"علاقة أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة"
-دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة-

د/ عبد الله لبوز
قسم العلوم الإجتماعية
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
جامعة قاصدي مرباح/ورقلة

أ/ عمر حجاج
جامعة غرداية

مقدمة:

تعد التربية من أهم مقاييس تطور الأمم والشعوب، فهي الوسيلة التي يقاس بها مدى تقدمها العلمي ورقيها الحضاري، كما يقاس الازدهار لأي أمة من الأمم بمقدار ما توليه من عناية واهتمام للميدان التربوي، فالبلدان المتقدمة ترى في التربية الوسيلة الأساسية لتأكيد قوتها ونهضتها، بل وحتى هيمنتها على البلدان الأخرى، "لكون التربية لا تعد استثمارًا اقتصاديًا أو اجتماعيًا أو ثقافيًا فحسب، بل هي استثمار حضاري لا بد منه...". (عباسي مدني، 1986، ص299).

وتهدف التربية إلى تكوين الإنسان الصالح لمجتمعه وأمته، فهي تلك التي تبدأ في الأسرة بأساليب وطرق يمارسها الآباء على الأبناء تتنوع وتختلف بل تتباين من أسرة لأخرى، ثم تواصلها المدرسة بمنهاج تربوي محدد المعالم والأطر، عن سابقتها، بنظام تعليمي يعمل على استكمال بناء شخصية الطفل من كل جوانبها، لتحقيق أهداف يستقيها من فلسفة المجتمع وعقيدته وقيمه، بشكل إجرائي دقيق، فالأسرة تكسب الطفل الأنماط الأولية للسلوك بنظم تتأثر بالثقافة السائدة لتنشئته اجتماعيًا مراعية في ذلك معايير المجتمع وقيمه وعاداته، لذا فإن الأسرة تحتل مكانة مرموقة تاريخيًا واجتماعيًا تؤهلها لافتكاك الصدارة في تلقين ناشئتها مبادئ التربية التي تلازمهم مدى الحياة.

كما تحتل المدرسة -التي تأتي في الدرجة الثانية بعد الأسرة- مركزًا استراتيجيًا في المجتمع، نظرًا لأهميتها القصوى ودورها البارز؛ إذ تعتبر المسؤول الأكبر عن تحملها الوظيفة التربوية، تلك الوظيفة المزدوجة التي تنقل تراث الأمة الثقافي للأجيال الناشئة

وتحافظ عليه من جهة، وتعمل على تعزيزه ورفع مستواه إلى أعلى درجات الرقي والتقدم من جهة أخرى.

والمدرسة بقدر ما تكون متكاملة في نظامها ومنهاجها ومناخها الدراسي، بقدر ما تؤثر في شخصية أفرادها، وبالتالي تحقق أهدافها المرجوة، وبالرغم من توافر عدة عوامل مدرسية تؤثر في التوافق الدراسي للتلميذ بعد انتقاله من التعليم الأساسي إلى الثانوي بمعايير محددة، كمعدله التحصيلي ورغبته في اختيار الشعبة ونوعية توجيهه وطبيعة الأماكن البيداغوجية المتوفرة، إلا أننا في هذه الدراسة حاولنا استبعاد كل هذا العوامل وغيرها عدا عامل أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بذلك، وبالنظر إلى كل ذلك جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية (التي تتمثل حسب دراستنا الحالية في أسلوبي التقبل مقابل الرفض الوالدي) والتوافق الدراسي (بأبعاده الثلاثة: الجد والاجتهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرس).

والمراهق بين هذين الوسطين الأشد تأثيرًا في تحديد سلوكه، يسعى باستمرار لتأكيد ذاته إثبات شخصيته، بأنماط جديدة من السلوك، مما يزيد من صعوباته في إشباع أكبر قدر من حاجته النفسية ما دام لا يزال تحت الوصاية التربوية سواء في البيت أو المدرسة.

من هنا وللوصول إلى نتائج محددة اتبعت الدراسة الحالية الخطوات التالية:

01- مشكلة الدراسة:

يعرف علم النفس الحديث بأنه علم دراسة التوافق[*]، ذلك أن السلوك الإنساني يفسر على أساس المواقف والخبرات الشخصية سواء من الجانب السوي أو المرضي، كما يمكن النظر إلى كل جوانب الحياة التي تفرع عليها علم النفس من زاوية التوافق أو عدم التوافق، حيث أن جميع المواقف والخبرات في حياتنا اليومية تتطلب التوافق باستمرار ومن ثمة فهي ليست مجرد السلوك أو الاستجابة أو الخبرة.

"فعلم النفس يدرس مدى توافق شخصية الفرد بمشاكل تغير المواقف على أساس تنظيم هذه الشخصية الإدراكي والمعرفي الموجه لهدف التوافق، فالعالم العقلي للإنسان هو

---

[*] مفهوم التوافق من المفاهيم التي نالت اهتمام الفلاسفة والمفكرين قديمهم وحديثهم من المحدثين نجد الفيلسوف (هربرت سبنسر) الذي عرف عنه أنه صاحب استخدام مذهب التطور وأفكاره في الحياة الاجتماعية إذ أكدت كتاباته أن الحياة عملية توافق دائمة، تتكيف فيها الحياة الداخلية مع العلاقات الخارجية التي من بينها العلاقات الاجتماعية.

انطباع صورة عالمه الاجتماعي، وكلما تغير تنظيم وبناء عالم الواقع الذي هو بيئة الإنسان وجب عليه تغيير بناء وتنظيم خبراته وسلوكه كي يتكيف ويتوافق". (كمال دسوقي، 1974، ص29).

كما يعرف التوافق عمومًا بأنه "تكيف الشخص ببيئته الاجتماعية في مجال مشكلات حياته اليومية مع الآخرين التي ترجع لعلاقاته بأسرته ومجتمعه ومعايير بيئته الاقتصادية والسياسية والخلقية". (المرجع السابق، ص32).

وفي إطار التفاعل المتبادل بين الفرد وبيئته الاجتماعية، وجب عليه أن يواجه مشكلات تفرض عليه نمطًا من التوافق يسعى لتحقيقه باستمرار ويتميز عن غيره يدعى بالتوافق الاجتماعي، لهذا يعد التوافق الدراسي –بدون شك– نوع من أنواع التوافق الاجتماعي، ذلك أن التلميذ وحسب ثقافة المجتمع الحديث يقضي معظم مراحل نموه الأساسية في المدرسة، التي أعدها المجتمع وأناط لها مسئولية تربية وتكوين النشء، نظرًا لاتساع ميادين الحياة وتشعب مجالاتها من جهة، وقصور الأسرة عن تأدية وظيفة التربية وتلبية متطلبات المجتمع الحديث نتيجة هذا الاتساع من جهة أخرى.

كما يشغل التلميذ جل وقته اليومي في الدراسة، فمنذ الخامسة أو السادسة حتى سن العشرينيات عمومًا، ينتقل عبر أطوار تعليمية متعددة ومتنوعة، لكل طور خصائصه ومميزاته التربوية والتعليمية على حسب مراحل نموه وارتقائه ومن جميع نواحي شخصيته (جسميًا، عقليًا، أخلاقيًا، وجدانيًا،...)، فمن التعليم الابتدائي إلى المتوسط في تسعة سنوات، فمرحلة التعليم الثانوي بثلاثة سنوات، ثم المرحلة الجامعية بالتدرج فيها انتهاء، يتناول التلميذ خلالها دروسًا في اللغة والحساب (الرياضيات) واللغات الأجنبية فالتاريخ والفيزياء وعلوم الحياة، والفلسفة يتخلل كل ذلك مواد فنية كالرسم والفنون التشكيلية وكذا الرياضة البدنية لنمو الجسم والحس والذوق.

والعملية التربوية بأركانها الأساسية الثلاثة (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية)، تشكل عملية ديناميكية في إطار تفاعلي لهذه الأركان، إذ يعد المعلم ذلك الشخص الوصي اجتماعيًا وقانونيًا على تربية وتكوين النشء والذي تلقى تكوينًا خاصًا بذلك، كما يعد المتعلم (التلميذ) فيها قطب الرحى، لأجله تسخر كل الإمكانيات المادية والبشرية، يتكون عبر

سنوات عديدة ليكون في النهاية إنسانًا منتجًا وصالحًا لنفسه وأمته، أما المادة الدراسية فتكون على قدر استعدادات التلميذ النفسية وقدراته العقلية مراعية بذلك نموه من جميع النواحي.

كل هذا جعل الدراسات الحديثة تركز على هذه العناصر خصوصًا منها التلميذ وتوليه اهتمامًا متميزًا من خلال عمليات الإصلاح المستمرة وفقًا لأحدث النظريات من فينة لأخرى في إطار التجديد والإصلاح للمنظومة التربوية بما يتناسب مع العصر والتقدم العلمي والحضاري، قصد رفع المستوى باستمرار وجعله يواكب متطلبات العصر الذي يضطر بالتعايش معه من جهة، ولكي لا يهمش ويصبح الركود والتخلف من أبرز سماته من جهة أخرى.

والتلميذ في ظل هذه العملية ليس مجرد وعاء يحمل المعلومات التي يتلقاها في القسم ويمتحن عنها في أوقات محددة فحسب، بل يتأثر في عملية النمو بكل ما يحيط به خصوصًا المحيط الاجتماعي، لذا فإننا نجد من بين الموضوعات الهامة ذات الصلة بهذا المحيط، موضوع التوافق الدراسي الذي يستحق الدراسة، كونه يتأثر كغيره بمتغيرات كثيرة ومتنوعة، منها ما هو مدرسي (أي في إطار المدرسة ومناخها)، وبكل ما تحمله من علاقات متعددة، كعلاقة التلميذ بمدرسه وبزملائه وبالمادة الدراسية ومنها ما يتعلق بصحته الجسمية والنفسية، ومنها ما هو أسري (في إطار التفاعلي الأسرة وعلاقات الاتصال)، سواءً في حالة سلامة بنائها أو في حالة تفككها وانفصالها، ونحن في هذه الدراسة سنركز اهتمامنا على العلاقة بين الجانبين المدرسي والأسري، نظرًا لأثرهما في شخصية الفرد التلميذ.

ويركز العلماء على أهمية دور الأسرة، إلى غاية اعتبار المدرسة التحليلية بزعامة (فرويد، Freud) أن الخمس سنوات الأولى تمثل مدار حياته التي سوف يعيشه بسوائها أو شذوذها حيث ذهب فرويد إلى أن حياة الفرد مرهونة بالسنوات الأولى من حياته ولا مفر له من تغييرها، إنما التعديل يكون في الأمور الطفيفة التي تطرأ من حين لأخر في حياته مع نفسه أو مع الجماعة، كما أبرزت النظرية التحليلية أهمية الخبرات الأولى في حياة الطفل بتفاعله مع أفراد الأسرة، بدءًا بالأم فالأب فالأخوة ثم المجتمع الخارجي وكيف يؤثر كبت ونسيان الخبرات أو قمعها، وثمة عملها المستمر ونضالها في ما يسمى باللاشعور وبالتالي تأثيرها المباشرة في السلوك، وأن أهم ما يكبته الطفل هو الدوافع الجنسية والعدوانية الليبدية.

كما أكدت المدرسة التحليلية على التثبيت ودوره في تكوين شخصية الفرد، من خلال مروره بالمراحل الهامة في الطفولة أهمها الفمية فالشرجية فالقضيبية، وكيف يمر الطفل من الهو إلى الأنا الأعلى بتكوين الأنا، وأن أي خلل أو شذوذ يصيب شخصية الفرد الراشد مرده بالأساس وبدون جدل إلى مراحل نموه الطفولي خلال الأساليب المتبعة في تنشئته.

وفي اتجاه آخر يرى (جيزل، Gisell) وزملاؤه أصحاب الاتجاه البيولوجي الارتقائي، الذي يعود إليه تحديد خصائص النمو وأنماطه بالتسلسل سنة بعد أخرى، مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال والاختلافات التي تكون في مسار النمو والنضج بشكل عام. (للمزيد ارجع لسعد جلال، 1985).

كما أعطى (أريكسون، Erkcson) ذو الاتجاه التحليلي، أهمية كبرى للعامل الاجتماعي خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وحدد ثماني مراحل في النمو، ويدل السلوك الإيجابي في كل مرحلة على أن الطفل يتميز بالتوافق، وعكسه السلوك السلبي الذي يتميز فيه الطفل بضعف التوافق مما يؤثر في عرقلة نموه وارتقائه النفسي والاجتماعي.

من جهة أخرى يعطي (سوليفان، Solivan) أهمية التفاعل الثقافي والاتصالي، والتفاعل الاتصالي المتبادل، إذ يرى أن السلوك الإنساني يهدف في النهاية إلى أمرين متداخلين هما: الإشباع للرغبات البيولوجية لاتصالها الوثيق بتنظيم الجسم، والشعور بالأمن وهذا يتصل مباشرة بالثقافة التي يعيش فيها الإنسان، وكل ما يتصل بتكوينه.

من جهة مختلفة نوعًا ما عن الاتجاهات السابقة، ظهرت نظرية (بياجيه Piaget) – البنائية– بعد تجارب طويلة في دراسة النمو المعرفي، واحتلت حيزًا واهتمامًا على الجانب العقلي للطفل ونمو التفكير لديه، ومراحل النمو العقلي، مبرزة كذلك دور البيئة التي يولد فيها الطفل، وكيف يمر من مرحلة إلى أخرى من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد، ورأى أن القدرات العقلية كلها وتقوم على الخبرات المبكرة وتتكون فيها.

بالرغم من الاختلافات بين هذه النظريات، ومدى شيوع إحداها على الأخرى، يبقى دور الأسرة أساسيًا وذو تأثير كبير في تحملها الدور الأكبر لأنها تتشكل بداخله شخصية الطفل فرديًا واجتماعيًا، ذلك المخلوق البشري الذي يعتمد على غيره كلياً عند ميلاده، فينمو في ظل أسرته في إطار تفاعلي من خلال علاقته بوالديه حيث يعملان على تنشئته وتحديد

نمط حياته كفرد اجتماعي بتنمية استعداداته وقدراته ومهاراته وجعله يتوافق في كل مواقف حياته نفسيًا واجتماعيًا، أما دراسيًا فسنحاول في الدراسة الحالية توضيح العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي للتلميذ في المرحلة الثانوية تحديدًا.

ولقد نال موضوع التوافق الدراسي حظًا من الدراسات، اتفقت جميعها على أهمية الموضوع ولكنها اختلفت في طريقة تناوله، ويؤخذ في معظمه على أساس أنه متغير تابع يتأثر بمغيرات كبيرة، وبهذا المنحى الأخير كانت دراستنا الحالية.

فمن الدراسات من جعلته متغيرًا لوحده في الدراسة، ومنها من ضمته البعدين النفسي والاجتماعي من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن بعض الدراسات قد تناولته من حيث مشكلاته وعراقيله، وراحت تبحث عن أسباب هذه المشكلات، كما أن هناك دراسات تناولت موضوع التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات في الأسرة، وأساليب تنشئتها واتجاهاتها في التربية كما نجد بعض الدراسات التي تناولت المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى.

فالدراسات التي جعلته متغيراً لوحده نجد دراسة (يونغ Yung 1932 وبيري Perry 1943) أسفرت عن أنه كلما تقدم التلاميذ في مراحل التعليم كلما كرهوا مواد الدراسة أو يفقدون الميل لها كلما تقدموا في التعليم، وتؤكد هذا (إليزابيت هيرلوك، 1955 E. Hurlock,) أن الدراسة في نظر المراهق لم تعد وسيلة إلى هدف. (كمال دسوقي، مرجع سابق، ص337).

وبما أن التوافق الدراسي جزءًا لا يتجزأ من التوافق النفسي والاجتماعي، كانت الدراسات قد تناولت هذا الجانب بإسهاب، فبالنسبة للبعد النفسي نجد دراسة (سلوى الملا، 1976)، حول المستوى الاقتصادي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي (عبد الكريم قريشي، 1999، ص74)، هدفت الباحثة من خلالها إلى معرفة العلاقة التي تكمن بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتوتر النفسي لدى الجنسين، وأسفرت الدراسة أن هناك علاقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومستوى التوتر النفسي، إذ بلغ معامل الارتباط (0,73) عند الإناث، و(0,67) عند الذكور، كما تبين أن هناك فروقا بين البنين والبنات في التوتر النفسي، وكذا دراسة (جابر عبد الحميد جابر، 1978) بعنوان العلاقة بين تقبل الذات

والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة (جابر عبد الحميد وسليمان الشيخ، 1978، ص387 وما بعدها)، توصل فيها إلى أن هناك موجبة بين تقبل الذات والتوافق النفسي، أي كلما ازداد تقبل الفرد لذاته ازداد توافقه وازداد تقبله للآخرين، وكذا دراسة (صالح أحمد مرحاب، 1984) عن التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح (صالح مرحاب، 1984)، حيث أوضحت الدراسة على أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين التوافق النفسي العام ومستوى الطموح لدى المراهقين والمراهقات بالمغرب، ودراسة (نعيمة بدري يونس، 1983) عن علاقة المناخ النفسي بالتوافق النفسي (نعيمة يونس، 1983)، أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المدرستين (البنين العسكرية والبنات العامة) لصالح البنات.

أما البعدان معًا الشخصي والاجتماعي فإن جل الدراسات في ميدان التوافق كانت تربط وتؤكد بينهما، فنجد الدراسة التي قام بها (عبد الكريم قريشي، 1988) الموسومة بعلاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي لطلاب المرحلة الثانوية (عبد الكريم قريشي، 1988)، كانت نتائجها على النحو الآتي:

– وجود فروق جوهرية بين الطلاب المختلطين وغير المختلطين في كل من التوافق الشخصي من اختبار الشخصية لعطية هنا، والتوافق الاجتماعي من اختبار التوافق الشخصي والاجتماعي لـ (مصطفى الصفطي) لصالح مجموعة الطلاب المختلطين، في حين لم تظهر هذه الفروق في المقاييس الأخرى من الاختبارات المطبقة.

– وجود فروق جوهرية بين الطلاب المختلطين وغير مختلطين القسم العلمي، والقسم الرياضي لصالح الطلاب المختلطين، لم تظهر مثل هذه الفروق بالنسبة للطلاب المختلطين وغير المختلطين في القسم الأدبي.

– وجود فروق جوهرية بين مدارس الذكور ومدارس الإناث، ولصالح الطلاب المختلطين في بعض الأحيان، في حين لم تظهر هناك فروق بين الطلاب من المدارس ذات النمط الواحد.

– وجود فروق جوهرية بين الجنسين في التوافق الشخصي لصالح الذكور، في حين لم تظهر مثل هذه الفروق فيما يخص التوافق الاجتماعي.

– أن عملية التوافق قد تباينت بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية، وعادت الفروق فيها لصالح طالبات المستويات العليا على حساب المستويات الأقل، وفي تفاعل الاختلاط في التعليم بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي أوضحت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين طلاب المدارس المختلطة وغير المختلطة في كل مستوى اجتماعي واقتصادي على حده باستثناء التوافق الشخصي والعام من اختبار الشخصية لعطية هنا بالنسبة للمستوى المتوسط، وذلك لصالح المختلطين.

كما نجد دراسة (سيد خير الله، 1973) عن التوافق الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المدرسة الابتدائية في القرية والمدينة (سيد خير الله، 1990)، توصل فيها إلى انه كلما زاد التوافق الشخصي والاجتماعي للتلميذ كلما ارتفع تحصيله الدراسي، كما نجد بالإضافة إلى هذين البعدين بعد التوافق الدراسي كما في دراسة (مصطفى محمد الصفطي، 1983) كانت حول علاقة التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية، طبق فيها الباحث أربع أدوات وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

وجود ثمانية فروق جوهرية وإحدى عشر فرقًا غير جوهري فبالنسبة للفروق الجوهرية الثمانية كانت على النحو الآتي:

– بين الطلبة والطالبات في التوافق الشخصي لصالح الطلبة.

– في التوافق بأبعاده الثلاثة المذكورة لصالح طلبة الرياضيات على الآداب.

– في التوافق بأبعاده المختلفة لصالح الطلاب الأكثر طموحًا على الأقل طموحًا، عند (0,01).

– في التوافق بأبعاده المختلفة لصالح المستوى المرتفع على المنخفض، عند (0,01).

– في التوافق بأبعاده المختلفة لصالح الطلاب الأكثر تحصيلاً على الأقل تحصيلاً.

– في التوافق الدراسي بين الجنسين عند (0,01).

– في التوافق بأبعاده المختلفة وفقا لتفاعل عامل الجنس والتحصيل.

– في التوافق وفقاً لتفاعل عامل الجنس وعامل مستوى الطموح.

أما الفروق الإحدى عشرة غير الجوهرية فقد كانت في:

– في التوافق بأبعاده الثلاثة وفقاً للتفاعل بين الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.
– في التوافق بأبعاده الثلاثة وفقاً للتفاعل عامل التحصيل والتخصص.
– في التوافق بأبعاده الثلاثة وفقاً للتفاعل عامل التحصيل بمستوى الطموح.
– في التوافق بأبعاده الثلاثة وفقاً للتفاعل عامل التحصيل بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي.
– في التوافق بأبعاده الثلاثة وفقاً للتفاعل التخصص ومستوى الطموح.
– في التوافق بأبعاده الثلاثة وفقاً للتفاعل التخصص بالمستوى الاجتماعية والاقتصادي.

بالإضافة إلى ذلك دراسة (إلهامي عبد العزيز محجوب، 1983) التي كانت حول علاقة المستوى الاجتماعي والاقتصادي بالتوافق الدراسي، توصلت فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة لصالح المستويات العليا مقارنة بالمستويات المنخفضة، كما أن دراسة (محمود الزيادي، 1970) التي كانت عن أثر اختلاف النظم الجامعية في التوافق الدراسي للطلبة (دراسة مقارنة بين طلبة الجامعة الأردنية وطلبة الجامعة المصرية) (محمود الزيادي، 1977، ص361)، توصل فيها إلى أن الطلبة الأردنيين أكثر توافقًا من الطلبة المصريين إذ كانت هناك فروق دالة بينهما وعدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في كلا الجامعتين، بالرغم من ارتفاع المتوسط لدى الإناث نسبياً عن الذكور.

أما عن الدراسات التي تناولت مشكلات التوافق الدراسي وسوء التوافق لدى التلاميذ، نجد الدراسة التي قام بها (عبد الكريم قريشي، 1999) والمعنونة بـ "مشكلات التوافق لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية"، توصل فيها إلى وجود مشكلات توافقية عند المراهق في هذه المرحلة شخصية واجتماعية وكانت على النحو الآتي:

– لا تختلف مشكلات التوافق بين طلاب التخصصات العلمية المختلفة (شخصيًا واجتماعيًا).
– لا تختلف مشكلات التوافق باختلاف الجنسين (شخصيًا واجتماعيًا).
– اختلاف مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي تبعًا للمستويات الاجتماعية والاقتصادية.

– لا توجد فروق جوهرية بين طلاب التخصصات العلمية المختلفة في ما يخص مشكلات التوافق شخصيًا واجتماعيًا.

ودراسة (ميخائيل عبده، 1971) التي كانت حول سؤ التوافق عند الطلاب المراهقين، توصل فيها إلى أن هناك عوامل تتصل بشخصية الفرد مثل درجة النمو والصفات الجسمية والنواحي الصحية والقدرات العقلية أهمها الذكاء والنفسية كالعادات والعواطف.

وعوامل بيئية كالحالة الاقتصادية وشخصية الوالدين وطرق تربيتهما لأبنائهما والعلاقات الأسرية، كما أن هناك عوامل تتصل بالمدرسة كالنظام التعليمي وأساليب التربية وطرق التدريس، وعوامل اجتماعية كوسائل التسلية المادية وجماعة الرفاق والجماعات والتراث الثقافي. (مخائيل عبده، 1971، ص356–357).

كما نجد دراسة (محمد بن إسماعيلي، 1982)، سؤ التوافق الدراسي لدى المراهقين (تشخيصه وعلاجه) توصل فيها إلى وجود مشكلات توافقية متعددة ومتنوعة الأبعاد، لكنها تفاوتت حسب النسب التالية:

– المشكلات المدرسية من 40 إلى 81%. – المشكلات الاجتماعية من 33 إلى 67%. – المشكلات الصحية من 25 إلى 37%. – المشكلات النفسية من 31 إلى 81%. – المشكلات الاقتصادية من 20 إلى 30%.

كما توصل إلى قلة وجود فروق بين الطلاب المعربين والمزدوجين بالنسبة للمشكلات، بينما أظهرت النتائج الموجودة فروق بين المراهقين والمراهقات في المشكلات وحدتها، إذ تزداد عند المراهقات خاصة المدرسية والاقتصادية منها.

كما نجد دراسة (فيصل محمد الزراد، 1986) حول مشكلات الطلاب وطالبات المدارس الثانوية السورية وعلاقاتها بمستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلاب (فيصل الزراد، 1997، ص157 وما بعدها)، توصل فيها إلى ترتيب المشكلات حسب أهميتها وحدتها كما يلي:

– المشكلات الأسرية المنزلية، فالنفسية والانفعالية، فالاقتصادية ثم الاجتماعية، فالوطنية والقومية والسياسية، ثم الدينية، فالمشكلات التعليمية والتربوية والإعلامية، ثم قضاء وقت الفراغ، ثم الجنسية العاطفية، ثم الصحية، وأخيرا المستقبل المهني.

ويؤكد (غارسون، K. Garison 1965) أن نسبة كبيرة جدًا من المراهقين يتركون الدراسة قبل المرحلة الثانوية نظرًا لأسباب مدرسية توافقية. (كمال دسوقي، مرجع سابق، ص337-338).

أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين التوافق الدراسي وأساليب التنشئة الأسرية، فنجد دراسة (نبيلة حنا، 1959)، الاتجاهات الوالدية وأثرها في تكيف المراهقات (نبيلة حنا، 1984)، حيث قامت هذه الدراسة بالكشف عن العلاقة بين كل من الإهمال والسيطرة والحماية الزائدة وبين التوافق كما يقاس ببعض المقاييس الشخصية لدى عينة من المراهقات من المدارس الثانوية، فوجدت أن هناك علاقة بين الأساليب التي يستخدمها الوالدان ومعاملتهم للمراهقات وبين مدى توافقهن، ودراسة (فادية محمود داوود، 1979)، دراسة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وتقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المدارس الإعدادية، توصلت بها إلى العلاقة بين هذه المتغيرات، ودراسة (تشيروت ونيفان، 1961)، العلاقة بين الوالدين والأبناء كما يدركها الأبناء وعلاقة ذلك بتوافق الطفل، وكانت نتيجتها أن إدراك الأبناء للعلاقة بين الوالدين تؤثر في توافق الطفل.

أما أهم الدراسات التي تناولت أساليب التنشئة الأسرية، فنجد من أوائل الدراسات بحوث (بالدوين وكالهون وبراس A. L. Bedwin. J. Kalhorn. Breese، 1945) (يوسف محمد، 1990، ص147)، أجريت على 124 أسرة بهدف التعرف عن الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية للأبناء وتبين لهم أن الاتجاهات السائدة هي التدليل، والتقبل، والديمقراطية، كما توصل (شافر، E. S. Shaffer، 1965) إلى ثلاثة أبعاد هي:

- التقابل مقابل الرفض، Aacceptation - vs - Rejection (A. R)
- الاستقلال السيكولوجي مقابل التحكم اليسكولوجي - Psychological. Autonomy vs - Psychological Fin Control-vs-Lax Control. (Fc-Lc)
- التحكم الصارم مقابل التحكم الرخو.

كما توصل الباحث (سيجلمان، M. Sieglman) في نفس السنة إلى ثلاثة أنماط أيضًا هي: - الحب Loving، والتشدد في المطالب Demanding، والعقاب Punishment.

والملاحظ أن العاملين الأوليين لدى كل من (شافر، وسيجلمان) متشابهان في مضمونها، أما على مستوى العالم العربي فقد قام (محمد عماد الدين إسماعيل ورشدي فام منصور سنة 1959)، بتحديد هذه الأساليب، حيث توصلا إلى عدد من الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية هي التسلط، الحماية الزائدة، الإهمال، القسوة، إثارة الألم النفسي، التذبذب، التفرقة في المعاملة والسواء. (محمد إسماعيل وآخرون، 1967).

كما توصل (عبد الحليم محمود، 1980) (يوسف محمد، مرجع سابق، ص147) من خلال تطبيقه لمقياس (شافر) في البيئة المصرية في ثلاث أسباب هي: التقبل مقابل الرفض، والضبط العدواني والإكراه وتلقين القلق، والشعور بالذنب، وعدم الإكراه والاستقلال في مقابل الضبط والإكراه.

ومن الدراسات الأخيرة التي أجريت في الجزائر نجد من أهمها دراسة (نصر الدين جابر، 1999)، التي أخذ فيها بعد التقبل مقابل الرفض الوالدية ودرس انعكاساته على تكيف الأبناء في فترة المراهقة على المستويين النفسي والاجتماعي، وأكد على أن انعكاسات مظاهر أسلوب التقبل الرفض الوالدي على التكيف النفسي والاجتماعي تتعدى آثارها إلى كافة مجالات الحياة عند المراهق، وهناك دراسات تناولت متغيرات أخرى منها العربية والعالمية إلا أننا نكتفي بالدراسات التي ذكرت سالفًا.

مما سبق نلاحظ أن هذه الدراسات رغم اختلافها في طبيعة الموضوع إلا أنها تتفق وتؤكد جميعها على أهمية موضوع التوافق النفسي والاجتماعي، التي من أهم أنواعها التوافق الدراسي من ناحية، وكذا موضوع التنشئة الأسرية من ناحية أخرى وتصنيفها حسب المتغيرات المدروسة، إذ ألقت هذه الدراسات الضوء على كثير من المعالم التي تفيد في البحث الحالي مما يخص التوافق والنفسي الاجتماعي والدراسي والتنشئة الأسرية أو المعاملة الوالدية.

ويبدو التباين والاختلاف في البحوث والدراسات السابقة أساسا في منطقة إجراء الدراسة، نظرًا لخصائص كل بيئة التي أجريت فيها الدراسة، وصعوبة التعميم بعد ذلك، وكذلك المجتمعات التي انتقيت فيها العينات، مع اختلاف الأدوات المطبقة والمعالجة

الإحصائية، ونحن في هذه الدراسة سنلقي الضوء على علاقة هذين المتغيرين ومداها، مستندين في ذلك على هذه الدراسات سالفة الذكر ومقارنتها.

من خلال ما تقدم من عرض مشكلة البحث والدراسات السابقة لها، يمكننا إبداء التساؤلات التي هدفنا الإجابة عنها في هذه الدراسة من خلال طرح الإشكالية التالية:

إذًا بما أن هدف هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي، فإن الدراسة الحالية تهدف بالتحديد للإجابة عن الأسئلة المطروحة كما يلي:

– هل هناك علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي بأبعاده الثلاثة للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي وما مدى طبيعة هذه العلاقة؟

– هل هناك علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والجد والاجتهاد عند تلميذ في مرحلة التعليم الثانوي؟

– هل هناك علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية وإذعان التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي؟

– هل هناك علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية وعلاقة التلميذ بالمدرس التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي؟

02– فرضيات الدراسة:

بعد عرضنا لمشكلة الدراسة والتساؤلات التي تلتها، يمكننا على إثر ذلك صياغة الفرضية العامة والفرضيات الجزئية التي نحاول التحقق منها إحصائيًا في التالي:

02– 01– الفرضية العامة:

انطلاقا من طرحنا لمشكلة البحث وللإجابة عن التساؤلات المطروحة يمكننا صياغة الفرضيات العامة على النحو التالي:

إذا كانت التنشئة الأسرية تعتبر تربية مقصودة تؤثر بصفة مباشرة على شخصية الطفل حاضرًا ومستقبلاً من جميع جوانبها باعتبارها كلاً متكاملاً، فإن ذلك يفرز نتائج تظهر آثارها في شكل توافق أو سؤ توافق دراسي، ويزداد تأثيرها بروزًا ووضوحًا في مرحلة المراهقة التي تنعت بالحساسية والتأزم أحيانًا، نظراً لتصور المراهق وإدراكه للمفاهيم التقليدية ورفضه للقيود ومحاولاته للتحرر منها، بناءً على ذلك يمكننا صياغة فرضيتنا العامة على أن:

"هناك علاقة جوهرية بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي".

02- 02- الفرضيات الجزئية:

انطلاقًا من صياغتنا للفرضية العامة للبحث، وللتحقق الإحصائي منها في الدراسة الميدانية، وللتحكم أكثر في متغيرات الدراسة كان بناء فرضياتنا الجزئية على النحو التالي:

الفرضيات الجزئية الأولى:

"توجد علاقة بين إدراك أساليب التنشئة الأسرية والجد والاجتهاد للتلميذ".

الفرضيات الجزئية الثانية:

"توجد علاقة بين إدراك أساليب التنشئة الأسرية والإذعان لدى التلميذ".

الفرضيات الجزئية الثالثة:

"توجد علاقة بين إدراك أساليب التنشئة الأسرية وعلاقة التلميذ بالمدرس".

03- أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة إلى أهمية موضوع التوافق الدراسي في حد ذاته، نظرًا لكونه يمثل حالة التلميذ الاجتماعية والنفسية التي من خلالها يتحدد نجاحه من فشله مما يعود على مستقبله الدراسي والمهني من جهة، وكذا التنشئة الأسرية وطبيعة المعاملات فيها من جهة أخرى، كونها تمثل العامل الحاسم في حياة التلميذ خصوصًا في مرحلة هي أشد المراحل حساسية وأحوج ما تتطلب إلى المساعدة في البيت والمدرسة، وبكمن ذلك في:

1- تطبيق الدراسة العلمية الميدانية لدراسة العلاقة بين الأسرة والمدرسة.

2- طبيعة العلاقة الموجودة بين الأسرة والمدرسة وعلاقة ذلك بسلوك التلميذ.

04- أهداف الدراسة:

أما هدفنا من الدراسة فيتمثل أساسًا في الكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين أساليب التنشئة في الأسرة وعلاقة ذلك بالمدرسة[*]، ومدى التفاعل الذي يوجد بينهما، بعبارة

[*] **جاء في التقرير الختامي للدراسة الأمريكية التي أعدها فريق من مكتب البحوث التربوية، أن أهم ملامح نجاح التجربة اليابانية في التعليم يتمثل في اشتراك الوالدين في تعليم الأطفال منذ الطفولة إلى التعليم الثانوي، حي نجحت الأسرة اليابانية في تحقيق العلاقة الناجحة بين البيت والمدرسة فهناك شخص هام موجود في البيت وهي (الأم) التي تساعد في النجاح وإقامة اتصال بمدرسي الطفل والإشراف على الواجبات المنزلية وتوفير المساعدة الخارجية والعمل في المدرسة، ولعل هذا ما يوضح ويؤكد مدى أهمية دور الأم في تنشئة الأطفال داخل إطار من العلاقات الأسرية السوية وعلاقة متكاملة مع المدرسة (للمزيد أكثر إرجع للكتاب التكريمي لكاميليا عبد الفتاح دراسات وبحوث في علم النفس).**

أخرى عن أساليب التنشئة الأسرية علاقتها بالتوافق الدراسي للتلميذ، بالإضافة إلى رفع الستار عن واقع الأسرة والمدرسة في البيئة الجزائرية ودورها في تكوين المواطن الصالح في إطار التربية المقصودة التي يتخذ فيها الكبار كل الوسائل لنقل ثقافتهم وتراثهم في إطار إنساني للتأثير في الصغار، ذلك أن هاتين المؤسستين تعتبران المرجعية الأساسية للتلميذ كما تؤكد ذلك الدراسات العلمية في هذا الشأن.

05- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

05- 01- أساليب التنشئة الأسرية: هي أساليب يتبعها الآباء مع الأبناء في المواقف اليومية ويدركها الأبناء، حيث تتحدد من خلال علاقاتهم وكذا سلوكياتهم المتنوعة، وسبل تحقيق التوافق في الحياة وإقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وهو كما تقيسه قائمة (شافر، Schaffere, 1965) المعاملة الوالدية، من خلال مقياسي التقبل مقابل الرفض في ثلاثين بندًا.

05- 02- التوافق الدراسي: يعبر التوافق عن مدى قدرة التلميذ على التوافق مع الوسط المدرسي بكل ما يحمله، من إقامة علاقات مع المدرسين ومع زملائه ومسايرته للمواد الدراسية، وتستمر هذه العلاقة أو تنقطع بحسب توافقه معها، ومع المواقف الاجتماعية المدرسية، ويدل استمرارها على التوافق الجيد.

فمن خلال دراستنا الحالية التي تحمل ثلاث مؤشرات هي: الجد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس حسب ما يقيسه مقياس التوافق الدراسي لـ (يونجمان، 1979 ,Yongman) الذي يحوي أربعة وثلاثين بندًا لكل الأبعاد، ويمكننا أن نتبنى تعريف هذا الأخير الذي يقصد به "قدرة الطالب (التلميذ) على التفاعل داخل حجرة الدراسة (القسم) بالمواظبة والمحافظة على النظام وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته". (رشاد موسى، ص343).

06- المنهج المستخدم في الدراسة:

تعرف المناهج في البحث العلمي بأنها "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة موضوع البحث" (تركي رابح، 1984، ص107)، وبما أن هدف الدراسة هو الوصول إلى الكشف عن مدى العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي عند

تلاميذ المرحلة الثانوية (في فترة المراهقة) فقد كان الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يلائم طبيعة هذه الدراسة الحالية، كون هذا المنهج يقوم "بوصف ما هو كائن وتفسيره وهو يهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة... ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها ولكنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات". (محمد مرسي، 1994، ص270).

وانطلاقًا من كون هذا المنهج الأكثر استخدامًا في الدراسات النفسية والاجتماعية والتربوية، وكون الدراسة تتضمن كل ذلك، تم اختيار هذا المنهج لأنه يعتمد "في الحصول على البيانات الخاصة بالظواهر والموضوعات التي يدرسها على كل الوسائل والأدوات التي تساعد على جمعها وتصنيفها واستخلاص النتائج منها". (إبراهيم محمود ومحمود منسي، مرجع سابق، ص118)، وقد تم استخدام هذا المنهج لدراسة العلاقات التي توجد بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي، من خلال إتباع خطواته التي حددها فان دالين فيما يلي:

"فحص الموقف المشكل، تحديد المشكلة، ووضع الفروض، اختيار المفحوصين المناسبين، اختيار أساليب جمع البيانات، والقيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة، وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة محددة، وذلك لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقديم المعرفة". (ديوبولد فان دالين، 1990، ص293)، وعليه حاولنا إتباع هذا المنهج في الدراسة الحالية.

07 – مجال الدراسة:

يتمثل مجال الدراسة في المؤسسات التربوية التعليمية وعينة البحث فيها الدراسة.

07– 01– المؤسسات التربوية: تمثل الطريقة العشوائية أهم الطرق التي تمكننا من الحصول على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، مما حذا بنا إلى إتباعها بالنسبة لاختيار المؤسسات التربوية (مؤسسات التعليم الثانوي)، فبعد حصر الثانويات المتواجدة بمدينة ورقلة ونواحيها، تم اختيار خمس ثانويات بالطريقة العشوائية البسيطة التي تعطي نفس الفرص لأفراد المجتمع الأصلي (على طريقة الورق أو القصاصات المتشابهة في كافة الوجوه) لأن يكونوا ضمن العينة المختارة ، وتمثلت المؤسسات المنتقاة بالطريقة العشوائية فيما يلي:

1– الثانوية المتعددة الاختصاصات (المتشعبة) عبد المجيد بومادة تتمثل (تعليم ثانوي عام وتعليم تقني)، المتواجدة ببني ثور –ورقلة، تم اختيار 40 تلميذ منها.

2- ثانوية احمد توفيق المدني بسعيد عتبة بورقلة وتم اختيار 40 تلميذا بطريقة عشوائية.
3- ثانوية مبارك الميلي بحي الشرفة بورقلة وتم اختيار 40 تلميذا بطريقة عشوائية.
4- ثانوية الشيخ محمد بلحاج عيسى بالشط بورقلة وتم اختيار 40 تلميذا بطريقة عشوائية.
5- ثانوية الخوارزمي بحي تازقرارت بورقلة وتم اختيار 40 تلميذا بطريقة عشوائية.
والاختيار العشوائي أسفر عن الثانويات حسب نوعية التعليم يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (01): يوضح المؤسسات الثانوية المختارة

تعليم عام وتقني	تعليم ثانوي عام
- الثانوية المتعددة الاختصاصات (المتشعبة) عبد المجيد بومادة ببني ثور، ورقلة.	- ثانوية الشيخ توفيق المدني بسعيد عتبة، ورقلة. - ثانوية مبارك الميلي بالشرفة، ورقلة. - ثانوية الشيخ محمد بالحاج عيسى بعين البيضاء، ورقلة. - ثانوية الخوارزمي بتازقرارت، ورقلة.

يتضح من خلال الجدول أعلاه الثانويات المختارة بصفة عشوائية، والتي كان أغلبها من نوع التعليم الثانوي العام نظرًا لقلة مؤسسات التعليم التقني مقارنة بالتعليم العام، مما اثر في عملية الاختيار العشوائي للمؤسسات.

07- 02- عينة الدراسة: تعد العينة ضرورية لإجراء البحوث الميدانية لتمثيل المجتمع الأصلي للدراسة بكامل صفاته وخصائصه، ومادام قيام البحوث العلمية لا يتم إلا بعوامل عدة ترتكز عليها قيمتها العلمية، فالعينة وطريقة اختيارها تعد -بدون شك- أهم هذه العوامل، إذ من الصعوبة بمكان أجراء استخبار عام يشمل مجتمع الدراسة وجميع أفراده، لأن ذلك يعد ضربا من ضروب الخيال، إلا أنه من الممكن إيجاد أفراد يحملون خصائص المجتمع المراد دراسته بواسطة العينة، لتعميم نتائج الدراسة فيما بعد عليه، ورغم ذلك يجد الباحث صعوبة في عملية المعانية أو(طريقة اختيار العينة) وكذا في تعميم نتائج بحثه لعدم مطابقة العينة للمجتمع الأصل، من هنا تبرز صعوبة تحديد العينة تحديدا دقيقًا، لكن هذا لا يحول دون قيام الباحث يجمع أفراده بالطريقة الملائمة في حدود إمكانيات ما يتطلبه منهج

وطبيعة دراسته، وتتحدد الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة فيها والمكونة من تلاميذ وتلميذات السنة الثانية الثانوي (عام وتقني) في خمس ثانويات من التعليم الثانوي العام والتقني كما سبق توضيح ذلك.

ويعود سبب اختيار تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي هو كونهم قد تأقلموا مع الثانوية، وتعرفوا على بعضهم البعض وأصبحوا يشكلون مجموعة فصلية متجانسة أكثر من ذي قبل، في المستوى التعليمي وتقارب السن وشعبة واحدة وأهداف مشتركة في الدراسة يخضعون لنفس النظام المدرسي ويتلقون نفس المقررات، ويطبق عليهم نفس المنهج واللغة... من جهة، كما أنهم ليسوا معنيون بامتحان مصيري كما يدركون، ونعني به هنا امتحان شهادة البكالوريا الذي يسبب للتلاميذ قلقا يتميزون به عن غيرهم خصوصا كلما اقترب امتحان الشهادة مهما كانت رغبة التلميذ من ناحية القوة والضعف مما يجعلنا نجنب أنفسنا الإجابات العشوائية والاسقاطية للتلميذ وإحراجهم بمثل هذه الأمور خصوصا أن الأداتان طبقتا في أخر السنة تقريبًا.

07- 02- 01- طريقة اختيار أفراد العينة: بعد اختيار المؤسسات (الثانويات) تم حصر أقسام السنة الثانية ثانوي لعدة شعب باختبار عشوائي، - تعليم ثانوي عام (أدبي، علمي). - تعليم تقني.

وقد تم اختبار القسم بكامله، لأنه يمثل وحدة أكثر تجانسا في أغلب الخصائص.

07- 02- 02- خصائص العينة المختارة: تمتاز عينة دراستنا بالمواصفات التالية:

07- 02- 03- تمثيلها: تمثل أنواع التعليم الثانوي (تعليم عام وتقني) مما يساعد على تعميم أكثر للنتائج التي سيسفر عنها هذا البحث وقد تم توضح ذلك في الجدول رقم (02) السابق.

07- 02- 04- حدودها (مجالها): تلاميذ السنة الثانية ثانوي عام وتقني من الثانويات المذكورة سابقًا خلال السنة الدراسية: 2012/.2013

07- 02- 05- مصدرها: مؤسسات التعليم الثانوي بمدينة ورقلة.

07- 02- 06- حجمها: يقدر حجم العينة في الدراسة الحالية بـ (200) تلميذًا وتلميذة.

07- 02- 07- الجنس والسن: يتوزعان كما في الجدولان التاليان:

الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

إناث								ذكور							
19		18		17		16		19		18		17		16	
%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن
09.6	12	23.2	29	44.8	56	22.4	28	10.6	08	34.6	26	33.3	25	23.3	16

أما بالنسبة للسن الكلي (الذكور والإناث) فهو كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (34): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن (الذكور والإناث)

النسبة المنوية %	التكرار	السن
22	44	16
40.50	81	17
27.50	55	18
10	20	19
100	200	المجموع

المتوسط الحسابي لعمر أفراد العينة يقدر بـ (17,255) ومنه يتضح أن أغلبية افرد العينة يتزاوج بين 17 – 18 سنة وهذا ما يوضح التقارب الكبير بينهم مما يزيد من تجانسهم.

07- 02- 08- المؤسسة التعليمية (الثانوية): تم اختيار (40) تلميذًا وتلميذة من كل ثانوية من الثانويات الخمس المذكورة آنفا حتى يكون التوزيع متساويا ويتم التمثيل على أحسن وجه.

07- 02- 09- مدى توافق أفراد العينة دراسيا:

الجدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة المتوافقون دراسياً وغير المتوافقين

النسبة المئوية %	التكرار	الفئة
91	182	المتوافقون
09	18	غير المتوافقين
100	200	المجموع

يتضح من نتائج هذا الجدول أن أفراد العينة المتوافقين دراسيًا يفوقون أفراد العينة غير المتوافقين، حيث أن مجموع المتوافقين من أفراد عينة الدراسة بلغ 182 تلميذًا بنسبة تقدر بـ (91 %)، بينما نجد مجموع غير المتوافقين من أفراد عينة الدراسة بلغ عددهم 18 تلميذًا

بنسبة (09%) أي أن الأغلبية الساحقة لصالح الأفراد المتوافقين، أما إذا عدنا إلى المتوافقين حسب أبعاد التوافق الدراسي، فإنها موضحة كما في الجدول الموالي.

الجدول رقم (05): يبين مدى توافق التلاميذ في الأبعاد الثلاثة حسب مقياس التوافق الدراسي

التلاميذ	التلاميذ المتوافقون		التلاميذ غير المتوافقين		المجموع	
البعد	ن	%	ن	%	ن	%
الجد والاجتهاد	166	83	34	17	200	100
الإذعان	197	98,5	03	01,5	200	100
العلاقة بالمدرس	184	92	16	08	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن التوافق الدراسي للتلاميذ يختلف باختلاف الأبعاد الثلاثة، وهي في عمومها نتائج تدل على توافق التلاميذ استناداً للنسب المئوية الملاحظة، حيث أن المتوافقين في بعد الجد والاجتهاد بلغ 166 من 200 تلميذًا، أي بنسبة (83%)، أما التلاميذ غير المتوافقين في هذا البعد فبلغ عددهم 34 تلميذاً بنسبة قدرت بـ (17%).

أما فيما يخص بعد الإذعان فإن التلاميذ في هذا البعد متوافقون أكثر من غيره من الأبعاد، حيث بلغت نسبتهم (98,5%)، أما عن البعد الثالث المتمثل في بعد العلاقة بالمدرس والذي لا يختلف كثيرًا عن البعد السابق، فنجد أن نسبة المتوافقين فيه قد بلغت (92%)، أما النسبة الباقية والتي تمثل جزءًا لا يستهان به من التلاميذ فتتفاوت شدتها من قسم لآخر.

08- أدوات الدراسة:

ارتأينا عند عرضنا لأدوات جمع البيانات أن نرفقها بالدراسة الاستطلاعية وإبراز خصائصها السيكومترية ليتبين معرفة مدى ثقتها في القياس الفعلي ومدى ملاءمتها للعينة للثقة في النتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة.

وتعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة النافذة للباحث للإطلاع على الميدان، ومواجهة مجتمعة الأصلي الذي سيختار منه عينة بحثه ومعرفة ميزاته، واختبار ثبات وصدق أدواته

وقابليتها للاستقصاء وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات الضرورية عن الظاهرة المراد دراستها بموضوعية.

وللتأكد من مدى صدق وثبات أدوات البحث، ومدى تجاوب أفراد العينة معها ولمساعدة الباحث على التعامل بيسر مع مجتمع البحث، كان لزاما من أجراء هذه الدراسة قبل البدء في الدراسة الأساسية، حيث تكونت عينة الدارسة الاستطلاعية من (50) تلميذا وتلميذة من مرحلة التعليم الثانوي تحديدًا في قسم السنة الثانية ثانوي حيث تراوحت أعمارهم ما بين 16- 19 سنة، بلغ عدد الذكور (21) ذكرًا، وعدد الإناث (29) وهي تماشيا مع طبيعة وجود الجنسين وتوزيعهم في كافة الثانويات بالولاية، إذ أن نسبة الإناث تفوق بكثير عدد الذكور، كما بلغت نسبة عينة الدراسة الاستطلاعية 25% من العينة الكلية للدراسة الأساسية، وكان هدفنا منها:

- اختبار صدق وثبات المقياسين بتطبيقهما على البيئة الجزائرية (أي بالدراسة السيكومترية) بالإبقاء على جميع بنودهما وإما تغيير أو تعديل بعضها.
- التعرف على طبيعة أفراد العينة الذين هم في فترة المراهقة وطبيعة استجاباتهم.
- اكتشاف الصعوبات والنقائص التي يمكن أن تصادف الباحث خلال فترة إجراء الدراسة الأساسية وذلك لمواجهتها أو تفاديها.
- التأكد من إمكانية تطبيقنا لأداتي جمع البيانات.

08- 01- التعريف بالأدوات المستخدمة في الدارسة: تمثلت أدوات القياس المستخدمة في الدارسة في مقياسين هما:

08- 01- 01- قائمة المعاملة الوالدية:

هذه القائمة من تأليف (س. شافر .schaeffer)، أعده وقننه على البيئة العربية (صلاح الدين أبو ناهية ورشاد عبد العزيز موسى) أخذنا منها مقياسين تتمثلا في أسلوبي التقبل/ الرفض الوالدي وتضمن الأسلوبان (30 سؤالا).

08- 01- 02- مقياس التوافق الدراسي: من تأليف (م. ب يونجمان، youngman) أعده وكيفه للبيئة العربية (حسين عبد العزيز الدريني)، يتضمن (34 سؤلا)، يحوي ثلاثة أبعاد هي:

– بعد الجد والاجتهاد (يتضمن 12 سؤالا).

– بعد الإذعان (يتضمن 15 سؤالا).

– بعد العلاقة بالمدرس (يتضمن 07 أسئلة).

08– 01– 03– وصف الأداتين: تتصف أداتا القياس بما يلي:

التعليمات: في واجهة كل القياس وشملت على:

البيانات الشخصية: تتضمن اسم الثانوية (التي يدرس بها التلميذ)، شعبته، قسمه، جنسه وسنه.

08– 01– 04– توضيح طريقة الإجابة: تتم الإجابة على فقرات المقياسين يوضع علامة **(X)** في الخانة التي يراها التلميذ مناسبة له حسب ما يلي:

– ثلاث بدائل في قائمة المعاملة الوالدية: – نعم – ؟ (لا ادري) – لا، بالنسبة لمعاملة الأب وكذلك الأمر نفسه بالنسبة لمعاملة الأم، ثلاثة أعمدة للأب مقابل ثلاثة للأم، مع إعطاء مثال توضيحي في التعليمات في الصفحة الأولى للمقياس.

– بديلين في مقياس التوافق الدراسي: – نعم – لا، في عمودين.

– توزيع الأوزان على بدائل الإجابات، وكل مقياس حسب مصممية في الكراسة الخاصة بذلك.

08– 02– بعض الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

لقياس العلاقة بين متغيري الدراسة الحالية وجب الاعتماد على أكثر من مقياس (كما سبقت الإشارة إلى ذلك) وفيما يلي الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية:

1– قائمة المعاملة الوالدية:

وهي من أعداد (شافر، Schaeffer) أعد صورتها العربية صلاح الدين محمد أبو ناهية ورشاد عبد العزيز موسى عنوانها الأصلي " Childreporf Parent Behavior Invemtory" وهي تزود الباحث بتقدير حقيقي عن السلوك الفعلي للوالدين في تعاملها مع الأبناء في مواقف التنشئة المختلفة كما أنها تتميز بشمولها وتغطيتها للجوانب الأساسية لمعاملة الوالدين للأبناء". (صلاح الدين أبو ناهية ورشاد موسى، 1987، ص3).

تشمل القائمة على 129 سؤالا مقسمة إلى 18 مقياسا يحتوي كل مقياس على مجموعة بنود اخترنا لدراستنا الحالية مقياسين تمثلا في أسلوبي التقبل/ الرفض الوالدي يحويان 30 سؤالا (16 للتقبل و14 للرفض).

وقد أعد هذا الاختبار ليناسب البيئة العربية تحديدا البيئة الفلسطينية، ويذكر معد القائمة أنها صالحة للأجراء الجمعي والفردي، وتتعدد بحالات استعمالها، كاستخدامها كوسيلة تعليمية مع الطلاب الذين يدرسون مقررات علم النفس العام، والفروق الفردية، وعلم النفس الاجتماعي، والقياس النفسي والتربوي، والشخصية، والخدمة الاجتماعية، كما يستخدم في إطار البحث العلمي الذي تمثل أحد أهداف معدي القائمة كأداة تخدم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية، كما تستخدم في مجال التوجيه التربوي والأسري، إذ وجد من خلال نتائج الدراسات أنها ترتبط ارتبطًا مباشرًا ومستمرًا بكل من التحصيل الدراسي والتوافق النفسي، "إذ يمكن من خلال الأخصائي النفسي في المدرسة الإعدادية والثانوية استخدام هذه الأداة مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات التوافق". (المرجع السابق، ص16–17).

أ– صدق قائمة المعاملة الوالدية: "إن صدق الاختبار هو مقدرته على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها" (رمزية الغريب، 1970، ص653)، وهناك طرق عدة لمعرفة صدق الاختبار يتبعها معدو الاختبارات النفسية ولمعرفة مدى صلاحية القياس.

بالنسبة لصدق قائمة المعاملة الو الدية" (صلاح الدين أبو ناهية ورشاد موسى، مرجع سابق، ص11)، فقد استخدم (شافر، Schaeffer 1965) صدق التمييز بين المجموعات، حيث ميزت القائمة بين مجموعة من الأبناء المنحرفين ومجموعة من الأبناء الأسوياء، وكان الفرق بينهما دالا في إدراكها لأساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الآباء والأمهات، كما قام جارفي (garvey ,1972) بإيجاد التحليل العاملي لمقياس (شافر) للمعاملة الوالدية وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من 5400 طفلاً.

وقد توصل إلى أربعة عوامل أساسية هي:

1– التقبل. 2– التحكم السيكولوجي العدائي. 3– الاستقلال. 4– الصرامة أو الشدة.

أما في البيئة العربية فقد طبقه (عبد الحليم محمود السيد 1974)، على عينة مكونة من (360 طالبًا) من طلاب القسم الثاني ثانوي من الذكور من طلاب المدارس الثانوية بمدينة القاهرة، وقد توصل إلى ثلاثة عوامل هي:

1- التقبل. 2- الضبط العدواني. 3- عدم الإكراه.

كما طبقه (يعقوب الأسطل، 1987) على عينة مكونة من 128 طالبًا وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وتوصل إلى ثلاثة عوامل أساسية:

1- التقبل في مقابل الرفض. 2- التحكم السيكولوجي في مقابل الاستقلال. 3- عدم الاتساق.

أما مُعربا القائمة (صلاح الدين أبو ناهية ورشاد عبد العزيز موسى) فاعتمدا على صدق الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية من خلال درجة الثبات، والاتساق الداخلي لا يعتبر مقياسًا للثبات فقط وإنما يدل على صدق المقياس كذلك، ويرتبط إلى حد ما بصدق المفهوم.

حساب الصدق في الدراسة الحالية: بالنسبة لصدق القائمة حسب دراستنا الحالية، فقد قمنا بحسابه اعتمادًا على طريقة المقارنة الطرفية، حيث طبق الأداة المختارة على عينة الدراسة الاستطلاعية التي يبلغ عددها (50 تلميذا)، بعد ذلك تم ترتيب الدرجات المحصل عليها في المقياس من الأكبر إلى الأصغر فيما يخص معاملة الأب، ثم أخذ منها نسبة (27%) من الدرجات الكبيرة ونفس النسبة من الدرجات الصغرى وطبق بعد ذلك اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين، فكانت قيمته المحسوبة تقدر بـ (27.02)، وعند مقارنتها بقيمة "ت" المجدولة المساوية لـ (2.48) وجدنا أن قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، لأن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة المجدولة، وهذا يعني أن المقياس صادق.

كذلك الأمر أجري على معاملة الأم بطريقة المقارنة الطرفية، وتوصلنا بعد تطبيقه لاختبار "ت" إلى أنها تساوي (22.85)، وعلم أن "ت" المجدولة المساوية لـ (2.48)، ومنه فإن "ت" دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، لأن قيمة "ت" المحسوبة تفوق قيمة "ت" المجدولة وهذا يعني أن المقياس صادق.

كما حسب الصدق الذاتي[*] لكلا الجزأين (معاملة الأب – معاملة الأم) فكانت قيمة صدق معاملة الأب مساوية لـ (0,84)، وقيمة صدق معاملة الأم مساوية لـ (0,85)، وكلاهما دال عند قيمة (ر) المجدولة (0,37)، عند مستوى الدلالة (0,01).

كما قامنا بحساب صدق الاتساق الداخلي للفقرات، وهذا الحساب يدل ذات الوقت على ثبات الاختبار، كما أن هذا الصدق يقيس كذلك اتساق عبارات المقياس وتجانسها، كما يرتبط إلى حد ما بصدق المفهوم، وكان الحساب كما في الجدولين المواليين.

الجدولان رقم (06 – 07) يوضحان صدق الاتساق الداخلي للفقرات فيما يخص بعد التقبل مقابل الرفض الوالدي (في قائمة المعاملة الوالدية)

معاملة الأب						معاملة الأم					
0.639	-	16	0.555	-	1	0.603	-	16	0.565	-	1
0.584	-	17	0.666	-	2	0.565	-	17	0.604	-	2
0.666	-	18	0.579	-	3	0.532	-	18	0.572	-	3
0.552	-	19	0.583	-	4	0.553	-	19	0.524	-	4
0.552	-	20	0.518	-	5	0.495	-	20	0.495	-	5
0.518	-	21	0.661	-	6	0.495	-	21	0.610	-	6
0.594	-	22	0.555	-	7	0.582	-	22	0.565	-	7
0.490	-	23	0.666	-	8	0.506	-	23	0.604	-	8
0.639	-	24	0.584	-	9	0.603	-	24	0.565	-	9
0.505	-	25	0.583	-	10	0.544	-	25	0.497	-	10
0.661	-	26	0.584	-	11	0.610	-	26	0.565	-	11
0.579	-	27	0.594	-	12	0.572	-	27	0.553	-	12
0.666	-	28	0.518	-	13	0.604	-	28	0.495	-	13
0.584	-	29	0.666	-	14	0.565	-	29	0.604	-	14
0.625	-	30	0.505	-	15	0.566	-	30	0.544	-	15

وعند مقارنة نتائج (ر) المحسوبة بقيم (ر) المجدولة التي كانت مساوية لـ (0,28) وجد الطالب أن كل بنود الاختبار صادقة وبالتالي فإن هذه الأداة صالحة.

ب– ثبات القائمة: إن ثبات الاختبار هوان يعطى نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد، وفي نفس الظروف، وله طرقا عديدة لقياسه.

أوضحت الدراسات الكثيرة التي أجريت على الثقافة الأجنبية والعربية على السواء أن مقاييسها الثمانية عشرة على درجة كبيرة من الثبات، وفيما يتعلق بثبات القائمة في صورتها العربية، فقد استخرجت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية Half qlit method على عينة مكونة من (60 طالبا و50 طالبة) من طلاب كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وتراوحت معاملات ثبات القائمة بين (0,53) و(0,87) بعد تصحيح الطول بمعادلة

[*] **بالنسبة للصدق الذاتي تم حسابه بعد حساب الثبات، إذ هو الجذر التربيعي للثبات.**

سبيرمان–براون ونقتصر هنا على أسلوبي التقبل والرفض الوالدي كما يوضحها الجدول التالي: (صلاح الدين أبو ناهية ورشاد موسى، مرجع سابق، ص9).

الجدول رقم (08) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (لمقياس التقبل/ الرفض) لطلاب (ن = 60) وطالبات (ن = 50) الجامعة الإسلامية بغزة

طالبات		طلاب		
الأم	الأب	الأم	الأب	المقياسان
0,76	0,83	0,81	0,84	1- التقبل
0,79	0,81	0,84	0,86	2- الرفض

كما استخرجت كذلك معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار (يفصل بينهما شهر) على عينة مكونة من (80 طالبًا) من نفس الكلية وتتراوح معاملات ثبات القائمة بين (0,51 و0,83).

الجدول رقم (09) يوضح معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار (المرجع السابق، ص10).

(المقياس: التقبل/ الرفض) لطلاب (ن = 80) وطالبات (ن = 60) الجامعة الإسلامية بغزة.

طالبات		طلاب		
الأم	الأب	الأم	الأب	المقياسان
0,70	0,78	0,75	0,80	1- التقبل
0,60	0,73	0,74	0,78	2- الرفض

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الثبات التي توصل إليها (شافر، Schaeffer. 1965).

حساب ثبات القائمة في الدراسة الحالية: أما النسبة لثبات القائمة في دراستنا الحالية فقد قمنا بحساب معامل الثبات على (50) تلميذا اعتمادا على حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لدرجات القائمة، وتم ذلك بتقسيم الدرجات إلى نصفين، يتكون النصف الأول من البنود التي تحمل الأرقام الزوجية، بينما يتكون النصف الثاني من البنود التي تحمل الأرقام الفردية، وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين النصفين، استخدم خلاله معامل الارتباط (بيرسون) وطبق بهذا الشكل على معاملة الأب ثم معاملة الأم كل على حده، حيث بلغت النسبة لمعاملة الأب (0,55) وبعد تعديله بمعادلة (سبيرمان–براون)، أصبحت قيمته مساوية لـ (0,71) وهو معامل مرتفع إذا ما قورن بـ (ر) المجدولة المساوية لـ (0,37) عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا يعني أن معامل الثبات ذو دلالة إحصائية، وصالح لأن يعاد تطبيقه.

أما فيما يخص جزء معاملة الأم فبلغ معامل الارتباط (0,57) وبعد تعديله بمعادلة (سبيرمان–براون)، اصبح مساويا لـ (0,73) عند مستوى دلالة (0,37) ومستوى دلالة (0,01)، وهذا يعني أنه دال إحصائيًا، ومنه فإن القائمة عمومًا ثابتة ونستطيع الاعتماد عليها.

08– 02– 02– مقياس التوافق الدراسي:

يعتبر مقياس (يونجمان) للتوافق الدراسي من مقاييس التقدير الذاتي، وهو ذو فائدة كبيرة في مساعدة المدرسين على فهم سلوك تلاميذهم وعلى توجيههم التوجيه المناسب، كما يساعد الأخصائي النفسي والتربوي على تبيين بعض الجوانب التي تؤدي إلى سوء التوافق الدراسي لكي يقدم له المساعدة الفنية المناسبة. (م. ب. يونجمان، 1979).

وقد حرص المؤلف عند وضعه للاختبار على أن تصف وحداته السلوك الإجرائي الذي يحدث داخل قاعات الدراسة وخارجها، مما يحقق لها درجة عالية من الموضوعية والاتفاق في المعنى بين المستخدمين، كما راع عند وصفه للوحدات أن تقيس الأبعاد الثلاثة الآتية:

– الجد والاجتهاد Studiousness. – الإذعان Complience. – التنظيم Organization.

بدأ المؤلف بوضع قائمة تتكون من (40) وحدة، طبقت على عينتين من طلبة المدارس الثانوية وهي في نفس المستوى الدراسي عينة دراستنا الحالية تكونت الأولى من (274)، والثانية من (277) تلميذًا، واستخدم التحليل العاملي لاستجابات العينة الأولى، مما أمكن التوصل إلى العوامل الثلاثة سابقة الذكر، ثم بتحليل الوحدات التي تقيس الأبعاد الثلاثة، باستخدام استجابات العينة الثانية، أمكن التوصل كذلك إلى (34) وحدة (سؤالا) هي التي يتضمنها المقياس الحالي، والبنود مقسمة على الأبعاد كما ذكر سالفًا.

أ– **صدق مقياس التوافق الدراسي:** استخدم معد المقياس الصدق التكويني أو صدق المفهوم لحساب صدقه، نظرًا لعدم وجود مقياس سابق للتوافق الدراسي معد مسبقًا، إذ يقوم حساب الصدق على مقارنة درجات التلاميذ على المقاييس الأربعة الفرعية لهذا المقياس (الجد والاجتهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرس، الدرجة الكلية) بدرجاتهم

على بعض المقاييس الأخرى المناسبة، منها مقياس (أيزنك) للشخصية، وتم حساب الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس أيزنك وعلى المقاييس الفرعية الأربعة، أما عن ثبات المقياس فحسب معد المقياس لإثبات كل مقياس على حدة، ويبين الجدول رقم (10) عدد الوحدات التي تقيس كل عامل من العوامل وثبات كل مقياس فرعي باستخدام معامل (كرونباخ).

الجدول رقم (10) يبين عدد وحدات كل مقياس فرعي ومعامل ثباته (المرجع السابق، ص03).

معامل الثبات	عدد الوحدات	المقياس
0,77	**12**	**الجد والاجتهاد**
0,77	**15**	**الإذعان**
0,60	**07**	**العلاقة بالمدرس**
0,86	**34**	**المقياس ككل**

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات للمقياسين الأولين تعتبر معاملات مناسبة، أما انخفاض معامل ثبات المقياس الأخير مقارنة بالمقياسين السابقين له فلعل قلة عدد وحدات مقياس العلاقة بالمدرس تفسر انخفاض ثباته، إلا أنه يسهم في توافق التلميذ الدراسي.

أما عن تقنين المقياس، فتم في البيئة القطرية وترجمت وحداته إلى اللغة العربية ثم عدلت صياغتها بما يتناسب مع طلبة الجامعة بقطر.

أما من ناحية صدق المقياس فقد أجريت مقارنة مع مقاييس أخرى هي، مقياس عادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسي العام، فوجد أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، إذ كان بارتباط دال عند مستوى (0.01) بين الدرجة الكلية للتوافق والاتجاه الدراسي العام.

ب-**ثبات المقياس:** أما فيما يخص ثبات المقياس، فقد طبقه معده للعربية مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعين، وكانت معاملات ثباته دالة عند مستوى (0,01)، والجدول التالي يبين معاملاته المحسوبة على عينة عددها (72 طالبًا) بجامعة قطر.

الجدول رقم (11): يبين معاملات الثبات المحسوبة لأبعاد مقياس التوافق الدراسي

معامل الثبات	المقياس الفرعي
0,59	**الجد والاجتهاد**
0,62	**الإذعان**
0,78	**العلاقة بالمدرس**

0,65	**الدرجة الكلية**

حساب الصدق في الدراسة الحالية: تم حسابه اعتمادًا على طريقة المقارنة الطرفية، حيث طبقت الأداة المختارة على نفس العينة التي طبقت عليها قائمة المعاملة الوالدية والمقدرة بـ (50) تلميذًا، بعد ذلك قمنا بترتيب الدرجات المحصل عليها في المقياس من الأكبر إلى الأصغر، ثم أخذنا منها نسبة (27%) من الدرجات الكبرى ونفس النسبة من الصغرى، وطبق بعد ذلك اختبار "ت" لدلالة فروق بين متوسطي عينتين، فكانت قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ (29,75) وعند مقارنتها بقيمة "ت" المجدولة كانت مساوية لـ (2,48) وهذا عند مستوى الدلالة (0,01) أي "ت" المحسوبة أكبر من المجدولة ومنه فهي دالة ويمكننا الاعتماد على الاختبار.

كما تم حساب الصدق الذاتي، حيث وجدنا (ر= 0,82)، وعند مقارنتها بالمجدولة المساوية لـ (0,37) عند مستوى دلالة (0,01) ومنه فإن النتيجة دالة وعلى إثرها فالمقياس في عمومه صادق ويمكن الاعتماد عليه، أما عن صدق الاتساق الداخلي فيوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يوضح حساب الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التوافق الدراسي

مقياس التوافق الدراسي			
قيمة (ر) للاتساق الداخلي	**البنود**	**قيمة (ر) للاتساق الداخلي**	**البنود**
0,69	**18**	**0,58**	**1**
0,65	**19**	**0,61**	**2**
0,65	**20**	**0,66**	**3**
0,65	**21**	**0,67**	**4**
0,62	**22**	**0,57**	**5**
0,60	**23**	**0,61**	**6**
0,57	**24**	**0,49**	**7**
0,66	**25**	**0,69**	**8**
0,65	**26**	**0,65**	**9**
0,65	**27**	**0,64**	**10**
0,55	**28**	**0,63**	**11**
0,60	**29**	**0,60**	**12**
0,69	**30**	**0,56**	**13**
0,49	**31**	**0,67**	**14**
0,63	**32**	**0,66**	**15**
0,61	**33**	**0,60**	**16**

17 0,64 34 0,67

وعند مقارنة نتائج قيم (ر) المحسوبة بقيم (ر) المجدولة التي كانت مساوية لـ (0,28) وجد الطالب أن كل بنود الاختبار صادقة وبالتالي فإن هذه الأداة صالحة.

حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

بالنسبة لحساب ثبات المقياس في دراستنا الحالية، قمنا بحساب معامل الثبات على (50) تلميذًا، استخدم طريقة التجزئة النصفية لدرجات المقياس، تم ذلك بتقسيم الدرجات إلى نصفين يتكون النصف الأول من البنود التي تحمل الأرقام الفردية، بينما يتكون النصف الثاني من البنود التي تحمل الأرقام الزوجية، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين النصفين استخدم خلاله معامل الارتباط (بيرسون) وبلغ (0,52) وبعد تعديله بمعادلة سبيرمان–براون أصبحت قيمته مساوية لـ (0,68) وهو معامل مرتفع إذا قورن بـ (ر) الجدولية المساوية لـ (0,37)، وهذا يعني أن معامل الثبات ذو دلالة إحصائية ومنه فإن المقياس ثابت ونستطيع إعادة تطبيقه والاعتماد عليه في دراستنا الحالية.

من خلال دراسة الخصائص السيكومترية وتحقق أهدافها من اختبار صدق وثبات الأداتين بالإبقاء على جميع بنوده كما أعدها ناقلوها إلى العربية، وتم كذلك تعرف على أفراد العينة وطبيعة استجابتهم، وتم تدارك بعض الصعوبات المتعلقة بسير البحث والتي تمثلت في إجراءات التطبيق وحذف الأفراد غير المناسبين للدراسة وتعديل بعض الألفاظ وتقريبها إلى التلاميذ لتفادي أثر التخمين والإجابات العشوائية وغيرها.

ثم طبق المقياسان على العينة الكلية للدراسة الأساسية، ولكي تكون المعطيات المستمدة من العينة مبوبة وملخصة تم الاعتماد على تقنيات الإحصاء الوصفي لتحليل النتائج، كما تم الاعتماد على تقنيات الإحصاء الاستدلالي للكشف عن مدى صحة فرضيات الدراسة وتفسير النتائج على إثرها، والتقنيات المطبقة كما يلي:

09– التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة[*]:

إن أهم ميزات البحث الميداني هو استخدام التقنيات والأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة، وطبيعة دراستنا تقتضي ذلك الوصف الموضوعي، إذ أن الهدف منها هو

[*] **(راجع كتاب فؤاد السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979، لأننا استعنا به في التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة).**

التوصل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على التحليل والتفسير، ولمعالجة نتائج الدراسة الحالية اعتمدنا على التقنيات الإحصائية التالية:

09- 01- النسبة المئوية: لمساعدتنا على تحليل النتائج.

09- 02- معامل الارتباط (ر): والمقصود به هنا معامل ارتباط (بيرسون) للدرجات الخام، وهو من أكثر معاملات الارتباط استعمالا في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، وهو يدرس العلاقة بين مجموعتين.

09- 03- معادلة سبيرمان براون: هدفها التنبؤ بمعامل ثبات الاختبار ككل من خلال أجزائه.

09- 04- المتوسط الحسابي: من مقاييس النزعة المركزية وأكثرها انتشارًا.

09- 05- الانحراف المعياري: أهم مقاييس التشتت، وهو يقوم في جوهره على حساب انحراف الدرجات عن متوسطها كما تدل تسميته على ذلك.

من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري يمكننا حساب اختبار "ت"، لكن قبل ذلك تم الاعتماد على:

09- 06- التباين: لقياس مدى التباين بين العينتين (ذكور – إناث) من خلال النسبة الفائية "ف".

09- 07- الالتواء: لمعرفة مدى إعتدالية التوزيع التكراري لكل من العينتين (ذكور – إناث).

09- 08- اختبار "ت" test (T): يعد اختبار "ت" من أكثر اختبارات الدلالة شيوعا الأبحاث النفسية والتربوية، واستخدام هذا الاختبار في البحث لقياس مدى دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة بين الفئتين (ن$_1$ ون$_2$)، والمعادلة في صورتها العامة وعندما تكون (ن$_1$ ≠ ن$_2$).

09- 09- كما اعتمدنا في تحليلنا الإحصائي على برنامج: STAT-ITCF.

10- عرض النتائج حسب الفرضيات المطروحة وتحليلها:

بعد تطبيق قائمة المعاملة الوالدية من خلال أسلوبي التقبل/ الرفض الوالدي، لـ (شافر، Sheaffer)، الذي أعده للعربية (صلاح الدين أبو ناهية ورشاد عبد العزيز موسى) على أفراد العينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية، وبعد حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتصنيف التلاميذ، وبعد تطبيق مقياس التوافق الدراسي لـ (يونجمانن Youngman) الذي أعده للبيئة العربية (حسين عبد العزيز الدريني) على أفراد العينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية، وبعد اعتمادنا على الدرجة المعيارية بعد حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتصنيف التلاميذ المتوافقين من غير المتوافقين، فأسفر الاختباران على النتائج التالية:

10- 01- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

القلئلة: "بوجود علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي".

الجدول رقم (13): يوضح علاقة التنشئة الأسرية بالتوافق الدراسي

المتغيرات / الارتباط	التنشئة الأسرية	التوافق الدراسي
معامل الارتباط	**0,006**	
درجة الحرية df	**198**	
مدى الدلالة	**غير دالة**	

يبين هذا الجدول العلاقة الضعيفة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي عمومًا، إذ أن هذه العلاقة بلغت (0,006) وهي غير دالة، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن أساليب التنشئة الأسرية، سواءً كانت سالبة أو موجبة لا تؤثر على التوافق الدراسي إذ أن هذا الأخير يعود لعوامل أخرى تتظافر مع بعضها، إذ أن فترة المراهقة تنقلب الموازين على التلميذ وفي هذه المرحلة رغم أنها طبيعية في المراحل اللاحقة وهذا ما أثر حتمًا على استجابات التلاميذ على المقياسين وظهر ذلك من خلال الكتابات الهامشية التي أدلى بها التلاميذ في وجه الورقة وخلفها لدليل على ضعف الاستقرار النفسي لديهم.

10- 02- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى: تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والجد والاجتهاد عند التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي".الجدول رقم (14): يوضح علاقة أساليب التنشئة الأسرية ببعد الجد والاجتهاد للتلميذ

المتغيرات / الارتباط	أساليب التنشئة الأسرية	الجد والاجتهاد عند التلميذ
معامل الارتباط (ر)	0,0023	
درجة الحرية df	198	
(ر) الجدولية	0,15	
مدى الدلالة	غير دالة	

يتبين من خلال هذا الجدول أن العلاقة الارتباطية بين أساليب التنشئة الأسرية وبعد الجد والاجتهاد للتلميذ غير دالة إحصائيًا، بل هي ضعيفة جدًا، فقد بلغت قيمة (ر) المحسوبة (0,0023)، وهي غير دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة (ر) المجدولة (0,15)، وهي أكبر من هذه القيمة سواء على مستوى الدلالة (0,01) أو (0,05)، وهكذا فإن الجد والاجتهاد لا يرتبطان بنوعية الأساليب التنشيئية في الأسرة بل يعودان إلى عوامل أخرى لها علاقة أكثر بالمدرسة كالمعلم أو طبيعة المادة الدراسية.. أو غيرها من العوامل.

جاءت هذه النتيجة عكس ما توقعه البحث في طرحه لفرضيته الموجبة التي دلت على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الأسرية والجد والاجتهاد للتلميذ، ومنه انتفت هذه الفرضية وحلت محلها الفرضية الصفرية التي تنفي وجود علاقة بين المتغيرين، أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي في ظل البعد المطروح (الجد والاجتهاد عند التلميذ) حسب نتائج الدراسة الحالية.

10- 03- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه "توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والإذعان عند التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي".

الجدول رقم (15): يوضح علاقة أساليب التنشئة الأسرية ببعد الإذعان عند التلميذ

المتغيرات / الارتباط	أساليب التنشئة الأسرية	الإذعان عند التلميذ
معامل الارتباط (ر)	- 0,090	
درجة الحرية df	198	
(ر) الجدولية	**0,15**	
مدى الدلالة	**غير دالة**	

يتضح من خلال نتائج هذا الجدول التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الأسرية وبعد الإذعان للتلميذ، وكانت نتيجة العلاقة وسالبة، حيث بلغت قيمة (ر) المحسوبة (−0,090)، وهي قيمة أصغر من (ر) المجدولة البالغة (0,15)، أي أنها غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة بارتباطها السالب تؤكد أن إذعان التلميذ للمدرس لا يرتبط بأساليب التنشئة الأسرية بل هناك عوامل أخرى ليست محل الدراسة الحالية، حيث لا تقتصر على أساليب التنشئة الأسرية بل هي عامل من العوامل المتعددة والمتنوعة التي تؤثر في هذا المتغير ككل.

وجاءت هذه النتيجة لتنفي ما افترضه الباحث حول العلاقة الإيجابية بين أساليب التنشئة الأسرية وبعد الإذعان عند التلميذ، ومنه انتفت هذه الفرضية، وحلت محلها الفرضية الصفرية ذات الطابع النافي للعلاقة الإرتباطية الذي يؤكد على أن (ر) المجدولة أكبر من (ر) المحسوبة.

10- 04- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه "توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والعلاقة بالمدرس عند التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي".

الجدول رقم (16) يوضح علاقة أساليب التنشئة الأسرية ببعد العلاقة بالمدرس

المتغيرات / الارتباط	أساليب التنشئة الأسرية	العلاقة بالمدرس
معامل الارتباط (ر)	**0,18**	
درجة الحرية df	**198**	
(ر) الجدولية	**0,15**	
مدى الدلالة	**دالة عند 0,05**	

يتضح من خلال هذا الجدول والذي أسفرت نتيجته ميدانيًا بوجود علاقة ارتباطية بين أساليب التنشئة الأسرية وبعد العلاقة بالمدرس، إذ عند مقارنة قيمة (ر) المحسوبة بقيمة (ر) المجدولة اتضح أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة، أي أن (0,18) أكبر من (0,15) وبالتالي فهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,05)، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن طبيعة العلاقات داخل المدرسة إنما هي انعكاس لطبيعتها داخل البيت إذ يمثل المدرس دور الأب والمدرسة دور الأم مهما كانت طبيعة الفترة التي يمر بها التلميذ، رغم أنه في دراستنا هذه يمر بفترة المراهقة التي تتوفر فيها طبيعة العلاقات بين المراهق وأسرته ناهيك عن العلاقات داخل المدرسة، ففي هذه المدينة التي أجريت فيها الدراسة ما

يزال المراهق يجل بعض القيم التي لها علاقة بوالديه ومعلميه، وهذا ما يؤكد أهمية الجانب العلائقي لدى المراهق.

هذه النتيجة مؤيدة لما افترضناه من أن هناك علاقة بين أسلوب التنشئة الأسرية والعلاقة بالمدرس عند تلميذ المرحلة الثانوية، ومنه أثبتت هذه الفرضية وانتفى غيرها ومنه فالعلاقة دالة وإيجابية، بغض النظر عن العوامل الأخرى التي تتحكم في علاقة التلميذ بالمدرس.

11- تفسير مناقشة نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

11- 01- تفسير مناقشة نتائج الفرضية العامة ومناقشتها:

تنص الفرضية العامة على "وجود علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي".

اتضح من النتائج التي أفرزتها الدراسة الميدانية، من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية العامة، فاتضح من الجدول الخاص بهذه الفرضية، أن قيمة (ر) كانت مساوية لـ (0,006) وهي قيمة أقل بكثير من القيمة العددية لـ (ر) المجدولة المساوية لـ (0,15)، وهذا ما يفسر الضعف الكبير للارتباط بين المتغيرين السالفين (أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي)، وعليه فإن النتيجة المتحصل عليها غير دالة ويمكننا على إثر ذلك أن نقول بنفيها وعدم قبولها وإثباتها، وإحقاق الفرض الصفري بدلاً عنها، وبالتالي التأكيد على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الأسرية (التقبل مقابل الرفض الوالدي) والتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

واستنادًا إلى النتائج المتوصل إليها في الجداول المتعلقة بالمتغيرين وكذا النتائج التي أسفر عنها الجدول، يمكننا أن نفسر ذلك بالقول: أن التوافق الدراسي -وحسب ما أسفرت عنه نتائج بحثنا الحالي- لا علاقة له بأساليب التنشئة الأسرية (التقبل/ الرفض الوالدي) عند تلاميذ المرحلة الثانوية (التلميذ المراهق)، باستثناء أحد أبعاد الاختبار المطبق وهو العلاقة بالمدرس الذي كانت نتيجته دالة إحصائيًا بعلاقته بهذه الأساليب.

وبالنظر إلى هذه النتائج يتأكد واقعيًا لدينا مدى الهوة بين الأسرة والمدرسة في مجتمعنا، بالرغم من التكامل النظري بينهما كما تدل النتيجة الإختلاف الكبير بين ما يتلقاه

التلميذ في الأسرة وبين ما يتلقاه في المدرسة بل حتى إلى حد التناقض في التعاليم بينهما في بعض الأحيان، إذ أن التقدم الحضاري للمجتمعات يقاس بمدى التقارب بين الأسرة والمدرسة، كما أوردنا ذلك في هامش الفصل الأول في تقرير للدراسة الأمريكية (عزة حجازي، 1995، ص206) التي أعدها فريق من مكتب البحوث التربوية الذي جاء فيه نجاح الأسرة اليابانية في تحقيق العلاقة الناجمة بين البيت والمدرسة.

والنتيجة المتوصل إليها إنما تعكس واقعًا يتضح فيه اختلاف التلاميذ في إدراكهم لكل أساليب المعاملة في البيت وفي المدرسة كما دل عنه الضعف الشديد في العلاقة، بمعنى أن استجابات التلاميذ قد تباينت تباينًا شديدًا.

كما أن "الكثير من الأسر قد تعرف نظام المدرسة ومتطلبات الدراسة وتوقعات المدرسة من التلميذ ودوره داخل البيئة الصفية مما قد يتسبب في عرقلة عمل المدرسة أو عدم مساعدة الأسرة للتلميذ في قيامه بدوره في المدرسة بالكفاءة المتوقعة منه في حدود قدراته". (سميرة السيد، مرجع سابق، ص81).

ولعل ما يفسر تلك النتيجة طبيعة المرحلة التي يتميز بها تلميذ الثانوية التي يدنو فيها الاستقرار إلى أقل مراتبه، أهمها قلة الاستقرار النفسي والاجتماعي، وجاءت نتيجة الدراسة بهذا الشكل لتؤكد أن "البيئة الاجتماعية المدرسية أكثر تباينًا واتساعًا من البيئة المنزلية وأشد خضوعًا لتطورات المجتمع الخارجي من البيت". (محمد زيدان، مرجع سابق، ص165).

ومن ثمة "فإن أسرة الطفل كجماعة أولية كانت العلاقات فيها تتميز بالمواجهة والعمق والدفء، وأن الطفل فيها تقدر قيمته لذاته، أما المدرسة فهي جماعة ثانوية ليس فيها دائمًا علاقات المواجهة لا بين المدرسين والأطفال ولا بين الأطفال بعضهم والبعض فالعلاقات ليست على نفس الدرجة من العمق والحرارة" (زكرياء الشربيني ويسرية صادق، مرجع سابق، ص116)، ونفس الشيء يقال عن المراهقين، لأنهم مازالوا تحت سلطة واحدة سواءً في البيت أو في المدرسة لكن الاختلاف يبدو في طبيعة التصرفات وردود الأفعال.

كما أن نتيجة بحثنا الحالي إنما تؤكد تظافر عوامل عدة في التوافق الدراسي للتلميذ وتداخلها، وتؤكد أن هناك عوامل أخرى غير الأسرة وأساليبها في التنشئة، وما دامت

المعالجة الإحصائية لنتائج بحثنا كانت إرتباطية فهي ليست بالضرورة سببية (أو عليّة)؛ بمعنى أن الارتباط سواء كان موجبًا أو سالبًا فإنه لا يعني أن مدى التوافق الدراسي للتلميذ مرهون بمدى تنشئته سلبًا أو إيجابًا لدليل على ذلك، وبالتالي كلما كثر تباين استجابات التلاميذ قل تبعًا لذلك معامل الارتباط نتيجة تشابك وتعدد العوامل وتعقدها، فإنه كما يرى (كمال دسوقي) بقوله "غير أنه ينبغي ملاحظة أنه لا تبريرات التلاميذ لأسباب فشلهم الدراسي من ناحية ولا تقارير المربين أو المرشدين أو المعالجين من ناحية أخرى... أيهما هو التفسير الصحيح لعدم التوافق الدراسي لا شك أن التلاميذ مشاكل عدم توافقهم الحقيقية المتصلة بعدم الرغبة أو القدرة على الاستذكار، صعوبة أو عدم تطوير أو جدوى بعض المواد الدراسية، العلاقات مع المدرسين والزملاء، الموقف مع الأسرة فيما يتعلق باستمرار التعليم... لكن المراهق –سواء المتوافق في دراسته والفاشل في هذا التوافق– لا يدري حقيقة أوكنية العوامل المؤثرة فيه ليستمر أو ينقطع، إن كل ما يحسه أنه راضٍ ومتحمس أو ثائر ومتراخٍ، وتعبيره عن الرضا أو الثورة لا يكشف لهذا عن العوامل الكثيرة المتداخلة في عملية التوافق الدراسي". (كمال دسوقي، مرجع سابق، ص339).

ومهما يكن، فإنه بات لازمًا على المدرسة التي تضم في أقسامها الأعداد الهائلة من التلاميذ باختلاف مستوياتهم التوافقية والعقلية والمزاجية ومدى تباين مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، أن تحل مشاكلهم وأن تعمل جاهدة على توافقهم إذ يقول (إبراهيم قشقوش، 1980، ص269) في هذا الصدد "تستطيع المدرسة أن تقوم بدور هام، فيما يتعلق بتوافق طلابها وتكيفهم الشخصي والاجتماعي لأن وظيفة المدرسة ليست قاصرة حاليًا على مجرد تحصيل مجموعة من المعلومات تتصل بهذا المجال أو ذاك من مجالات العلم والمعرفة، بل هي تمارس تأثيرها ومسئولياتها على جبهة عريضة تشمل شخصية الطالب بكليته وشموله"، بمعنى أنه على المدرسة التي يجب أن تكون الأسرة الثانية للمراهق حيث يقضي فيها معظم وقته، أن تكون مجالاً للتنفيس عن مشاكل الأسرة وبخاصة المجال الوجداني العاطفي الذي يفقده في الأسرة، لا أن تشكل له مصدرًا آخر مزعج يزيد من مشكلاته تأزماً وتصاعدًا، حيث "تكفل المدرسة للمراهق ألوانًا مختلفة من النشاط الاجتماعي الذي يساعده على سرعة النمو واكتمال النضج، فهي تجمع بين أقرانه ولداته وأترابه فيميل إلى بعضهم وينفر البعض

الآخر، ويقارن مكانته التحصيلية والاجتماعية بمكانتهم ويتأثر بفكرتهم عنه ويدرك نفسه في إطار معاييرهم ومستوياتهم ويتدرب على التعاون والنشاط والمناقشات والمشروعات الجماعية، ويدرك بذلك مظاهر المنافسة المشروعة، فيلتزم حدودها السوية". (فؤاد السيد، 1997، ص339).

من هنا فإن تأثير المدرسة على ناشئتها بالغ الأهمية، فمسئوليتها لا تقتصر على تلقينهم مواد ومقررات وتنتهي بانتهاء أجلها، بل إن المسئولية المنوطة بها تتعدى ذلك لتشمل بالتربية والتهذيب جميع الجوانب النمائية في شخصيات الناشئة، لأن المعلومات التلقينية الصرفة أغلبها قد ينتهي لكن تبقى التربية تجسد مقدار ما غرسته المدرسة في أجيالها.

11- 02- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها:

ترى هذه الفرضية أنه "توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والجد والاجتهاد للتلميذ في المرحلة الثانوية".

فتبين من خلال الجدول رقم (14) الذي يشير إلى نتائج المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية، أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (ر) لدلالة الارتباط كانت مساوية لـ (0,0023) وهي قيمة أقل بكثير من القيمة العددية لـ (ر) المجدولة المساوية لـ (0,15) وهذا ما يفسر الضعف الشديد للارتباط بين المتغيرين المذكورين، وبالتالي لا توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية المتمثلة في أسلوب التقبل والرفض الوالدي والجد والاجتهاد للتلميذ في المرحلة الثانوية من التعليم.

يمكننا القول تفسيرًا لذلك استنادًا إلى النتائج المحصل عليها أن جد واجتهاد التلميذ لا يرتبط بقبول الابن أو رفضه في البيت، فمن خلال النتائج المتحصل عليها في مقياس التوافق الدراسي تبين أن التلاميذ المتوافقون في هذا البعد قدر بـ (83%) وهي أقل نسبة مقارنة بالأبعاد الأخرى، إذ يعد هذا البعد من أهم مؤشرات التوافق الدراسي للتلميذ، وأن أكثر المشكلات المدرسية تبدو في "عدم الرغبة في الدراسة والتلكؤ في كتابة الواجبات ثم التأخر في المستوى ثم المشاغبة في الصف" (نبيه الغيرة، 1994، ص182)؛ بمعنى أن العوامل المدرسية أشد تأثير على عمل التلميذ من تأثير العوامل الأسرية، خصوصًا ونحن نعيش في ظل واقع تزداد الهوة فيه اتساعًا بين البيت والمدرسة، كما أن إدراك التلميذ للعمل والنشاط

والجد يختلف من البيت إلى المدرسة، ذلك أن التعاليم التي يتلقاها في المدرسة لا يجد لها أثر في المجتمع عمومًا وفي البيت على وجه الخصوص، بل يعتبرها إلزاماً له كتلميذ غيره عن بقية الناس الآخرين فيحاول التخلص منه.

وتدل النتيجة المتوصل إليها خلال هذه الدراسة أن الجد والاجتهاد عامل لا يرتبط ببقية الأنظمة خارج نظام المدرسة، ذلك ما أفرزته النتائج من اختلاف بل تباينًا في استجابات التلاميذ فيما يخص العلاقة بين التنشئة الأسرية وبعد الجد والاجتهاد، فقد اتضح من خلال النتائج أن التلاميذ المتوافقون في هذا البعد كانت أغلب نسبهم مرتفعة في المقياس لكن بالمقابل نلاحظ التذبذب فيما بينهم إذا تعلق الأمر بأسلوب التقبل/ الرفض الوالدي.

إن النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة تتفق بشكل عام مع دراسة (محمد بن إسماعيلي، 1992)، التي أجريت في الجزائر (سنة 1982) التي تدور حول سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين، توصل فيها إلى أن المشكلات المدرسية أكثر المشكلات صلة من غيرها بتوافق التلميذ في المرحلة الثانوية، والتي كانت ما بين (40–81%) مع مشكلات أخرى.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (صالح أحمد مرحاب، 1984)، التي تتعلق بالتوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح، شملت عينة الدراسة فيها (432 طالبًا وطالبة) مناصفة بين الجنسين بالمؤسسات التعليمية بولاية الرباط، توصل فيها إلى أن هناك علاقة موجبة ودالة بين التوافق النفسي العام ومستوى الطموح لدى المراهقين والمراهقات بالمغرب. (عبد الكريم قريشي، 1999، ص70).

هذا ويتأكد من خلال دراستنا الحالية أن النسبة غير المتوافقة دراسياً والتي تمثل (17%) في الجد والاجتهاد يعود سبب سوء توافقها إلى قلة ميلها إلى الدراسة، إذ لا شك أن ترك المدرسة (Quitschool) في هذه السن يكون قد سبقه فشل توافق دراسي متصل، فمعظم الأولاد والبنات الذين ينقطعون عن الدراسة في هذه السنة يكونون قد أظهروا عدم الميل إلى المدرسة ورجحوا لعب الكرة والهوكي وغيرهما على التعلم المدرسي". (كمال دسوقي، 1976، ص338).

من هنا فإن الجو المدرسي يؤثر تأثيرًا مباشرًا في التلميذ ومدى توافقه، فقد أوضحت نتائج الدراسة ضعف العلاقة افرتباطية بين المناخ الأسري وجد التلميذ واجتهاده الدراسي، وأن هذا البعد يبقى رهين المدرسة والمناخ النفسي–الاجتماعي السائد فيها.

من هنا فإن حرص المدرس على تلامذته، يبدو شديد الأثر في جعل التلميذ يركز أكثر ولا يشتت انتباهه كما يعتبر المدرس باعث ومجدد روح العلم والمعرفة لدى التلميذ أكثر من غيره مما يبعث فيه الواقعية للعمل والإنجاز، وبدون ذلك فإن "التلاميذ يدرسون رغمًا عنهم يفرحون بانتهاء الدرس والدراسة ويغتمون بالعودة إليها ويجعلهم في كبرهم حريصين على الشهادة وغير حريصين على العلم، ويجعلهم بعد تخرجهم يعودون إلى الأمية شيئًا فشيئًا وكأنهم لم يدرسوا أولم يتعلموا". (نبيه الغبرة، مرجع سابق، ص185).

كما أن عامل الجد والاجتهاد يرتبط أكثر بالمنافسة بين التلاميذ في القسم، إذ يرى (برتراند رسل) أن إحدى علل الاعتقاد بالتنافس في التربية هو أنها قادت وخاصة مع أحسن التلاميذ بمقدار كبير من زيادة الثقافة (برتراند رسل، 1978، ص157)، وكما سبق في الجانب النظري يرى (كمال دسوقي) مؤيدًا لذلك أنه من عوامل التوافق الدراسي في جد التلميذ وإثارة التنافس بين الدارسين مما يدفع إلى الغيرة والاهتمام (كمال دسوقي، مرجع سابق، ص335)، كما يؤكد أن إثارة الدافع كحث على التعلم وإثارة الهمة الإقبال على الدرس، ورغبة التلميذ في المعرفة والفهم، الاستطلاع والاكتشاف... إلخ، ينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأول، حتى ينمو الميل الشخصي والاتجاه والحرص... التي تغني عن أي عقاب أو ثواب. (المرجع السابق، ص334).

أما عن نسبة التلاميذ غير المتوافقين دراسيًا في هذا البعد فإنها تشكل أكبر نسبة مقارنة بالأبعاد الأخرى إذ بلغت (17%) كما أسلفنا، فحسب الدراسة الحالية فإن العوامل المتسببة في ذلك أغلبها مدرسية، أي تدور حول النظام المدرسي وطبيعته وانعكاسه على نفسية التلاميذ أكثر من غيره مع عدم نفي العوامل الأخرى غير المدرووسة مهما كانت وأينما وجدت، ومن هذه المشكلات المدرسية مثلا لا حصرًا نجاح التلميذ من فشله إذ أنه "كثيرًا ما يحاسب التلميذ المراهق على ضوء نجاحه أو فشله في الامتحانات المدرسية، ذلك

أن التصورات الاجتماعية السائدة تجعل الفشل المدرسي موازيًا للفشل الاجتماعي، ويقول (أويان) في هذا الصدد:

"يعيش المراهق المدرسة ككل ويعتبر أن كل عناصرها متساوية الأهمية فشخص المدرس وشخصيته وسلوكه والعلاقة التي يمكن للمراهق أن يربطها مع أترابه، وحتى الهندسة المعمارية للمدرسة وموقعها من المدينة... كل هذه الاعتبارات تؤثر على المراهق وعلى نجاحه أو فشل المدرسين" (أحمد شبشوب، 1991، ص239)، ناهيك أنه في المدرسة الثانوية "يغدو التلميذ المتقدم في صفوفه الدراسية أقل تلهفًا للأعمال المدرسية وأكثر ميلاً للتذمر وأكثر اهتمامًا بفترات الراحة والألعاب الرياضية منه بالدراسة والعمل المدرسي". (مالك مخول، 1982، ص75).

ولا شك أن ارتباط بعد الجد والاجتهاد بالعوامل المدرسية أكثر من غيرها من العوامل الأخرى ما دلت عليه إحدى الدراسات على أن (87%) من التلاميذ أكدوا أن ما يرغبون في تعلمه هو مواد تفيد في تنمية الذات، وفي إعداد المهمة وألحوا على ضرورة اشتراك المعلمين في دراسة مشكلاتهم والتعرف على مصاعبهم المدرسية والعامة. (المرجع السابق، ص75).

وحسب الجدول الخاص بهذه الفرضية فإن دراستنا تتفق مع دراسة (هيكر، 1959) التي أوضحت أن معاناة تاركي المدرسة من العجز عن متابعة الفعاليات المدرسية والإضافية في المدرسة لفترة طويلة قبل تركها. (المرجع السابق، ص75).

من هنا كان على المدرس "الذي يحرص على تشجيع عملية النمو أن يهتم دائمًا بتوفير أوجه النشاط البناء، ويتجنب إقامة الحواجز أمام تفكير التلاميذ ونشاطهم عن طريق إصدار النواهي المستمرة، ذلك أن المعلم الذي يستطيع أن يستثير دوافع التلاميذ وتحمسهم، وأن يحافظ على تماسك المجموعة وتكاملها، إذا ما ركز اهتمامه على توجيه التلاميذ إلى ما ينبغي لهم عمله بدلاً من تركيزه على توجيههم إلى ما ينبغي لهم تركه". (ويلارد اولسون، 1962، ص774).

11- 03- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه "توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والإذعان لدى تلميذ مرحلة التعليم الثانوي".

اتضح من النتائج التي أفرزتها الدراسة من خلال الجدول رقم (15) أن المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية أسفرت على أن قيمة (ر) كانت مساوية لـ (−0,090) وهي قيمة أقل بشكل جلي من القيمة العددية لـ (ر) المجدولة المساوية لـ (0,15) وهذا ما يفسر ضعف الارتباط الكبير بين المتغيرين المذكورين (أساليب التنشئة الأسرية والإذعان لدى التلميذ)، وعليه فإن النتيجة غير دالة، وبالتالي لا توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية (خلال أسلوبي: التقبل/ الرفض الوالدي) وإذعان التلميذ للمدرس في المرحلة الثانوية من التعليم.

وبالاستناد إلى هذه النتائج يتضح بأن إذعان التلميذ لا يرتبط بقبول أو رفض الابن من قبل آبائه، فمن خلال النتائج المتحصل عليها في مقياس التوافق الدراسي، حيث تبين من الجدول رقم (06) أن نسبة التلاميذ المتوافقون في هذا البعد قدرت بـ (98,50 %) وهي أكبر نسبة مقارنة بنسب الأبعاد الأخرى.

وإذا كان إذعان التلميذ للمدرس مؤشرًا هامًا من مؤشرات التوافق الدراسي فإن النظام الذي تقوم عليه المدرسة يختل بدونه، ولا يمكننا اعتباره نظامًا كاملا، ويؤكد في هذا الصدد ويلارد أولسون أهمية طاعة المعلم مساندة لذلك بقوله: "وهكذا كانت الطاعة أعظم فضيلة والعصيان أكبر رذيلة" (ويلارد أولسون، 1962، ص596)، هذا ويتفق النتيجة المتوصل إليها إلى حد ما مع دراسة نفسية اجتماعية قام بها (أحمد شبشوب) سنة (1982) التي دارت حول تصورات التلاميذ المراهقين للقانون المدرسي، إذ توصل فيها إلى أن أغلب تلاميذ العينة المستجوبة ترفض السلطة المدرسية لصرامتها أساسًا وعدم ملاءمتها لنفسية التلميذ وهو ما يؤكد أن إذعان التلميذ للنظام التعليمي هو أشد ما يكون ارتباطا بالعوامل المدرسية. (أحمد شبشوب، 1991، ص238).

والضعف الشديد في علاقة بعد الإذعان لدى التلاميذ بأسلوب التقبل/ الرفض الوالدي، يرجع أساسًا إلى كون طبيعة الإذعان للنظام المدرسي وللمدرسة يختلف أساسًا عن النظم الأخرى غير الرسمية التي تمتاز بقلة الصرامة والضغط والتراخي في تسليط العقوبات أو منح الإجازات.

من جهة أخرى "قد يساهم المدرسون أنفسهم في تعقيد قضية علاقة التلميذ المراهق بالسلطة، وذلك أن استعمال الطرق التربوية التقليدية التي تحرم التلميذ من المشاركة في

القسم وتجعل منه عنصرًا سلبيًا يكتفي بتلقي علم وسلطة الأستاذ، إن استعمال مثل هذه الطرق من شأنه أن يجعل المراهق يعيش على هامش المدرسة مرورًا برفض الدروس والتعليم". (المرجع السابق، ص239).

وقلة إذعان التلميذ في القسم كما نجدها بنسبة (01,5 %) في الدراسة الحالية من أفراد العينة المدروسة، يترتب عليه مشكلات توافقية تبدو في مؤشرات منها "استهتار بعض التلاميذ وكراهية بعضهم الآخر لزملائهم ومدرسيهم وشعورهم بانعدام الاطمئنان للمدرسة وحاجتها، مما يترتب عليه (أي قلة الإذعان) كثير من أنواع السلوك الشاذ كالاعتداء واستعمال العنف والسرقة والغش والحقد وإثارة الاضطرابات وما شابه ذلك". (عبد المنعم المليجي، مرجع سابق، ص323).

ومن خلال الجدول الخاص بالفرضية سابق الذكر يتبين أن إذعان التلاميذ في علاقة عكسية مع طبيعة السلطة في المدرسة ونظامها، خصوصًا في القسم حسب مقارنة النسب المئوية بشكل تنازلي لها أو تصاعدي "فالمدرسون وأوامرهم، اللوائح، الواجبات المدرسية وغير ذلك من أمور تفرض على المراهق وتشعره بالخضوع والنقص إزاء سلطة لا يحتملها في هذا الطور من حياته كما كان يتحملها في الطور السابق، ولذلك كان برماً بالنظم منتهزًا الفرصة للتعبير عن تبرمه ذلك". (المرجع السابق، ص223).

ويرى (سليمان مخول) في قوله: "لا بد من الإشارة إلى أن الأدلة العلمية المتوفرة تجمع مع تدهور الأخلاقية المدرسية للتلميذ بانتقاله من الصفوف الابتدائية إلى الثانوية" (مالك مخول، مرجع سابق، ص75)، ومهما يكن فإن "السلطة داخل المؤسسة التعليمية ضرورية، وللمدرسة نصيب منها بقدر ما يسمح له بإحداث التأثير المناسب في مجالات ضبط سلوك التلاميذ والحكم عليهم واتخاذ قرارات تتصل بهم". (زكرياء الشربيني ويسرية صادق، 1996، ص122).

ويتأكد لنا من خلال ما توصلنا إليه من نتائج اختلاف الأسرة والمدرسة المؤسستين من حيث النظام والضبط المطبق، سواء في أنواعه أو وسائله أو حتى في أغراضه، إذ تتميز مؤسسة المدرسة بشكل كبير عن الأسرة في كون الضبط أحد مقومات نظامها التربوي الذي بنيت لأجله، فلا يمكن للتنشئة المسئولة أن تستمر فيها بدونه، إذاً فالمدرسة بكل مكوناتها

هي المسئولة عن ضبط أفرادها وانضباطهم من ناحية اللباس والهيئة والوقت المحدد في الدخول أو الخروج أو في سير الحصص وفي الجلوس والوقوف والاستعداد، كذلك يمني الضبط في المدرسة كيفية التعامل مع الغير، وحتى فنون المناقشة والحوار والوعي كما أنه من أهم مميزات المدرسة عن الأسرة، كون التربية في المدرسة مقصودة ذات أهداف محددة من عامة إلى إجرائية، لا يتحقق بلوغها ولو جزئيًا ما لم يكن هناك أسلوب الضبط في المدرسة الذي ينقسم حسب تطبيقه إلى نوعين أساسين هما: الضبط السلبي والضبط الإيجابي، فالسلبي يعتمد على العقاب أو التهديد به بشكل رسمي أو غير رسمي، والضبط الإيجابي ويعتمد على دافعيه الفرد الإيجابية نحو الامتثال والمسايرة إذ يتدعم هذا النوع من الضبط عن طريق تعزيز المكافآت التي تتفاوت من المنح المادية الملموسة إلى المعنوية التي تتخذ من الاستحسان والتأييد أسلوبًا تعزيزيًا، ذلك أن أصل الانضباط يأتي من الداخل فيهذب ويظهر على المستوى الخارجي، وهو الإذعان المقصود في الدراسة الحالية.

ويختلف أسلوب الضبط عند التلاميذ من تلميذ لآخر نظراً لاختلاف الاستجابة فمن خلال سعي المدرس الذي يطبق مبدأ القسر في حجرة الدراسة إلى فرض نمط معين من أنماط السلوك عن طريق ممارسة السلطة، فمن الطبيعي أن يستاء التلاميذ من هذا النمط بمضي الوقت، ومن "المعروف أن الطفل الذي أوتي قدرًا من الحساسية الاجتماعية لا يحتاج إلى الضغط أو التأنيب ليكشف عما لديه من قدرة عن ضبط النفس وتنظيمها في حين أن الطفل الذي يعاني اضطرابًا وجدانيًا يحتاج إلى معاونة شخص يفهمه ويبعث الثقة في نفسه ويتيح له فرص النشاط الإيجابي البناء الذي يمكنه من التنفيس عما لديه من توتر على أن الأمر قد يستوجب إحالته على الأخصائيين". (ويلارد أولسون، مرجع سابق، ص774).

11- 04- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه "توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والعلاقة بالمدرس عند تلميذ مرحلة التعليم الثانوي".

تبين من نتائج الدراسة التي أفرزتها المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية في الجدول الخاص بها أن القيمة العددية التي أسفر عنها معامل الارتباط (ر) كانت مساوية لـ (0,18)

وهي قيمة أكبر من القيمة العددية لـ (ر) المجدولة المساوية لـ (0,15) عند مستوى الدلالة (0,05) وهذا ما يفسر على إثره وجود علاقة إرتباطية بين المتغيرين المذكورين (أساليب التنشئة الأسرية والعلاقة بالمدرس لدى التلميذ)، وعليه فإن النتيجة المتحصل عليها دالة وتؤكد بالتالي على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الأسرية (متمثلة في أسلوبي التقبل/ الرفض الوالدي) وعلاقة التلميذ بمدرسه في مرحلة التعليم الثانوي.

استنادًا إلى نتائج الفرضية يمكننا تفسير ذلك بأن ما يميز بعد العلاقة بالمدرس عن بقية الأبعاد الأخرى المدروسة هو بوجود علاقة دالة إحصائيًا بينه وبين أساليب التنشئة الأسرية على العكس من تلك الأبعاد.

وبالاستناد كذلك على الجانب النظري للدراسة الحالية فإن المدرس عند التلاميذ الذكور منهم والإناث يمثل السلطة في المدرسة والقسم كما يمثلها الأب في البيت، وطبيعة العلاقات الشعورية منها واللاّشعورية كما نشأت في البيت بدافع فطري تلقائي فإن مثلها ينشأ في حجرة الدراسة، "إذ يمتد أثر المدرس وراء النواحي المعرفية والثقافية إلى ما ينتقل منه إلى التلميذ عن طريق التقليد والمحاكاة في أساليب السلوك والصفات الشخصية الأخرى.. فالمدرس هو النموذج والمصدر الذي يستمد منه الطفل النواحي الثقافية والخلقية التي تساعده أن يسلك سلوكًا سويًا". (محمد زيدان، مرجع سابق، ص149).

من هذا المنطلق، فإن دراستنا الميدانية اتفقت مع الدراسة النظرية وأن لأسلوبي التقبل/ الرفض الوالدي على علاقة مباشرة ومؤثرة بين التلميذ ومدرسه.

في هذا الإطار يؤكد (ويلارد أولسون) "أن الخطط طويلة المدى في إعداد المعلمين وتدريبهم إبان الخدمة تستهدف تحقيق أكبر عدد من الكفاية في العلاقات الشخصية، ويضيف قائلاً (تدعيمًا لما سبق): ويفترض القانون العام عادة أن المعلم مقام الوالد الآمر الذي يذكر صراحة في بعض الأحيان والذي يعطي الحق في أن يكون لهم نفس سلطة الوالدين على تلاميذهم". (ويلارد اولسون، مرجع سابق، ص775).

وتتفق دراستنا مع ما أكده (سليمان مخول) ذلك بقوله: "تتأثر اتجاهات المراهق نحو معلميه وغيرهم ممن هم في موقع السلطة باتجاهاته من والديه، وفي حالات كثيرة قد يسقط المعلم الذكر في دور الأب والأنثى في دور الأم، وعلى العموم تنعكس في استجابة المراهق

لرجل السلطة اتجاهاته نحو أهله على الرغم من سلوكه قد يناقض الاتجاهات المذكورة"، ويضيف قائلاً في نفس السياق: إن الحقيقة الثابتة بصدد علاقة المراهق بالراشدين هي أنها تطفح بالمشاعر والاتجاهات التي يحملها نحو والديه وتتطبع بطابعهما ومن الطبيعي تبعًا لذلك أن تتحدد استجابات المراهق لمعلميه وغيرهم من ذوي السلطة باستجاباته لوالديه. (سليمان مخول، مرجع سابق، ص74).

كما تتفق نتائج الدراسة الميدانية مع ما أوردناه في الجانب النظري من أن المدرس بحكم موقعه ومسئوليته وشخصيته وسلوكاته يمثل موقع الأب فالمدرس يمثل السلطة وأهم منشطي الجانب العلائقي في المدرسة والأب يمثل نظيره في البيت فيكون التأثير متشابهاً في سلوك التلميذ وتوجيهه كل في موقعه.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع مدرسة التحليل النفسي التربوي التي تؤكد على الجانب اللاّشعوري في طبيعة العلاقات بين التلميذ والمدرس وأنها لم تكن وليدة الحاضر، بل لكلا الطرفين ما يحدد طبيعة هذه العلاقة وشكلها الحالي من إسقاطات لمشاعر ورغبات ماضيه، كان الجزء الطاغي من نتاج الأسرة وعلاقاتها، فقد بنيت (ميلاني كلاين) كيف أن التلميذ يسقط على أستاذه مجموع العلاقات التي عاشها كطفل ثم كمراهق مع الأم (علاقة عاطفية) والأب (علاقة سلطوية)، ويتمثل هذا الإسقاط مثلاً في "إعادة" نفس السلوك العاطفي والإحساس الذي عاشه التلميذ خلال طفولته. (أحمد شبشوب، 1991، ص312-313).

والتلميذ المراهق هو في حاجة إلى نموذج أو قدوة يحاكيه ويقلده لا شعوريًا في بعض جوانب سلوكه، فهو في هذه الفترة ما يزال في طور النمو لأن هذا التشبيه والتقليد يعد عونًا للمراهق ومساندة الكبار لتخطي متطلبات المراهقة وتفادي مشكلاتها، من هنا فإن المدرس يعد أحسن مثال لكل ذلك، وهو ما يفسر أهمية الجانب العلائقي في كل مراحل النمو منها المراهقة التي يعيشها تلميذ المرحلة الثانوية هذا من جهة، ومن جهة أخرى يفسر كذلك الدلالة الإحصائية الإرتباطية التي وجدناها في علاقة أساليب التنشئة الأسرية بعلاقة التلميذ بالمدرس في مرحلة التعليم الثانوي، ولم نجدها في الأبعاد الأخرى المدروسة للتوافق الدراسي،

لذا "يتأثر المراهق في نموه الاجتماعي بعلاقته بمدرسيه أو بمدى نفوره منهم أو حبه لهم". (محمد زيدان، 1985، ص165).

كما توصل (بوستيك) من خلال دراسة سريرية حول تشبه عينة من تلاميذ الثانوية بأساتذة الرياضيات، إذ يبين هذا المثال بصفة واضحة كيف أن العلاقة التربوية توظف من قبل التلميذ حسب حالته الوهمية واللاشعورية، كما اكتشف الباحث أن لجنس الأستاذ (ذكر، أنثى) تأثيرًا كبيرًا على تشبه التلاميذ بالأفراد الذين يدرسونهم مادة الرياضيات، فالتلاميذ الذكور يتحرجون من الأساتذة الإناث، لأنهم يعتبرون في مستوى الوهم، أن الرياضيات مادة هامة ورجولية، لا يمكن أن يكون تدريسها مجديًا إذا ما عهد بذلك إلى امرأة، وعلى العكس من ذلك التلاميذ الإناث. (أحمد شبشوب، مرجع سابق، ص313).

من هنا فإن طبيعة العلاقات داخل الأسرة تعود على العلاقات داخل القسم، إذ أن المنزل الذي يتميز أفراده بعلاقات طبيعية، ويشجعهم على الاستقلال ويساعدهم على حل صراعاتهم وتجاوز مشكلاتهم يتمتع أفراده بصحة نفسية عالية، "أما المنزل النابذ فهو منعدم التكيف كما يصفه (بالدوين) ويتصف بالصراع والمشاجرات بين الأب وأبنائه والذي يفتقر بدرجة كبيرة إلى العلاقات الاجتماعية الطيبة". (مصطفى فهمي، 1967، ص102-103).

في هذا السياق فإن "العلاقات الاجتماعية والاتجاهات المشبعة بالقبول والثقة تساعد الطفل على أن ينمو إلى شخص يحب غيره ويثق فيهم وأن العلاقات والاتجاهات السيئة نحو الطفل والظروف غير المناسبة مثل الحماية الزائدة والإهمال التسلط وتفضيل الذكر على الأنثى أو العكس تؤثر تأثيرًا سيئًا على النمو والصحة النفسية للطفل". (محي الدين مختار، 1982، ص152).

من جهة أخرى فإن "كراهية الأساتذة من أهم أسباب الرسوب المدرسي ومن أهمها: عدم التوافق الدراسي للطلاب لأن معاملة الأساتذة لطلابهم ونوع علاقاتهم بهم من أهم دواعي التوافق الدراسي والإقبال عليه وهذا يؤدي بالضرورة إلى قوة التحصيل الدراسي والنجاح في الامتحانات، هذا إذا كانت علاقة الأساتذة بطلابهم علاقة أبوة إيجابية، أمّا إذا كانت على العكس تكون النتيجة سلبية وتتمثل كراهية الأساتذة من جهة وكره المواد الدراسية

والمدرسة معًا من جهة أخرى، وهذا ما هو موجود بالفعل في متوسطاتنا وثانوياتنا من كثرة الغيابات وعدم المبالاة بالدراسة". (محمد بن إسماعيلي، مرجع سابق، ص70).

لكن ما أوضحته نتائج الدراسة الحالية من خلال نسبة التلاميذ المتوافقين والذين لديهم علاقات بعد جيدة بالمدرسين بلغت (92,00%) فقد كانت مختلفة مع دراسة (محمد بن إسماعيل) الذي توصل إلى أن "كراهية الطلاب للأساتذة كانت موجودة لدى معظم المفحوصين بنفس الدرجة والشعور في المتوسطات والثانويات". (المرجع السابق).

كما تتفق دراستنا الحالية مع دراسة (جيرسلد) التي أوضح فيها تفضيلات التلاميذ في المعلم كما استطلعها في دراسة لخصائص المعلمين المحبوبين والمكروهين وما يفضلونه وهم صغارًا أو كبارًا في المعلم كبديل للأب والمعلمة كبديلة للأم من صفات سلوكية فتوصل إلى المواصفات التالية:

- صفات إنسانية: حنون، مرح، طبيعي، معتدل المزاج.
- صفات نظامية: منصف، غير متحيز، ثابت، محترم.
- شكله ومظهره: أنيق الهندام، حسن الصوت، جذاب عمومًا.
- صفات مهنية: مشجع ومعين، ديمقراطي (للتلاميذ صوت في شؤون حصته)، مشوق، متحمس. (كمال دسوقي، 1976، ص331).

وينظر التلميذ "للمعلم على أنه بديل الأب فيتوقع منه ما كان يتوقعه من أبيه من اهتمام به وإصغاء له واستماع لما يقول ورد على ما يسأل عنه أو يطلب إيضاحه... أي ينشد منه العطف والتقبل والمساعدة". (المرجع السابق، ص330).

كما أن النتيجة المتوصل إليها خلال الدراسة الحالية في هذه الفرضية إنما تعكس ولو نسبيا واقع المنطقة، إذ أن أغلب التلاميذ عند بداية إدراكهم ويصبحون أكثر استعدادًا للاستيعاب والحفظ فيدخلون المدرسة القرآنية أو ما تسمى (بالجامع) –قبل الدخول إلى المدرسة أو في العطل الصيفية– فينشأون فيه ويقضون فيه جزاءً كبيرًا من أوقاتهم، حيث يلقنون الاحترام الشديد للمدرس، في نفس الوقت الذي تعطى له هالة خاصة من قبل المجتمع، حيث يدرسه الحروف ثم القرآن الكريم والفقه... إلخ، حسب قدراتهم ويتدرج معهم في الاستيعاب فترسخ في ذهن التلميذ مكانه خاصة للمدرس، إذ لا يجوز له أن يعصيه بل

يطيعه ويخضع لأوامره مهما يحدث، والذي خالف أوامره يلقى جزاء عند المدرس والويل له في البيت من أبيه، كل هذا من شأنه أن يجعل العلاقة في استمرار مع المعلم في المدرسة، لكن في السنوات الأخيرة الماضية بدأ الأمر ينحو عكس ذلك، إذ ظهرت عوامل أخرى أدت إلى تراجع هذا الدور للمدرسة القرآنية، منها الانتشار الشديد للوسائط المتعددة كالتلفاز والفضائيات التي أصبحت تملأ كل بيت بهطول المعلومات والأخبار بغزارة لم يشهدها العالم من ذي قبل وظهور الشبكة العالمية مدعمة بالإنترنت... وغيرها.

هذا وتختلف علاقة التلميذ بالمدرس ومدى احترامه له باختلاف البيئات والمناطق فالتلميذ في القرية يكون أشد احترامًا للمدرس من غيره ذلك أن القرية تعبر عن الوحدة العضوية لأهلها، متمسكة بعاداتها وتقاليدها وهي تحرس ذلك باستمرار وتحارب أي جديد، على العكس من المدينة التي تعبر عن أجناس مختلفة تمتاز بالتفتح أكثر.

كما يختلف الأمر في مدى احترام التلميذ لمدرسه حتى في المدينة نفسها بحسب حجمها وتنوع سكانها، إذ كلما كان تباين السكان أكثر قلة معه تماسكًا وحفاظها على تراثها وعاداتها وتقاليدها، والمدرسة مؤسسة من مؤسسات المجتمع تتأثر كغيرها بتركيبة المجتمع وبنيته، بل هي تصغير لمجتمع كبير.

12- خلاصة ومقترحات:

في الختام يمكننا القول أن هذه الدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة التي تربط التنشئة الأسرية ممثلة بأساليبها التقبل في مقابل الرفض الوالدي والتوافق الدراسي ممثلاً بأبعاده الثلاثة (الجد والاجتهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرس) عند تلميذ التعليم الثانوي، تلك هي مشكلة الدراسة وتساؤلاتها .

من كل ما سبق فإن الدراسة الحالية كشفت واقعًا يوحي بتشعب العوامل المؤثرة فيه، ذلك أن علاقة المدرسة بالأسرة تتأثر بكل ما تشمله البيئة خصوصا الطارئة منها، مما يستدعي الإصلاح المستمر للمؤسستين وإعادة النصاب لكل مؤسسة تربوية خصوصًا البيت والمدرسة وذلك باقتراح ما يلي:

- تصحيح نظرة المراهق تجاه الأسرة والمدرسة باستمرار.

– ضرورة إيجاد علاقة بين الأسرة والمدرسة وتأكيدها في كل المناسبات والتقريب بينهما، إذ "يجب أن يراعى في جو استمرار روح جو البيت الصالح، وعن طريق اتصال الآباء بالمدرسة واتصال المعلمين بالمنزل...". (محي الدين مختار، 1982، ص155).

– أن يغير الآباء والمدرسون اتجاهاتهم السلبية نحو الأبناء والتلاميذ وتقبل الآباء أبنائهم والمدرسون تلاميذهم خصوصًا في فترة المراهقة، بدل أن يكون الصراع هو سيد الموقف مما يدعو إلى التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي.

– ضرورة تدعيم الأخصائي النفسي والاجتماعي وتحسين علاقاته مع التلاميذ باستمرار واتصاله بالآباء لحل ما قد يتعرض له الابن من مشاكل مع أحد والديه أوكلاهما في جو صريح مدعم بالثقة وحسن المعاملة والصدق في النصيحة.

– ضرورة تدعيم كل المؤسسات التربوية بأخصائيين نفسيين واجتماعيين في الثانويات والإكماليات مع استمرار تكوينهم في دورات تكوينية.

– توعية الآباء من خلال جمعية أولياء التلاميذ في كل المستويات التعليمية حتى في الثانويات وتحسيسهم بمساعدة أبنائهم مهما كانت ظروف الآباء.

– التأكيد على فهم المدرس لطبيعة المرحلة التي يمر بها التلاميذ في فترة المراهقة، مع إقامة تربصات تكوينية تهدف أكثر إلى التركيز على دراسة علم نفس النمو للطفل والمراهق ودراسة بيداغوجيا التدريس.

– تحسيس التلميذ من قبل المدرس أنه قطب العملية التعليمية وأنه محل كل الاهتمام والعناية.

– إجراء مقابلات دورية مع التلاميذ الذين يعانون مشكلات توافقية على وجه الخصوص سواء في البيت أو المدرسة قبل استفحالها.

– لذلك "يجب أن يتحقق للطفل في جو المدرسة كثيرًا ما يتحقق له في جو المنزل الصالح" (المرجع السابق، ص55)، وهذا ما يؤكد العلاقة الوطيدة التي يجب أن تكون بين الأسرة والمدرسة، وعدم التناقض في الأفكار والأساليب التربوية بينهما، انطلاقًا من كون المدرسة حلقة اتصال لأساليب التنشئة في الأسرة.

لكن قبل أن نفرغ من هذه الدراسة، وبعد اقتراح بعض النقاط لإصلاح الواقع بين المؤسستين السالفتين، حري بنا اقتراح موضوعًا نراه جديرًا بالدراسة هو علاقة أساليب التنشئة الأسرية (ممثلة بكل الأساليب الأخرى) بالتوافق الدراسي وعدم الاكتفاء بأسلوبي التقبل والرفض الوالدي، ومقارنتها ببيئات في دول أخرى، للاحتكاك أكثر والاستفادة من تجارب الآخرين في هذا الميدان، ودراسة التوافق الدراسي للمراهق في علاقته بجملة المتغيرات الأخرى ولا سيما التوجيه والمدرس وقانون المؤسسة وغيرها من العوامل التي تلعب دورًا بارزًا في عملية التوافق بشكل عام.

قائمة المراجع :

01- القرآن الكريم.

02- إبراهيم قشقوش، سيكولوجية المراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 1980.

03- إبراهيم وجيه محمود ومحمود عبد الحليم منسي، البحوث النفسية والتربوية، دار المعرفة، الإسكندرية، 1983.

04- ابن منظور، لسان العرب، ارجع إلى مادة (رهق)، المجلد العاشر من (ق – ك)، دار صادر، بيروت 1412هـ- 1992م.

05- أحمد شبشوب، علوم التربية، الدار التونسية للنشر، تونس، 1991.

06- الشيخ كامل محمد عويضة، رحلة في علم النفس، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت، 1416 هـ-1996م.

07- العايب رابح وبوطنطن محمد الصالح، أسباب الفشل المدرسي، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 10، قسنطينة، 1998.

08- إلهامي عبد العزيز محجوب، علاقة المستوى الاجتماعي والاقتصادي بالتوافق الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى كلية الآداب بجامعة عين شمس، القاهرة، 1983.

09- برتراند رسل، التربية والنظام الاجتماعي، ترجمة سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، الطبعة الثانية، بيروت، 1978.

10- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر، 1989.

11- تركي رابح، مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.

12- جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ، دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة، 1978.

13- حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، 1995.

14- ديويولد فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990.

15- رشاد علي عبد العزيز موسى، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة.

16- رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1970.

17- زكرياء الشربيني ويسرية صادق، تنشئة الطفل، دار الفكر العربي، القاهرة، 1416هـ - 1996.

18- سعد جلال، المرجع في علم النفس، دار الفكر العربي، الطبعة الحادية عشرة، القاهرة، 1985.

19- سهى يوسف اللحامي، العلاقة بين تقدير الذات والقلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، الجيزة، 1987.

20- سيد خير الله، التوافق الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المدرسة الابتدائية في القرية والمدينة، بحوث نفسية و تربوية، دار النهضة العربية، بيروت، 1990.

21- صالح أحمد مرحاب، التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح، رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة لدى معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، القاهرة، 1984.

22- صلاح الدين أبو ناهية ورشاد عبد العزيز موسى، قائمة المعاملة الوالدية، (كراس التعليمات)، دار النهضة العربية، القاهرة، 1987.

23- عباسي مدني، مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، 1986.

24- عبد الكريم قريشي، علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى كلية الآداب بجامعة عين شمس، القاهرة، 1988.

25- عبد الكريم قريشي، مشكلات التوافق لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة لدى جامعة منتوري قسنطية، 1999.

26- عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي، النمو النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، 1971.

27- عزة عبد الغني حجازي، إعداد الطفل للمستقبل، دراسة نظرية لدور الأسرة والمدرسة، دراسات وبحوث في علم النفس، إعداد نخبة من أساتذة علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995.

28- فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1979.
29- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.
30- فيصل محمد الزراد، مشكلات الطلاب وطالبات المدارس الثانوية السورية وعلاقاتها بمستوى الاتزان الانفعالي، دار النفائس، بيروت، 1997.
31- كمال دسوقي، علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، بيروت، 1974.
32- لندال دافيدوف، مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر، الطبعة الثانية، القاهرة، 1983.
33- لويس كامل مليكة، قراءات في علم النفس الاجتماعي، الجزء الثاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1970.
34- م. ب. يونجمان، مقياس التوافق الدراسي، ترجمة وتكييف حسين عبد العزيز الدريني، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979.
35- مالك سليمان مخول، المراهق في البيت والمدرسة، مجلة الفيصل، العدد (59)، جمادي الأولى 1402هـ - فبراير 1982.
36- محمد بن إسماعيلي، سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين: تشخيصه وعلاجه، مطبعة الكاهنة، الطبعة الأولى، الدويرة، الجزائر، 1992.
37- محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون كيف نربي أطفالنا، دار النهضة العربية، القاهرة، 1967.
38- محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.
39- محمد منير مرسي، البحث التربوي وكيف نفهمه، عالم الكتب، القاهرة، 1994.
40- محمود السيد أبو النيل، علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية الجزء الثاني، مطابع دار الشعب، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1984.
41- محي الدين مختار، بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير، مقال منشور بمجلة العلوم الإنسانية، العدد السادس (عدد خاص)، منشورات جامعة قسنطينة، 1995.
42- محي الدين مختار، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى، الجزائر، 1982.
43- مخائيل إبراهيم أسعد، مالك سليمان مخول، مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1403 هـ- 1982م.
44- مصطفى فهمي، الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة، 1967.
45- مصطفى محمد الصفطي، علاقة التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة لدى كلية التربية بجامعة الإسكندرية، 1983.
46- ميخائيل معوض، دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1971.
47- نبيلة حنا، الاتجاهات الوالدية وأثرها في تكيف المراهقات، في كتاب محمود السيد أبو النيل، علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية، الجزء الثاني، مطابع دار الشعب، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1984.
48- نبيه الغيرة، المشكلات السلوكية عند الأطفال، بدون دار ولا بلد نشر، 1415هـ - 1994م.
49- نزيم صرداوي، الرسوب المدرسي وأسبابه، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة الجزائر، 1994.
50- نصر الدين جابر، علاقة التقبل/ الرفض الوالدي بتكيف الأبناء في فترة المراهقة، رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة لدى جامعة قسنطية، 1999.
51- نعيمة محمد بدر يونس، علاقة المناخ المدرسي بالتوافق النفسي للطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى كلية التربية بجامعة عين شمس، القاهرة، 1983.
52- ويلارد اولسون، تطور ونمو الأطفال، ترجمة حافظ إبراهيم وآخرون، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك 1962.
53- يوسف عبد الفتاح محمد، العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 13، القاهرة، 1990.
54- Elizabeth, b, Hurlock (1981), La Psychologie De Développement. Megraw Hill Publishing Company New Delhi.
55- Norbert, Sillany, (1996), Dictionnaire De La Psychologie, Larousse De France, Pour La Nouvelle Edition.
56- Pierre (T), Masculin et féminin chez l'enfant, Edouard Privat, 1985.
), Version: For Microsoft Windows XP.057- SPSS 13.0 for Windows Student, (200