسلوك. (أنيس وآخرون، 1973: 1047)

01-تعريف التوافق:

يعتبر التوافق مصطلحا بيولوجيا الاصل وكان دارون يقصد به قدرة الكائن الحي على التلاؤم مع الظروف البيئية عندما تحدث في البيئة تغيرات ضخمة ومفاجئة، يكون على الكائن العضوي أن يواجهها بتغيرات ذاتية التشكيل، أو بتغيرات بيئية التشكيل إن كان له أن يستمر في البقاء، فإذا فشل الكائن العضوي على الرغم من التغيرات الذاتية والبيئية في أن يتلاءم مع تغيرات بيئية كان عليه أن ينقرض ويحتفي من الحياة. (عبيد مجدي، 1981: 8)

وتعددت التعاريف التي قدمت للتوافق وذلك حسب الموقف والزمن واهتمام واتجاه العلماء والباحثين ومن بين أهم التعريفات نجد:

يعرف (**Morgan, 1956**) " التوافق بأنه قدرة الفرد على تقدير إمكانياته وقدراته تقديرا واقعيا ومعقولا، بحيث يكون قادرا على تحقيق الأهداف التي يضعها والتي تحقق له الرّضا والسّعادة ".(288 :1956 , Morgan)

أما **English (1958)** : فيعتبره " حالة من العلاقة المنسجمة مع البيئة، حيث يستطيع المرء أن يحصل على إشباع أهم حاجاته، ومواجهة المتطلّبات المادية والاجتماعية المفروضة عليه " (English,1958: 13).

في حين يعرفه **احمد عزت راجح (1973) بانه**" قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عنما يواجه موقفا جديدا، او مشكلة مادية، او اجتماعية، او خلقية، او صراعات نفسية، تغييرا يناسب هذه الظروف الجيدة. (أحمد عزت راجح، 1985: 578).

وفي السياق ذاته يعتبره **الديب (1988)** حالة من التواؤم والانسجام (علاقة متناغمة) مع البيئة تنطوي على قدرة الفرد على إشباع معظم حاجاته، وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية أو تجيب على معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية التي يعاينها الفرد. (جودة منيرة، 2016، ص38).

ويعرفه **كارل روجرز**: قدرة الشخص على تقبل الامور التي يدركها بما فيها ذاته ثم العمل من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته. (رمضان محمد القدافي، 1998: 109).

أما Henriette Bloch (1997) فيعرفه "التوافق هو كل التغييرات التي يتبعها الكائن الحي والتي تهدف الى جعله أفضل تكيفا مع بيئته. (Henriette Bloch, 1997: 25).

عباس محمود عوض (1999): التوافق هو ارتباط يصل الى الترادف بين التوافق والصحة النفسية ولعل السبب في ذلك يرجع الى أن الشخص الذي يتوافق توافقا جيدا لمواقف البيئة، والعلاقات الشخصية يعد دليلا لامتلاكه، وتمتعه بصحة نفسية جيدة أيضا. (عباس محمود عوض، 1999: 82)

حامد عبد السلام زهران (2005): التوافق هو عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعة والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة. (حامد عبد السلام زهران، 2005: 27).

في ضوء التعريفات السابقة يمكن القول انه بالرغم من الاختلاف في زاوية التناول والتطرق لمفهوم التوافق النفسي الاجتماعي الا ان العملية التوافقية في نهاية الامر تتسم بالتكامل بين الفرد وبيئته.

نستخلص من التعاريف السابقة ان: التوافق هو ان يكون للفرد القدرة على تعديل السلوك من اجل مواجهة مواقف الحياة المختلفة، بالاضافة الى تقبل الفرد لذاته وللمحيطين به حيث يستطيع الفرد التغلب على الاحباطات، وتحقيق الاهداف واشباع الدوافع والحاجات والاستمتاع بحياة تقل فيها التوترات والصراعات النفسية.

ومنه يتضح يتضح لنا ان التوافق مصطلح مركب وغامض الى حد كبير ذلك لتعدد النظريات والاطر الثقافية المتباينة، وربما أحد اسباب هذا الغموض هو الخلط بينه وبين بعض المفاهيم الاخرى، ولفهم التوافق النفسي بشكل أوضح يجب التفريق بينه وبين بعض المفاهيم المرتبطة به والتي سندرجها فيما يلي:

02- علاقة التوافق بمتغيرات اخرى:

ارتبط مفهوم التوافق ببعض المفاهيم الى درجة الخلط أو اطلاق نفس المعنى على المفهومين ومن هذه المفاهيم نذكر:

02-1- علاقة التوافق والتكيف:

استخدم الكثير من الباحثين في علم النفس كلمة تكيف مرادفة لكلمة توافق، وكانوا في كل مرة يقصدون به نفس الشيء مع ان الفرق واضح بينهما، والاستخدام مازال الى يومنا هذا.

فالتكيف مفهوم مستمد من علم البيولوجيا كما حددته نظرية **دارون (Darwin)** المعروفة بنظرية النشوء والارتقاء عام (1985)، حيث يشير هذا المفهوم الى ان الكائن الحي يحاول أن يوائم نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه من اجل البقاء. (بوشاشي، 2013: 90)

فالتكيف اشمل تكيف الانسان والحيوان والنبات إزاء البيئة الفزيقية التي يعيش فيها، ولكي يستطيع كل منهم أن يعيش في البيئة عليه أن يكيف نفسه لها وأن يعدل من نفسه وظروفه لمواجهتها. (فوزي محمد جبل، 2000: 61)

ويرى **نعيم الرفاعي** ان التكيف عملية ديناميكية مستمرة يهدف بها الشخص لتعديل سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين البيئة. (ابو شمالة، 2002: 11)

أمّا الباحثان: **السيد سلمان و عبد التواب أمين حرب** فيريا أنّه: يمكن إجمال الفرق بين التكيّف و التوافق فيما يلي :

- التوافق مفهوم خاص بالإنسان أساسا، إذ يسعى لتنظيم حياته ومواجهة مشكلاته وإشباع حاجاته كي يصل إلى النّجاح سواء في مجال الأسرة أو العمل أو مع الأصدقاء، أمّا مفهوم التكيّف فيشمل كلا من الإنسان والحيوان والنّبات إزاء البيئة الفيزيقية التي يعيشون فيها .
- التكيّف مرتبط بإشباع الحاجات البيولوجية وخفض التّوتر الناتج عن إثارتها دون النّظر إلى النتائج التي قد تترتب عن هذا الإشباع، أمّا السلوك التوافقي فيتحدد باعتبارات اجتماعية بالدرجة الأولى حتى يكون مناسبا ومقبولا . (أحمد حسن صالح و آخرون، 2000: 27)

و يمكن توضيح الفرق بصورة أوضح بين التكيّف والتّوافق في الجدول التالي :

جدول رقم (01): الفرق بين التكيّف والتّوافق

التكـــــيّف	التّوافـــــــق
– التكيّف يشمل الإنسان والحيوان والنبات في علاقتهم مع البيئة . – يتضمّن المسايرة للظّروف وينكر دور الإنسان . – يلغي دور الفروق الفردية بين الناس . – مرتبط بإشباع الحاجات البيولوجية .	– التوافق يقتصر على التفاعل بين الإنسان والآخرين. – يظهر لتغيير الواقع نحو الأفضل على أساس تطوير البشرية. – يعلن صراحة دور الأفراد برغم اختلافاتهم . – يتحدد باعتبارات اجتماعية ومرتبط بها

(طيب تومي، 2010: 102)

مما سبق نستنتج التكيف يتعلق بالجانب البيئي لحياة الانسان، فالانسان يتكيف مع البيئة التي يعيش بها سواء أكانت البيئة الفيزيقية او البيئة الاجتماعية، فيعدل من سلوكه ويعدل من البيئة من حوله لتحدث عملية التكيف، اما التوافق له بعد نفسي أكثر يرتبط بالخصائص التي يتميز بها الانسان فقط والتي يسعى من خلالها للاتزان والاستقرار والتفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه وذلك من اجل تحقيق الاستقرار النفسي والاجتماعي من خلال التوفيق بين ذاته وبين محيطه.

02-2- علاقة التوافق والصحة النفسية:

هناك ارتباط كبير قد يصل إلى حد الترادف في بعض الأحيان بين هذين المفهومين، ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى أنّ الشّخص الذي يتوافق توافقا جيدا مع المواقف البيئية والعلاقات الاجتماعية يعدّ هذا دليلا لامتلاكه وتمتعه بصحة نفسية جيدة، هذا ما جعل بعض الباحثين يلجؤون إلى استخدام مقياس الصّحة النّفسية لقياس التوافق، و أحيانا مقياس التوافق لقياس الصّحة النّفسية .(مدحت عبد الحميد، 1990: 83)

ويعرف **عبد العزيز القوصي:** الصحة النفسية بأنها التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الازمات النفسية العادية التي تطرأ على الانسان، مع الاحساس الايجابي بالسعادة والكفاية. (سهير كامل أحمد، 2000: 15).

ولقد اعتبر **صلاح الدين أحمد الجماعي:** ان التوافق أصبح معيارا للصحة النفسية، أذ انها تعني مدى أو درجة نجاح الفرد في التوافق الداخلي ودوافعه ونزعاته المختلفة، والتوافق الخارجي في علاقته ببيئته المحيطة بما فيها من موضوعات وأشخاص.(صلاح الدين احمد الجماعي، 2007: 69).

مما سبق نستنتج ان للصحة النفسية أهمية كبيرة للفرد والمجتمع ويمكن اعتبارها الحالة التي يكون فيها الفرد متوافقا مع نفسه ومع محيطه، فالصّحة النّفسية مفهوم أشمل من التوافق، ويعتبر التوافق هو أحد أبرز مظاهر الصّحة النّفسية، وهو من مؤشراتها الواضحة، واختلال التوافق هو اختلال في الصّحة النّفسية، وهذا يوضّح العلاقة الكبيرة جدا بينهما .

وهكذا نلاحظ من خلال المفاهيم سابقة الذكر أن التوافق مفهوم مستقل، وبدوره تحدده مجموعة من الخصائص التي تجعله يتميز عن المفاهيم المقاربة له، والتي سوف نلخصها في العنصر الموالي.

03-خصائص التوافق:

03-1- التوافق عملية كلية:

التوافق يشير إلى الدلالة الوظيفية لعلاقة الإنسان باعتباره كائنا حيا يتفاعل مع البيئة المحيطة بكيانه كلّه، ويعد التوافق بناءا على تلك الخاصية المميزة لهذه العلاقة الكلّية، فالاتساق بين جزئية من مكونات الإنسان وبيئته لا يعد توافقا، كما أن قصر التوافق على السلوك الخارجي مع إغفال تجاربه الشعورية لا يعد توافقا، بل أن التوافق هو التفاعل الكلّي والشمولي بين الإنسان والبيئة المحيطة به . (قادري، 2014: 95)

ومن هنا يعني ان يكون النظر للانسان باعتباره شخصية كلية متكاملة وان التوافق قائم على صراع بين الذات والموضوع بل هو سلسلة متصلة لا تنتهي عن هذا الصراع فالانسان موحد في علاقاته بمحيطه الاجتماعي وفي جميع مجالات الحياة. (الكحلوت، 2011: 13).

03-2- التوافق عملية دينامية :

فعملية التوافق مستمرة على مدى الحياة، ولا تتمّ مرّة واحدة وبصفة نهائية، بل تستمرّ طوال الحياة، والتي تتضمّن سلسلة من الحاجات المتغيّرة لإشباعها، وإنّ التوافق يمثّل المحصّلة، أو تلك النتائج التي يتضمّن عنها صراع القوى المختلفة، بعضها ذاتي والأخر بيئي، وبعض القوى فطري والبعض الآخر مكتسب، والقوى البيئية بعضها مادي، وبعضها الآخر قيمي، وآخر اجتماعي، وفي النهاية إنّ التوافق هو المحصّلة لكل القوى السالفة الذكر. (دمنهوري، رشاد صالح، 1996: 83)

03-3- التوافق عملية وظيفية:

ويقصد به أنّ التوافق ينطوي على وظيفة إعادة الاتّزان، أو تحقيق الاتّزان من جديد إذا كان الفرد يعاني من عدم التوازن، والذي ينشأ عن الصراع القوي بين الذّات والموضوع، والإنسان شعاره الدائم أنا موجود في حالتي الصّحة والمرض، والتوافق وسوء التوافق على السواء. (المغربي زغلول، 1992: 12)

03-4- التوافق يستند إلى طبوغرافيا النّفس:

ترى مدرسة التحليل النّفسي أنّ طبوغرافية الشّخصية لها ثلاثة مكونات وهي: أولا النّظام الأساسي للشّخصية، و الذي تعتبره مستودع الطّاقة النّفسية الذي يغذي النظامين الآخرين ويطلق عليه الهو (id)، ثاني هذه الأنظمة هو النّظام الإداري وتطلق عليه الأنا (ego) وهو نظام يعمل أساسا وفق مبدأ الواقع، و ثالث هذه الأنظمة هو النظام الأخلاقي الأنا الأعلى (super ego)، وأهمّ ما يقوم به هو إصدار الأحكام على ما يفعله النظام الإداري أو ما ينوي فعله . (الطحان محمد، 1992: 32)

03-5- التوافق عملية اقتصادية :

يرى علماء التحليل النّفسي أنّ مصدر الطّاقة النّفسية هو النّظام الأساسي للشّخصية، وتستمدّ هذه الطّاقة من عمليات الهدم الكيميائية الناتجة من عمليات الأيض لدى الإنسان، بينما يستمدّ النّظامان الآخران كلاهما الطّاقة اللاّزمة لنشاطهما من النّظام الأساسي، وحيث أن كميّة الطّاقة محدودة فإنّ نتيجة الصراع

تتوقف على كميّة الطّاقة المستثمرة في كلا القوتين المتصارعتين، وعلى سبيل المثال : فإذا كان الصراع بين النّظامين الأساسي والإداري وكانت طاقة النّظام الأساسي أقوى فإنّ دفاعات النّظام الإداري ستنهار وتبدو الغلبة للحاجات العضوية والدّوافع الأولية. (wilson, 1998, 22)

03-6- التوافق عملية ارتقائية :

ذلك أنّ التوافق لا يمكن التّعرف عليه إلا بالرّجوع إلى مرحلة النّمو التي يعيشها الفرد، فالرّاشد يعيد توازنه مع البيئة بأسلوب الراشدين، و يتخطّى بأسلوبه المراحل السابقة، وإذا توقّف عندها فإنّ ذلك يعني سوء توافق ونكوص إلى مراحل سابقة، وهذا يعني أنّ السلوك المتوافق في مرحلة نمو سابقة قد يعدّ سلوكا لا توافقيا أو مرضيا إذا أستخدم في مرحلة نمو تالية.(wolfenden,1999, 93)

يمككنا اعتبار الشخص التوافقي هو شخص لا تتنافر سجاياه وخصائصه المختلفة مع بعضها البعض، بل تتفق وتتكامل فيما بينها وذلك من خلال التوافق المنطقي بين ما يراه الشخص في نفسه وبين ما يراه الاخرون فيه.

04- ميادين أهمية التوافق النفسي:

لدراسة التوافق النفسي فوائد تطبيقية عديدة تبدو في الميادين الآتية:

ا.ميدان التربية:

يمثل التوافق الجيد مؤشرا ايجابيا أو دافعا قويا يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية، ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناسقة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، بل ويجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح، فالتلاميذ سيئو التوافق يعانون من التوتر النفسي ويعبرون عن توترهم النفسي بطرق متعددة، كاستجابات التردد والقلق أو بمسالك العنف في اللعب والأنانية والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس واستخدام الألفاظ النابية في التعامل مع الآخرين وكراهية المدرسة والهروب منها واضطرابات سلوكية مثل :اللجلجة والتلعثم وقضم الأظافر والميول الانسحابية والسرحان والخجل والشعور بالنقص وتنعكس كل تلك المشكلات بالطبع على التحصيل الدراسي الذي هو لب عملية التعليم. (صالح حسين، العيدي، 1999: 129).

ب.ميدان الصناعة:

إن التوافق الجيد للعمال أمر ضروري لزيادة الإنتاج، كما لا يمكن التقليل من شأن العلاقات الإيجابية ومشاعر الحب والود مع الزملاء والرؤساء والمشرفين وتأثير ذلك كله في كمية ونوعية الإنتاج وبالتالي فإن سوء التوافق الناتج عن سيادة الروح العدائية أو الكراهية تجاه الرؤساء نتيجة لأساليب الإدارة الدكتاتورية والشعور بالظلم أو هضم الحقوق أو محاباة البعض على حساب البعض الآخر أو العجز عن إقامة علاقات طيبة مع الزملاء أو العمل في ظل ظروف طبيعية غير مناسبة، كل هذا من شأنه التأثير السلبي على الروح المعنوية للعمال، مما يؤدي إلى انخفاض الإنتاج وكثرة الغياب عن العمل والشجار مع الزملاء والرؤساء. (صالحي، 2013: 129)

ج.ميدان الصحة النفسية:

إن سوء التوافق يمثل واحدا من الأساليب الرئيسية التي تؤدي إلى الاضطراب النفسي بأشكاله المختلفة وهي مجموعة الأسباب التي نطلق عليها الأسباب المرسبة، من هنا فإن دراسة الشخصية قبل المرض ومدى توافق الفرد مع أسرته وزملائه ومجتمعه يمثل نقطة هامة من نقاط الفحص النفسي والطبي للوصول إلى تشخيص الحالة المرضية وبالتالي فإننا نتوقع أن الأشخاص سيئو التوافق أكثر من غيرهم عرضة للتوتر والقلق والاضطراب النفسي. (صالح حسين، العيدي، 1999: 129)

فعلا لأهمية دراسة التوافق النفسي أثر كبير سواء في الميدان التربوي أو الصناعي وكذا الصحة النفسية، لكون أن الفرد في الإطار التعليمي والتربوي لا يمكنه قط الوصول إلى درجة من التحصيل دون أن يكون متوافقا نفسيا، بحيث أن تناسق وظائفه النفسية وثباته الوجداني والانفعالي يدفعوه إلى استثارة دوافعه نحو الإنجاز والتحصيل، ونفس الشيء بالنسبة للميدان الصناعي، فالفرد المتوافق يظهر دافعية كبيرة للعمل والإنجاز، يواجه كل الصعوبات والعراقيل، بآنية وموضوعية مرن في تفاعلاته، ويتمتع بروح مسؤولية التي تعتبر مرادفا للموافق النفسي، والتي بدورها تؤدي بالفرد لنوع من الاتزان والصحة النفسية.

05- أساليب وميكانزمات التوافق:

من أجل تحقيق التوافق في مختلف مجالات الحياة يلجأ الافراد الى اتخاذ أساليب توافقية مختلفة باختلاف المواقف وتعددها، وذلك حسب طبيعة هذه المواقف من حيث هي مواقف تبعد عن التهديد والاحباط أو تمثل مصدر ضغط غالبا ما تأخذ هذه الاساليب شكلا مباشرا او تكون دفاعية غير مباشرة.

05-1- اساليب التوافق المباشرة:

وتتميز هذه الاساليب بكونها شعورية مباشرة، يستطيع الفرد من خلالها اشباع حاجاته ورغباته ودوافعه وتحقيق أهدافه بطريقة مباشرة وشعورية على نحو سليم يساعده في التخلص من مواقف الاحباط والصراع وحل مشكلاته التي يتعرض لها حلا حاسما ونهائيا يضمن له تحقيق افضل قدر من التوافق النفسي، ومن هذه الاساليب نذكر:

- **العمل الجدي ومضاعفة الجهد:** قد يلجأ الافراد حين تحبط أعمالهم أو تعاق بأبسط عقبة وأهونها الى اليأس أو التوقف عما يسعون اله من أهداف، في حين ان الاستجابة السليمة لمثل هذا الموقف تتطلب العمل الجدي ومضاعفة الجهد، ويجب أن نغرس لدى الافراد الاستعداد وتنمية بأن نكل اليهم منذ طفولتهم بعض الاعمال التي تتفق مع نضجهم وقدرتهم حتى ينجحوا في القيام بها، ومن ثم يكتسبون بعض الثقة في قدرتهم على القيام بأعمال هامة بمجهودهم الشخصي.
- **تغيير الطريقة:** في بعض الاحيان زيادة المجهود لا يجدي نفعا، وعليه لا بد من تغيير طريقة العمل للوصول الى الهدف وتغيير الطريقة إما بالمحاولة والخطأ أو نتيجة اكتساب خبرات وتجارب في الموضوع، ونجد هذا مثلا عند الطالب الذي يغير طريقة المراجعة من حين لآخر عندما يفشل في الامتحان، وكذلك نجد المعلم يغير طريقة إلقاء الدرس إذا لم تكن طريقته واضحة للتلاميذ.
- **تحوير السلوك:** كثيرا ما يجد الفرد نفسه أمام عائق لا يمكن التغلب عليه، و في هذه الحالة لا جيب أن يستسلم بل لا بد من البحث عن سبل اخرى للوصول الى مبتغاه.
- **تنمية مهارات جديدة:** إذا لاقى الفرد احباطا، فإنه يحاول ان يضاعف جهده لمقاومة هذا الاحباط، ولذلك فهو في حاجة الى تنمية اتجاهات ومهارات جديدة تساعده في التوافق، ومثال ذلك الام إذا ألمت ببعض المعلومات السيكولوجية والتربوية عن العلاقة بين الام والطفل، فانها تستطيع القيام بواجبها على نحو افضل.
- **إعادة تفسير الموقف:** قد يكون الاحباط ناتج عن تفسير خاطئ للموقف، وكل ما يتطلبه الفرد في هذه الحالة هو إعادة تفسير الموقف وتفهمه، ومثال على ذلك أن الوالد الذي ضاق ذرعا بأبنائه المراهقين وسلوكاتهم المتمردة عليه أن يتفهم جيد طبيعة مرحلة المراهقة ومتطلباتها، فيبدي تسامحا نوعا ما إزاء أبنائه الطائشة ويعتبرها مرحلة عابرة وليس سلوكا متجذرا فيهم.

- **التعاون والمشاركة:** أفضل العلاقات الاجتماعية هي التعاون والمشاركة التي نجدها في كثير من نواحي النشاط الانساني وكلما تعاون الفرد مع الاخرين وشاركهم في مختلف النشاط كلما زادت حياته خصوبة وابتعد عن الاساليب اللاسوية مثل الانسحاب والعزلة والعدوان.

- **تغيير الهدف:** أحيانا يكون تغيير الهدف هو الحل الوحيد لمواجهة الموقف المحبط، وهذا إذا فشل الفرد في تغيير الطريقة وزيادة الجهد وباقي الطرق الاخرى، وهنا يلجأ الفرد الى التخلي عن عن هدفه واتخاذ هدف آخر يكون أكثر سهولة، ومثال ذلك الطالب الذي فشل في تخصص ما وكرر السنة فإنه يلجا الى تغيير التخصص والالتحاق بأخر أكثر سهولة ويناسب إمكانياته وقدراته.

- **تأجيل إشباع الدافع الى حين:** مثل هذه الحلول المباشرة قد لا تيسر للفرد في كل الحالات فيضطر الفرد الذي لا يتمكن من استخدام هذه الاساليب في حل صراعاته والتغلب على ما يواجهه من إحباط الى اللجوء الى أسلوب آخر من الحلول غير المباشرة هو اسلوب الحيل اللاشعورية (الدفاعية). (عبد الحميد محمد شاذلي،2001: 91).

05-2- أساليب التوافق غير المباشرة (الحيل اللاشعورية):

هي مجموعة من الحيل النفسية اللاشعورية التي يخدع بها الانسان نفسه عندما يواجه التهديد او يشعر بالأخطار الخارجية، ولا يستطيع التغلب عليها مباشرة ومن أهم هذه الحيل ما يلي:

- **التوافق باستخدام اساليب اعتدائية:**

تتنصل هده الاساليب في الاعتداء وتوجيه الاذى الى الذات نفسها او الى الغير، ومن الحيل التي تقع تحت هذا النوع هي الاسقاط والعدوان.

الاسقاط: الاسقاط الية دفاعية، غالبا ما يلجأ اليها الانسان في حياته اليومية حيث ينسب للأخرين بصفة لا شعورية بعض الصفات السلبية التي يعاني منها هو نفسه، ذلك أن إدراك وجود هذه الصفات السلبية لدى الفرد يؤدي به الى الشعور بالتوتر والقلق فهو ينسبها للأخرين للتخفيف من حدة التوتر الداخلي. (مصطفى عشوي، 1994: 184)

العدوان: يحدث لخفض التوتر نتيجة لتأزم شديد أو اعاقة بالغة، ويكون العدوان على أشياء لا علاقة لها بمصدر التوتر، وقد يكون العدوان غير صريح مثل الكيد والتشهيرن وقد يكون العدوان صريح عاما وليس

خاصا، ويكون بالاضراب والثورة، وقد يتخذ العدوان شكلا مرضيا فيصل الى الرغبة في القتل او الانتحار. (عبد الحميد شاذلي، 2001).

- **التوافق باستخدام اساليب دفاعية:**

في هذه الحالة لا يفقد الفرد صلته بالناس الاخرين او البيئة، هو يتخذ موقف المدافع عن نفسه في محاولة تغطية كل نقص او قصور او شعور به، ومن هذه الحيل النفسية المستخدمة في ظل هذا الاسلوب: التبرير، التقمص، التعويض الزائد.

التبرير: محاولة دفاع عن سلوك يمكن اعتباره خاطئا، او افكار معينة او دوافع جنسية او عدوانية لا شعورية تعبر عن نفسها في فلتة لسان او زلة قلم... ذلك بمحاولة تفسيرها بأسباب منطقية او أعذار عنها، في حين تكون هذه الاعذار والتفسيرات ليست المسبب الحقيقي لما فعله او ما يحمله من أفكار، ولكنها وسيلة لإخفاء ما يشعر به الفرد من عار وخجل أو محاولة لخداع الذات أو الضمير، وهو تسوية للعيوب التي لا يطيق الفرد مواجهتها. والتبرير يختلف عن الكذب إذ هذا الاخير محاولة لخداع الاخرين فقط اما التبرير فهو محاولة خداع الذات والاخرين في نفس الوقت. (عباس محمود عوض، 1980: 166).

التقمص: هو ان يحمع الفرد ويتبنى وينسب الى نفسه نا في غيره من صفات مرغوبة ويشكل نفسع على غرار شخص اخر يتحلى بهذه الصفات، اي ان الفرد يتوحد أو يندمج في شخصية شخص اخر او جماعة اخرى بها صفات غير موجودة لدى الفرد وهو يختلف عن التقليد كون التقليد شعوري والتقمص لا شعوري. (حامد زهران، 2005: 39).

التعويض الزائد: هو عملية تستخدم من طرف الفرد لتغطية ضعف او نقص في صفة مقبولة اجتماعيا او اخلاقيا ويلجأ اليها الفرد بقصد التغلب على الشعور بالضعف او الدونية، بإحراز تفوق في ميدان آخر، وبإتباع أنماط جديدة من السلوك، فالتلميذ الذي لم يسعفه الحظ في النجاح في الدراسة يعوض فشلة في نشاط رياضي او فني، فهذه الوسيلة الدفاعية تغطي صفة غير مستحبة بصفة مستحبة أخرى اكثر تقبلا من طرف الشخص والاخرين مع الاجتهاد في ممارستها. (بوجليدة، 2002: 24).

- **التوافق باستخدام اساليب هروبية (انسحابية):**

يلجأ الفرد في هذه الحالة الى الهروب من المواقف التي تسبب له الاحباط والتحرك بعيدا عن الناس مما يؤدي الى ارتياحه وتخفيض شعور القلق والتوتر الذي يعانيه، ومن الحيل الهروبية التي يستخدمها الفرد في سعيه للتوافق ما يلي:

الانسحاب:

يعني تجنب الشخص التعرض للناس او المواقف التي تثير في نفسه القلق والضيق، واذا اضطرت الظروف الفرد المتازم الى مواجهة هذه المواقف انطوى على نفسه وانحصر على ذاته وعاش مع الناس دون ان يتعايش معهم، وهو كالشاب الذي فشل في دراسته لا انه ينغمس في احلام اليقظة الى حد زائد متفاقم يتخيل نفسه انه قد هاجر الى الخارج، او ان يتمثل لكل ما يؤمر به، او يكف عن اية محاولة للتوافق مع الموقف المثير للإحباط، وهذا يعني اعترافا ضمنيا من الفرد بصعوبة الوصول الى حل الازمة التي يعاني منها، ويلاحظ أن الشخص الذي يمارس الانسحاب يقترن انسحابه في الغالب بعدم الاكتراث واللامبالاة بل البلادة ايضا. (عباس محمود عوض، 1980: 166)

النكوص: يعتبر النكوص اسلوبا انسحابيا لان الشخص يتقهقر الى مرحلة سابقة من مراحل نموه لمواجهة الصراعات، وهي حيلة دفاعية يعود بها الفرد الى الاساليب الطفلية في سلوكه وثورة انفعالية حين يعرضه موقف او مشكلة تستعصي الحل، او احباطا شديدا لرغبات تثير لديه قلقا شديدا، فالأصحاء الذين حسن توافقهم كثيرا ما يلتجئون الى النكوص بغية التخفيف من حدة القلق. (عبد الحميد مرسي، 1976: 33).

احلام اليقظة: تعتبر الاحلام احدى الوسائل الاساسية التي يلجأ اليها الفرد لإشباع دوافعه التي تلح على طلب الاشباع خاصة إذا كان هذه الاشباع مستحيلا في عالم الواقع، ففي الاحلام يرى الفرد دوافعه وقد تحققت في صورة حدث او خبرة يعيشها في الحلم، أما احلام اليقظة في ضرب من الخيال يلجأ اليه الفرد والوظيفة الاساسية لأحلام اليقظة هي وسيلة دفاعية تحققه في الخيال ما لم يستطع تحقيقه في الواقع وهي ترتبط مباشرة بكمية الاحباط التي يواجهها الفرد. (كفافي، 1990: 387-388).

النسيان: يختلف النسيان الذي يحدث نتيجة عن النسيان العادي الذي يحدث عادة في حياتنا اليومية، في أن الاخير يحدث نتيجة ضعف بعض الخبرات وزوالها من الذاكرة بسبب الارهاق أو بسبب كثرة نواحي النشاط التي يقوم بها الفرد، لكن من الممكن ان يسترجع الفرد هذه الخبرات المنسية بشيء من الجهد إذا

وجدت الظروف المناسبة لتذكرها. اما النسيان النايج عن الكبت فليس من السهل تذكر ما كبت. (عبد الحميد الشاذلي، 2001: 100-101).

- **التوافق عن طريق الكبت:**

من الحيل اللاشعورية التي يلجأ اليها الفرج للتخفيف مما يعاني او ما تعافه نفسه الكبت، وهو في حد تعبير بعض المختصين حيلة ساذجة خرقاء يتمثل في استبعاد ما يثير القلق من دوافع وانفعالات وافكار مؤلمة من منطقة الشعور او الوعي الى منطقة اللاشعور، كما انه كذلك يعمل على منع كل اقتحام من حيز اللاشعور الى منطقة الشعور. (رمضان محمد القذافي، 1998: 339).

وهو عبارة عن ابعاد الدوافع والافكار المؤلمة والمخزية او المخيفة او الخطيرة المؤدية الى القلق من حيز الشعور الى حيز اللاشعور وكأن الفرد يهذب ذاته خشية الشعور بالإثم والندم وعذاب الضمير وايلام الذات، والكبت يعتبر بمثابة دفن خبرات حية. (حامد عبد السلام زهران، 2005: 43).

- **التوافق عن طريق المرض:**

قد يستخدم الفرد المرض لا شعوريا ليتهرب من لوم الناس ومن لوم ضميره ويعفى نفسه من مواجهة المواقف العصبية وتحمل المسؤوليات، ولا يكون للمرض ما يبرره من الناحية العضوية او الفسيولوجية وانما يعتبر من الاساليب النفسية، ويدخل المرض هنا تحت دائرة الامراض النفسية البدنية (السيكوسوماتية). (عبد الحميد شاذلي، 2001: 102).

من خلال استعراضنا لمختلف الحيل الدفاعية التي يلجأ اليها الفرد للتخفيف من حدة توتره والمحافظة على اتزان شخصيته واستقرارها، نلاحظ ان هذه الحيل تهدف الى الاستقرار العاطفي والثبات الانفعالي والشعور بالأمن، كما انها تعمل على تأكيد الذات ورفع مستوى ثقة الفرد بنفسه والوصول الى انماط سلوكية وحلول ودية وسطى تمكنه من تخفيف التوتر.

06- أبعاد التوافق:

اختلفت الآراء حول تحديد أبعاد التوافق الرئيسية فقد اعتبر بعض العلماء أن هناك خمسة أبعاد اساسية للتوافق وهي: التوافق النفسي، التوافق الاجتماعي، التوافق الاسري، التوافق المدرسي، التوافق الاجتماعي (كامل، 2000: 30)، في حسن ارتأى البعض الاخر مثل (زهران، 1997: 27) ان التوافق

الشخصي، والتوافق الاجتماعي والتوافق المهني هي أهم المجالات الخاصة بالتوافق ولا شك ان التوافق يشمل بعدين رئيسيين هما التوافق الشخصي او ما يطلق عليه التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي، ويمكن الحديث عن التوافق من خلال الابعاد الاساسية والتي يرى الباحث انها موضوع دراسته وهي:

06-1- التوافق النفسي (الشخصي):

يعتبر التوافق الشخصي البعد الاساسي والمجال الاول من مجالات التوافق حيث إنه يعمل على الصعيد الداخلي للفرد والطريقة التي ينظر بها الى نفسه التي بين جنبيه والى المجتمع من حوله ويتضمن التوافق الشخصي السعادة مع النفس والرضا عن النفس وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الاولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية المكتسبة ويعبر عن سلم داخلي حيث لا صراع داخلي. (زهران، 1997: 29)، فالتوافق يعني أن يكون الفرد راضيا عن نفسه غير كارها لها كما تتسم حياته بالخلو من التوترات والصراعات النفسية المقترنة بمشاعر الذنب والقلق والنقص، ويتضمن التوافق الشخصي السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الاولية والثانوية مع عدم وجود صراع داخلي والتوافق مع مطالب النمو في مراحله المتتابعة.(الصويط فواز، 2009: 54) .

ويرى "**فهمي**" أن الذات لها ثلاث أبعاد هي:

- فكرة الفرد عن نفسه أي الشخص له كيان ذو قدرة على التعلم وقوة جسمية على العكس يشعر بانه فاشل أو ضعيف القدرات.
- فكرة الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين فقد يرى الشخص أنه مرغوب أو غير مرغوب.
- نظرة الفرد الى ذاته كما يجب أن تكون وهي الذات المثالية. (قحطان أحمد الظاهر، 2004: 29).

يرى **طه عبد العظيم حسين** ان التوافق مع الذات هو الرضا عن الذات وإشباع الدوافع والحاجات الفطرية والمكتسبة، كما انه يتضمن خلو الفرد من الصراعات الداخلية والتحرر من الخوف والقلق، كما يتضمن تحقيق مطالب النمو المختلفة.

كما يرى علماء النفي في هذا الاطار أنه لكي يتوافق الفرد مع ذاته فعليه أن يتقبل ذاته كما هي، وأن تكون المسافة بين مستوى طموحه وما لديه من إمكانيات واستعدادات مناسبة وأن تكون لديه درجة مناسبة من المرونة والمبادأة، ويتسم بدرجة مناسبة من الاتزان الانفعالي، وان يتمتع بدرجة مناسبة من الامن والقدرة على مواجهة الضغوط والاحباطات. (طه عبد العظيم حسين، 2010: 27).

من خلال ما سبق يمكننا استخلاص ان التوافق النفسي يتضمن السعادة والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات ويعبر عن السلم الداخلي، وذلك لا يأتي إلا من خلال تحقيق مطالب النمو للفرد وتكون حياته النّفسية خالية من التوترات والصراعات التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق.

06-2- التوافق الاجتماعي:

إن الفرد جزء من المجتمع وهو البنية الرئيسية فيه لأن انسجام المجتمع من صلاح افراده، ولا يمكن أن نقول على الفرد أنه صالح إلا عندما يقوم بأداء جميع الوظائف المنوطة به على أكمل وجه، كما ان المجتمع لا يكون سليما متمتعا بالصحة النفسية إلا إذا إعتدل جميع أفراده وقاموا بجميع مسؤولياتهم وواجباتهم.

ويتمثل التوافق الاجتماعي في قدرة الفرد على المشاركة الفعالة وشعوره بالمسؤولية الاجتماعية، وامتثاله لقيم المجتمع الذي يعيش فيه وشعوره بقيمته ودوره الفعال في تنمية مجتمعه، وقدرته على تحقيق الانتماء والولاء للجماعة من حوله، والدخول في منافسات اجتماعية بناءة مع الاخرين، والقدرة على إقامة علاقات طيبة ايجابية مع أفراد المجتمع بما يحرص على حقوق الاخرين في جوا من الثقة والاحترام المتبادل معهم، وشعوره بالسعادة والامتنان لانتمائه للجماعة واحتلاله مكانة متميزة من خلال ما يؤديه من عمل اجتماعي تعاوني. (أيت حمودة، وآخرون، 2011: 11).

اما زينب **محمد شقير** فترى ان التوافق الاجتماعي قدرة الفرد على المشاركة الاجتماعية الفعالة، وشعوره بالمسؤولية الاجتماعية، وامتثاله لقيم مجتمعه، وشعوره بقيمته ودوره الفعال في تنمية مجتمعه، وقدرته على تحقيق الانتماء والولاء للجماعة من حوله، والدخول في منافسات اجتماعية بناءة مع الاخرين، والقدرة على إقامة علاقات طيبة ايجابية مع أفراد المجتمع بما فيها الحرص على حقوق الاخرين في جو من الثقة والاحترام المتبادل، والشعور بالسعادة والامتنان لانتمائه للجماعة واحتلاله مكانة متميزة من خلال ما يؤديه من عمل تعاوني. (زينب شقير، 2003: 6)

كما ترى (**الكحلوت، 2011: 19**) ان الفرد يكون متوافقا اجتماعيا عندما يكون لديه القدرة على الاستمتاع بعلاقات اجتماعية حميمية تتصف بالاحترام والتقدير، بحيث يشبع الفرد من خلال هذه العلاقات حاجات اجتماعية، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه، يلتزم بأخلاقيات المجتمع وقوانينه، وعملية تعديل للسلوك، بما يتوافق مع معايير المجتمع، أي محاولة للتوافق بين الذات والبيئة.

ويرى **مجدي عبد الله** التوافق الاجتماعي يتعلق بالعلاقات بين الذات والاخرين، إذ أن تقبل مرتبط بتقبل الذات، أي أن التوافق الاجتماعي يتعلق بقدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية مرضية، أي ترضى عنها نفسه ويرضى عنها الناس في علاقات تتسم بالتعاون والتسامح والاصارة فلا يشوبها العدوان أو الارتياب أو الاتكال، أو عدم الاكتراث لمشاعر الاخرين هذا ما يعرف بالتوافق الاجتماعي والشروط الاساسية لهذا التوافق الاجتماعي هو الاتزان الانفعالي للفرد فاضطراب الحياة الاجتماعية والعلاقات الانسانية مرهون بالمقام الاول باضطراب الحياة الانفعالية. (مجدي عبد الله، 1997: 90)

ومن خلال ما سبق يتضح أن الشخص المتوافق من الناحية الاجتماعية هو الشخص الذي يستطيع ايجاد علاقات منسجمة مع البيئة المحيطة به بأشكالها المختلفة، والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة لمعاييره الاجتماعية.

07- معايير التوافق:

لقد أشارت العديد من البحوث والدراسات والكتب المتخصصة في ميدان علم النفس والصحة النفسية الى مجموعة من المعايير التي يمكن استخدامها للكسف عن مستوى التوافق النفسي لدى فرد او مجموعة من الافراد، وتختلف فيما بينها من حيث الكفاءة والجودة إضافة الى آلية الاستخدام وطبيعة الفئة المستهدفة من عملية القياس، ومن ابرز هذه المعايير ما يلي:

07-1- المعيار الذاتي:

هو عبارة عن مجموع الاحكام والمعايير التي يتبانها الفرد والتي تكون الاطار المرجعي لكل سلوكياته وتصرفاته، حيث يعتبر الفرد كل ما يتفق مع إطاره المرجعي عاديا وأما ما لا يتفق يعتبر شاذا وغير عادي. (عبد المطلب أمين القريطي، 2003: 43-47)

ويؤكد أصحاب هذا المعيار أن حكم الشخص على سلوكه أو سلوك الاخرين، ليس حكما ذاتيا خالصا بل فيه كثير من الموضوعية، لأن كل فرد يستخدم حكمه على السلوك أحكاما تعلمها من مجتمعه، وقيما اكتسبها من ثقافته وهذا ما جعل أحكامه تتفق مع أحكام غيره من أفراد مجتمعه، لاشتراكهم في إطاره المرجعي، فالأشخاص الذين ينشأون في ثقافة واحدة يجدون الناس في مجتمعهم يقبلون بعض السلوكيات ويعتبرونها سوية، ويرفضون أخرى ويعتبرونها منحرفة، فيتعلمون هذه الاحكام من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. (حواس، 2012: 302).

ويمتاز المعيار الذاتي بسهولة تطبيقه وشيوعه عند عامة الناس، فكل إنسان يصف سلوكه وسلوك غيره بالسواء أو الانحراف بحسب ما يراه في ضوء إطاره المرجعي، ويلقى هذا المعيار القبول من المتخصصين في الصحة النفسية لأنه يقوم على أساس مسؤولية الانسان عن أفعاله، وإرادته في اختيار السلوك الذي يحقق له التوافق الشخصي وتكامل الشخصية وهما محكان جيدان للحكم على السلوك بالسوية أو الانحراف. (مرسي، 1976: 156).

07-2- المعيار الاحصائي:

النظرة الاحصائية نظرة موضوعية فهي لا تصدر أحكاما قيمية عن السواء أو الشذوذ فلا تنظر الى ما هو مكروه أو ما هو محبوب، إنما تعطي أهمية التدرج والنسبة في الدرجة فالشخص السوي هو من لا ينحرف كثيرا عن المتوسط أو هو المتوسط، والمنحرف هو من يبعد عن المتوسط أو الشائع... (محمود عوض، 1996: 66).

يتطلب هذا المعيار أن تكون الادوات التي تقيس بها التوافق أدوات موضوعية وموثوق بها حتى تمكننا من تصنيف الاشخاص إحصائيا، وما يؤخذ على هذا المعيار أنه يهتم بالسلوك الظاهر دون الاهتمام بدلالة سلوك ودوافعه ونتائجه، كما أنه يصلح لتقييم الاشياء المحسوسة كالطول مثلا، بينما يصعب بواسطته قياس وتصنيف بعض سمات الشخصية او الاتجاه وما الى ذلك.

07-3- المعيار الاجتماعي:

حسب هذا المعيار فإن الشخص السوي او المتوافق هو الذي يساير المعايير الاجتماعية ويمتثل لقواعد الضبط الاجتماعي، والشاذ غير السوي الذي يتصرف عكس ذلك، لكن وجود مقومات حضارية وثقافية مختلفة باختلاف الثقافات والمجتمعات تجعل من التوافق مسألة نسبية موقف على نوع المجتمع وحضارية وقيمته، وعليه ليس هناك معيار إنساني عام، فما يعد سويا في مجتمع قد يكون مرضا وشذوذا في مجتمع أخر، كما يؤخذ على هذا المعيار أن المجتمع نفسه ليس دائما بالمجتمع السوي، قد يمر بظروف وأوضاع تشيع فيه الامراض النفسية والآفات الاجتماعية، ومن ثمة يكون الخضوع أو الامتثال لهذا المجتمع أمر متناقض لمعنى التوافق. (نصر الدين جابر، 1997: 67).

07-4- المعيار الطبيعي:

إنّ الشّخص المتوافق ضمن هذا المعيار هو من لديه إحساس بالمسؤولية الاجتماعية، ويعد اكتساب المثل والقدرة على ضبط الذات طبقا للمفهوم الطبيعي والذي يشتق من حقيقة الإنسان الطبيعية. (ويمكن الاستدلال عليها من البيولوجيا وعلم النفس وليس من نظرية القيم المباشرة) من معالم الشخصية المتوافقة فهو يعتبر طبيعيا من الناحية الفيزيقية أو الاحصائية والسلوك المتوافق هو ذلك السلوك الذي يساير الاهداف وما يناقضها يعد سوء توافق. (طه محمود، 1980: 25).

07-5- المعيار الباثولوجي:

يحدد مفهوم التوافق في ضوء المعايير الاكلينكية لتشخيص الاعراض المرضية، فالصحة النفسية تحدد على اساس غياب الاعراض والخلو من مظاهر المرض، ولكن التوافق بهذا يعتبر مفهوما مضللا وضيقا، فلا يكفي أن يخلو الفرد من الاعراض لكي نعتبره متوافقا، ولكن ينبغي أن تلقى أهدافه وطاقاته توظيفا فعالا في مواقف الحياة المختلفة ويحقق ذاته بشكل بناء. (عبد الحميد الشاذلي، 2001: 30).

07-6- المعيار المثالي:

النظرة المثالية نظرة قيميّة لأنّها تطلق أحكاما خلقية على المثاليين وغير المثاليين، وتستمدّ أصولها من الأديان المختلفة، ومعيار الحكم هنا هو مدى الاقتراب أو الابتعاد عن الكمال أو ما هو مثالي، و تعتبر الشّخص العادي هو الكامل في كل شيء، وهو السّعيد في حياته ولا سلطان عليه من شهواته، و يؤخذ عليها عدم تحديدها للمثالية تحديدا دقيقا، كما أنّه لا يوجد شخص مثالي كامل تبعا لهذه النظرة، فكيف يمكن الحكم على شخص ما بالمثالية أو عدمها ؟. (عوض عباس، 1980: 66-67). والسوية هنا حالة مثالية أو نموذجية وهو استثناء وليس قاعدة، غير أن هذا المعيار قد لا يكون له وجود على الاطلاق في واقع حياة الناس.(الجموعي، 2013: 90).

وبعد هذا العرض يمكننا القول بأن الصعوبة في فهم الانسان وتباين سلوكه بين الحين والاخر، ونسبيته تعتبر من اهم الاسباب التي أدت الى بروز كل هذه المعايير والتي لم يتميز اي واحد منها بالشمولية والتكامل.

ثانيا) التوافق النفسي الاجتماعي:

يعتبر موضوع التوافق النّفسي الاجتماعي الهدف الرئيسي لجميع فروع علم النّفس على وجه العموم، ومن أهداف العلاج النّفسي على وجه الخصوص، كذلك يعد محور العديد من الدراسات في مجال الطّب النّفسي وعلم الاجتماع والصّحة النّفسية.

01-تعريف التوافق النفسي الاجتماعي:

لذا فقد تعددت تعريفات التوافق النّفسي الاجتماعي بتعدد وجهات النّظر ومن أهمّ هذه التعريفات نذكر ما يلي :

وولمان Wolmma (1973) في تعريفه للتوافق النفسي الاجتماعي على انه في الاصل يشير الى وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن قدرة الفرد على اشباع معظم حاجاته وتلبية مطالبه البيولوجية والذاتية والاجتماعية، وبهذا يشمل التوافق النفسي الاجتماعي كل التباينات والتغيرات في السلوك التي تكون ضرورية حتى يتم الاشباع في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة. (كفافي، 1999: 429).

أما **زهران (1980)** فيرى التوافق النفسي الاجتماعي: بأنه تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الاولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية والمكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة. (عسيري، 2005: 5)

في حين يعرفه **الدوري سافرة (1993)**: يعرف التوافق النفسي الاجتماعي بأنه: قدرة الفرد على اشباع دوافعه بما يحقق له الرضا عن نفسه وعدم الشعور بالصراع والتوتو والاضطرابات النفسية، وان يسلك الفرد سلوكا مرضيا يدل على تقبله لذاته والرضا عنها. (الدوري سافرة، 1993: 38).

وفي نفس السياق يعتبره **عطية محمود ابراهيم (1997)**: يرى لأن التوافق النفسي الاجتماعي هو: قدرة الفرد على تحقيق حالة من الاتزان والانسجام في علاقاته الاجتماعية المختلفة، واشباعها لحاجاته النفسية والاجتماعية، وقبول ما يفرضه عليه المجتمع من أعراف وتقاليد مختلفة برضا وسعادة. (عطية محمود، 1997: 9).

كما يعرفه **صبره محمد علي صبره واخرون (2004)**: بأنه ديناميكية يقوم بها الفرد بصفة مستمرة في محاولاته لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه اولا ثم بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، تلك البيئة التي تشمل كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات عديدة، ويتحقق هذا التوافق بأن يقوم الفرد بتغيير سلوكه للمؤثرات المختلفة للوصول الى حالة من الاستقرار النفسي والتكيف الاجتماعي مع بيئته. (صبرة وآخرون، 2004: 126).

أما **جنان سعيد الرحو (2005)**: فيعتبره على انه القدرة على تكوين العلاقات المرضية Satisfactory بين المرء وبيئته. حيث للبيئة ثلاثة أوجه هي:

- البيئة الطبيعية: والتي تعبر عن العالم الخارجي وكل ما يحيط بالفرد من أشياء حيوية وطبيعية كالملبس والمسكن.
- البيئة الاجتماعية والثقافية: وتعبر عن المجتمع الذي يعيش فيه الفرد بأفراده وعاداته وقوانينه التي تنظم الافراد وعلاقتهم ببعضهم البعض.
- النفس: وهي التي جيب على الفرد أن يكون قادرا على التعامل معها وان يتعلم كيف يسوسها ويسيطر على رغباته إذا كانت غير منطقية أو منبوذة من طرف المجتمع. (الرحو، 2005: 369).

كما يرى **Kube** و **Lehner** (1964): أن تحقيق التوافق العام (التوافق النفسي الاجتماعي) يشترط عناصر أساسية هي:

- وعي الفرد بذاته من خلال معرفة جوانب الضعف والقوه.
- زيادة الوعي بالأخرين وبحاجاتهم ورغباتهم واحترام آرائهم.
- زيادة الوعي بمشاكلهم وأبعادها وأهميتها ودرجاتها. (بلحاج، 2011: 124).

نستخلص من التعاريف السابقة ان: التوافق النفسي الاجتماعي هو عملية ديناميكية مستمرة بين الفرد وذاته من جهة، وبين الفرد وبيئته التي يعيش فيها من جهة اخرى على نحو ايجابي (لا افراط ولا تفريط)، مراعيا حاجاته النفسية والاجتماعية والبيولوجية بما يتفق وحاجات المجتمع من حوله وعاداته وتقاليدة قصد تحقيق التوازنه الداخلي والخارجي.

في ضوء التعريفات السابقة يمكن القول انه بالرغم من الاختلاف في زاوية التناول والتطرق لمفهوم التوافق النفسي الاجتماعي الذي هو أساس الصحة النفسية للفرد، وأي خلل في توافق الفرد سواء النفسي أو الاجتماعي يجعل الفرد يعيش في في صراعات واحباطات مختلفة، فالانسان المتوافق توافقا شاملا في كل الجوانب سواء النفسية او الاجتماعية يكون متمتعا بالصحة النفسية

02-النظريات المفسرة للتوافق النفسي الاجتماعي:

ينظر غالبية علماء النفس على اختلاف مشاربهم الى التوافق على أنه السواء والخلو من الاضطرابات والصراعات النفسية والقدرة على الانسجام مع الاخرين ومع هذا الاجماع فإن لكل مدرسة ونظرية وجهة نظرها في تحديد مفهوم التوافق وعملياته وعوامله وفيما يلي عرض مختصر لأهمّ تلك المدارس والنّظريات

02-1- النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن عملية التوافق تعتمد على الصحة النفسية وبالتالي التوافق التام للفرد (التوافق الجسمي) أي سلامة وظائف الجسم المختلفة ويقصد بالتوافق في ظل هذه النظرية انسجام نشاط وظائف الجسم فيما بينها، أما سوء التوافق فهو اختلال التوازن الهرموني أو نشاط أو وظيفة من وظائف الجسم. (رياش سعيد، 2008: 111).

ويقول أصحاب هذه النّظرية أنّ جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم وخاصة مخ الإنسان، ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها، واكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات، والجروح، والعدوى، والأمراض المزمنة كمرض السّكري والقلب الناتج عن ضغط الدّم الواقع على الفرد.(مدحت عبد اللطيف، 1990: 42)

الا انه تجدر الاشارة الى ان الاعتماد على المفاهيم البيولوجية في تفسير عملية التوافق لا يفسر لنا هذه العملية بشكل حقيقي وتام، لأن تفسيرها متعلف بالانسان هذا الكائن الحي المعقد التركيب، والمتعدد الجوانب (النفسية والاجتماعية) المكونة لشخصيته.

لذلك سنحاول التعرف على النظريات المفسرة للتوافق على اساس نفسي.

02-2- نظرية التحليل النفسي:

ترى مدرسة التحليل النفسي الكلاسيكية أن الفرد في محاولته للعيش متوافقا لا بد أن يشبع حاجاته واذا لم يستطع إشباعها بطرق مباشرة فإنه يحاول إيجاد طرق وأهداف أخرى لإشباعها وإلا فهو مضطر الى كبتها، وتفسر هذه المدرسة سلوك الفرد تفسيرا قائما على الجانب الغريزي والجنسي منه وأن العصاب كشكل سلبي للتوافق ينتج عن الحرمان من إشباع الفرد لحاجاته والتثبيت والصراع الناشئ عن "**الانا**" الذي يولد الشعور بالحرمان ووجود الرغبات المتناقضة. (الرحو جنان، 2005: 36).

أما التحليليون الجدد المنشقون عن مدرسة التحليل الكلاسيكية فقد انتهجوا مناهج مغايرة لهذه المدرسة فهم يردون تفسير السلوك الى جوانب أخرى بعيدة عن التفسير الجنسي ، والتي أكدت في الغالب على أهميّة العوامل الاجتماعية، فعلى سبيل المثال:

أدلر Adler : اعتقد أن الطبيعة الانسانية تعد أساسا أنانية وخلال عمليات التربية فإن بعض الافراد ينمون ولديهم اهتمام اجتماعي قوي ينتج عن رؤية الاخرين مستجابين لرغباتهم، ومسيطرين على الدافع الاساسي للمناقشة دون مبرر ضد الاخرين طالبا للسلطة او السيطرة.

يونج Yung: اعتقد يونج أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يمكن في استمرار النمو الشخصي دون توقف أو تعطل، كما أمد على أهمية إكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة. (السيد ابو هاشم، 2004: 24).

Fromm : يؤكد فروم أن الشخصية المتوافقة هي التي يكون لديها تنظيم موجه في الحياة، وأن تكون مستقبلة للأخرين ومتفتحة عليهم، ولديهم قدرة على التحمل والثقة، ولقد أكد فروم على مغزى قدرة الذات على التعبير عن الحب للأخرين بدون قلق.

E. Erikson : يرى اريكسون ان الشخصية المتوافقة تتسم بـ: الثقة، الاستقلال، التوجه نحو الهدف، التنافس، الاحساس بالهوية، القدرة على الالفة والحب. (مصطفى فهمي، 1978: 264).

K. Horny : على العوامل الاجتماعية مركزة على أهمية الحب الوالدي في بناء السلوك لدى الفرد وتوجيهه.

A. Freud : ترى أن وظائف "**الانا**" تعمل لدى الفرد السوي على إقامة انماط سلوكية متشابكة تسمى (أسلوب الفرد في الحياة)، وتكون هذه الشبكة من السلوك خاضعة للسيطرة المفكرة والواعية للفرد، وإذا تعرض الفرد لتهديد معين أدى به الى فقدان تحكمه بنفسه وهو ما يدل على أن وظائف " الانا " غير قادرة بما يكفي لمواجهة المواقف الخطرة والمهددة ليصبح السلوك بعدها في سيطرة "الهو". (القاضي، 2002: 138).

في ضوء ذلك نجد ان مدرسة التحليل النفسي تعتبر أن التوافق هو قدرة الفرد على ان يقوم بالعمليات العقلية والنفسية والاجتماعية على احسن وجع ويشعر بالرضا والسعادة، فلا يكون خاضعا لرغبات "الهو" ولا لقسوة "الانا الاعلى" وعذاب الضمير، ويتحقق ذلك اذا كانت قادرة على تحقيق التوازن بين متطلبات "الهو" وتحكم "الانا الاعلى" ومقتضيات الواقع.

02-3- النظرية السلوكية:

يشير رواد هذه النظرية الى أن التوافق عملية متعلمة أو مكتسبة عن طريق الخبرات التي يمر بها الفرد، والسلوك التوافقي يشمل على خبرات تشير الى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة والتي سوف تقابل بالتعزيز او التدعيم.

عملية التوافق لدى **J. B Watson** و **B.F Skinner** أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن أن تنمو عن طريق ما يبذله الجهد الشعوري للفرد ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات او إثبات البيئة.

اما السلوكيين المعروفين أمثال الباحث **A. Bandura** والباحث مايكل **Mahoney** استبعدوا تفسير توافق الفرد انه يحدث بطريقة آلية تبعده عن الطبيعة البشرية واعتبروا أن كثير من الوظائف البشرية تتم والفرد على درجة عالية من الوعي والادراك مزاملة للأفكار والمفاهيم الاساسية. (ماسية، 2002: 142).

يمكننا ان نستنتج ان هذه المدرسة جعلت من الانسان الة تكرر سلوكيات متعلمة، كانت قد عززت في السابق، بعيدا عن مشاعر الانسانية التي تسكن نفس الفرد وتساهم في تشكيل شخصيته، حيث يؤكد السلوكيين على ان السلوك بصفة عامة ناتج عن مثير واستجابة وان عدم التوافق في هذه العلاقة قد يكون ناتجا عن مصدر المثير، بحيث يعجز المصدر عن توصيل ما يريده الانسان بالشكل الصحيح وقد ينتج

عن الشخص الذي يقوم بالاستجابة وهذا ما يكون نقص معرفي او نقص انفعالي او اجتماعي وقد يرجع الى عدم السواء عن عوامل خارجية كحدوث ضوضاء او اي معوقات خارجية اخرى.

02-4- النظرية الانسانية (نظرية علم النفس الانساني):

ينظر رواد الاتجاه الإنساني إلى الإنسان ككائن فاعل يستطيع حل مشكلاته وتحقيق التوازن، وأنّه ليس عبدا للحتميات البيولوجية كالجنس والعدوان كما يرى فرويد، أو للمثيرات الخارجية كما يرى السلوكيون والراديكاليون من أمثال واطسن وسكينر. (مدحت عبد اللطيف، 1990: 93)

ويذكر **Rogers** أنّ الشّخص العادي لا يستجيب للبيئة الموضوعية، وإنّما يستجيب لكيفية إدراكه لها بغض النظر عما تكون عليه تلك الادراكات من تحريفات ذاتية، كما يرى أنّ مفهوم الذات الموجب يرتبط ارتباطا جوهريا بالتوافق السليم، وبالتالي فإنّ أي خلل فيه يمكن أن يؤخذ على أنّه من علامات سوء التوافق. (أبو زيد ابراهيم ،1987: 207)

أمّا **Maslow** فقد وضع تدّرجا للحاجات وسلما للدوافع، ويرى أنّ الشّخص المتوافق هو الذي يستطيع إشباع حاجاته حسب أولوياتها، من الحاجات العضوية كالجوع والعطش، إلى الحاجات الاجتماعية والحاجة إلى الأمن ثم الحاجة إلى الانتماء ثم الحاجات المعرفية وأخيرا الحاجة إلى تحقيق الذات .(مرسي، عبد الحميد، 1976: 16) والشكل التالي يوضّح هرم الحاجات الذي اقترحه ماسلو

شكل رقم(01) : التنظيم الهرمي للحاجات الذي وضعه أبراهام ماسلو (نقلا:أبو جادو، صالح محمد على، 2004 : 152)

من خلال الشّكل السّابق نلاحظ أنّ **Maslow** ميّز بين: الحاجات الثلاث الأولى في الهرم و أطلق عليها اسم الحاجات الحرمانية، وبين الحاجات الأربعة الأخرى التي أطلق عليها اسم الحاجات الإنمائية، وعموما فإنّ إشباع الحاجات الحرمانية يعتمد على الأفراد الآخرين، بينما إشباع الحاجات الإنمائية يعتمد بشكل أكبر على الفرد نفسه، ثم إنّ مقدرة الفرد على إشباع هذه الحاجات، سيوجه دافعيته إلى تحقيق الذّات، من خلال تطوير طاقاته الكامنة والوصول إلى ما ينبغي أن يكون. (أبو جادو ، صالح محمد علي، 2004 : 152-153).

يرى الباحث ان الوصول الى التوافق النفسي والاجتماعي في النظرية الانسانية لن يتم إلا من خلال الاشباع للحاجات والتي يحقق من خلالها التوازن وائضاء الذات، ولن يتم ذلك الا من خلال الاشباع المتدرج للحاجات حسب سلم ماسلو.

02-5- النظرية الاجتماعية:

منطلق هذه النظرية أن الفرد السوي هو المتوافق مع المجتمع، أي من استطاع أن يجاري قيم المجتمع وقوانينه، ويرى مؤيدوها ومن بينهم **DENHAM** أن هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق، أي أن المتوافق في مجتمع ما قد لا يكون موافقا في مجتمع آخر لاختلاف الثقافة.

ويؤكد اصحاب هذه النظرية، على أن مشاكل الطبقات الاجتماعية الدنيا تتميز بطابع فيزيقي، وانهم اظهروا ميلا قليلا لعلاج العراقيل النفسية، في حين قام ذوو الطبقات الاجتماعية العليا بصياغة مشاكلهم بطابع نفسي قوي، وأظهروا ميلا أقل لمعالجة المعوقات الفيزيقية، وهنا تظهر الفروق بين ثقافة فرد واخر في تحقيق التوافق.(محمد مصطفى أحمد، 1991: 13)

من الواضح ان النظريات التي تم تناولها في دراستنا قد اختلفت في تفسيرها للتوافق، وذلك حسب وجهة نظرها الخاصة، ومن غير الممكن القول بصحة نظرية على آخرى لأنها على العموم فسرت عملية التوافق من زوايا مختلفة، مما يعني أنه ولدراسة موضوع يشكل أهمية كبيرة في علم النفس كموضوع التوافق لا بد من نظرة تكاملية أو متكاملة للتتوافق.

وبناءا على وجهات النظر المختلفة لتلك انظريات فإن مدى قدرة الفرد على التوافق تعود الى مجموعة من العوامل المرتبطة بالجهاز النفسي والذات الحقيقية كما هو لدى نظرية التحليل النفسي، ويمكن ان يتشكل عن طريق التقليد والمحكاة كما هو لدى السلوكيين، في حين يرتبط التوافق ايضا بمدى تقبل الفرد لذاته وهذا حسب النظرية الانسانية، وكذلك تقبل معايير وعادات وثقافة المجتمع. وبالتالي فانه من الضروري عند محاولة معرفة هذه العوامل المؤدية اليه، الاهتمام بكل وجهات النظر للحصول على فهم متجانس يساعد على تفسير سوء التوافق او سوائه.

03-مؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي:

إن التوافق النفسي الاجتماعي عملية شخصية نسبية يهدف بها الفرد الى تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين البيئة المحيطة به والتي تؤثر فيها ويتأثر بها، ويمكن ان نحدد مجموعة من المؤشرات التي تشير الى التوافق وهي كالآتي:

يوضح عباس محمود عوض (1996) جملة من المؤشرات التي من خلالها يمكن معرفة مدى توافق الفرد وهي:

- النظرة الواقعية للحياة: فالفرد الواقعي في تعامله مع المحيط ومتغيراته لا بد وان يكون متميزا بالتوافق النفسي الاجتماعي.
- مستوى الطموح للفرد: وهو السعي الى تحقيق الطموحات مع ما لا يتعارض والقيم الاجتماعية.
- الاحساس بإشباع الحاجات النفسية: مثل الحب والامن والقدرة على العطاء والنجاز.
- وجود جملة من سمات الشخصية: مثل المسؤولية الاجتماعية وإحساس الفرد بمسؤوليته اتجاه مجتمعه.
- وجود جملة من الاتجاهات الاجتماعية: والتوافق في هذه الحالة يتلازم مع الاتجاهات التي يبنى عليها المجتمع. (طاوس وازي، 2006: 40-41).

كما انه تتوافر مجموعة من السمات التي تشير الى التوافق والصحة النفسية للإنسان وهي:

- الثبوت الانفعالي: وهو قدرة الفرد على تناول الامور بالاناة والصبر وعدم الانفعال في الاحداث والمواقف المثيرة، والعقلانية في مواجهة الامور كأن يكون علاقات أسرية متناغمة يسودها التعاطف والثقة بالنفس.
- اتساع الافق والقدرة على تحليل الامور وفرز الايجابيات من السلبيات والمرونة النفسية.
- التفسير العلمي للظواهر والاحداث والمواقف على الاسباب الكامنة وراء الظاهرة.

- مفهوم الشخص عن ذاته وتطابقه مع المواقع الذي يعيش فيه بعيدا عن تضخيمه لذاته واحساسه بالعظمة او احتقار نفسه وشعورة بالدونية والنقص وعدم الثقة.
- المسؤولية الاجتماعية إزاء الاخرين وان يكون الفرد غيريا يهتم بأمور غيره بعيدا عن النرجسية وحب الذات والانانية ويمثل سلوكه الاهتمام ببيئته ومجتمعه حوله.
- المرونة وان يكون الفرد المتوافق متوازنا في تصرفاته بعيدا عن التطرف في اتخاذ القرارات واصدار الاحكام.
- توفر الاتجاهات الاجتماعية الايجابية كاحترام العمل وتقدير المسؤولية وآداء الواجب والاعتراف بالتقاليد والولاء للقيم الايجابية كحب الناس والايثار والتعاطف والشجاعة والرحمة والامانة.... . (طالحي هجيرة، 2013: 107).

من خلال ما سبق نستنتج ان تمتع الفرد بهذه السمات يدل على توافقه الايجابي سواء مع ذاته عن طريق الاحساس بالمسؤولية وقدرته على مواجهة مختلف المواقف، او مع المجتمع الذي يعيش فيه عن طريق احترامه للعادات والتقاليد واقامته لعلاقات اجتماعية جيدة مع الاسرة والرفاق.

04- عملية التوافق النفسي الاجتماعي:

يعتبر التوافق النّفسي الاجتماعي عملية متكاملة حيث يرى الباحث **فائز أحمد** أنّ التكامل بينهما (التوافق النفسي والاجتماعي) يبدو واضحا، فالتوافق عملية ذات وجهين تتضمّن الفرد الذي ينتمي إلى المجتمع بطريقة فعالة، وفي نفس الوقت المجتمع يقدم الوسائل لتحقيق الطّاقة الكامنة في داخل الفرد، لكي يدرك ويشعر ويفكر ليحدث تغيير في المجتمع، بحيث أنّ الفرد والمجتمع يرتبطان معا في علاقة تبادلية تأثيرية. (رياش السعيد، 2009: 108)، وعلى هذا الأساس يرى الباحث **مجدي عبد الله** بأنّ التوافق النّفسي الاجتماعي لا يتم في إطار منفصل؛ رغم وجود من يرى أنّ ثمة فرق مبدئي بينهما: " فالتوافق النّفسي " يتضمّن كيفية بناء الفرد لتوافقه النّفسي في إطار التّعديل والتغيير أمّا " التوافق الاجتماعي " فيتضمّن كيفية إستخدام الشّخص لهذه التوافقات الذاتية في مجالات حياته الاجتماعية، تربويا، مهنيا وصحيا،

ويتفاعل مع الآخرين في مواجهة المواقف التي تعترضه، حيث يثبت بتوافقه النّفسي مدى توافق أو عدم توافقه الاجتماعي وبالتالي الصّحة أو المرض النّفسي. (بلحاج فروجة، 2011: 125).

إن عملية التوافق النفسي الاجتماعي مهمة لحياة الفرد وتمكنه من تحقيق أهدافه وإشباع مختلف حاجاته، حيث تسعى هذه العملية إلى إستبعاد التوتر وتحقيق الاستقرار النفسي، وكذا تمكن الفرد من إقامة علاقة توافقية بينه وبين البيئة التي يعيش فيها مما يحقق له السعادة والانسجام مع الاخرين والالتزام بمعايير المجتمع وأخلاقياته وكذا تحقيق الرضا النفسي والاجتماعي.

05-خصائص السلوك الاجتماعي للمراهقين:

السلوك الاجتماعي للفرد عملية تطورية مستمرة، تبدأ بذورها في مرحلة الطفولة المبكرة وعلى وجه التحديد تبدأ في السنة الاولى، حين يحتاج الطفل الى علاقات اجتماعية مع امه او مع بديلها، حيث ان العلاقة تبدأ بالاتساع تناسقا نع اتساع البيئة المحيطة والانتماء لاي جماعة من الجماعات يترك اثارا مهمة في التركيب النفسي للمراهق على نفسه والاخرين من خلال نتائج التعامل الاجتماعي، ومن أهم خصائص السلوك الاجتماعي للمراهقين:

تأكيد الذات: في مرحلة المراهقة يشعر الفرد بحاجة ملحة لا يحصل على اهتمام الاخرين وخصوصا الرفاق.

مسايرة أعضاء الجماعة: المجموعة التي ينتمي اليها وبخاصة بداية المرحلة، وذلك لتجنب المشاجرات والنزاعات بينهم حتى لا يشعر بالذنب.

الشعور بالمسؤولية: وخصوصا في المرحلة الاخيرة من المراهقة ومن علامات ذلك قيامه ببعض الاعمال لصالح الاخرين، ومشاركة الاخرين.

الرغبة الواضحة في مقاومة السلطة (الاسرة، الامدرسة): ويرفض التبعية الطفولية والرغبة بالاستقلالية. (الداهري صالح، 2005: 252).

يأخذ النمو الاجتماعي في هذه المرحلة شكلا مغايرا لما كان عليه في فترات العمر السابقة، حيث تتغير صورة النمو الاجتماعي في هذه الفترة فترة المراهقة عندما تبدء تتكون علاقات من نوع جديد تربط المراهق بغيره من المراهقين والشباب. (محمود نائلة واخرون، 2006: 39).

وترى الباحثة "سائدة" أن للمدرسة والاسرة ولمؤسسات المجتمع المحلي دور كبير في تشكيل السلوك الاجتماعي للمراهق نتيجة هذا الدور سينعكس سلبا او ايجابا على سلوك المراهق، ولذلك لا بد من الاهتمام بالنمو الاجتماعي للمراهقين، لأن المراهق يمر بمرحلة تحول تدريجي من الطفولة الى الرسد، وتكون المراهقة في انعكاس واستمرار لمرحلة الطفولة، بكل ما يؤثر فيها من دور الاسرة والمدرسة والمجتمع المحيط بالمراهق، حيث تتحدد هذه العناصر (الاسرة، المدرسة، المجتمع) لتشكل عامل وقاية يحمي الفرد من مخاطر الانحراف والفشل، وهذا كله سينعكس على نفسية المراهق، وسلوكه الاجتماعي حيث تتكون لديه عقدة النقص، ومشاعر الغضب والتفكير السلبي مما يجعل المراهق اما ان يكون عدوتنيا او مشاكسا او يكون سلبيا ومنسحبا من المجتمع وفي كلتا الحالتين يفشل المراهق في السير في الطريق الصحيح للنمو. (سائدة، 2008: 40).

06-العوامل المؤثّرة على التوافق النّفسي الاجتماعي :

يتضح من خلال ما سبق أن التوافق عملية حيوية وهامة في الحفاظ على اتزان الذاتي للشخصية، وعناك عدة عوامل تقف وراء توافق الشخص، يتمثل بعضها في الفرد نفسه بما في ذلك صحته النفسية والجسمية وحاجاته وقدراته العقلية، اما البعض الاخر فيتمثل في البيئة المحيطة بالفرد خصوصا البيئة الاجتماعية، كالمحيط الاسري والمدرسي والاجتماعي بوجه عام، وكل ما يحيط بالفرد و عملية التوافق النّفسي الاجتماعي لا تتحقق عند الفرد إلاّ إذا توفرت عدة عوامل تساعده على ذلك و هي كالآتي :

06-1- الدافع:

هو حيلة داخلية نفسية أو جسمية، توترية تثير السلوك في ظروف معينة، وتتواصل حتى تنتهي الة هدف معين، وإذا لم يتحقق هذا الاخير فإن الفرد يبقى في حالة توتر، فتسير دوافع الانسان الفطرية

والاجتماعية والشعورية واللاشعورية نحو تحقيق أهدافنا الفعالة في إحداث التوازن بشتى أبعاده، واشباع هذه الدوافع يتوقف على ما لدى الفرد من أساليب تيسر له اشباع دوافعه والملحقة، وتتوقف كذلك على فكرة الفرد عن نفسه، وذلك بما يتميز به من مرونة في مواجهة المواقف الجديدة، والدوافع مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتوافق اد هو سلسلة من الخطوات تهدف الى هدف معين، ولا تنتهي الا بالوصول الى الغاية المنشودة، وبهذا يتحقق التوافق. (عباس محمود عوض، 1996: 55).

06-2- الحاجات:

ان ما يولد الدافع هو الحاجات المختلفة لتحقيق الراحة النفسية، ومن بين هذه الحاجات نذكر:

الحاجات الفيزيولوجية: وهي حاجات تسعى الى تحقيق التوازن الوظيفي والعضوي كالحاجة للشرب والاكل والنوم....

الحاجات النفسية الوجدانية: وهي تسعى الى تحقيق التوازن والتكامل، كالحاجة الى الامن، والتقدير والاحترام، الحب، الاحساس بالحرية واشباع الدوافع والميول والرغبات.

الحاجات الاجتماعية: وهي حاجات تسعى الى تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي، كالحاجة الى تكوين علاقات اجتماعية والحاجة الى القيام بالواجبات وتحمل المسؤولية والحاجة الى المحافظة على الاخلاق والعادات الاجتماعية. (فيصل محمد خير الزارد، 1997: 20).

فإشباع كل هذه الحاجات امر ضروري للغاية، إذ أن إشباعها يساهم في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي، وفي حالة ما إذا تعسر إشباعها فإن الفرد بلا شك يحاول إيجاد ايه وسيلة يشبع بها حاجاته وقد تكون هذه الوسيلة غير سوية لا يقرها المجتمع، فتختل بذلك عملية التوافق. (حامد عبد السلام زهران، 1997: 33).

ان تتوفر لدى الفرد العادات والمهارات التي تيسر له اشباع هذه حاجاته الملحة:

لا شك ان هذه المهارات والعادات انما هي تتكون في المراحل المبكرة من حياة الفرد، والتوافق في الواقع هو محصلة لما مر به الفرد من خبرات وتجارب اثرت في تعلمه للطرق المختلفة التي يشبع بها حاجاته ويتعامل بها مع غيره من الناس في مجال حياته الاجتماعية، وهذا ما يدل على أهمية الخمس

سنوات الاولى في حياة الطفل، حيث يؤكد فرويد على أن المعالم الاولى لشخصية الطفل تتكون في هذه السنوات، وفيها ينمو لديه بذور التوافق او عدمه،

إن الخبرة في الطفولة تحدد بدرجة واضحة وسيلة الرضا النفسي والتوافق في الحياة المتأخرة، وهذا يوضح بجلاء العلاقة الوثيقة بين التوافق وعملية النمو. (مصطفى فهمي، 1978: 37).

أن يعرف الفرد نفسه:

إن معرفة الانسان لنفسه تعد شرطا اساسيا من شروط التوافق الجيد، ومعرفة الانسان لنفسه تتضمن ما يلي:

- أن يعرف الانسان الحدود والامكانيات التي يستطيع بها أن يشبع رغباته، بحيث تأتي رغباته واقعية ممكنة التحقق.
- أن يعرف الانسان الحدود وإمكانياته وقدراته، حيث إذا ما عرف هذه الامكانيات والقدرات، فإنه لا يرغب في شيء لا تسمح هذه القدرات والامكانيات بتحقيقه، اما إذا كان جاهلا بها، فإن رغباته قد تأتي بحيث تعجز هذه الامكانيات عن تحقيقها، فترتب على ذلك عوامل التوتر والاحباط الذي يعد عاملا من عوامل احتلال التوافق. (محمد مصطفى زيدان، دون سنة: 220).

أن يتقبل الفرد لنفسه:

ان فكرة رضا الفرد عن نفسه من أهم العوامل التي تؤثر في سلوكه، فإذا كانت هذه الفكرة حسنة فإن ذلك يدفع الفرد الى العمل مع الاخرين، كما أن يدفعه الى النجاح حسب قدراته دون ان يحاول العمل في مجالات لا تسمح له قدراته بالنجاح فيها، أما الفرد الذي لا يتقبل نفسه فإنه يتعرض لإحباطات تجعله يشعر بالعجز والفشل، فقد بينت دراسة (جابر عبد الحميد جابر) ان المجموعة الاقل رضا عن نفسها تميل الى عدم الاتزان في حياتها الانفعالية، كما كانت أقل توافقا في حياتها المنزلية إذا ما قورنت بالمجموعة الاكثر تقبلا لذاتها. (ابراهيم محمد ابو زيد، 1987: 214).

06-3- المرونة:

يقصد بها استجابة الفرد للمؤشرات الجديدة استجابة ملائمة، فالشخص غير المرن لا يتقبل أي تغيير يطرأ على حياته، ومن ثم فإن توافقه يختل وعلاقته بالآخرين تضطرب، إذا ما انتقل الى بيئة جديدة يغاير أسلوب الحياة فيها الاسلوب الذي مارسه وتعود عليه، في حين أن الشخص المرن يستجيب للبيئة

الجديدة بشكل ملائم، وبالتالي يحقق التوافق بينه وبين بيئته، معنى ذلك أن توافق الفرد يكون أفضل وأسهل كلما كان الفرد مرنا، والعكس صحيح. (عباس محمود عوض، 1996: 57).

وهناك نوعان من المرونة:

- المرونة القوية: وهي التي يتوافق فيها الشخص مع البيئة الجديدة دون ان يغير من طبيعته وشخصيته الاصلية.
- المرونة الضعيفة: وهي التي يتقبل فيها الشخص قيم البيئة الجديدة ومثلها تقبلا يؤدي به إلى أن ينكر شخصيته الاصلية. وتكون نتيجة لذلك عدم توافق الفرد إذا ما ترك هذه البيئة الجديدة وعاد الى بيئته القديمة، مثل هذه المرونة لا تحقق التوافق بل تؤدي الى اختلاله. (مصطفى فهمي، 1978: 39)

07- مظاهر سوء التوافق النفسي الاجتماعي:

يدل سوء التوافق بشكل عام على حالة دائمة أو مؤقتة تبدو في عجز الفرد أو إخفاقه عن حل مشكلاته اليومية وبتعدد أبعاد وجوانب التوافق تتعدد كذلك تبعا لذلك جوانب وأبعاد سوء التوافق فهناك سوء التوافق الذاتي (الشخصي) ويبدوا ذلك في عدم رضا الفرد عن نفسه أو استصغاره واحتقاره لها وعدم الثقة بها او كرهها وإدانتها، وسوء التوافق الإجتماعي الذي يتمثل في عجز الفرد عن عقد صلات اجتماعية مرضية مع الناس وعجزه عن مجارات قوانين الجماعة ومعاييرها، الى جانب سوء التوافق في جوانب أخرى كالجانب المهني والمدرسي والاقتصادي وغيرها. (بن عبيد، 2012: 56)

ويشير راجح (1973) إلى أن لسوء التوافق مظاهر متعددة ومختلفة فقد يظهر سوء التوافق فيشكل مشكلات سلوكية كالسرقة والهرب وغيرها، وقد يصبح اكثر خطورة إذا ما وصل إلى درجة الأمراض النفسية والإنحرافات السلوكية. (عسيري، 2005: 44).

ومما يجب تأكيده حسب مصطفى فهمي أن سوء التوافق في مجال معين يكون له اثره في جميع الجوانب الاخرى لأن الانساء وحدة نفسية- إجتماعية إذا اضطرب جانب منها اضطربت له سائر جوانبها.

وقد بين مصطفى فهمي (1978) بعض النماذج لمظاهر سوء توافق الفرد منها:

- **القلق المرضي (العصابي):** ح لا يدرك الفرد مصدر هذا القلق إنما يشعر فقط بحالة من الخوف الغامض والعام، ومن أبرز أعراضه النفسية إلى جانب الاعراض الجسمية الخوف الشديد وتوقع الأذى

والمصائب وعدم القدرة على التركيز والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والإكتئاب وعدم الثقة، والهروب من أي موقف يواجهه في الحياة.

- **الشعور بالإنهاك:** من اهم أعراضه الأساسية الضعف العام والإعياء لأقل مجهود يبذل والشعور بالضيق وعدم الرغبة في أي عمل وعدم القدرة على مواصلة التفكير في أي موضوع معين، إضافة الى ضعف التركيز والانتباه والبلادة الزائدة وتوقع الانهيار في أي وقت.
- **افعال قسرية مناهضة للمجتمع:** ومن أهم أنواعها السرقة والإنحرافات الجنسية وغيرها التي ترجع بصفة عامة لأحداث غير السارة التي وقعت في الحياة المبكرة للفرد، وسوء فهم المعايير الإجتماعية والتعويضات عن الكبت وهي أكثر العوامل التي تساعد على ظهور مثل هذه الأفعال المنحرفة. (مصطفى فهمي، 1978: 298-299).
- **الأمراض السيكوباتية:** يميل بعض العلماء إلى تقسيم الانحراف السيكوباتي الى نوعين أحدهما عدواني والآخر الناشز غير المتوافق، ويتجه البعض الآخر الى إلى تصنيفهم الى تسعة أصناف: المتجولون، الخارجون، المتعصبون، المقلقون، المكتئبون، الكذابون، المجرمون، عديموا الشعور، الإنفجاريون وأصحاب النقص الخلقي.
- **جرائم الصغار:** تعتبر أنماط من السلوك خارجة عن القانون يمارسها الصغار ضد المجتمع ومنها جرائم السرقة، هتك عرض، تجارة مخدرات، تشرد، تسول، وتخريب وتمرد، والتي تطلق عليها جناح الأحداث وتعد من أهم المشكلات التي تشغل المهتمين بالدراسات النفسية- الإجتماعية.
- **جرائم الكبار:** والتي تتمثل في التمرد والإختلاس والتزوير والرشوة والقتلن وتعرف بالمظاهر السلوكية غير الإجتماعية الناتجة عن أسباب اجتماعية نفسية للفرد، كاضطراب عملية التنشئة الإجتماعية، والعوامل الحضارية والثقافية السائدة في المجتمع، وسوء الأحوال الإقتصادية والتفكك الأسري.

(الكثيري، 2010: 40).

ويرى "سعيد الرحو" أن مجمل المواقف التي تؤدي إلى سوء التوافق في الحياة اليومية هي كالآتي:

- المواقف أو الأعمال التي تثير وخز الضمير.
- كل ما يمس كرامة الفرد وإحترامه لنفسه وكل ما يحول بينه وبين توكيد ذاته.
- حين تثبت له الظروف أنه ليس من الأهمية أو من القوة مما كان يظن، أو حينما يستبد به الخوف من فقدان مركزه الإجتماعي أو حين يتوهم ذلك أو حينما يفقده بالفعل.
- حين يشعر بالعجز وقلة الحيلة نحو عادة سيئة يريد الإقلاع عنها.

- حينما يعاقب عقاب لا يستحقه.
- عندما يمنع من تحقيق ما يريد منعا تعسفيا.
- حينما يشعر ببعد الشقة بين مستوى طموحه ومستوى مقدرته.
- حين يشعر بالمدى المتباعد بين ما يملك وما يراه حقا له.
- حينما يرى الغير يكافئون دون إستحقاق. (الرحو جنان، 2005: 373-374).

ملخص الفصل:

من خلال ما سبق يتّضح أن عملية التّوافق النفسي الاجتماعي ليست عملية جامدة ثابتة، بل هي مستمرة، فالتّلميذ يواجه تحديات لا تنتهي وعليه لابد أن يسلك السلوك المناسب الذي يؤدي به إلى خفض التوتر وإعادة التوازن مع البيئة لتحقيق الانسجام والشعور بالارتياح والرضا وبالتالي زيادة التحصيل وتحقيق النجاح، فالتوافق الحسن لا يكون سمة دائمة لان الفرد معرض على الدوام لضيق عابر وتوتر نفسي تطول مدته او تقصر تسببه عوامل قد ترجع لذات الفرد او يكون المجتمع سببا فيها، إلا أنه لا يلبث أن يستعيد توافقه وصحته النفسية بمعنى ان السمة الغالبة في التوافق النفسي هي القدرة على الصمود حيال الازمات.

ولقد حاولنا في هذا الفصل تقديم أهم التعريفات لمصطلح التوافق، والمفاهيم المتربطة به، كما تناولنا خصائص التوافق، وأبعاده، والأساليب اللاشعورية لتحقيقه، ومعاييره، والنظريات المفسرة له، وكذلك تطرقنا إلى تعريف مصطلح التوافق النفسي الاجتماعي، وشرح عملية التوافق النفسي الاجتماعي، وتناولنا مؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي، وأهم العوامل المؤثرة فيه

الجانب التطبيقي

الفصل الخـــامـس

الإجراءات الميدانيـة للبحث

تمهيد:

تعد إجراءات البحث من أهم العناصر في توجيه البحث وفقا للأسس العلمية والمنهجية في تصميم وكتابة البحوث، فمن خلالها يستطيع الباحث تحديد أفضل الأساليب والوسائل لحل مشكلة البحث المراد حلها، وتحقيق أهداف البحث التي يسعى الباحث لتحقيقها، وسوف يتناول الباحث في هذا الفصل، الدراسة الاستطلاعية والهدف منها، ونتائج الدراسة الاستطلاعية (التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث)، كما نتطرق الى الدراسة الاساسية من حيث منهج البحث، حدود البحث، وعينة البحث وكيفية اختيارها، أدوات البحث، وأهم الخطوات التي اتبعها الباحث لتنفيذ البحث الميداني، والأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث في تحليل بيانات البحث.

01- الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى استطلاع الظروف المحيطة بالمتغيرات التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للدراسة العلمية، وصياغتها صياغة دقيقة تيسر التعمق في بحثنا في مرحلة لاحقة. (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000: 38).

لأجل ذلك قمنا بدراسة استطلاعية على مستوى ثانويتين (02) متواجدتين بدائرة عين بوسيف ولاية المدية، إذ قمنا بتوزيع مقياس المهارات الاجتماعية لمتسن وزملائه (1980) المعدل من طرف محمد السيد عبد الرحمن، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي لزينب محمد شقير (2003)، وقد هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

- استطلاع كافة الظروف التي تحيط بمشكلة البحث التي يرغب الباحث في دراستها والاطلاع عليها.

- التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

– التأكد من مدى إمكانية القيام بالبحث ومدى تعاون أفراد العينة وتفهمهم لأهدافه.

01-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

اجريت الدراسة الاستطلاعية خلال شهر مارس من سنة (2017) وطبقت على عينة من تلاميذ التابعين لمقاطعات عين بوسيف بولاية المدية، بلغ عددهم (165) تلميذا وتلميذة موزعين على ثانوية راجي محمد عين بوسيف والمتقن المختلط عين بوسيف، حيث تم توزيع المقاييس المتستخدمة في البحث واسترجاعها في نفس الفترة. وذلك للتأكد من مدى فهم التلاميذ لمحتوى المقاييس، وكذلك اجريت لتحديد خصائصها السيكومترية، وجاءت النتائج على النحو الاتي:

01-2- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بالدراسة الاستطلاعية من أجل حصر ميدان التطبيق، وكذا للتأكد من صلاحية أدوات البحث من حيث خصائصها السيكومترية، بحيث توصلنا الى مايلي:

1-2-1- الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية:

* **الثبات:** تم تعيين ثبات مقياس المهارات الاجتماعية باعتماد ثبات التباين، بتطبيق معادلة ألفا لكرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير التباينات بالنسبة لبنود كل بعد على حدى، والمقياس ككل وتمثلت النتائج على النحو الاتي:

الجدول رقم (02) يوضح ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بمعادلة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ
مهارة المبادأة بالتفاعل	0.648
مهارة التعبير عن المشاعر السلبية	0.603
مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي	0.565
مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية	0.461
الدرجة الكلية	**0.854**

يتضح لنا من خلال الجدول اعلاه، ان قيمة معادلة **ألفا لكرونباخ** بالنسبة لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية (مهارة المبادأة بالتفاعل، مهارة التعبير عن المشاعر السلبية، مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي، مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية) قدرت على التوالي (0.64، 0,60، 0,56، 0,46)

وهي كلها قيم مقبولة وتعكس تميز المقياس بالثبات بدلالة ابعاده، و في صورته الكلية اذ قدرت قيمة معامل **الفا لكرونباخ** بـ(0.85)، ومنه فالمقياس يتميز بالثبات.

*** الصدق:**

تم تعيين صدق هذا المقياس عن طريق الاتساق الداخلي بحساب الارتباطات بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (03) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لأبعاد المهارات الاجتماعية مع درجته الكلية

الأبعاد	الدرجة الكلية للمقياس
مهارة المبادأة بالتفاعل	0.867**
مهارة التعبير عن المشاعر السلبية	0.912**
مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي	0.837**
مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية	0.768**
**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة α (0.01)**	

لاحظنا من خلال الجدول اعلاه انه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بالنسبة لابعاد مقياس المهارات الاجتماعية (مهارة المبادأة بالتفاعل، مهارة التعبير عن المشاعر السلبية، مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي، مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية) قدرت على التوالي (0.86، 0.91، 0.83، 0.76) وهي كلها قيم مقبولة لأنها دالة احصائيا عند (0.01)، وهذا ما يعكس أن المقياس يتميز بالصدق.

1-2-2- الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي:

*** الثبات:** تم تعيين ثبات مقياس التوافق النفسي الاجتماعي باعتماد ثبات التباين، بتطبيق معادلة ألفا لكرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير التباينات بالنسبة لبنود كل بعد على حدى، والمقياس ككل وتمثلت النتائج على النحو الاتي:

الجدول رقم (04) يوضح ثبات مقياس التوافق النفسي الاجتماعي بمعادلة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ
التوافق الشخصي والانفعالي	0.793
التوافق الصحي	0.799
التوافق الاسري	0.664
التوافق الاجتماعي	0.679
الدرجة الكلية للمقياس	**0.813**

يتضح لنا من خلال الجدول اعلاه، ان قيمة معادلة **ألفا لكرونباخ** بالنسبة لأبعاد مقياس التوافق النفسي الاجتماعي (التوافق الشخصي والانفعالي ، التوافق الصحي ، التوافق الصحي ، التوافق الاجتماعي) قدرت على التوالي (0.79، 0,79، 0,66، 0,67) وهي كلها قيم مقبولة وتعكس تميز المقياس بالثبات بدلالة ابعاده، و في صورته الكلية اذ قدرت قيمة معامل **الفا لكرونباخ** بـ: (0.81)، ومنه فالمقياس يتميز بالثبات.

*** الصدق:**

تم تعيين صدق هذا المقياس عن طريق الاتساق الداخلي بحساب الارتباطات بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (05) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لأبعاد التوافق النفسي الاجتماعي مع درجته الكلية

الأبعاد	الدرجة الكلية للمقياس
التوافق الشخصي والانفعالي	0.689**
التوافق الصحي	0.737**
التوافق الاسري	0.608**
التوافق الاجتماعي	0.390**
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة α (0.01)	

لاحظنا من خلال الجدول اعلاه انه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بالنسبة بالابعاد مقياس التوافق النفسي الاجتماعي (التوافق الشخصي والانفعالي، التوافق الصحي، التوافق الاسري، التوافق الاجتماعي) قدرت على التوالي (0.68، 0.73، 0.60، 0.39) وهي كلها قيم مقبولة، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق.

02- منهج البحث:

وبما أن موضوع البحث يتناول تأثير التعليم المختلط على المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي، وفقا لطبيعة البحث الحالي، ومشكلة البحث، وتساؤلاته، استخدم الباحث المنهج الوصفي ، حيث أن هذا المنهج يعتمد على الدراسة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر تعبيرا كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، ويعتبر هذا الأسلوب الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية. (عبيد وآخرون، 1990: 247).

وبهدف وصف الاختلافات الموجودة بين تلاميذ الثانويات المختلطة وغير المختلطة في هذا البحث تم التركيز على طابع المقارنة لوصف التباينات الموجودة بين المجموعتين وصفا دقيقا لأن هذه المجموعات مختلفة فإحدى مجموعتيها لها خاصية معينة لا تملكها الاخرى (الاختلاط)، لذلك انتهجنا في بحثنا الحالي المنهج الوصفي المقارن.

03- عينة البحث وكيفية اختيارها:

اعتمد الباحث على العينة العمدية حيث عمد الباحث الى اختيار الثانويات المتقاربة من حيث الحيز الجغرافي وذلك لاستبعاد تاثير اي عامل من العوامل الجغرافية على نتائج البحث، وقد لجأ الباحث في اختياره لعينة الدراسة الى اسلوب المعاينة الغرضية " المعاينة الغرضية تكون في بعض الاحيان مقبولة في مواقف خاصة، والاساس في المعاينة هنا هو حكم الخبير في اختيار الحالات المطلوبة، او قد يكون اختيار الحالات بناءا على أغراض خاصة في عقل الباحث... ". (ابو علام، 2006: 180).

كما ذكر علام (2006) أن البحوث الغرضية مناسبة في ثلاث مواقف، ومن بين تلك المواقف التي تتماشى والبحث الحالي هي " اختيار حالات فريدة يمكن الحصول منها على معلومات مهمة"، اي التركيز فقط على ما يخدم اغراض البحث الحالي.

اختار الباحث الثانويات الموجودة بولاية المدية لكثرة ثانويات التعليم غير المختلط ونظرا للتسهيلات المقدمة من قبل مديرية التربية وإدارات الثانويات وتمثلت في:

- **ثانويات التعليم المختلط:** وشملت كل من ثانوية المجاهد أحمد حضري (49) تلميذ وتلميذة، ثانوية حنيني عاشور (144) تلميذ وتلميذة، ثانوية رابح بن داود (243) تلميذ وتلميذة ، ثانوية سليمان عبد اللاوي (186) تلميذ وتلميذة.
- **ثانويات التعليم غير المختلط:** تمثلت في كل من ثانويتي بن شنب للإناث (222) تلميذة ، وثانوية بن زميرلي خالد للذكور (219) تلميذ.

حيث كانت الانطلاقة الاولى للتطبيق على عينة قوامها (872) تلميذ وتلميذة، وبعد الاسترجاع وتفحص المقاييس الصالحة للبحث تبقى منها (715) العدد الذي يمثل الحجم الاجمالي لعينة البحث، من بينهم (360) تلميذ وتلميذة من التعليم المختلط، و(355) تلميذ وتلميذة من التعليم غير المختلط موزعين حسب جنسهم ونوع التعليم كما يلي.

جدول رقم (06) توزيع أفراد العينة حسب جنسهم ونوع التعليم

	نوع التعليم			
	تعليم مختلط		تعليم غير مختلط	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
العدد	136	224	181	174
المجموع	360		355	
المجموع الكلي	715			

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه الذي يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب جنسهم ونوع التعليم بلغ العدد الاجمالي للعينة ككل (**715**) تلميذ وتلميذة ، موزعة على (**360**) تلميذا وتلميذة من ثانويات التعليم المختلط، و(**355**) تلميذ وتلميذة من ثانويات التعليم غير المختلطة.

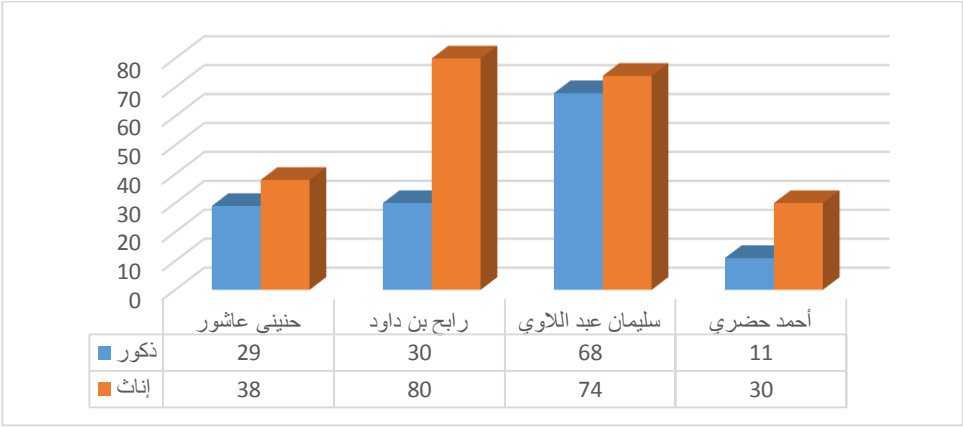
03-1- خصائص عينة البحث:

الثانويات المختلطة:

الجدول رقم (07) توزيع افراد العينة المختلطة حسب متغيري الجنس والثانوية

		الثانوية			
		حنيني عاشور	رابح بن داود	سليمان عبد اللاوي	أحمد حضري
الجنس	ذكور	29	30	68	11
	إناث	38	80	74	30

من خلال الجدول اعلاه بلغ أفراد العينة الاجمالي (360) تلميذ وتلميذة، منهم (136) ذكور توزعوا على الثانويات التالية، (29) تلميذ في ثانوية حنيني عاشور، (30) تلميذ في ثانوية رابح بن داود، (68) تلميذ في ثانوية سليمان عبد اللاوي، (11) ثانوية أحمد حضري، و(222) إناث توزعوا على الثانويات الثالية، (38) تلميذة في ثانوية حنيني عاشور، (80) تلميذة ثانوية رابح بن داود، و(74) تلميذة ثانوية سليمان عبد اللاوي، (30) ثانوية أحمد حضري، وهذا ما هو موضح في الشكل الموالي.

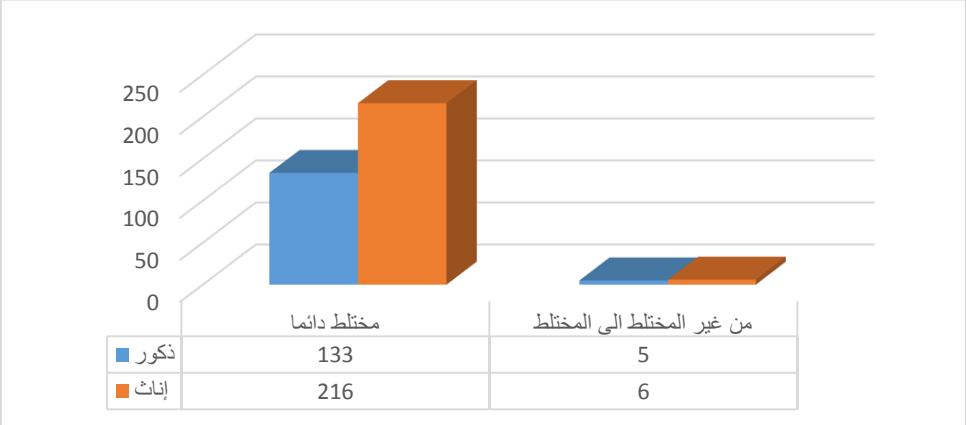


الشكل رقم (02) توزيع أفراد العينة المختلطة حسب متغيري الجنس والثانويات

الجدول رقم (08) توزيع افراد عينة الثانويات المختلطة حسب متغيري الجنس ونمط التعليم قبل الثانوي:

		تعليم قبل الثانوي	
		مختلط دائما	من غير المختلط الى المختلط
الجنس	ذكور	133	5
	إناث	216	6

من خلال الجدول اعلاه بلغ أفراد العينة المختلطة الاجمالي (360) تلميذ وتلميذة، منهم (136) ذكور توزعوا الى (133) تلميذ كان تعليمهم مختلط دائما، و(05) تلاميذ كان تعليمهم غير المختلط في المتوسط الى المختلط في الثانوي، و(224) إناث توزعوا الى (216) تلميذة كان تعليمهم مختلط دائما و(06) كان تعليمهم غير مختلط في المتوسط الى الثانوي، وهذا ما هو موضح في الشكل الموالي.



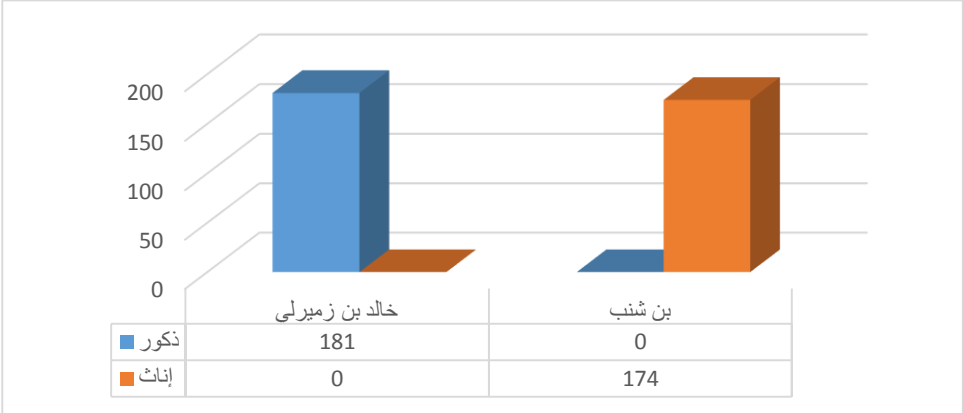
الشكل رقم (03) توزيع افراد عينة الثانويات المختلطة حسب متغيري الجنس ونمط التعليم قبل الثانوي

الثانويات غير المختلطة:

الجدول رقم (09) توزيع أفراد العينة غير المختلطة حسب متغيري الجنس والثانوية

		الثانوية	
		خالد بن زميرلي	بن شنب
الجنس	ذكور	181	0
	إناث	0	174

من خلال الجدول اعلاه بلغ أفراد العينة الاجمالي (355) تلميذ وتلميذة، منهم (181) ذكور توزعوا على الثانوية خالد بن زميرلين، و(174) إناث توزعوا على الثانوية بن شنب، وهذا ما هو موضح في الشكل الموالي.

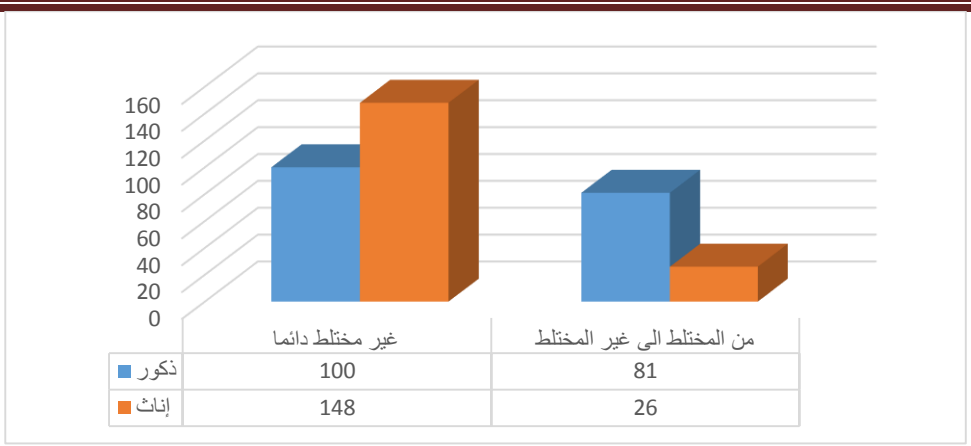


الشكر رقم (04) توزيع أفراد العينة غير المختلطة حسب الجنس والثانوية

الجدول رقم (10) توزيع أفراد العينة الثانويات غير المختلطة حسب متغيري الجنس و نمط التعليم قبل الثانوي

		قبل الثانوي	
		غير مختلط دائما	من المختلط الى غير المختلط
الجنس	ذكور	100	81
	إناث	148	26

من خلال الجدول اعلاه بلغ أفراد العينة غير المختلطة الاجمالي (355) تلميذ وتلميذة، منهم (181) ذكور توزعوا الى (100) تلميذ كان تعليمهم غير مختلط دائما، و(81) تلميذ كان تعليمهم من المختلط في المتوسط الى غير المختلط في الثانوي، و(174) إناث توزعوا الى (148) تلميذة كان تعليمهم غير مختلط دائما، و(26) تلميذة كان تعليمهم من المختلط في المتوسط الى غير المختلط في الثانوي، وهذا ما هو موضح في الشكل الموالي.



الشكل رقم (05) توزيع افرد عينة البحث غير المختلطة حسب متغيري الجنس ونمط التعليم قبل الثانوي

04- حدود البحث: تم تحديدها كما يلي:

***العنصر البشري:** اقتصر البحث على تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي البالغ عددهم اجمالا (715) تلميذ وتلميذة.

***الحدود الزمانية:** حيث أجري البحث الميداني ابتداءا من شهر مارس الى منتصف شهر ماي

***الحدود المكانية:** حيث أجري البحث على مجموعة الثانويات بولاية المدية الاتية اسماؤهم (ثانوية بن شنب، ثانوية بي زميرلي خالد، ثانوية سليمان عبد اللاوي، ثانوية احمد حضري، ثانوية رابح بن داود، ثانوية حنيني عاشور) وهي كلها موجودة في ولاية المدية.

05- أدوات البحث:

5-1- أدوات جمع البيانات من الميدان:

لغرض تحقيق أهداف البحث وفحص فرضياته، تم الاعتماد على مقياسين: المهارات الاجتماعية لـ متسن وزملائه (1980) المعدل من طرف محمد السيد عبد الرحمن، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي لزينب محمد شقير (2003).

5-1-1- مقياس المهارات الاجتماعية: لـ **متسن وزملائه** (1980) المعدل من طرف **محمد السيد عبد الرحمن.**

- **وصف المقياس:**

أعد هذا المقياس في الاصل "متسن وزملاؤه" تحت عنوان: تقييم "متسن" للمهارات الاجتماعية (Matson évaluation of social skills youngsters, M.E.S.S.Y)، حيث تكونت العينة المبدئية التي تمت دراستها من (744) طفلا ومراهقا تراوحت اعمارهم بين (8) الى (18) سنة، كما شمل المقياس في بدايته (92) فقرة تم انتقاؤها من المقاييس العامة للأمراض النفسية، والسلوكات المستهدفة في دراسات المهارات الاجتماعية للأطفال والملاحظات الإكلينيكية والمناقشات مع الاخصائيين العاملين مع الاطفال والمراهقين. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

قام الباحث "محمد السيد عبد الرحمن" بتعريب المقياس حيث قام بتعديلين هامين، التعديل الاول في الاجابة الثلاثية على البنود (دائما، احيانا، نادرا) بدلا من الاجابات الخماسية التي استخدمها "متسن" لصعوبة تطبيقها على تلاميذ عينة الدراسة. في حين التعديل الثاني كان عبارة عن تصنيف هذه البنود تحت مقاييس فرعية تشير الى أربعة أنواع من المهارات الاجتماعية هي: المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر السلبية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، التعبير عن المشاعر الايجابية. وبذلك اصبح المقياس مكونا من (57) فقرة في صورته النهائية. (غماري، 2015، 208).

- **أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية:**

البعد الاول (مهارة المبادأة بالتفاعل):

تعرف مهارة المبادأة بالتفاعل بأنها قدرة الفرد على بدأ التعامل من جانبه مع الافراد الاخرين لفظيا أو سلوكيا كالتعرف عليهم أو مد يد العون لهم او زيارتهم او تخفيف ألامهم أو إضحاكهم مثل ذلك: (أساعد الاصدقاء الذين يتعرضون لضرر او اذى) ويتكون هذا البعد من (13) بندا.

البعد الثاني (مهارة التعبير عن المشاعر السلبية):

تشير مهارة التعبير عن المشاعر السلبية الى قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره لفظيا أو سلوكيا كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لانشطة وممارسات الافراد الاخرين التي لا تعجبه، مثل ذلك: (أعتدي على الاخرين وأسبهم عندما أغضب منهم) ويتكون هذا البعد من (21) بندا.

البعد الثالث (مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي):

تعبر مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي عن قدرة الفرد على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الافراد الاخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم مثل ذلك: (أغضب بسهولة) ويتكون هذا البعد من (11) بندا.

البعد الرابع (مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية):

اما مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية فهي قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الاخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث واللعب وكل ما يحقق الفائدة للفرد ولمن يتعامل معه، مثل ذلك: (انظر الى الناس وانا اتحدث اليهم) ويتكون هذا البعد من (12) بندا. (غماري، 2015، 209-210).

على العموم يتضمن كل بعد من ابعاد المقياس البنود الاتية كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (11) توزيع بنود المقياس على كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية:

أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية	رقم العبارة	المجموع
مهارة المبادأة بالتفاعل	11، 12، 17، 20، 21، 25، 28، 31، 33، 39، 43، 51، 52.	13
مهارة التعبير عن المشاعر السلبية	01، 06، 10، 13، 14، 16، 18، 19، 22، 23، 26، 27، 34، 35، 37، 44، 45، 49، 50، 56، 57.	21
مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي	02، 03، 04، 05، 07، 30، 36، 41، 47، 53، 54.	11
مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية	08، 09، 15، 24، 29، 32، 38، 40، 42، 46، 48، 55	12
المجموع الكلي		**57**

- **طريقة التنقيط:**

يصحح المقياس بإعطاء قيم رقمية لسلم متدرج كالتالي: دايما (2)، أحيانا (1)، نادرا (0)، عندما تكون العبارة موجبة الاتجاه اي تعبر عن مستوى مرتفع من المهارة الاجتماعية مثل عبارة (أنظر الى الناس وانا اتحدث اليهم). أما إذا كانت العبارة سالبة الاتجاه أو تعبر عن نقص في المهارات الاجتماعية، يتم عس هذه القيم كالتالي: دائما (0)، احيانا (1)، نادرا (2)، مثل عبارة (أعاير الاطفال الاخرين بعيوبهم وأخطائهم).

وبذلك تدل الدرجة المرتفعة في أي بعد من المقياس ككل على ارتفاع المهارة الاجتماعية والعكس بالنسبة للدرجة المنخفضة. (السيد محمد، 1998).

5-1-2- مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لزينب محمد شقير:

- **وصف المقياس:**

وضع هذا المقياس من طرف الدكتورة زينب محمد شقير (2003)، وهذا بعد اطلاعها على العديد من التراث الثقافي والدراسات السابقة وكذلك المفاهيم النظرية للتوافق النفسي وأبعاده المتعددة، كما اطلعت على بعض مقاييس التوافق مثل: مقياس كاليفورنيا للشخصية، ومقياس التوافق من إعداد عبد الوهاب كامل ومقياس التوافق النفسي إعداد وليد القفاص وغيرها، الى أن توصلت المؤلفة إلى ابعاد اساسية للتوافق النفسي ترى فيها أنها تجمع أهم جوانب حياة الفرد.

يتكون المقياس من (80) بند موزعة على أربعة أبعاد.

- **أبعاد مقياس التوافق النفسي الاجتماعي:**
  - التوافق الشخصي والانفعالي: ويضم العبارات من (01) إلى (20).
  - التوافق الصحي: ويضم العبارات من (21) إلى (40).
  - التوافق الاسري: ويضم العبارات من (41) إلى (60).
  - التوافق الاجتماعي: ويضم العبارات من (61) إلى (80).
- **طريقة تنقيط المقياس:**

يصحح المقياس وفق ثلاث مستويات أي على مقياس يتدرج من موافق (نعم)، ومحايد (أحيانا)، ومعارض (لا)، وينقط كالتالي:

- نعم = (02)، أحيانا = (01) ، لا = (00)

بينما تصحح العبارات السالبة كما يلي:

- نعم = (00)، أحيانا = (01)، لا = (02)

وتجمع درجات الفرد بعد الاجابة على كل العبارات لتشكل في النهاية علامة الفرد في المقياس ككل، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (00) و (160) درجة. (شقير، 2007، ص7)

06- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المشار اليها في الدراسات:

إن قيمة أي بحث تتوقف على مدى سلامة المقاييس المستعملة ولا يتم ذلك إلا من خلال التحقق من صدقها وثباتها:

6-1- مقياس المهارات الاجتماعية:

الصدق:

في هذا الصدد عمل (محمد السيد عبد الرحمن) على التحقق من صدق المقياس وثباته فتوصل الى انه يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري بعد ما أبدى المحكمون موافقتهم على ارتباط بنود المقياس بأبعاده وعلى وضوح تعليماته وسهولة صياغتها وسهولة صياغة البنود وقصرها، كما تحقق من القدرة التمييزية للمقياس بين مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية حيث قام بحساب قيمة "**ت**" لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات (27%) الاعلى و(27%) الادنى فكانت الفروق كلها دالة احصائيا لا سيما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس والتي بلغت قيمتها (7.18). (محمد السيد، 1998).

كما قامت الباحثة فوزية غماري بحساب صدق المقياس في البيئة الجزائرية عن طريق صدق اتساق ابعاده حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (0.70) و(0.90) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01). (فوزية غماري، 2015: 211)

الثبات:

كما توصل محمد السيد عبد الرحمن عند حساب ثبات المقياس الى معاملات ثبات مرتفعة لأبعاد المقياس وللمقياس ككل باستخدام طريقة **ألفا كرونباخ** وكانت قيمتها (0.76) وبالنسبة للمقياس ككل.

وتوصل بطريقة إعادة التطبيق الى معامل ارتباط دال إحصائيا بين التطبيق الاول والثاني بما يعادل (0.81) والذي يؤكد تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات. (السيد محمد، 1998).

كما قامت فوزية غماري بحساب ثبات المقياس في البيئة الجزائرية بحساب درجات المقياس بطريقة **الفا كرونباخ** للاتساق الداخلي بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها (91) تلميذ منهم (38) ذكور و(53) إناث في مستويات مرحلة التعليم المتوسط بولاية الجزائر غرب حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.87) وهو معامل ثبات مرتفع. (فوزية غماري، 2015: 212).

6-2- مقياس التوافق النفسي الاجتماعي:

الصدق:

قامت زينب محمود شقير بحساب الصدق على ثلاثة مستويات: صدق التكوين، التمييز وصدق المحك وتوصلت الباحثة إلى معاملات دالة على صلاحية المقياس. (زينب محمود شقير، 2003).

قامت الباحثة صالحي سعيدة (2013) بحساب صدق المقياس في البيئة الجزائرية فقد استعملت طريقة صدق المحتوى، حيث تم عرضه على سبعة أساتذة محكمين من العاملين في مجال علم النفس والقياس النفسي وطلب منهم تحديد:

- ما إذا كانت الفقرة تنتمي إلى المقياس أم لا.
- مدى بساطة اللغة وقدرة فهمها من طرف أفراد العينة.

وتوصلت الباحثة إلى أن تقديرات المحكمين تدل على أن كافة البنود تنتمي إلى المقياس وتتوافق معه، وقد اجمعوا على بساطة اللغة وفهمها وذلك بنسبة مئوية قدرت بـ 100% وهي نسبة تدل على إمكانية العمل به.

الثبات:

قامت زينب محمود شقير معدة المقياس بحساب معامل الثبات بواسطة معامل **الفا كرونباخ** وتوصلت إلى درجة ثبات مقبولة بالنسبة للأبعاد الأربعة: التوافق الشخصي (0.70)، التوافق الصحي (0.53)، التوافق الأسري (0.61) وأخيرا التوافق الاجتماعي (0.59).

أما فيما يخص دراسة الباحثة صالحي سعيدة (2013) في البيئة الجزائرية، فقد تم تقدير ثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة قوامها (78) طالب وطالبة بطريقة إعادة التطبيق بحيث قدرت قيمة معامل الارتباط بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني ب (0.70) وهو ما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

07- الاساليب الاحصائية المستخدمة في البحث:

- اختبار كل من **Kolmogorov-Smirnova** و **Shapiro-wilk** للتحقق من طبيعة توزيع بيانات متغيرات البحث.
- اختبار **Mann-Whitney** لدلالة الفرق بين متوسط الرتب للتحقق من صحة فرضيات البحث.
- اختبار **kruskal et wals** لدلالة الفروق بين متوسط الرتب بين المجموعات في الفرضيتين الاولى والثالثة.
- معادلة الفا كرونباخ لتعيين الثبات.
- معامل الارتباط بيرسون لتعيين صدق الاتساق الداخلي.

الفصــل السادس

عرض وتفسير ومناقشة

نتائج البحث

عرض وتفسير ومناقشة نتائج البحث:

قبل الشروع في اختبار فرضيات البحث ومعالجتها احصائيا وجب أولا التحقق من مدى إعتدالية التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل البحث الحالي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (12) نتائج مدى اعتدالية بيانات متغيرات البحث

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-wilk			الدلالة الاحصائية
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	قيم الاختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
المهارات الاجتماعية	0.083	715	0.951	715	0.000	دال احصائيا عند α 0.01
التوافق النفسي الاجتماعي	0.075	715	0.977	715	0.000	دال احصائيا عند α 0.01

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختباري كل من **Kolmogorov-Smirnov[a]** و **Shapiro-wilk** أن كل القيم بالنسبة للمتغيرات محل البحث وهي المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى كل من تلاميذ الثانويات المختلطة وغير المختلطة جاءت دالة عند مستوى الدلالة **(α 0.01)**، ومنه فبيانات هاته المتغيرات تتوزع توزيعا غير طبيعي وبالتالي سنلجأ الى أساليب الاحصاء اللابارامتري لاختبار صحة فرضيات البحث.

01- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى للبحث:

نصت الفرضية الاولى على : " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة** " وللتحقق من صحتها تم الاعتماد على إختبار **مان ويتني** بهدف الكشف عن الاختلاف بين مستويات المهارات الاجتماعية تبعا لمتغير نوع التعليم (مختلط، غير مختلط)، **وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:**

الجدول رقم (13) يوضح نتائج إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذكور تلاميذ التعليم المختلط وذكور تلاميذ التعليم غير المختلط

نوع التعليم الثانوي (ذكور)		حجم العينة	متوسط الرتب	Mann-Whitney	الدلالة الاحصائية
المهارات الاجتماعية	تعليم مختلط	136	141.90	9982.500	دال احصائيا عند α 0,01
	تعليم غير المختلط	181	171.85		
	المجموع	317			

يتضح لنا من الجدول أن الفرق بين متوسط تقدير تلاميذ التعليم المختلط للمهارات الاجتماعية والتي قدرت بـ (141,90)، ومتوسط تقدير تلاميذ التعليم غير المختلط للمهارات الاجتماعية بـ (171,85) حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار "**مان ويتني**" بـ (9982,5)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، ومنه يتضح لنا أن ذكور التلاميذ الدين يدرسون في نظام التعليم غير المختلط هم الذين يستعملون أكثر المهارات الاجتماعية مقارنة بتلاميد ذكور التعليم المختلط، وهذا ما يعكس صحة الفرضية الاولى لبحثنا.

وبتعميق تحليلنا الاحصائي لدلالة الفروق بين التلاميذ في لجوئهم للمهارات الاجتماعية، تبعا لطبيعة التعليم المتبع، حاولنا دراسة هذه الفروق حسب أبعاد ومؤشرات مقياس المهارات الاجتماعية تم الاعتماد على

إختبار **مان ويتني** بهدف الكشف عن الاختلاف بين أبعاد المهارات الاجتماعية تبعا لمتغير نوع التعليم، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي :

الجدول رقم (14) يوضح الفروق في أبعاد المهارات الاجتماعية بين ذكور التعليم المختلط والتعليم غير المختلط

أبعاد المهارات الاجتماعية	نوع التعليم الثانوي (ذكور)	حجم العينة	متوسط الرتب	Mann-Whitney	الدلالة الاحصائية
مهارة المبادأة بالتفاعل	تعليم مختلط	136	155.67	11855.500	غير دال
	تعليم غير مختلط	181	161.50		
مهارة التعبير عن المشاعر السلبية	تعليم مختلط	136	138.38	9503.000	دال احصائيا عند α 0.01
	تعليم غير مختلط	181	174.50		
مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي	تعليم مختلط	136	144.02	10271.000	دال احصائيا عند α 0.05
	تعليم غير مختلط	181	170.25		
مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية	تعليم مختلط	136	153.56	11568.000	غير دال
	تعليم غير مختلط	181	163.09		

يظهر لنا جليا من الجدول أن الفروق دالة احصائيا في مهارتي التعبير عن المشاعر السلبية ، والضبط الاجتماعي الانفعالي، لصالح تلاميذ ذكور التعليم غير المختلط، وهدا حسب ما يوحي اليه المقياس ، حيث قدر متوسط الرتب لمهارتى التعبير عن المشاعر السلبية بـ (174.50) وفي المقابل قدرت عند ذكور التعليم المختلط بـ (138.38)، وقدر اختبار "مان ويتني" بـ (9503.00)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وكذلك بلغ متوسط الرتب بالنسبة لمهارة الضبط الاجتماعي والانفعالي بـ (170.25) وفي المقابل قدرت عند ذكور التعليم المختلط بـ (144.02)، وقدر اختبار "مان ويتني" بـ (10271.00)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، فهم يعتمدون على مهارة التعبير عن المشاعر السلبية وهي قدرة الفرد

على التعبير عن مشاعره لفظيا أو سلوكيا كاستجابة مباشرة او غير مباشرة لانشطة وممارسات الافراد الاخرين التي لا تعجبه،

وكذا مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي التي تعبر عن قدرة الفرد على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الافراد الاخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم مثل ذلك: (اتصرف مع الناس بطريقة تجعلهم يشعرون أنني أحسن منهم، حب أن أكون القائد أو الزعيم في اللعب والعمل، في حين نجد الفروق على مستوى المبادأة في التفاعل والتعبير عن المشاعر الايجابية غير دالة احصائيا تبعا لطبيعة التعليم .

وبالرجوع للواقع ، نجد أن طبيعة نظام التعليم من المتوسط الى الثانوي، قد يتغير مساره حسب ما يفرضه النظام التربوي، والاكتظاظ الذي يفرض التوزيع العشوائي للتلاميذ وذلك بهدف البحث عن تأثير نظام التعليم المختلط على المهارات الاجتماعية، لهذا الغرض قسمنا عينة بحثنا الى أربع مجموعات وتم الاعتماد على إختبار " **kruskal et wals** " بهدف الكشف عن الاختلاف في المهارات الاجتماعية تبعا لمسار التعليم من المتوسط الى الثانوي، كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (15) يوضح الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذكور التعليم الثانوي تبعا لمتغير مسار التعليم

نوع التعليم من المتوسط الى الثانوي (ذكور)		حجم العينة	متوسط الرتب	اختبار كروسكال وليز	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المهارات الاجتماعية	دائما متخلط من المتوسط الى الثانوي	133	143.48	10.566	3	دال احصائيا عند α 0.05
	دائما غير مختلط من المتوسط الى الثانوي	100	176.05			
	من المختلط في المتوسط الى غير المختلط في الثانوي	81	166.67			
	من غير المختلط في المتوسط الى المختلط في الثانوي	03	71.83			
	الاجمالي	317				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان أفراد عينة البحث والبالغ عددهم إجمالا (317) تلميذا قد وزعوا بناء امتلاكهم للمهارات الاجتماعية إلى أربع مستويات حسب مسار التعليم من المتوسط الى الثانوي، فمنهم (133) تلميذا ممن كان مسارهم الدراسي من المتوسط الى الثانوي دائما مختلط بواقع (143.48) كمتوسط رتب، ومنهم (100) تلميذا ممن كان مسارهم الدراسي دائما غير مختلط من المتوسط الى الثانوي بواقع (176.05) كمتوسط رتب، ومنهم (81) تلميذا كان مسارهم الدراسي من المختلط في المتوسط الى غير المختلط في الثانوي بواقع (166.67) كمتوسط رتب، ومنهم (03) تلاميذ كان مسارهم الدراسي من غير المختلط في المتوسط الى المختلط في الثانوي بواقع (71.83) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة **كا² بدلالة كروسكال وليز** والتي بلغت عند درجة الحرية (3) (10.566) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه يمكن القول بأن هناك فرق بين تلاميذ التعليم الثانوي في مستويات المهارات الاجتماعية لديهم تبعا لمتغير مسار التعليم من المتوسط الى الثانوي لديهم وكان الفرق لصالح دائما من غير المختلط من المتوسط الى الثانوي.

بالرجوع الى النتائج الواردة في الجداول (13) ، (14) ، (15) يمكن القول بأن هذه النتائج جاءت مؤيدة لفرضية بحثنا الاولى التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة وأن هذه الفروق كانت لصالح ذكور ثانويات التعليم غير المختلط، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

02- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية للبحث:

نصت الفرضية الثانية على : " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين إناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة** " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على إختبار **مان ويتني** بهدف الكشف عن الاختلاف بين مستويات المهارات الاجتماعية تبعا لمتغير نوع التعليم (مختلط، غير مختلط)، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح نتائج إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في المهارات الاجتماعية بين تلميذات التعليم المختلط وتلميذات التعليم غير المختلط

نوع التعليم في الثانوية (إناث)		حجم العينة	متوسط الرتب	Mann-Whitney	الدلالة الاحصائية
المهارات الاجتماعية	تعليم مختلط	224	200.62	19237.500	غير دال
	تعليم غير مختلط	174	198.06		
	المجموع	398			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة البحث والبالغ عددهم إجمالا (398) تلميذة في مقياس المهارات الاجتماعية توزعوا بناء على نوع التعليم الثانوي إلى مستويين (مختلط، غير مختلط)، فمنهن (224) تلميذة ممن هن في التعليم المختلط بواقع (200.62) كمتوسط رتب، ومنهن (174) تلميذة ممن هن في التعليم

غير المختلط بواقع (198.06) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة **مان ويتني** والتي بلغت (19237.5) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذات التعليم المختلط والتعليم غير المختلط في مستويات المهارات الاجتماعية لديهن، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

03- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة للبحث:

نصت الفرضية الثانية على : " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور الثانويات المختلطة وذكور الثانويات غير المختلطة** " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على إختبار **مان ويتني** بهدف الكشف عن الاختلاف بين مستويات التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير نوع التعليم (مختلط، غير مختلط)، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح نتائج إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور تلاميذ التعليم المختلط وذكور تلاميذ التعليم غير المختلط

نوع التعليم الثانوي (ذكور)		حجم العينة	متوسط الرتب	Mann-Whitney	الدلالة الاحصائية
التوافق النفسي الاجتماعي	تعليم مختلط	136	140.43	9782.500	دال احصائيا عند α 0.01
	تعليم غير مختلط	181	172.95		
	المجموع	317			

يتضح لنا من الجدول أن الفرق بين متوسط تقدير تلاميد التعليم المختلط للتوافق النفسي الاجتماعي والذي قدر بـ (140.43)، ومتوسط تقدير تلاميد التعليم غير المختلط للتوافق النفسي الاجتماعي (172.95) حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار " مان ويتني " ب (9782.5)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)،

ومنه يتضح لنا أن ذكور التلاميذ الدين يدرسون في نظام التعليم غير المختلط هم الذين يستعملون أكثر التوافق النفسي الاجتماعي مقارنة ذكور بتلاميذ التعليم المختلط .

وبتعميق تحليلنا الاحصائي لدلالة الفروق بين التلاميذ في امتلاكهم للتوافق النفسي الاجتماعي، تبعا لطبيعة التعليم المتبع، حاولنا دراسة هذه الفروق حسب أبعاد ومؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي، تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني** بهدف الكشف عن الاختلاف بين أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير نوع التعليم، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (18) يوضح الفروق في أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور تلاميذ التعليم المختلط وذكور تلاميذ التعليم غير المختلط

ابعاد التوافق النفسي الاجتماعي	نوع التعليم الثانوي (ذكور)	حجم العينة	متوسط الرتب	Mann-Whitney	الدلالة الاحصائية
التوافق الشخصي والانفعالي	تعليم مختلط	136	150.35	11132.000	غير دال
	تعليم غير مختلط	181	165.50		
التوافق الصحي	تعليم مختلط	136	143.01	10133.500	دال احصائيا عند α 0.01
	تعليم غير مختلط	181	171.01		
التوافق الاسري	تعليم مختلط	136	146.17	10562.500	دال احصائيا عند α 0.05
	تعليم غير مختلط	181	168.64		
التوافق الاجتماعي	تعليم مختلط	136	134.90	9031.000	دال احصائيا عند α 0.01
	تعليم غير مختلط	181	177.10		

يظهر لنا جليا من الجدول أن الفروق دالة احصائيا في كل من التوافق الصحي، والتوافق الاسري، والتوافق الاجتماعي، لصالح ذكور تلاميذ التعليم غير المختلط وهذا حسب ما يوحي اليه المقياس، حيث قدر متوسط الرتب للتوافق الصحي بالنسبة لذكور التعليم غير المختلط (171.01) في المقابل قدر عند ذكور

التعليم المختلط بـ (143.01) وقدرت قيمة اختبار " **مان ويتني** " بـ(10133.5)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، ومتوسط الرتب للتوافق الاسري عند ذكور التعليم غير المختلط قدر بـ (168.64) في المقابل قدر عند ذكور التعليم المختلط بـ (146.17) وإذ قدرت قيمة اختبار " **مان ويتني** " ب (10562.5)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، كما قدر متوسط الرتب بالنسبة للتوافق الاجتماعي عند ذكور التعليم غير المختلط بـ(177.10) في المقابل قدر عند ذكور التعليم المختلط بـ (134.90) إذ قدرت قيمة اختبار " **مان ويتني** " بـ(9031.000)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، في حين نجد ان الفروق في التوافق الشخصي والانفعالي غير دالة احصائيا تبعا لطبيعة التعليم، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة لبحثنا، اي أن ذكور تلاميذ التعليم غير المختلط الذين يشعرون بالتوافق الصحي والاسري و الاجتماعي أكثر من اقرانهم من ذكور التعليم غير المختلط.

وبالرجوع للواقع ، نجد أن طبيعة نظام التعليم من المتوسط الى الثانوي ، قد يتغير مساره حسب ما يفرضه النظام التربوي ، والاكتظاظ الذي يفرض التوزيع العشوائي للتلاميذ وذلك بهدف البحث عن تأثير نظام التعليم على المهارات الاجتماعية، لهذا الغرض قسمنا عينة بحثنا الى أربع مجموعات وتم الاعتماد على اختبار "**kruskal et wals**" بهدف الكشف عن الاختلاف في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لنوع التعليم من المتوسط الى الثانوي، كما هي موضحة في الجدول الموالي،

جدول رقم (19) يوضح نتائج الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور تلاميذ التعليم المختلط وذكور تلاميذ التعليم غير المختلط

نوع التعليم من المتوسط الى الثانوي (ذكور)		حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة اختبار كروسكال وليز	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
التوافق النفسي الاجتماعي	دائما متخلط من المتوسط الى الثانوي	133	141.37	10.916	3	دال احصائيا عند α 0.05
	دائما غير مختلط من المتوسط الى الثانوي	100	177.30			
	من المختلط في المتوسط الى غير المختلط في الثانوي	81	167.59			
	من غير المختلط في المتوسط الى المختلط في الثانوي	3	98.83			
	المجموع	317				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (317) تلميذا قد وزعوا بناء على التوافق النفسي الاجتماعي إلى اربع مستويات حسب مسار التعليم من المتوسط الى الثانوي، فمنهم (133) تلميذا ممن كان مسارهم الدراسي من المتوسط الى الثانوي دائما مختلط بواقع (141.37) كمتوسط رتب، ومنهم (100) تلميذا ممن كان مسارهم الدراسي دائما غير مختلط من المتوسط الى الثانوي بواقع (177.30) كمتوسط رتب، ومنهم (81) تلميذا كان مسارهم الدراسي من المختلط في المتوسط الى غير المختلط في الثانوي بواقع (167.59) كمتوسط رتب، ومنهم (03) تلاميذ كان مسارهم الدراسي من غير المختلط في المتوسط الى المختلط في الثانوي بواقع (98.83) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة اختبار كروسكال والتي يستدل عليها باختبار كا^2 والتي بلغت عند درجة الحرية (3) (10.91) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه يمكن القول بأن هناك فرق بين تلاميذ التعليم الثانوي في مستويات التوافق النفسي الاجتماعي لديهم تبعا لمتغير مسار التعليم من المتوسط الى الثانوي لديهم وكان الفرق لصالح دائما من غير المختلط من المتوسط الى الثانوي.

بالرجوع الى النتائج الواردة في الجداول (17) ، (18) ، (19) يمكن القول بأن هذه النتائج جاءت مؤيدة لفرضية بحثنا الثالثة التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور الثانويات المختلطة والثانويات غير المختلطة وأن هذه الفروق كانت لصالح ذكور ثانويات التعليم غير المختلط، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

04- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة للبحث:

نصت الفرضية الرابعة على : " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي بين إناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة** " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على إختبار **مان ويتني** بهدف الكشف عن الاختلاف بين مستويات التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير نوع التعليم (مختلط، غير مختلط)، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين اناث التعليم المختلط واناث التعليم غير المختلط

نوع التعليم في الثانوية (إناث)		حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	Mann-Whitney	الدلالة الاحصائية
التوافق النفسي الاجتماعي	تعليم	224		189.21	17184.000	دال احصائيا عند 0.05 α
	تعليم غير مختلط	174		212.74		
	المجموع	398	//	//		

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة البحث والبالغ عددهن إجمالا (398) تلميذة في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي توزعن بناء على نوع التعليم الثانوي إلى مستويين (مختلط، غير مختلط)، فمنهن (224) تلميذة ممن هن في التعليم المختلط بواقع (189.21) كمتوسط رتب، ومنهن (174) تلميذة ممن هن

التعليم غير المختلط (المنفصل) بواقع (212.74) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة **مان ويتني** والتي بلغت (17184) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اناث التعليم المختلط و واناث التعليم غير المختلط لصالح هذه الاخيرة في مستويات التوافق النفسي الاجتماعي لديهن، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وبتعميق تحليلنا الاحصائي لدلالة الفروق بين التلاميذات في لجوئهمن للتوافق النفسي الاجتماعي، تبعا لطبيعة التعليم المتبع، حاولنا دراسة هذه الفروق حسب أبعاد ومؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي، حيث تجدر الاشارة إلى أن الفروق التي تحصلنا عليها بالنسبة للدرجة الكلية في التوافق النفسي الاجتماعي بين تلاميذات التعليم المختلط وتلاميذات التعليم غير المختلط تجلت بشكل واضح في بعد (التوافق الصحي) حيث بينت نتائج قيمة **مان ويتني** والتي بلغت بالنسبة التوافق الصحي (17511)، القيمة كانت لصالح تلاميذات التعليم غير المختلط، في حين نلاحظ انه لا توجد فروق في كل من (التوافق الشخصي والانفعالي، التوافق الاسري، التوافق الاجتماعي)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح نتائج الفروق في ابعاد التوافق النفسي الاجتماعي بين اناق التعليم المختلط واناث التعليم غير المختلط

ابعاد التوافق النفسي الاجتماعي	نوع التعليم في الثانوية (إناث)	حجم العينة	متوسط الرتب	Mann–Whitney	الدلالة الاحصائية
التوافق الشخصي والانفعالي	تعليم مختلط	224	190.67	17511.000	غير دال
	تعليم غير مختلط	174	210.86		
التوافق الصحي	تعليم مختلط	224	183.87	15987.000	دال احصائيا عند α 0.01
	تعليم غير مختلط	174	219.62		
التوافق الاسري	تعليم مختلط	224	190.59	17491.500	غير دال
	تعليم غير مختلط	174	210.97		
التوافق الاجتماعي	تعليم مختلط	224	197.96	19142.000	غير دال
	تعليم غير مختلط	174	201.49		

بالرجوع الى النتائج الواردة في الجداول (20) ، (21) يمكن القول بأن هذه النتائج جاءت مؤيدة لفرضية بحثنا الرابعة التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي بين إناث ثانويات التعليم المختلط واناث ثانويات التعليم غير المختلط وان هذه الفروق كانت لصالح إناث ثانويات التعليم غير المختلط، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة5%.

مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاولى:

أفرز التحليل الاحصائي للفرضية الأولى وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة وأن هذه الفروق كانت لصالح ذكور ثانويات التعليم غير المختلط، وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت اليه بعض الدراسات السابقة إلا أن تلك الدراسات لم تتناول متغيرات البحث على وجع التحديد لكنها تناولت متغيرات اخرى، حيث اشارت دراسة فاطمة عبدون علوان (1992) تحت عنوان علاقة اختلاط الطالب في التعليم في مرحلة المراهقة ببعض متغيرات الشخصية، والتي هدفت الى تحديد تأثير الصف الدراسي (الثاني والثالث إعدادي والأول والثاني ثانوي) ومجموعات الطلاب والطالبات (طلاب مختلطين، طلاب غير مختلطين، طالبات مختلطات، طالبات غير مختلطات) على الدور الجنسي والدافع للانجاز والخوف من النجاح وتقدير الذات، وقد أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة لصالح الطلاب في الذكورة، حيث كانوا أكثر ذكورة من الطالبات، كما كانت الفروق دالة لصالح الطلاب غير المختلطين حيث كانوا أكثر ذكورة من المختلطين، ووجد ارتباط سالب دال بين الإختلاط التعليمي والذكورة.

تعارضت مع هده النتيجة دراسة بن يحي العربي (2009) تحت عنوان دور الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية على التفاعل الاجتماعي عند تلاميذ الطور المتوسط، حيث أسفرت النتيجة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين ذكور الحضر وذكور المناطق الريفية، لصالح المناطق الحضرية في مقياس التفاعل الاجتماعي.

كما تعارضت مع دراسة عبد الهادي محمد ابراهيم السيد (1994) بعنوان دراسة مقارنة لمشكلات السلوك الاجتماعي الانفعالي لطلبة وطالبات المرحلة الثانوية العامة بالمدارسالمشتركة ومدارس الجنس الواحد، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المدارس المشتركة وطلاب

المدارس ذات الجنس الواحد في كل من مشكلات السلوك الاجتماعي العامة ومجالات مشكلات السلوك الانفعالي العامة ومجالاتها لصالح طلاب المدارس المشتركة بالمرحلة الثانوية العامة.

وفي ذات السياق فإن التراث السيكولوجي دل، بحيث تعد المهارات الاجتماعية من العوامل المهمة والمسؤولة عن التفاعل الكفء للفرد، وقدرته على الاستمرار في هذا التفاعل مع الاخرين، وبوصفها تمثل مع –القدرات العقلية– جناحي الكفاءة والفعالية في مواقف الحياة والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به، وتعد واحدة من المكونات المهمة للصحة النفسية الجيدة على اعتبار الصحة النفسية لا تعني فقط غياب لظاهر سوء التوافق، بل تشير الى مجموعة من المهارات الايجابية والمتنوعة والخصائص المرتبطة بتحقيق النجاح والفعالية. (ايت حكيمة، 2013: 12).

كما تقود المهارات الاجتماعية الى تنمية القدرة على الاستعداد للدخول في علاقات شخصية مع الطرف الاخر فتخفف من الشعور بالوحدة النفسية، وتساعد على إكتساب الثقة بالنفس ومشاركة الاخرين في الاعمال التي تتفق مع قدراتهم وامكاناتهم، وتمكن الفرد من مواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفأة ومن ثم الشعور بالفعالية الذاتية والتخفيف من التوتر الشخصي الزائد للاستمتاع بالحياة. (اقبال عطار، 2007: 57).

وتمكن المهارات الاجتماعية الفرد من إظهار مودته للاخرين وتمكنه من بذل الجهد في مساعدتهم مع القدرة على تعديل السلوك في الاتجاه المرغوب والاكثر تاثيرا مما يؤدي الى التاثير في الاخرين بطريقة ايجابية ومفيدة للفرد. (امنة المطوع، 2001: 18).

وكما يذكر أولهوف فالمهارات الاجتماعية الافضل تعني كفاءة اجتماعية أعلى، والكفاءة الاجتماعية تخلق تقدير ذات مرتفع والتي بدورها تخلق المزيد من الكفاءة الاجتماعية تعود لتخلق المزيد من تقدير الذات،

والكفاءة الاجتماعية المرتفعة تعني سلوكيات في اتجاه اجتماعي افضل والتي تخلق اتفاقا أفضل، كما أن الكفاءة الاجتماعية المرتفعة تزيد من الدعم الاجتماعي والذي بدوره يزيد من الكفاءة الاجتماعية، والدعم الاجامعي المرتفع يعني ألفة أعظم وصحة أفضل وحياة افضل. (منى ابو بكر، 2005: 120).

وبتعميق تحليلنا الاحصائي لدلالة الفروق بين التلاميد في لجوئهم للمهارات الاجتماعية، تبعا لطبيعة التعليم المتبع، حاولنا دراسة هده الفروق حسب أبعاد ومؤشرات المهارات الاجتماعية، والفروق كانت دالة احصائيا في مهارتي التعبير عن المشاعر السلبية ، والضبط الاجتماعي الانفعالي لصالح تلاميد ذكور التعليم غير المختلط، في حين ان بعدي مهارة المبدأة بالتفاعل ومهارة التعبير عن المشاعر الايجابية لم تكن دالة، ومهارة التعبير عن المشاعر السلبية هي مهارة تعبير الفرد عن مشاعره السلبية وقدرته على التعبير عن مشاعره لفظيا او سلوكيا كإستجابة مباشرة أو غير مباشرة للأفراد الاخرين التي لا تعجبه.

ويذكر ريجيو (Riggio,1987) أن التعبير الانفعالي هو عبارة عن مهارة الارسال غير اللفظي حيث يعبر الأفراد على اختلافهم في كل مكان وزمان عن عدة انفعالات اساسية، ويعبرون عنها خلال تعبيرات معينة تظهر على وجوههم، إلا أن الافراد يختلفون كثيرا في الدرجة التي يعبرون بها عن انفعالاتهم ومشاعرهم تلقائيا من خلال ما يظهر من تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت، فهناك من الاشخاص من يتسم بالتلقائية والصدق في التعبير عن انفعالاته ومشاعره، كما يصطبغ تفاعلهم مع الاخرين بلمسة من التعبير التلقائي عن الانفعالات، ويميز هؤلاء الاشخاص عن غيرهم بالتعبير الواضح المتنوع لتعبيرات الوجه ونبرات الصوت كما انهم يتسمون بالحيوية والحركة. (منى ابو بكر، 2005: 100)

إن الاستجابات العضوية أو الحشوية ما هي إلا أشكال مكبرة ومجسمة لرد الفعل الشعوري أي العاطفي، وتظهر التغيرات الجسمية المصاحبة للانفعال في شكل سرعة دقات القلب وفي التنفس والاضطرابات وفي

افرازات الغدد، وهذه التغيرات إذا حدثت بصورة خفيفة فإنها تكون من خواص الحالة الشعورية، أما اذا كانت هذه التغيرات بشكل عنيف أو شديد أو كثيف فإنها تكون من خواص الحالات الانفعالية، والواقع أنه يعتبر أن الاستجابات الشعورية العاطفية تمثل قلب ولب الانفعالات، أما الاستجابات او التغيرات العضوية فإنها مجرد تغييرات مرتبطة بها أو تحدث موازية لها.

وتعتبر هذه المهارة من المهارات الاساسية المكونة للكفاءة الاجتماعية، حيث نجد اختلافا كبيرا بين الافراد فيما بينهم في كيفية التعبير اللفظي عن المودة والحفاظ على تقدير الذات لطرق التفاعل، واستخدامهم لصيغة الالزام والأمر في الحديث، كذلك في كيفية الاعتراض وتهذيب الخطأ، وتجنب وتجاوز القواعد، توجد كذلك اختلافات شديدة بين الأفراد في الحديث فمنهم من يعاني ندرة الحديث وهي واحدة من أشكال قصور مهارات الحوار شيوعا وفي المقابل نجد من يعاني من الثرثرة وهي مشكلة أخرى لكنها أكثر ندرة.

في حين مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي كانت هي قدرة الفرد على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الافراد الاخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم.

ويذكر ريجيوا أن الضبط الاجتماعي يقيس المهارة في لعب الدور والتقديم الذاتي للمجتمع، والاشخاص الذين لديهم مهارة الضبط الاجتماعي هم في الوقت ذاته متكيفون عموما يتصفون باللياقة والثقة بالنفس في مواجهتهم للمواقف الاجتماعية، ويستطيعون ان يحققوا الانسجام مع اي نوع من المواقف الاجتماعية ويستطيعون ان يحققوا الانسجام مع اي نوع من المواقف الاجتماعية بمجرد أن يوضعوا فيها، كما يعد الضبط الاجتماعي مهما في ضبط الاتجاه والمحتوى في التفاعلات الاجتماعية. (منى ابوبكر، 2005: 110).

ويذكر هاني ابراهيم (1997: 19-21) في هذا الشأن أنه من الاهمية استخدام نمط أسلوب كلامي مناسب يتفق مع المواقف الاجتماعية المختلفة، وذلك من خلال التحكم في مضمون الكلام، مثلما هو ضروري

إظهار الانفعال الملائم للمواقف سواء من خلال الاشارات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت، حيث ان المواقف الاجتماعية تتطلب غالبيتها مهارات تحادثية خاصة يعد تعلمها ضروريا، فمقاطعة ضخص ما اثناء الحديث أو الثرثرة او الالفاظ الخارجية أو النكات غير المناسبة كلها أنواع من السلوك اللفظي، والذي يعتبر خارج حدود الادب في الحوار بين الاشخاص، وعادة ما ينطوي على تخطي القواعد المتعارف عليها...تلك القواعد التي تختلف بإختلاف الثقافات، فالمودة والألفة وعدم الإساءة الى الاخرين وإحراجهم وإهانتهم تعد بمثابة قواعد عامة، وهناك ايضا قواعد خاصة بيئية العمل مثل تجنب الشائعات وكثرة الثرثرة والردود المباشرة الواضحة الى غير ذلك، كما أن هناك قواعد تقتضيها المواقف غير الرسمية والتفاعل بين الأصدقاء.

وقد اوجز ريجيو (Riggio, 1987) تلك المهارة هي عبارة "العالم مسرح كبير" حيث مهارة لعب الأدوار هي نوع من التمثيل الاجتماعي فالشخص الذي يتمتع بمستويات عالية من الضبط الاجتماعي هو ما يمكنه أن يقوم بأدوار إجتماعية متنوعة بكل حنكة ولباقة، وهو ما يمكنه أن يكيف سلوكه الشخصي لكي يناسب ما يعتبر لائقا أو مناسبا في موقف اجتماعي، كما أن مهارة الضبط الاجتماعي تضيف الكثير الى تلك الثقة بالنفس التي يوحي بها الاشخاص الاكفاء اجتماعيا، ذلك أن الوعي بأن الانسان يستطيع أن يقوم بأي دور بطريقة جيدة في مختلف المواقف الاجتماعية والقدرة على الإنسجام مع أشخاص من مختلف الخلفيات والإهتمامات يؤدي إلى نوع من الثقة بالنفس أو تقدير الذات الاجتماعي هو ما استطاع ريجيو (Riggio) ان يجد الدليل عليه من دراسات امبريقية قام بها ووجد من خلالها علاقة طردية موجبة بين مهارة الضبط الاجتماعي (إجادة لعب الادوار) وبين الثقة بالنفس.

وبالرجوع للواقع ، نجد أن طبيعة نظام التعليم من المتوسط الى الثانوي ، قد يتغير مساره حسب ما يفرضه النظام التربوي ، والاكتظاظ الدي يفرض التوزيع العشوائي للتلاميد وذلك بهدف البحث عن تأثير نظام

التعليم المختلط على المهارات الاجتماعية، لهدا الغرض قسمنا عينة بحثنا الى أربع مجموعات بهدف الكشف عن الاختلاف في المهارات الاجتماعية تبعا لمسار التعليم من المتوسط الى الثانوي.

ويذكر جابر عبد الحميد ان إعادة بناء البيئات المدرسية يمكن أن ينمي الكفاءة الاجتماعية لدى المراهق، لذلك فإن فكرة تدريس المهارات الاجتماعية بطريقة غير رسمية وذلك عن طريق البيئة التي يوجد فيها الانسان فكرة لها اهميتها، وتعد تلك الطريقة هامة مثل الطريقة الرسمية وربما أحيانا أكثر أهمية.

وفي هذا الصدد يرى عبد الرحمن عيسيوي (1985) أنه لا توجد أي مؤسسة إجتماعية تمتلك الفرص مثل ما تملك المدرسة في تشكيل نمو الطفل والمراهق، فبعد دخول الطفل المدرسة يصبح نسبة كبيرة من وقته بل من حياته يخضع للمدرسة، حتى أثناء تواجد الطفل خارج المدرسة فإن المدرسة تؤثر فيه عن طريق ما تعطيه إياه من الواجبات المدرسية التي يتعين عليه إنجازها في المنزل والواجبات الاجتماعية والروابط التي تربط الطفل بنادي المدرسة وغير ذلك من الانشطة. (منى ابوبكر، 2005: 123).

حيث يتميز التعليم منفصل الجنس كما يذكر " ريوردان " أنه يمد البنين والبنات بدور أكثر نجاحا لجنسهم فالمعلمون والمعالجون وزملاء الدراسة –من نفس الجنس– يصنعون نموذجا للسلوك الملائم لكل التلاميذ –ذكورا كانوا أو إناثا– منذ الأعوام الاولى، والمدارس منفصلة الجنس ربما بشكل خاص تكون مميزة للفتيات منذ أن أصبحت الفتيات أكثر تفوقا في كل المواد وبذلك أصبح بإستطاعتهن الخدمة كنماذج دور ناجحة لزميلاتهن، بالإضافة لذلك فالمعلمون في مدارس الفتيات يكن غالبا نساء.

على نطاق أقل لحد ما نجد أن نفس السبب يطبق على مدارس البنين، حيث يكون متاحا نماذج دور أكاديمي أكثر نجاحا لنفس الجنس، وأنه لشيء جدير بالملاحظة بالرغم من ذلك أن نسبة المعلمين الذكور في كل مدارس البنين ربما تكون أقل دلالة من نسبة المعلمات الإناث في كل مدارس البنات.

ويصف هايد (Hayd, 1971) المدارس منفصلة الجنس والمختلطة في هذه النقطة بأن المبدأ الاساسي في التعليم منفصل الجنس قد كان الاعتقاد بأن البنين والبنات يجب أن يعرفوا أنفسهم كرجال ونساء من خلال الخضو ع لتربية أو تدبير ملائمين لاحتياجاتهم المختلفة ولإلتزاماتهم.

كما يشير ريوردان الى أنه في الأنشطة العادية في المدرسة الثانوية تميل العلاقات بين البنين والبنات لأن تزيد من أهمية جاذبية المادة والسيارات والملابس وتنقص من أهمية التحصيل في الأنشطة المدرسية والإهتمامات المعرفية، وأنه لمن الشائع الافتراض سواء من قبل المربين أو الاشخاص العاديين أنه أفضل للبنين والبنات أن يكونوا في المدارس سويا أثناء المراهقة إذا لم يكن أفضل لأدائهم الأكاديمي إذن على الأقل فإنه أفضل من أجل تطورهم وتوافقهم، ولكن وكما يذكر كوليمان (Coleman, 1961) فالتعليم المختلط في بعض المدارس الثانوية ربما يكون ضارا بكل من التحصيل الأكاديمي والتوافق الاجتماعي، لأن معظم طاقة المراهقين لا تكون موجهة لأي من هذين الهدفين.(منى ابوبكر، 2005، 64).

مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية:

أفرز التحليل الاحصائي للفرضية الثانية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين إناث التعليم المختلط وإناث التعليم غير المختلط في مستوى المهارات الاجتماعية، ونسبة التأكد من النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ 5%، وقد اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع بعض الدراسات إلا أن الدراسات السابقة لم تتناول المهارات الاجتماعية عند الاناث ومتغيرات بحثنا على وجه الخصوص.

حيث اشار أحمد عبد الجواد (1973) بعنوان علاقة الاختلاط في التعليم الجامعي على بقيم الطلبة، وهدفت الدراسة الى تحديد اختلاف بين مجموعات عينة الدراسة بالقيم السائدة، وتوصلت الدراسة الى عدم وجود

فروق بين قيم الطالبات المختلطات (أداب عين شمس) والطالبات غير المختلطات (بنات عين شمس) في القيم الست.

كما اتفقت مع دراسة مصطفى قسيم هيلات (2007) تحت عنوان أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الاردنية وطالبات كلية الاميرة عالية الجامعية، وهدفت الى معرفة أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الاردنية وطالبات كلية الاميرة عالية الجامعية، حيث توصلت الدراسة الى انه لا توجد فروق دالة احصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط، ومجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط في مستوى تقدير الذات باختلاف المرحلة العمرية.

كما اتفقت مع دراسة محمد امين ومصطفى تحت عنوان أثر نوع التعليم (مختلط- غير مختلط) على بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة مؤتة مقارنة مع عينة من طالبات كلية الاميرة عالية الجامعية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموع الطالبات في التعليم المختلطين ومجموع الطالبات في التعليم غير المختلط وسمات الشخصية على مقياس ايزنك للشخصية.

كما اختلفت نتائج فرضية بحثنا مع دراسة نوري أحمد الغنودي (1999) تحت عنوان أثر التعليم المختلط على القيم الفارقة بين طلاب وطالبات معاهد التربية البدنية المتوسطة، التي هدفت الى الكشف عن الفروق في القيم بين الطالبات اللائي يدرسن بمعاهد مختلطة وأقرانهن اللائي يدرسن بمعاهد غير مختلطة، حيث توصل الى ان الفروق لم تكن كبيرة بين اداء أفراد العينة في المقياس ككل.

كما اختلفت نتائج فرضيت بحثنا مع دراسة محمد عبد المنعم ابراهيم (1981) بعنوان دراسة مقارنة لبعض ابعاد المجال المعرفي والوجداني لدى طالبات كلية بنات القسم التربوي وطالبات كلية التربية بجامعة عين شمس، حيث هدفت الدراسة الى الكشف عن مدى تاثير عدم الاختلاط/ الاختلاط بين الجنسين على القدرة

على التفكير الابتكاري والدافع الى الانجاز ومستوى التحصيل والاتجاهات التربوية، حيث دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الدرجات التي تحصلت عليها طالبات كلية البنات القسم التربوي ومتوسط الدرجات التي تحصلت عليها قريناتهن من طالبات كلية التربية في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري ومقياس الدافع للانجاز والمجموع الكلي للاختبارات التحصيلية ومقياس الاتجاهات التربوية وذلك لصالح المجموعة الثانية (المختلطات).

وفي ذات السياق فإن التراث السيكولوجي دل على أن التنشئة الاجتماعية في معناها العام كما يذكر فؤاد البهي السيد (1981: 153-159) على العمليات التي يصبح بها الفرد واعيا ومستجيبا للمؤثرات الاجتماعية، بالرغم من أن المظاهر الاولى للتنشئة الاجتماعية تبدأ وتترعرع في جو الاسرة إلا أن الاسرة لم تعد تستأثر وحدها بتلك التنشئة في عالمنا المعاصر.

كما تعد المدرسة البيئة الطبيعية التي ينبغي أن تتم فيها التنشئة والتربية الاجتماعية للتلميذ حيث يكتسب فيها القيم الخلقية، فالمدارس بحكم وضعها هي الاداة المنظمة للتربية وذلك من خلال المناهج المختلفة، فالسلوك الاجتماعي يمكن تنميته من خلال الجو الاجتماعي في المدرسة. (منى ابوبكر، 2005: 121).

ولكن في هذا البحث نجد أن عامل الاختلاط لا يسمح بايجاد فروق في المهارات الاجتماعية بين الاناث في المجموعتين، وربما يرجع عدم تأثير عامل الاختلاط الى تأثير المجتمع حيث يعتبر نطاق بيئي واحد ومتجانس ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا، مما يجعل ظروف التنشئة الاجتماعية لعينة البحث متشابهة الى حد كبير وبخاصة تنشئة الانثى، مما يحد من تأثير عامل الاختلاط في التعليم على إيجاد فروق في المهارات الاجتماعية بينهن.

وبما أن السلوك الاجتماعي والمهارات الإجتماعية تدخل في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد، وتؤثر على تكيفه وسعادته في كل مراحل حياته، كما أن قدرته على تكوين علاقات إجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومعلميه الراشدين المهمين في حياته، وبالاضافة الى أن المهارات ترتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعي، كما يرتبط بمشكلات الصحة النفسية في مراحل الحياة اللاحقة، لذلك يعتبر ضعف الحياة اللاحقة يرجع لضعف المهارات الاجتماعية بسبب المشكلات السلوكية التي يعاني منها بعض الاطفال المراهقين.

ويعتقد الباحث أن عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية لدى الإناث في الثانويات المختلطة وغير المختلطة قد يرجع لطبيعة الانثى، ويرى أرجيل (Argyle, 1992) ان النساء عادة ما يحملن العبء الأكبر في الحفاظ على إستمرار الحوار، وهن إضافة الى ذلك أكثر إصغاء وإهتماما بحديث الاخر، وأكثر تهذيبا في كلامهن، ويضيف أن الاناث أكثر لباقة وطلاقة وهن لا يبدبن ألا قليلا من التوقفات واخطاء الكلام، وعلاوة على ذلك فإن جملهن عادة ماتكون مكتملة وأكثر تعقيدا.

والاتصال اللفظي للمرأة بالنسبة لإبراهيم عتريس (1997: 35) وسيلة لبناء العلاقات، لذلك يعتقد أن المرأة أكثر انطلاقا وارتياحا في المواقف الخاصة التي تسمح لها بإقامة الروابط، كما أن المرأة تتجنب المواجهة فهي تشعر في الغالب أن الامر الاكثر أهمية أن تحب اكثر مما تحترم.

أما الاتصال غير اللفظي فوجد هول (Hall) عددا من الاختلافات المتناغمة في السلوكيات غير اللفظية، فالنساء يملن للإبتسام والتحديق في الأخرين أثناء التفاعل الاجتماعي بشكل أكثر تكرارا، كذلك يفترض الباحثون أن الابتسام يعد جزءا من الدور الانثوي، فقد أظهرت دراسة (Deutsch et al, 1987) أن النساء اللاتي لم يكن يبتسمن أعطين تقويما سلبيا واعتبرن أقل سعادة وأقل استرخاء بالمقارنة مع الرجال والنساء

الاخريات اللاتي كن يبتسمن، وهذا يفترض أنه معيار اجتماعي للنساء أن يبتسمن، ولهذا يكون رد فعل الناس سالبا عندما تفشل النساء في أدا هذا الجزء من دورهن الانثوي المعياري. (منى ابوبكر، 2005: 111).

أما فيما يتعلق باستقبال التلميحات غير اللفظية فقد وجد كل من سميث وأرشر وكاستانزو (Smith, Acher and Castanzo, 1991) أن النساء أكثر دقة في استقبال التلميحات غير اللفظية وذلك عن طريق استخدام مهمة ملاحظة بين أشخاص والتي تتضمن إجابات صحيحة موضوعية لأسئلة طرحت عن تتبعات لسلوكيات طبيعية مسجلة بالفديوا

ويعتقد هول (Hall) من خلال ملاحظات للإناث أنه يجب أن يكون هناك تركيز على العيوب والنقائص الذكرية لأنها ربما تسبب قابلية للإنجراح لدى الرجال عندما يطوروا ويحافظوا على علاقات إجتماعية، وقد اعتبر ان السلوكيات الانثوية والمهارات في التواصل يجب أن تعطي تقديرا كبيرا في مجتمع يتزايد فيه التنافس والاختلاف.

مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثالثة:

أفرز التحليل الاحصائي للفرضية الثالثة وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة وأن هذه الفروق كانت لصالح ذكور ثانويات التعليم غير المختلط، وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصل اليه بعض الدراسات السابقة إلا أن الدراسات السابقة لم تتناول متغيرات البحث على وجع التحديد، لكنها تناولت متغيرات اخرى حيث اختلفت نتائج هذه الفرضية كل من دراسة عمر لعويرة (1996) تحت عنوان أثر الإختلاط على التحصيل العلمي والذكاء والتوافق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية، حيث توصلت الى عدم وجود اختلاف في التوافق النفسي الاجتماعي والدراسي لطلاب وطالبات الاقسام

المختلطة وغير المختلطة مما يدل على عدم تأثير الاختلاط بين الجنسين في التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للطلاب والطالبات.

كما تختلفت مع دراسة عبد الكريم قريشي (1988) بعنوان علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية، حيث هدفت الدراسة الى هدفت هذه الدراسة لمعرفة اثر الاختلاط في التعليم بالتوافق الشخصي والاجتماعي كذلك التعرف عن متغير الجنس في عملية التوافق داخل النظام التعليمي المختلط، وتوصلت الى وجود فروق جوهرية بين الطلاب المختلطين وغير المختلطين في كل من التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي لصالح الطلاب المختلطين.

واختلفت مع دراسة قصري نصر الدين (2001) بعنوان ظاهرة الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية ومدى انعكاسها على التوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذ التعليم الثانوي، وتوصلت نتائج هذه الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين ذكور الثانويات المختلطة وذكور الثانويات غير المختلطة في توافقهم النفسي الاجتماعي لصالح مجموعة ذكور الثانويات المختلطة.

يعتقد الباحث أن تلك الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي لصالح ذكور الثانويات غير المختلطة قد ترجع لتوفر عوامل من المتوقع أنها ساعدت الطلاب على إيجابية التوافق بمختلف أبعاده، كنوعيه الخدمات المقدمة في المؤسسات غير المختلطة وتهيئة الظروف والامكانيات اللازمة من أجل راحة المراهقين وضرورة التعامل بطريقة تتسم بالاتصال والتواصل والابتعاد عن التسلط والعنف والسعي لتفهم المراهق، وغيرها من المعينات الاخرى التي تشعرهم بالأهمية وتشد من أزرهم وترفع من معنوياتهم وتمكنهم من مواجهة الاثار النفسية المترتبة على المصاعب التي تمر بهم أثناء الدراسة.

ويرى الباحث أنه من الممكن أن تساهم تلك العوامل في الارتفاع الملحوظ في درجة الشعور بالتوافق النفسي الاجتماعي والدراسي لدى الطلاب، فهي تمثل نوعا من الدعم المعنوي والمساندة التي تعمل على تحفيز قدرات التلاميذ لمواجهة الصعوبات التي قد تؤثر على توافقهم.

ويرى جانيلين وأخرون (1983) أن الدعم والمساندة يخففان من حدة وقع الضغوط على الفرد، وتقوى المناعة النفسية وتزيد من شعور الفرد بالقيمة والاهمية، والقدرة على التحدي مما يجعله أكثر نجاحا في مواجهة المشكلات وتجاوزها، وإحداث التوازن بين رغباته وبين مطالب مجتمعه ومواجهة مختلف المواقف من أجل تحقيق الأهداف والغايات المرغوبة، إضافة الى تأثره بالعوامل الاسرية والمدرسية.

وبتعمق تحليلنا الاحصائي لدلالة الفروق بين التلاميذ في لجوئهم الى التوافق النفسي الاجتماعي حاولنا دراسة هذه الفروق حسب أبعاد ومؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي، الفروق كانت دالة في التوافق الصحي والتوافق الاسري وكذا التوافق الاجتماعي في حين بعد التوافق الشخصي الانفعالي لم تكن دالة.

يرى عبد العزيز القومي الصحة النفسية بأنها التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الازمات النفسية العادية التي تطرأ على الانسان، مع الاحساس الايجابي بالسعادة، ونجد أن للتوافق ركنان أساسيان هما التولاؤم والرضا والتي ترتبط بالبيئة المادية، وتشمل جميع جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيولوجية، ولا يتحقق التوافق إلا إذا صاحبه الشعور بالرضا والتلاؤم الصحي يشعر بالسعادة في البيئة التي ينتمي اليها.

كما يعتبر التوافق الصحي تمتع المراهق بحالة جيدة خالية من الأمراض الجسمية والعقلية والانفعالية، ومع تقبله لمظهره الخارجي والرضا عنه وخلوه من المشاكل العضوية المختلفة، وشعوره بالارتياح النفسي اتجاه

قدراته على الحركة والاتزان وسلامة التركيز، مع الاستمرارية في النشاط والعمل دون إجهاد أو ضعف لهمته ونشاطه.

في حين يعتبر التوافق الاسري الدال لدى أفراد عينة بحثنا يدل على تمتع المراهقين بالسعادة مع الاسرة التي تتمثل في الاستقرار والتماسك والقدرة على تحقيق مطالب الاسرة وسلامة العلاقات بين المراهقين ووالديهم وبين الابناء بعضهم مع البعض حيث تسود المحبة والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع، ويمتد التوافق الاسري مع الاقارب وحل المشكلات الاسرية.

فأغلب الباحثين يتفقون على أهمية هذه العوامل في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي السليم للتلميذ وخاصة العوامل الاسرية، فالاسرة لها دور هام وفعال في إعداد شخصية المراهق، فهي تزوده بمختلف المعايير والعادات وتوفر له المطالب اللازمة للنمو من جو نفسي هادئ وبيئة اجتماعية سليمة، كما تحقق له التوافق العام فكلما كانت المحبة والتفاهم والاحترام يسود الاسرة كلما ساعد ذلك على النمو السليم فمثلا العلاقة بين الوالدين هي الجو العاطفي الذي ينشأ فيه المراهق ويجد فيه توافقه العام، ومنه التوافق السليم مع الذات ومع الغير، لأن مرحلة المراهقة مرحلة حساسة ومهمة، فنجد الذكر في هذه المرحلة دائما يسعى الى الاستقلالية وتحمل المسؤولية، وله تقدير عالي لذاته وثقته بنفسه بالاضافة الى حب السيطرة، فهذه الخصائص كلها يتمتع بها المراهق المتوافق نفسيا، فنجد مثلا خاصية المواقف المختلفة وهذا ما يجعل مرحلة المراهقة حساسة وأي ضغط يجعل المراهقين يشعرون بعدم الراحة والاستقرار.

يعتقد الباحث أن التوافق الاجتماعي المرتفع عند أفراد العينة هو امتداد للتوافقهم الصحي والأسري حيث تروى زينب الشقير ان التوافق الاجتماعي هو قدرة الفرد على المشاركة الاجتماعية الفعالة وشعوره بالمسؤولية، وإمتثاله لقيم مجتمعه، وشعوره بقيمته ودوره الفعال في تنمية مجتمعه، وقدرته على تحقيق الانتماء

والولاء للجماعة من حوله، والدخول في مناقضات اجتماعية بناءة مع الاخرين والقدرة على إقامة علاقات طبيعية مع أفراد المجتمع بما فيها الحرص على حقوق الاخرين في جو من الثقة والاحترام المتبادل، والشعور بالسعادة والامتنان لانتمائه للجماعة واحتلاله مكانه متميزة من خلال ما يؤديه من عمل تعاوني.

وبالرجوع للواقع ، نجد أن طبيعة نظام التعليم من المتوسط الى الثانوي ، قد يتغير مساره حسب ما يفرضه النظام التربوي ، والاكتظاظ الذي يفرض التوزيع العشوائي للتلاميد وذلك بهدف البحث عن تأثير نظام التعليم المختلط على التوافق النفسي الاجتماعي، لهذا الغرض قسمنا عينة بحثنا الى أربع مجموعات بهدف الكشف عن الاختلاف في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمسار التعليم من المتوسط الى الثانوي، وكانت نتائج عينتنا لصالح نمط التعليم غير المختلط من المتوسط الى الثانوي وهذه النتيجة قد تطرقنا لها في تفسير الفرضية الاولى.

مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الرابعة:

أفرز التحليل الاحصائي للفرضية الرابعة وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق النفسي الاجتماعي بين إناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة وأن هذه الفروق كانت لصالح إناث ثانويات التعليم غير المختلط.

يعتبر التوافق الجيد مؤشرا إيجابيا أو دافعا قويا يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية، ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناسقة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، بل ويجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح، فالتلاميذ سيئو التوافق يعانون من التوتر النفسي ويعبرون عن توترهم النفسي بطرق متعددة، كاستجابات التردد والقلق أو بمسالك العنف في اللعب والأنانية والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس واستخدام الألفاظ النابية في التعامل مع الآخرين وكراهية المدرسة والهروب منها واضطرابات سلوكية مثل :اللجلجة والتلعثم وقضم الأظافر والميول الانسحابية والسرحان والخجل والشعور

بالنقص وتنعكس كل تلك المشكلات بالطبع على التحصيل الدراسي الذي هو لب عملية التعليم. (صالح حسين الداهري، 2005: 129)

ويعتقد الباحث أن الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي والذي كان لصالح إناث التعليم غير المختلط إلى طبيعة الحياة المعاصرة للمجتمع التي فرضت خروج البنت إلى العمل في ميادين عديدة، كالتعليم والصحة والإدارة المدرسية وغيرها من الميادين، والتي كانت حكرا على الرجل مما جعلها تحظى لمكانة مميزة في المجتمع، وترك آثارا ايجابية على البنت المتعلمة التي أصبحت تنظر لمستقبلها الدراسي نظرة تفاؤلية، كما انها أصبت تحظى بنفس المعاملة الوالدية التي يحظى بها الذكر من الرعاية والاهتمام، وبهذا أصبح ميدان التعليم والشغل وسيلة لإثبات الوجود الاجتماعي للاناث ومن ثم توافقهن النفسي الاجتماعي.

وكذلك من العوامل التي ساعدت البنت على راتفاع مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لديها هو كثرة الثانويات غير المختلطة بمدينة المدية وقربها من المنازل، مما حفز الاسرة على السماح لبناتهن بمواصلة الدراسة، بالاضافة الى الجو التنافسي ما بين العائلات التي تسعى بمظهر التفوق والنجاح لدى ابنائها وبناتها، وهذا ما ساعد البنت على مواصلة الدراسة، كما أن الاناث يسعين دوما الى الظهور بالمظهر الاجتماعي الجذاب ولتكوين علاقات مع الاخرين.

كما يمكن ،ن ترجع الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي لصالح إناث التعليم غير المختلط إلى أن الإناث يكن اكثر أرتياحا والبعد عن الضغط النفسي والماشاكل حيث يشعرن أن الانفصال أفضل لهن وهذا ما يشير له ريديون المشار اليه في دراسة منى ابو بكر زيتون أن التلاميذ الذكور يتلقون عادة إنتباها أكثر من المدرسين –سواء كان إيجابيا أو سلبيا– ومناقضات وتفاعل صفي أكبر من البنات، ويمكن القول أن البنين ربما يكونون أفضل في المدارس الإبتدائية منفصلة الجنس، والبنات ربما يكن أفضل في المدارس الثانوية منفصلة

الجنس وكذلك الكليات، والى نفس النتيجة أثبت لوكهييد (Lockheed, 1976) حيث قرر أن المدارس المختلطة الجنس تؤثر سلبا على البنين في المراحل الأولى وسلبيا على البناث في المراحل المتأخرة والمدارس الثانوية، وذلك على أساس توقعات المعلمين.

إضافة للإنتباه فإن طرق التساؤل والثناء والمدح تختلف بشكل أساسي للبنات والبنين، سادكير وسادكير (Sadker & Sadker, 1994) يذكر أن البنات يمتدحن بشكل بسيط على المحاولة، بينما يحاول المدرسون الاحتفاظ بالمدح للبنين حتى يستطيعوا أن يجيبوا إجابة صحيحة، وأخيرا فإن البنين يشتركون في سلوكيات الفصل الدراسي مثل أسئلة وأجوبة الأسئلة أكثر من البنات.

وفي دراسة تمت بفرنسا قام بها كل من فيردير وموسكوني (Verdire and Mosconi, 1995) في أربع فصول على التفاعل بين المدرسين والتلاميذ أخذ في الإعتبار نوع التلاميذ والمعلمين، تم فيها تصوير درس للرياضيات لمدة ساعة عن طريق جهاز فيديو وتم تحليله في كل فصل، وقد استنتج الباحثان أن نتائج الدراسة تعزز وتصدق تلك المتحصل عليها من البلدان الاخرى من أن المعلمين يميلون لأن يكونوا لهم تفاعل أكثر وأطول مع البنين منه من البنات، وأن عدم المساوات في التفاعل تبدوا أكثر وضوحا في الفصول التي تدرس بها النساء من تلك التي يدرس لها النساء –ولكنها فروق طفيفة جدا–، كل هذه العناصر الاختلافية غير المحسوسة يمكن أن تكون العوامل التي تشرح الثقة المحدودة بالنفس لدى الفتيات والتي لاحظتها المسوح والدراسات، وقد أقترح الباحثان طريقة ملاحظة ذاتية للمعلمين لمحاولة تجنب عدم المساواة في التفاعل الفصلي مع التلاميذ.

الاستنتاج العام للنتائج:

بعد تحليل وإثراء متغيرات البحث نظريا، مع تحديد وسائل ومؤشرات قياس هذه المتغيرات، شرع الباحث في العمل الميداني لجمع بيانات البحث ثم تحليلها باستخدام تقنيات إحصائية، ليتم في الأخير تحليل ومناقشة النتائج من حيث التأكيد أو النفي لفرضيات البحث.

وهذا التحليل أتبع بتفسير النتائج المتوصل إليها من المناقشة والتحليل الإحصائي لها، وذلك بالاعتماد على الآراء ووجهات النظر وكذا النتائج الإمبريقية للدراسات المنجزة من طرف الباحثين الواردين في التناول النظري، وقد خلص الباحث إلى النتائج التالية:

*- وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس المهارات الاجتماعية بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة لصالح ذكور الثانويات غير المختلطة.

*- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس المهارات الاجتماعية بين اناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة.

*- وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة لصالح ذكور الثانويات غير المختلطة.

*- وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي بين اناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة لصالح اناث الثانويات غير المختلطة.

فالحوصلة العامة لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث، تبين وتأكد أهمية التعليم غير المختلط لتلاميذ التعليم الثانوي و أهمية البيئة المنفصلة في التعليم وتأثيرها على مهاراتهم الاجتماعية، فهي تمد

البنين والبنات بدور أكثر نجاحا لجنسهم فالمعلمون وزملاء الدراسة –من نفس الجنس– يصنعون نموذجا للسلوك الملائم لكل التلاميذ –ذكورا كانوا أو إناثا– منذ الأعوام الاولى، والمدارس منفصلة الجنس ربما بشكل خاص تكون مميزة للتلاميذ حيث يصبحون أكثر تفوقا في كل المواد وبذلك يصبح بإستطاعتهم الخدمة كنماذج دور ناجحة لزملائهم، وتساعدهم من التكيف الاجتماعي، والتفاعل الايجابي مع الاخرين، والثقة بالنفس وضبط السلوك، ومواجهة الضغوطات بطريقة ايجابية، بحيث تساعد على تكوين معتقدات وتصورات ايجابية، وبالتالي مؤشر للصحة النفسية، مما يؤدي الى توافقهم النفسي الاجتماعي حيث يعتبر التوافق الجيد مؤشرا ايجابيا أو دافعا قويا يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية، ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناسقة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، بل ويجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح، فالتلاميذ سيئو التوافق يعانون من التوتر النفسي ويعبرون عن توترهم النفسي بطرق متعددة، كاستجابات التردد والقلق أو بمسالك العنف في اللعب والأنانية والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس واستخدام الألفاظ النابية في التعامل مع الآخرين وكراهية المدرسة والهروب منها واضطرابات سلوكية.

في الأخير يمكن القول بأن النتائج المتوصل إليها جاءت لتدعم النتائج الإمبريقية المتوصل إليها من طرف الباحثين في المجال المعرفي، وتأكد تاثير التعليم غير المختلط على المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وتبقى هذه النتائج مقبولة في حدود العينة المتعامل معها.

خـــــاتمـــــــة

خاتمة:

يعكس النظام التربوي توجهات الأمة عامة، والمجتمع بصفة خاصة في شتى الميادين والمجالات، ويعد البنية التحتية لتكوين المجتمع والحفاظ على تماسكه، كما يعد النظام التربوي الوسيلة الوحيدة لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الذي يتماشى ومتطلبات العصر، لأنها المنطلق الإجرائي لتجسيد فلسفة المجتمع وتنفيذ خططه وأهدافه وتشكيل الشخصية الفردية والإجتماعية تشكيلا سليما، ولا تعد التربية بمعناها الحقيقي إلا بالقدر الذي تحققه من أهداف وماتصل إليه من غايات ومرامي تنعكس على تصورات الأفراد وتظهر في سلوكاتهم وتصرفاتهم.

بالرغم من هذا كله إلا أنه توجد بعض الإختلافات في وجهات النظر، خاصة فيما يخص بالجانب التطبيقي، وذلك لحساسية المراحل العمرية التي تطبق فيها هذه الأهداف، ولعل من هذه النقاط والحالات نجد ظاهرة الإختلاط الذي بدوره اختلف الباحثون في إعتباره ظاهرة إجتماعية، أو نظام تربوي يستعان به في العملية التربوية الحديثة، فمنهم من ربط هذا الإختلاط بالأزمة الإقتصادية وزيادة عدد المتمدرسين فاصبح مفروضا عليهم، ومنهم من يرى بأن احتياج كل جنس للاحتكاك والتبادل مع الجنس الأخر هو سبب ظهور الاختلاط، وبين هذا وذاك فالإختلاط أضحى حقيقة موجودة يجب التعامل معه بطريقة علمية ومنهجية بعيدة عن التعصب والهمجية لأن هذا الإختلاط أصبحت له عدة انعكاسات على مختلف المجالات.

إلا أن الاختلاط في التعليم لم يسلط عليه الضوء في مجتمعنا الجزائري من أجل إعطائنا صورة واضحة عنه، وهذا ونظرا لغياب المعطيات الدقيقة حول الهدف من نظام التعليم المختلط مما يجعل إشكالية الاختلاط غير مطروحة بالرغم من أنها تكتسي طابها خاصا في المجال التعليمي، ومن خلال المعطيات النظرية والتطبيقية التي سبق، وانطلاقا من مشكلة بحثنا المطروحة والمعاشة ميدانيا حول مدى تأثير الإختلاط في التعليم على المهارات الإجتماعية والتوافق النفسي الإجتماعي، وللتحقق من صحة أو بطلان فرضيات البحث طبقنا مقياسين يدوران حول محاور فرضيات البحث وقمنا بتوزيعها على مجموعة من تلاميذ الثانويات المختلطة وغير المختلطة، وبعد تفريغ النتائج المحصل عليها في الجداول وعرضها ومناقشتها، فالنتائج المتحصل عليها أثبتت أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة في المهارات الاجتماعية لصالح تلاميذ الثانويات غير المختلطة، بينما لاتوجد فروق في المهارات الاجتماعية بين إناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة.

كما أثبتت النتائج المتوصل إليها انه توجد فروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين ذكور الثانويات المختلطة وغير المختلطة لصالح ذكور الثانويات غير المختلطة.

وفي الاخير أثبت نتائج بحثنا انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في التوافق النفسي الاجتماعي بين إناث الثانويات المختلطة وغير المختلطة لصالح اناث الثانويات غير المختلطة.

ومنه فالفكرة الرئيسية التي استوحيناها من خلال هذا البحث هي أهمية التعليم غير المختلط ولما له من دور في تنمية المهارات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وفي الأخير نرى أن النتائج التي كشف عنها البحث الحالي تبقى في الحدود الزمانية والمكانية والبشرية له، وفي حدود الأدوات المستخدمة في القياس، وكذا الظروف النفسية والاجتماعية والمادية التي أجريت فيها، وهذا ما يفتح المجال أمام العديد من الدراسات المرتبطة بالموضوع. ولسد الثغرات التي ظهرت في البحث الحالي.

وفي الأخير نختم بحثنا هذا المتواضع، بجملة من الإقتراحات، والتي نتعبرها جد مهمة، لأنها تعبر عن كل المعطيات التي استقيناها من تجربتنا في الميدان.

إقتـراحـات:

تعتبر غاية كل بحث علمي، الوصول إلى نتائج ملموسة من شأنها أن تخدم المعرفة العلمية، بإضفاء الجديد للتناولات النظرية، وتقدم حلولا إجرائية للمشكلات الأكاديمية المطروحة في الوسط التربوي، وهو ما صغناه في النقاط التالية:

*- فتح المجال امام الباحثين في إجراء المزيد من الابحاث والدراسات المقارنة بين تلاميذ الثانويات المختلطة وغير المختلطة وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى.

*- زيادة إهتمام الباحثين والأساتذة بتنمية كافة جوانب شخصية التلميذ، وخصوصا المهارات الاجتماعية لأنه كلما زادات هذه المهارات أدت الى توافقهم النفسي وبالتالي يكون الاداء أفضل.

*- إجراء دراسات وأبحاث أخرى مشابهة لدى تلاميذ الاطوار التعليمية الاخرى وعلى مراحل مختلفة.

*- توفير نوعين من التعليم (مختلط، غير مختلط) بحيث يستطيع الطلبة أن يلتحقوا بنوع التعليم الذي يرغبون فيه.

قـائمـة المراجــع

قائمة المراجع:

1- المصادر:

1) القران الكريم.

2) الحديث النبوي الشريف.

3) أحمد زكي بدوي (1987): **معجم مصطلح العلوم الاجتماعية**، الطبعة الاولى، مكتبة لبنان.

4) انيس ، ابراهيم واخرون (1973): **المعجم الوسيط**، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة، مصر.

5) شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد (2003)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

6) الينسابورى، مسلم بن الحجاج (1995): **صحيح مسلم بشرح النورى (ج 8)**، تحقيق: عصام الصبابطي، حازم محمد، عماد عامر، دار ابي حيان.

2- المراجع باللغة العربية:

2-1) الكتب:

3- ابراهيم محمد ابو زيد (1987): **سيكولوجية الذات والتوافق**، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية.

4- أبو جادو، صالح محمد على (2004): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة، عمان.

5- أحمد جمال ظاهر (1983): **المرأة في دول الخليج العربي**، د(ط)، ذات السلاسل.

6- أحمد عزت راجح (1985): **أصول علم النفس**، الطبعة الثالثة، دار المعارف ، القاهرة.

7- أحمد فؤاد الأهواني (1975): **التربية في الاسلام**، الطبعة الثانية، دار المعارف.

8- أحمد محمد حسن صالح و آخرون (2000): **الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية**، مركز الاسكندرية للكتاب، الطبعة الاولى.

9- أحمد محمد عبد الخالق (1987): **قلق الموت**، علم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت.

10- الامام مصطفى (1987): **التقويم والقياس**، مطبعة بغداد، العراق.

11- امل محمد حسونة (2007)، **المهارات الاجتماعية لطفل الروضة**، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

12- الجابري اسماء والديب محمد (1998)، **علم النفس الاجتماعي التربوي وسيكولوجية التعاون والتنافس الفردية**، عالم الكتب، القاهرة.

13- حامد عبد السلام زهران (1997): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

14- حامد عبد السلام زهران (2005): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة 4، عالم الكتب، القاهرة.

15- الحسناوي محمد، والحرستاني عصام (1985): **عالم المرأة**، الطبعة الاولى، دار عمان، عمان.

16- حسنية غليمي عبد المقصود (2005)، **دراسات وبحوث في علم النفس الطفل**، عالم الكتب.

17- حواشين مفيد، حواشي زيدان (2002)، **ارشاد الاطفال وتوجيههم**، دار الفكر، عمان.

18- خليل ميخائيل معوض (2003): **سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة**، الطبعة الثانية، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية.

19- الخياط عبد العزيز (1987): **رأي الاسلام في مفهوم الاختلاط وحكمه**، الطبعة الثانية، منشورات وزارة الاوقاف والمقدسات الاسلامية.

20- الداهري صالح (2005): **مبادئ الصحة النفسية**، دار وائل للنشر، عمان.

21- رابح تركي (1990): **أصول التربية والتعليم**، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

22- رجاء محمود ابو علام (2006): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات، القاهرة.

23- الرحو جنان سعد (2005): **أساسيات علم النفس**، الطبعة الاولى، الدار العربية للعلوم، بيروت.

24- رمضان محمد القذافي (1998): **الصحة النفسية والتوافق**، الطبعة الثالثة، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.

25- زوز عبد الحميد (1985): **نصوص وثائق في تاريخ الجزائر المعاصر (1830-1900)**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

26- منى زيتون ابو بكر (2005): **إختلاط المراهقين في التعليم وأثره في مهاراتهم الاجتماعية**، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

27- زينب محمود شقير (2003): **مقياس التوافق النفسي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

28- سهير كامل أحمد (2000): **التوجيه والارشاد النفسي**، مركز الاسكندرية للكتاب، الازارطية، القاهرة.

29- السيد خير الله (1981): **بحوث نفسية وتربوية**، دار النهضة العربية، القاهرة.

30- السيد عبد الحليم محمود، وفرج طريف شوقي، ومحمود عبد المنعم شحاته (2003): **علم النفس المعاصر**، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

31- السيد محمد ابو هاشم (2004) **سيكولوجية المهارات**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الاولى.

32- السيد محمد عبد الرحمن (1998): **دراسات في الصحة النفسية المهارت الاجتماعية الاستقلال النفسي الهوية**، الجزء الثاني، دار قباء للطباعة والنشر والاشهار.

33- الشاذلي عبد الحميد محمد(2001): **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

34- الشخابنة احمد عبد مطيع (2010): **التكيف مع الضغوط النفسية**، دراسة ميدانية، علم النفس، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

35- الشناوي محمد محروس، وعبد الرحمن محمد السيد (1997)، **العلاج السلوكي الحديث اسسه وتطبيقاته**، دار قباء للنشر والتوزيع. القاهرة.

36- صالح حسن داهري، ناظم الهاشم العيدي، (1999)، **الشخصية والصحة النفسية**، دار الكندي للنشر والتوزيع الأردن.

37- صبره محمد علي وأخرون (2004): **الصحة النفسية والتوافق النفسي**، دار المعرفة الجامعية، الازارطية.

38- صلاح الدين احمد الجماعي (2007): **الصحة النفسية والتوافق النفسي**، دار المعرفة الجامعية، الأزارطية، مصر.

39- الطحان محمد (1992): **مبادئ الصحة النفسية**، الطبعة الثانية، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.

40- فؤاد البهي السيد (1981): **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الثانية معدلة ومزيدة، دار الفكر العربي، القاهرة.

41- طريف شوقي (2003)، **المهارات الاجتماعية والاتصالية** ، دار غريب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

42- طه عبد العظيم حسين(2010)، **الصحة النفسية ومشكلاتها لدى الاطفال**، دار الجامعة الجديدة، الازارطية، مصر.

43- طه محمود (1980): **قراءات في علم النفس الصناعي**، مكتبة الخافجي، القاهرة، مصر.

44- عباس محمود عوض (1996): **الموجز في الصحة النفسية**، الطبعة الخامسة، دار النهضة العربية، بيروت.

45- عباس محمود عوض (1999): **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

46- عباس محمود عوض(1980): **في علم النفس الاجتماعي**، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان.

47- عبد الحميد محمد الشاذلي (2001): **التوافق النفسي للمسنين**، المكتبة الجامعية مصر.

48- عبد الحميد مرسي (1976): **الارشاد النفسي والتوجيه التربوي**، المكتبة الانجلو مصرية، مصر.

49- عبد اللطيف خليفة (2006): **قائمة المهارات الاجتماعية** ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

50- عبد الله الدايم (1981): **التربية عبر التاريخ**، الطبعة الرابعة، دار العلم، بيروت.

51- عبد الله معتز (2000): **بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية**، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.

52- عبد المطلب أمين القريطي (2003): **في الصحة النفسية**، الطبعة 3، دار الفكر العربي، القاهرة.

53- عبيدات ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق كايد (1990): **البحث العلمي مفهومه ادواته أساليبه**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

54- عثمان محمد عثمان (1984): **اختلاط الجنسين في مدارسنا**، د (ط)، دار الاعتصام.

55- عدس عبد الرحمن، وتوق محي الدين (1995): **المدخل الى علم النفس**، الطبعة الخامسة، دار الفكر للطباعة والنشر.

56- عطية محمود هنا (1958): **الشخصية والصحة النفسية**، ب ط، مكتبة النهضة المصرية.

57- عمار بوحوش ومحمد محمود ذنيبات (1995): **مناهج البحث العلمي وطرق البحث**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

58- عمران محمد (1990)، **مدخل للمهارات التربوية**، مكتبة خدمة الطالب، الطبعة الثانية، عين شمس، مصر.

59- عنتر نور الدين (د ت): **ماذا عن المرأة**، دار الفكر، دمشق.

60- غريب طريف (1998)، **توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية**، دار غريب ، القاهرة.

61- فتحي يكن (1982): **الاسلام والجنس**، الطبعة الثانية، دار المعارف.

62- فرج طريف (2003)، **علم النفس الاجتماعي**، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

63- فصيل محمد خير الزارد (1997): **مشكلات المراهقة والشباب**، الطبعة الاولى، دار النقاش، بيروت.

64- فؤاد ايمان كاشف، وابراهيم هشام عبد الله (2007): **القياس النفسي والاجتماعي وتقويم وتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الاحتتياجات الخاصة**، دار الكتاب الحديث، مصر.

65- فوزي محمد جبل (2000): **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتبة الجامعية الأزارطية، القاهرة.

66- القاضي يوسف مصطفى (2002): **الارشاد النفسي والتوجيه التربوي**، الطبعة الاولى، دار المريخ، السعودية.

67- قحطان أحمد الظاهر (2004): **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

68- كفافي علاء الدين (1990): **الصحة النفسية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

69- كفافي علاء الدين (1999): **الارشاد والعلاج النفسي الاسري**، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

70- مروان عبد المجيد ابراهيم (2000): **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، الطبعة الاولى، مؤسسة الرواق،الاردن.

71- ماسية احمد النيال (2002): **سيكولوجية التوافق**، القاهرة.

72- مجدي أحمد محمد عبد الله (1997): **علم النفس العام دراسة في السلوك الانساني وجوانبه**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

73- مجدي أحمد محمد عبد الله (1998): **سيكولوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

74- محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود (2007): **الاتجاهات الحديثة في مناهج البحث في علم النفس التربوي واعداد وتدريب المعلم**، الطبعة الثانية، دار الكتاب الحديث.

75- محمد عبد الحكيم الخيال (1983): **الاختلاط بين الجنسين في نظر الاسلام**، الطبعة الاولى، دار الدعوة للطباعة والنشروالتوزيع.

76- محمد محمد جاسم (2004): **مشكلات الصحة النفسية امراضها- علاجها**، دار الثقافة، عمان ، الاردن.

77- محمد مصطفى أحمد (1991): **التكيف للمشكلات المدرسية من منظور الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.

78- محمد مصطفى زيدان (د.س): **السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الارشاد النفسي**، مكتبة النهضة المصرية.

79- مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990): **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، الطبعة الثالثة، مكتبة الخانجي، القاهرة.

80- مرسي كمال ابراهيم (1988): **المدخل الى علم الصحة النفسية**، مكتبة وهبة، القاهرة.

81- مصطفى عشوي (1994): **مدخل الى علم النفس المعاصر**، ديوان المطبوعات الجامعية.

82- مصطفى فهمي (1978): **الصحة النفسية (دراسات في سيكولوجيا التكيف)**، مكتبة الخانجي، الطبعة الثانية، القاهرة.

83- مصطفى فهمي (1996): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، الطبعة الرابعة، مكتبة مصر، القاهرة.

84- مصطفى فهمي (د ت): **التكيف النفسي** ، الطبعة الثانية، مكتبة مصر للتوزيع، القاهرة.

85- ممدوحة سلامة (1993)، **قراءات مختارة في علم النفس**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

86- هدى عبد الرحمن احمد المشاط (د س): **العلاقة بين نمط السلوك (أ) والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدى**، السعودية.

2-2- المجلات:

87- أحمد السيد محمد السيد (2013): فاعلية برنامج مسرحي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للطفل اليتيم بمؤسسات الرعاية الاجتماعية دراسة تجريبية، **مجلة كلية التربية ببنها**، مج (2)، العدد (93).

88- أميرة رجب ، أحمد عبد الرحمن عثمان، تشرين محمد دسوقي (2012): العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراميين والمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية الأزهرية، **مجلة كلية التربية ببورسعيد مصر**، العدد 12.

89- أيت حمودة حكيمة، بلعسلة فتيحة (2013): علاقة المهارات الاجتماعية بالقيادة المدرسية لدى معلم المرحلة الثانوية وأثرها على التفاعل الصفي، **مجلة البحوث التربوية والتعليمية –مخبر تعليم تكوين تعليمية– المدرسة العليا للاساتذة بوزريعة**، العدد (3)، الجزائر.

90- أيت حمودة، فاضلي أحمد، سبيلي رشيد (2011): أهمية المساندة الاجتماعية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب البطال، **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، العدد الثالث(1-38).

91- بخش، اميرة (2001)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح لاداء بعض الانشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، **مجلة مركز البحوث التربوية** (19)، (ص 217-241).

92- الحجازي مازن(2005): المجتمع يرفض الاختلاط، **مجلة المجلة الشركة السعودية للأبحاث**، الرياض 30 أفريل.

93- حسن كمال (2005): التعليم كان ومازال مختلط بحركة التحرر النسائي، **مجلة المجلة الشركة السعودية للأبحاث**، الرياض 30 أفريل.

94- الخريف بدر (2005): حالات نادرة للاختلاط فرضتها ظروف البدايات الصعبة، **مجلة المجلة الشركة السعودية للابحاث**، الرياض 30 أفريل .

95- الدليم فهد بن عبد الله (2005): المهارات الاجتماعية لدى الفصاميين المراجعين والمفحوصين، **دراسات عربية في علم النفس**، القاهرة (4)، العدد (1).

96- دمنهوري رشاد صالح (1996): بعض العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي –دراسة مقارنة، **مجلة علم النفس**، عدد 38، السنة العاشرة، الهيئة المصرية للكتاب.

97- الديب علي (1988): التوافق الشخصي والاجتماعي للراشدين، **مجلة التربية الجديدة**، المجلد (3)، العدد (11).

98- الديلم فهد بن عبد الله (2005): المهارات الاجتماعية لدى الفصاميين المراجعين والمفحوصين، **دراسات عربية في علم النفس**، العدد (1)، القاهرة (4).

99- سعاد مصطفى فرحات (2014): أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني للطفل من ذوي الاعاقة البصرية، **مجلة الجامعة**، العدد (16)، المجلد الاول فبراير 2014.

100- السيد محمد عبد المجيد عبد العال (2006): المهارات الاجتماعية في علاقتها بالثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي ةمعلمات المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد (60)، الجزء (2).

101- الشحومي عبد القادر (1989): التوافق النفسي عند المعاق دراسة في سيكولوجية التكيف، العدد (48)، **التربية الجديدة** ، ليبيا.

102- عادل صلاح محمد غنايم، السيد كمال منصور، اسامة فاروق مصطفى (2012): بعض الاضطرابات القلق والاكتئاب وعلاقتهما بالمهارات الاجتماعية لدى المتوحدين، **دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق**، مصر، العدد 74.

103- عطار اقبال أحمد (2007): المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتها بالتحصيل لدى طالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمسن العدد 31، الجزء 2.

104- علوش حفيظة (2005): الاختلاط مكسب حضاري، **مجلة المجلة الشركة السعودية للأبحاث**، الرياض 30 أفريل.

105- العلوي محمد الطيب (1982): المدرسة الأساسية خصائصها وغاياتها، **مجلة التربية، وزارة التربية الوطنية**، العدد 01.

106- المحظي جبران (2008): تنمية المهارات الاجتماعية والمشاركة الوجدانية- حقيقة تدريبية في التربية النفسية (1)، **اطفال الخليج (مركز دراسات وبحوث المعوقين)**، الرياض.

107- محمود نائلة وامين وايمان (2006): المنهج المستمر وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والقيم الدينية لدى الاطفال في مرحلة الروضة، **مجلة القراءة والمعرفة**، (28)، 128- 155.

108- المغربي سعد زغلول (1992): حول مفهوم الصحة النفسية والتوافق، **مجلة علم النفس**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد 23، السنة 06، القاهرة.

109- مناع جمعة مها (2006): آثار التعليم المختلط، **مجلة المعرفة**، العدد (135).

110- هام سيد (2009): التعليم المختلط في الغرب، التوقعات الايجابية لم تتحقق، **مجلة المعرفة**، ع (139).

111- الهروجي خالد (2005): التعليم المختلط في عهد الإمامة، **مجلة المجلة، الشركة السعودية للأبحاث**، الرياض 30 أفريل.

112- الوابلي عبد الله (2004): مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، المجلد (01)، الرياض.

2-3- الأطروحات والرسائل الجامعية:

113- ابراهيم هاني عتريس (1997): **المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة**، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق.

114- ابو الحلو نعمة (2008): **المهارات الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار لدى القيادات النسوية في المجتمع المدني الفلسطيني**، رسالة ماجستير، جامعة الازهر، فلسطين.

115- احمد الحميضي (2004): **فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم**، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الامنية، المملكة العربية السعودية.

116- اسامة الغريب (2003): **اضطرابات مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين**، دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب، جامعة المنيا.

117- اسماء عودة ابو عاذرة (2017): **المهارات الاجتماعية والتفكير الايجابي وعلاقتهما بإدمان شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة الازهر بغزة**، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الازهر غزة.

118- أسيا خلدومي (2012): **اثر استخدام اللعب الجامعي المصوب بالموسيقى في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى الطفل والمراهق التوحدي**، رسالة ماجتيسر، جامعة البليدة، الجزائر.

119- اماني حمدي شحادة الكحلوت (2011): **دراسة مقارنة للتوافق النفسي الاجتماعي لدى أبناء العاملات وغير العاملات في المؤسسات الخاصة في مدينة غزة**، رسالة ماجستير في علم النفس، الجامعة الاسلامية، غزة.

120- أمنة سعيد حمدان المطوع (2001): **المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الامهات المكتئبات**، رسالة ماجستير في التربية، القاهرة.

121- انيس عبد الرحمن عقيلان ابو شمالة (2002): **أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الايتام وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي**، رسالة ماجستير بكلية التربية ، الجامعة الاسلامية، غزة.

122- بلال نصر ديب البلعاوي (2011): **المهارات الاجتماعية في كتب التربية الاسلامية للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها**، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

123- بلحاج فروجة (2011): **التوافق النّفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير، غير منشورة، ، علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

124- البلوي خولة سعد (2004): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك**، رسالة ماجستير بكلية التربية للبنات، الرياض، السعودية.

125- بوجليدة حسان (2002): **نشاطات الرياضة الجماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي اجتماعي لتلاميذ التعليم الثانوي في المحيط المدرسي**، رسالة ماجستير منهجية ونظريات التربية البدنية والرياضية، الجزائر.

126- بوجمعة سلام (2001): **اتجاهات الاولياء نحو الاختلاط في التعليم الثانوي**، مذكرة ماجستير في علوم التربية، بوزريعة الجزائر.

127- بوعبيسة نوال (2007): **تاثير الاختلاط بين الجنسين على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، علم الاجتماع، جامعة الجزائر.

128- الحربي عواض (2003): **العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم،** رسالة ماجستير، اكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية.

129- حسام محمد شحادة (2012): **فعالية برنامج ارشادي باستخدام السيكودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الاطفال المنطوين،** رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

130- حنان خضر ابو منصور (2011): **الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعيا في محافظة غزة،** رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية. غزة.

131- حواس خضرة (2012): **استراتجيات الارشاد النفسي في تنمية بعض المتغيرات المساعدة على التوافق النفسي،** رسالة دكتوراه في الارشاد النفسي، قسم العلوم الاجتماعية باتنة، الجزائر.

132- الخطيب عبد الهادي (2010): **برنامج ارشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى ابناء الشهداء في قطاع غزة،** رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

133- الدوري سافرة سعدون (1993): **الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقتها بتوافقهم النفسي والاجتماعي،** أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية إبن رشد، جامعة بغداد.

134- رياش سعيد (2009): **التوافق النفسي الاجتماعي للمسنين في الجزائر،** أطروحة دكتوراه، بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة الجزائر.

135- سامية بوشاشي (2013): **السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي،** رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة تيزي وزوا، الجزائر.

136- سعاد بن عبيد (2012): **التوافق النفسي الإجتماعي لدى المسبوقين بعقوبة العمل للنفع العام،** رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة باتنة، الجزائر.

137- سلطاني النذير (2010): **دور المقاربة في الكفاءات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلميذ التعليم الابتدائي،** رسالة ماجستير، الجزائر.

138- سمير محمد سلامة (2001): **فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقليا،** رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق، مصر

139- صالحي سعيدة (2013): **تأثير سمات الشخصية والتوافق على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين**، رسالة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر2.

140- الصويط فواز بن محمد (2009): **الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة فهد الجوية**، رسالة ماجستير، جامعة أم القري، مكة.

141- طالحي هجيرة (2013): **ممارسة السلطة الوالدية داخل الاسرة وانعكاساتها على التوافق النفسي الاجتماعي**، رسالة ماجستير في علم النفس الاسري، جامعة وهران، الجزائر.

142- طاوس وازي (2006): **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته باتجاهات المراهق نحو الدراسة**، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة الجزائر.

143- طيب تومي (2010): **علاقة بعض اساليب التفكير "ستبرينج" بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

144- الظاهر دنيا (2008): **فاعلية برنامج ارشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، عين شمس، القاهرة.

145- عبد الله الهادي عبد الرحمن الخطيب (2010): **برنامج ارشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى ابناء الشهداء في قطاع غزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

146- عبيد مجدي كمال (1981): **تصميم اختبار التوافق الدراسي للراشدين**، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة.

147- عسيري عبير بنت محمد حسن (2005): **علاقة تشكل هوية الانا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام**، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، السعودية.

148- عطية محمود ابراهيم (1997): **التوافق النفسي الاجتماعي للطلاب مع البيئة المدرسية وعلاقته بالتحصيل**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.

149- الغصين سائدة (2008): **النمو النفسي والاجتماعي لدة طلبة المرحلة الاساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية**، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

150- فوزية غماري (2015): **اهمية برنامج ارشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط للمدرسي**، رسالة دكتوراه العلوم، جامعة الجزائر.

151- قادري ابراهيم (2015): **اساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، الجزائر.

152- قصري نصر الدين (2001): **ظاهرة الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية ومدى انعكاسها على التوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذ التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير بقسم التربية البدنية والرياضية، الجزائر.

153- الكثيري نايف (2010): **تأثير غياب الوالدين على التوافق النفسي الغجامتعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، جامعة نايف للدراسات الأمنية، الرياض.

154- لعويرة عمر (1996): **أثر الاختلاط الجنسي على التحصيل العلمي والذكاء والتوافق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية**، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة.

155- لمعان محمد احمد ابو حجير(2015): **فاعلية برنامج ارشادي عقلاني لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

156- محمد احمد (1998): **أثر الاعلانات التلفزيونية في اكتساب طفل ماقبل المدرسة ببعض المهارات الاجتماعية**، رسالة دكتوراه، جامعة شمس، مصر.

157- محمد محمد عبد اللطيف (1996): **اثر استخدام بعض انشطة اللعب على النمو المعرفي للاطفال**، رسالة ماجستير، جامعة المنوفية ، الرياض.

158- منيرة محمود جودة (2016): **الخبرات الصادمة لدى امهات الايتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الام والطفل**، رسالة ماجستير في الصحة النفسية، الجامعة الاسلامية، غزة.

159- مومن بكوش الجموعي (2013): **القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي**، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة بسكرة، الجزائر.

160- نزيهة شريف (2017): **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير في علم النفس بجامعة المسيلة، الجزائر.

161- نصر الدين جابر (1997): **علاقة التقبل والرفض الوالدي بتكيف الابناء**، دكتوراه غير منشورة في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.

162- نوري أحمد الغنودي، (1999): **اثر التعليم المختلط على القيم الفارقة بين طلاب وطالبات معاهد التربية البدنية المتوسطة**، الجماهيرية العربية الليبية.

163- وفاء بنت مبارك فهد السيف (2014): **المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى فتيات مؤسسة رعاية الفتيات بمحافظة الاحساء**، رسالة ماجستير، السعودية.

164- يحي بن العربي (2009): **دور الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية على التفاعل الاجتماعي عند تلاميذ الطور المتوسط**، رسالة ماجستير، العلوم الاجتماعية والرياضية، الجزائر

3) المراجع باللغة الأجنبية:

165- Bloch**,** Henriette; Morange, Françoise; In: **A handbook of spatial research paradigms and methodologies**, Vol. 1: Spatial cognition in the child and adult. Foreman, Nigel (Ed); Gillet, Raphael (Ed); Publisher: Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis; 1997, pp. 15-39.

166- Combs & salby, (1977) **Social skill trining With Children. Advances in Chinical child Psychology**, NY :Plenum Prees

167- Dimitri bemnard dictionnaire **D.histiore de enseignement** édition universitaire jean Pierre. Delage 1981 P540.

168- Edouard Brosse la **coéducation dans les école mixités** lere édition ,presse universitaires de Francel 1970 P 107.

169- Encarta Encyclopedia .(1998). Social science :coeducation , Encarta Encyclopedia Article, Microsoft corporation . CD ROM.

170- English, Horaco Eva English.A **comprehensive Dictionar of psychological An psychoomalytical** Terms,First Edition, N.Y.1958.

171- Fize Michel : **le piege de la mixite scolaire**, presse de la Renaissance, Paris, 2003.

172- Josèphe life et jean Pelay Psychologie et éducation, l'adolescent Fernand Nathan paris ,1968.

173- Marsh, H.W & Debus, R. (1989): Self-Concept of Young Children (5-8) years. **Journal of Educational Psychology**, Vol.83 (3), 327-392.

174- Morgan, clifford T.**Lutroduction To psychology,** MSGRAW-Hill book com. N.y.1956.

175- Robert (C) et autres : **LES ALGERIENS MUSULMANS ET LA France**, Presse universitaire de France, Paris, 1968.

176- salahi, A (1997) :What is the Islamic view on Coeducation? Arab News, Allied Promoters, Pakistan, Jeddah, Saudi Arabia.

177- Schneider, F.W & Coutts, L (1982). the High school Environment: A Comparison of Coeducational and Single- sex schools**. Journal of Educational Psychology**, Vol.74 (6), 896-906.

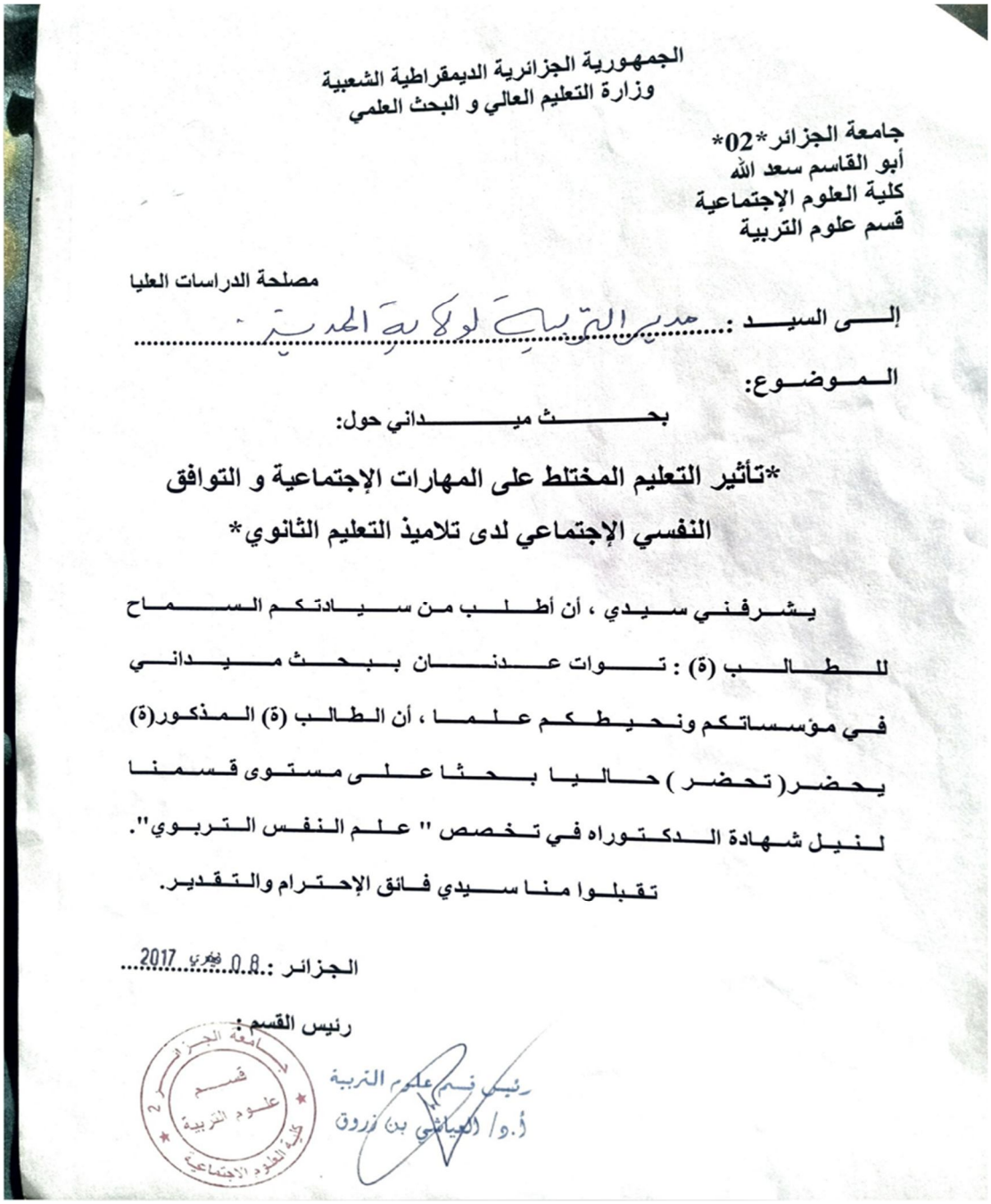
178- Wilson,B :**Problèmes of université adjustment experienced by undergradutes in developing countrt.** Higher Education, 13(2) 1-22.1998.

179- Wolfenden, M:" **students" study behavior :A revie w of research Educational psyhology practice** , (3)91-88. 1999.

180- Zidman cloude : **la mixite a lecole primaire**, lharmattan, parise, 1996, P105,

الـمـلاحـــق

الملحق رقم (01): تصريح بإجراء البحث الميداني



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*02*
أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علوم التربية

مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيـــد :.....مدير التربية لولاية الجزائر.....

الـمـوضـوع:

بحـــــث ميـــــــداني حول:

تأثير التعليم المختلط على المهارات الإجتماعية و التوافق النفسي الإجتماعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي

يشرفني سيدي ، أن أطلب من سيادتكم السماح للطالب (ة) : تـــوات عـــدنـــان ببحث ميداني في مؤسساتكم ونحيطكم علما ، أن الطالب (ة) المذكور(ة) يحضر(تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص " علم النفس التربوي".

تقبلوا منا سيدي فائق الإحترام والتقدير.

الجزائر :.08 فيفري 2017.....

رئيس القسم:

رئيس قسم علوم التربية
أ.د/ العياشي بن زروق

الجمهوريـــــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التـربيـــة الوطنيـــة
مديريـــة التربيـــة لولاية المديـة
مصلحـة التكوين والتفتيـــش
الـــرقـــم: 396 / 17/0.1.6

مديـــر التربيـــة
إلـــى
إلى السيدات والسادة: مديرو الثانويات بالولاية
- للإعـــلام والتنفيـذ-

الموضوع: تـرخيص بـاستقبـال طـالب للتـربص التطبيقي.
المـــرجع: إذن بإجراء تربص تطبيقي / جامعة الجزائر 02/أبو القاسم سعد الله كلية العلوم الإجتماعية/ قسم علـوم التربية .

في إطـار التربصات الميدانية ، لطلبـة الجامعـة ، يشـرفني أن أرخص لكـم بإستقبـال الطـالب: **تـــوات عـــدنـان** مـن جامعـة الجـزائر**02** / كلية العلوم الإجتماعية/ قسم علوم التربية **تخصص"علم النفس التربوي"** وهـذا مـن أجل إجـراء تـربص تطبيقي بمؤسستكم خـــلال السنـة الدراسية:2017/2016

وعليـه ، أطلب منكم تقـديـم كل التسهيلات للمعني حتى يتمكن من إجراء هذا التربص التطبيقي في ظروف حسنـة .

* **هـام جـدا: على الطالب المتربص الإلتـزام بالنظـام الـداخلـي للمـؤسسـة .**

المدية في:2017/03/14
مديـــر التربيـــة

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
م . عـــويـــسي

الملحق رقم (02): توزيع التلاميذ حسب الثانويات

تلاميذ 2 ثانوي

الثانية ثانوي

رقم	الثانويـــة	آداب وفلسفة		لغات اجنبية		علوم تجريبية		تسيير واقتصاد		رياضيات		تقني رياضي		المجموع	
		مجموع	بنات	مجموع	بنات	مجموع	بنات	مجموع	بنات	مجموع	بنات	مجموع	بنات	مجموع	بنات
1	فخار عبد الكريم	40	40	38	38	44	44	32	32	7	7	13	13	174	174
2	محمد بن شنب	45	45	32	32	62	62	48	48	8	8	27	27	222	222
3	نورالدين زرواق	50		27		81		24		6		18		206	
4	خديجة بن رويس	33	33	34	34	74	74	24	24	13	13	19	19	197	197
5	الطيب بوقاسي	33		27		57		24		8		26		175	
6	الراند محمود بلش	30		34		58		31		16		38		207	
7	الدكتور احمد عروة	26	26	11	11	32	32	28	28	7	7	17	17	121	121
8	الزروق بوشريط	41	41	22	22	74	74	24	24	11	11	15	15	187	187
9	بن زميلي خالد	55		18		98		19		6		23		219	
1	المجاهد احمد حضري	18	6			18	7							36	13
1	حنيني عاشور	17	9	11	10	27	14	25	19			10	2	90	54
1	رابح بن دلوه	37	29	18	15	55	28	19	11	8	6	11	6	148	95

الملحق رقم (03): مقياس المهارات الاجتماعية

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علوم التربية

حضرة التلميذ (ة):

في ما يلي مجموعة من العبارات وامام كل عبارة ثلاثة بدائل للإجابة، الرجاء منك هو قراءة كل عبارة بتأني ووضع علامة (×) أمام البديل الذي ينطبق عليك، علما انه لا توجد هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة، ونحيطكم علما ان هذه المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ولكم منا جزيل الشكر على تعاونكم.

الرجاء التأكد جيدا أنك أجبت على جميع العبارات.

معلومات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الشعبة (التخصص): .....

المعدل الفصلي: .....

إسم الثانوية: .....

نمط التعليم في المتوسطة التي درست فيها: متوسطة مختلطة ☐ متوسطة غير مختلطة ☐

المستوى الاقتصادي: منخفض ☐ متوسط ☐ مرتفع ☐

مقياس المهارات الاجتماعية

الرقم	العبارات	تنطبق	احيانا	لا تنطبق
01	أهدد الناس وأتصرف معهم بوحشية.			
02	أغضب بسهولة.			
03	أنا شخص مسيطر (أقول لأي شخص، إعمل كذا ولا أقول بعد إذنك إعمل كذا)			
04	عادة أكون حزينا وكثير الشكوى.			
05	أتكلم وأقطع كلام الاخرين عندما يتكلمون.			
06	آخذ وأستعمل حاجات الآخرين دون أن أستاذن منهم.			
07	أتفاخر وأتباهى كثيرا.			
08	أنظر إلى الناس وأنا أتحدث إليهم.			
09	لي أصدقاء كثيرون.			
10	أعتدي على الاخرين وأسبهم (أشتمهم) عندما أغضب منهم.			
11	أساعد الاصدقاء الذين يتعرضون لضرر أو أذى.			
12	أداعب الاصدقاء وأضحكهم عندما يكونوا غاضبين (زعلانين).			
13	أنظر للأولاد الآخرين نظرة إحتقار وكراهية.			
14	أشعر بالغضب والغيرة عندما يفعل أي شخص عملا جيدا.			
15	أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عملا جيدا.			
16	أعاير الاطفال الاخرين بعيوبهم وأخطائهم.			
17	أمدح الناس وأخبرهم بما فيهم من صفات طيبة.			
18	أكذب لكي أحصل على ما أريد.			
19	أضايق الناس لكي أجعلهم يغضبون.			
20	عندما أرى شخصا أعرفه أذهب اليه وأتحدث معه.			
21	عندما يخدمني أو يساعدني شخص أقول له شكرا.			
22	أحب أن أكون وحيدا.			
23	أخاف أن أتكلم مع الناس.			
24	أحافظ على أسرار الآخرين.			
25	أستطيع بسهولة أن أكون علاقة مع الآخرين وأعتبرهم أصدقائي.			
26	آذي مشاعر الناس وأحاول أن أجعلهم غاضبين (زعلانين).			
27	أقول نكت وأضحك على الآخرين.			
28	أدافع عن أصدقائي.			
29	أنظر إلى الناس عندما يتكلمون معي.			
30	أظن أنني عارف كل حاجة.			
31	أعطي للآخرين مما معي.			
32	أتصرف مع الناس بطريقة تجعلهم يشعرون أنني أحسن منهم.			
33	أظهر مشاعري للأخرين. (لما أكون غاضبا من أي شخص أخبره بذلك)			

34	أظن دائما أن الناس يضايقونني حتى وإن لم يفعلوا ذلك.			
35	أصدر أصواتا قد تضايق الآخرين.			
36	أحافظ على حاجات الآخرين كما لو كانت حاجتي أنا.			
37	أتكلم بصوت مرتفع جدا.			
38	أنادي على الناس بالأسماء التي يحبونها.			
39	أعرض على الناس أن أساعدهم أو أقدم لهم خدمات.			
40	أشعر بالرضا والسعادة عندما أساعد شخصا ما.			
41	أحاول أن أكون أحسن من أي شخص آخر.			
42	عندما أتكلم مع الآخرين فإنني لا أخرج عن موضوع الكلام.			
43	أزور أصدقائي غالبا في منازلهم.			
44	ألعب وحدي.			
45	أشعر بالوحدة (أنني وحيد).			
46	أشعر بالأسف والندم عندما آذي أي شخص.			
47	أحب أن أكون القائد أو الزعيم في اللعب والعمل.			
48	أشترك في الألعاب مع الأطفال الآخرين.			
49	أشترك في المشاجرات كثيرا.			
50	أغير من (أحقد على) الناس الاخرين.			
51	أرد الجميل لمن يساعدني أو يقدم لي معروفا.			
52	أسأل الآخرين عن أخبارهم وأحوالهم.			
53	أبقى مع الآخرين لمدة طويلة حتى يملون مني.			
54	أفسر الأشياء بأكثر مما تحتمل (أعمل من الحبة قبة) أبالغ.			
55	أضحك لما يقوله الآخرون من نكت أو قصص جميلة.			
56	أهم شيء عندي أن أكسب أو أفوز على الآخرين.			
57	آذي الآخرين وأضايقهم عندما أريد توجيههم أو نقدهم.			

الملحق رقم (04): مقياس التوافق النفسي الاجتماعي

الرقم	العبارات	نعم	احيانا	لا
01	هل لديك ثقة في نفسك بدرجة كافية؟			
02	هل أنت متفائل بصفة عامة؟			
03	هل لديك رغبة في الحديث عن نفسك وعن إنجازاتك أمام الآخرين؟			
04	هل أنت قادر على مواجهة مشكلاتك بقوة وشجاعة؟			
05	هل تشعر أنك شخص له فائدة ونفع في الحياة؟			
06	هل تتطلع لمستقبل مشرق؟			
07	هل تشعر بالراحة النفسية والرضا في حياتك؟			
08	هل أنت سعيد وبشوش في حياتك؟			
09	هل تشعر أنك شخص محظوظ في الدنيا؟			
10	هل تشعر بالإتزان الإنفعالي والهدوء أمام الناس؟			
11	هل تحب الآخرين وتتعاون معهم؟			
12	هل أنت قريب من الله بالعبادة والذكر دائما؟			
13	هل أنت ناجح ومتوافق مع الحياة؟			
14	هل تشعر بالأمن والطمأنينة النفسية وأنك في حالة طيبة؟			
15	هل تشعر باليأس وتهبط همتك بسهولة؟			
16	هل تشعر باستياء وضيق من الدنيا عموما؟			
17	هل تشعر بالقلق من وقت لأخر؟			
18	هل تعتبر نفسك عصبي المزاج إلى حد ما؟			
19	هل تميل لأن تتجنب المواقف المؤلمة بالهروب منها؟			
20	هل تشعر بنوبة صداع وغثيان من وقت لآخر؟			
21	هل حياتك مملوءة بالنشاط والحيوية معظم الوقت؟			
22	هل لديك قدرات ومواهب متميزة؟			
23	هل تتمتع بصحة جيدة وتشعر أنك قوي البنية؟			
24	عن أنت راض عن مظهرك الخارجي (طول القامة، حجم الجسم..)؟			
25	هل تساعدك صحتك على مزاولة الأعمال بنجاح؟			
26	هل تهتم بصحتك جيدا وتتجنب الاصابة بالمرض؟			
27	هل تعطي نفسك قدر من الاسترخاء والراحة للمحافظة على صحتك في حالة جيدة؟			
28	هل تعطي نفسك قدرا كافيا من النوم (او تمارس الرياضة) للمحافظة على صحتك؟			
29	هل تعاني من بعض العادات مثل (قضم الأظافر، الغمز بالعين.)؟			
30	هل تشعر بصداع وألم في رأسك من وقت لأخر؟			
31	هل تشعر أحيانا بحالات برودة أو سخونة؟			
32	هل تعاني من مشاكل واضطرابات الأكل (سوء الهضم، فقدان الشهية، شره، عصبي)؟			
33	هل يدق قلبك بسرعة عند قيامك بأي عمل؟			
34	هل تشعر بالإجهاد وضعف الهمة من وقت لأخر؟			
35	هل تتصبب عرقا (أو ترتعش يداك) عندما تقوم بعمل؟			
36	هل تشعر أحيانا أنك قلق وأعصابك غير موزونة؟			
37	هل يعوقك وجع ظهرك أو يدك عن مزاولة العمل؟			
38	هل تشعر أحيانا بصعوبة في النطق والكلام؟			
39	هل تعاني من إمساك (أو إسهال) كثيرا؟			
40	هل تشعر بالنسيان (أو عدم القدرة على التركيز) من وقت لأخر؟			
41	هل انت متعاون مع أسرتك؟			
42	هل تشعر بالسعادة في حياتك وأنت مع أسرتك؟			
43	هل أنت محبوب من أفراد أسرتك؟			
44	هل تشعر بأن لديك دور فعال وهام في أسرتك؟			
45	هل تحترم أسرتك رأيك وممكن أن تأخذ به؟			
46	هل تفضل أن تقضي معظم وقتك مع أسرتك؟			
47	هل تأخذ حقك من الحب والعطف والحنان والأمن من أسرتك؟			

48	هل التفاهم هو أسلوب التعامل بين أسرتك؟			
49	هل تحرص على مشاركة أسرتك أفراحها وأحزانها؟			
50	هل تشعر أن علاقتك مع أفراد أسرتك وثيقة وصادقة؟			
51	هل تفتخر أمام الأخرين أنك تنتمي لهذه الأسرة؟			
52	هل أنت راضي عن ظروف الأسرة الإقتصادية (والثقافية)؟			
53	هل تشجعك أسرتك على إظهار ما لديك من قدرات ومواهب؟			
54	هل أفراد أسرتك تقف بجوارك وتخاف عليك عندما تتعرض لمشكلة؟			
55	هل تشجعك أسرتك على تبادل الزيارات مع الأصدقاء والجيران؟			
56	هل تشعرك أسرتك انك عبء ثقيل عليها؟			
57	هل تتمنى أحيانا أن تكون لك أسرة غير أسرتك؟			
58	هل تعاني كثير من المشاكل داخل أسرتك؟			
59	هل تشعر بالقلق والخوف وأنت داخل أسرتك؟			
60	هل تشعر أن أسرتك تعاملك على أنك طفلا صغيرا؟			
61	هل تحرص على المشاركة الإيجابية الإجتماعية والترويجية مع الأخرين؟			
62	هل تستمع بمعرفة الأخرين والجلوس معهم؟			
63	هل تشعر بالمسؤولية تجاه تنمية المجتمع مثل كل مواطن؟			
64	هل تتمنى أن تقضي معظم وقت فراغك مع الأخرين؟			
65	هل تحترم رأي زملائك وتعمل به إذا كان رأيا صائبا؟			
66	هل تشعر بتقدير الأخرين لأعمالك وإنجازاتك؟			
67	هل تعتذر لزميلك إذا تأخرت عن الموعد المحدد؟			
68	هل تشعر بالولاء والإنتماء لأصدقائك؟			
69	هل تشعر بالسعادة لأشياء قد يفرح بها الآخرين كثيرا؟			
70	هل تربطك علاقات طيبة مع الزملاء وتحرص على إرضائهم؟			
71	هل يسعدك المشاركة في الحفلات والمناسبات الإجتماعية؟			
72	هل تحرص على حقوق الأخرين بقدر حرصك على حقوقك؟			
73	هل تحاول الوفاء بوعدك مع الأخرين لأن وعد الحرد دين عليه؟			
74	هل تجد متعة كبيرة في تبادل الزيارات مع الأصدقاء والجيران؟			
75	هل تفكر كثيرا قبل أن تقدم على عمل قد يضر بمصالح الآخرين (أو ترفضه)؟			
76	هل تفقد الثقة والإحترام المتبادل مع الأخرين؟			
77	هل يصعب عليك الدخول في منافسات مع الأخرين حتى لو كانوا في مثل سنك؟			
78	هل تخجل في مواجهة الكثير من الناس (أو ترتبك أثناء الحديث معهم)؟			
79	هل تتخلى عن إسداء النصح لزميلك خوفا من أن يزعل منك؟			
80	هل تشعر بعدم قدرتك على مساعدة الآخرين ولو في بعض الأمور البسيطة؟			

نشكركم على حسن تفهمكم وتعاونكم معنا بالتوفيق

الملحق رقم (05): المعالجات الإحصائية للبحث

عرض النتائج الذكور

1 ـ النتائج الخاصة بالاحصاء الوصفي لنتائج البحث

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
المهارات الاجتماعية الكلي	317	84,35	9,910	44	103
التوافق النغسي الاجتماعي الكلي	317	114,03	19,108	51	158
نوع التعليم الثانوي	317	1,57	,496	1	2

2 ـ النتائج الخاصة باختبار مان ويتني لنتائج الذكور في متغيرات البحث

Rangs

	نوع التعليم الثانوي	N	Rang moyen :	Somme des rangs
المهارات الاجتماعية الكلي	تعليم مختلط	136	141,90	19298,50
	تعليم غير مختلط	181	171,85	31104,50
	Total	317		
التوافق النغسي الاجتماعي الكلي	تعليم مختلط	136	140,43	19098,50
	تعليم غير مختلط	181	172,95	31304,50
	Total	317		

Tests statistiques[a]

	المهارات الاجتماعية الكلي	التوافق النغسي الاجتماعي الكلي
U de Mann-Whitney	9982,500	9782,500
W de Wilcoxon	19298,500	19098,500
Z	-2,881	-3,127
Sig. asymptotique (bilatérale)	,004	,002

a. Variable de regroupement : نوع التعليم الثانوي

3 النتائج الخاصة بالذكور في متغيرات البحث حسب نوع التعليم منذ المتوسط
Test de Kruskal-Wallis

Rangs

	نوع التعليم من المتوسط الى الثانوي	N	Rang moyen :
المهارات الاجتماعية الكلي	دائما متخلط من المتوسط الى الثانوي	133	143,48
	دائما غير مختلط من المتوسط الى الثانوي	100	176,05
	من المختلط في المتوسط الى غير المختلط في الثانوي	81	166,67
	من غير المختلط في المتوسط الى المختلط في الثانوي	3	71,83
	Total	317	
التوافق النغسي الاجتماعي الكلي	دائما متخلط من المتوسط الى الثانوي	133	141,37
	دائما غير مختلط من المتوسط الى الثانوي	100	177,30
	من المختلط في المتوسط الى غير المختلط في الثانوي	81	167,59
	من غير المختلط في المتوسط الى المختلط في الثانوي	3	98,83
	Total	317	

Tests statistiques[a,b]

	المهارات الاجتماعية الكلي	التوافق النغسي الاجتماعي الكلي
Khi-deux	10,566	10,916
Ddl	3	3
Sig. asymptotique	,014	,012

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : نوع التعليم من المتوسط الى الثانوي

4 ـ نتائج الذكور الخاصة في أبعاد المهارات الاجتماعية

	نوع التعليم الثانوي	N	Rang moyen :	Somme des rangs
مهارة المبادأة بالتفاعل	تعليم مختلط	136	155,67	21171,50
	تعليم غير مختلط	181	161,50	29231,50
	Total	317		
مهارة التعبير عن المشاعر السلبية	تعليم مختلط	136	138,38	18819,00
	تعليم غير مختلط	181	174,50	31584,00
	Total	317		
مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي	تعليم مختلط	136	144,02	19587,00
	تعليم غير مختلط	181	170,25	30816,00
	Total	317		
مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية	تعليم مختلط	136	153,56	20884,00
	تعليم غير مختلط	181	163,09	29519,00
	Total	317		
المهارات الاجتماعية الكلي	تعليم مختلط	136	141,90	19298,50
	تعليم غير مختلط	181	171,85	31104,50
	Total	317		

Tests statistiques[a]

	مهارة المبادأة بالتفاعل	مهارة التعبير عن المشاعر السلبية	مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي	مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية	المهارات الاجتماعية الكلي
U de Mann-Whitney	11855,500	9503,000	10271,000	11568,000	9982,500
W de Wilcoxon	21171,500	18819,000	19587,000	20884,000	19298,500
Z	-,563	-3,480	-2,542	-,923	-2,881
Sig. asymptotique (bilatérale)	,573	,001	,011	,356	,004

a. Variable de regroupement : نوع التعليم الثانوي

5 ـ نتائج الذكور الخاصة بابعد التوافق النفسي الاجتماعي

Rangs

	نوع التعليم الثانوي	N	Rang moyen :	Somme des rangs
التوافق الشخصي والانفعالي	تعليم مختلط	136	150,35	20448,00
	تعليم غير مختلط	181	165,50	29955,00
	Total	317		
التوافق الصحي	تعليم مختلط	136	143,01	19449,50
	تعليم غير مختلط	181	171,01	30953,50
	Total	317		
التوافق الاسري	تعليم مختلط	136	146,17	19878,50
	تعليم غير مختلط	181	168,64	30524,50
	Total	317		
التوافق الاجتماعي	تعليم مختلط	136	134,90	18347,00
	تعليم غير مختلط	181	177,10	32056,00
	Total	317		

Tests statistiques[a]

	التوافق الشخصي والانفعالي	التوافق الصحي	التوافق الاسري	التوافق الاجتماعي
U de Mann-Whitney	11132,000	10133,500	10562,500	9031,000
W de Wilcoxon	20448,000	19449,500	19878,500	18347,000
Z	-1,459	-2,695	-2,166	-4,064
Sig. asymptotique (bilatérale)	,145	,007	,030	,000

a. Variable de regroupement : نوع التعليم الثانوي

عرض نتائج الاناث

1 ـ نتائج الاناث في متغيرات البحث

Rangs

	نوع التعليم في الثانوية	N	Rang moyen :	Somme des rangs
المهارات الاجتماعية الكلية	مختلط	224	200,62	44938,50
	غير مختلط	174	198,06	34462,50
	Total	398		
التوافق النفسي الاجتماعي الكلي	مختلط	224	189,21	42384,00
	غير مختلط	174	212,74	37017,00
	Total	398		

Tests statistiques[a]

	المهارات الاجتماعية الكلية	التوافق النفسي الاجتماعي الكلي
U de Mann-Whitney	19237,500	17184,000
W de Wilcoxon	34462,500	42384,000
Z	-,220	-2,024
Sig. asymptotique (bilatérale)	,826	,043

a. Variable de regroupement : نوع التعليم في الثانوية

Rangs

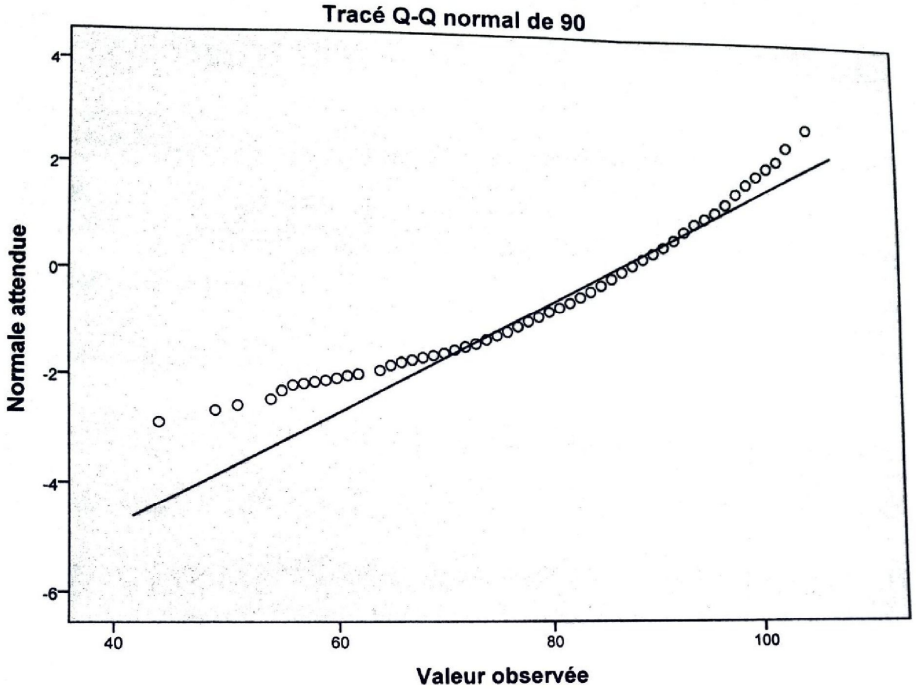
	نوع التعليم في الثانوية	N	Rang moyen :	Somme des rangs
التوافق الشخصي والانفعالي	مختلط	224	190,67	42711,00
	غير مختلط	174	210,86	36690,00
	Total	398		
التوافق الصحي	مختلط	224	183,87	41187,00
	غير مختلط	174	219,62	38214,00
	Total	398		
التوافق الاسري	مختلط	224	190,59	42691,50
	غير مختلط	174	210,97	36709,50
	Total	398		
التوافق الاجتماعي	مختلط	224	197,96	44342,00
	غير مختلط	174	201,49	35059,00
	Total	398		

Tests statistiques[a]

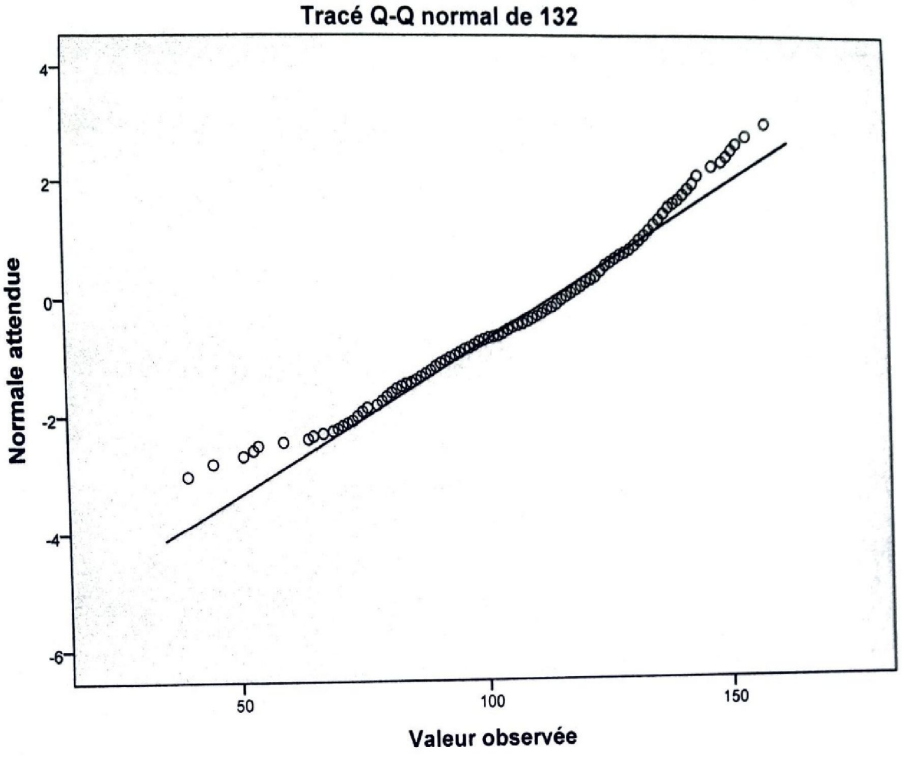
	التوافق الشخصي والانفعالي	التوافق الصحي	التوافق الاسري	التوافق الاجتماعي
U de Mann-Whitney	17511,000	15987,000	17491,500	19142,000
W de Wilcoxon	42711,000	41187,000	42691,500	44342,000
Z	-1,739	-3,079	-1,759	-,305
Sig. asymptotique (bilatérale)	,082	,002	,079	,761

a. Variable de regroupement : نوع التعليم في الثانوية

الملحق رقم (06): تمثيل بياني للتحقق من طبيعة التوزيع



132


Tracé Q-Q normal de 132
Normale attendue
4
2
0
-2
-4
-6
50
100
150
Valeur observée