جـــــامعة ورقلـــــة

كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة

قسم علم النّفس وعلوم التربيّة

الموضوع:

التنشـئة الأسـرية وعـلاقتها بالتـوافـق الدّراســي

لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانيّة تحليلية ببعض ثانويات مدينة ورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النّفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي

إعداد الطالب: عبـد الله لبــوز

نوقشت يوم: 25 جوان 2002

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة:

– د/ إبراهيم ماحي: أستاذ محاضر	جامعة وهران	رئيـسًا
– د/ عبد الكريم قريشي: أستاذ محاضر	جامعة وهران	مشرفًا ومقـرّرًا
– د/ علي تعوينات: أستاذ محاضر	جامعة الجزائر	مناقشًا
– د/ الطاهر سعد الله: أستاذ محاضر	جامعة ورقلة	مناقشًا
– د/ محي الدين مختار: أستاذ محاضر	جامعة ورقلة	ضيف شرف

السّنة الدّراسيّة: 2001/ 2002

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

عند الفراغ من كتابة آخر كلمة من هذا البحث لا يسعني إلاّ أن أحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات وأشكره عزّ وجلّ على توفيقه وامتنانه

كما أتقدم بشكري وعرفاني لأستاذي الفاضل

الدكتور عبد الكريم قريشي

على نصائحه الدائمة وتوجيهاته الرشيدة التي كانت لي السند القويم والركيزة الأساسية في كل خطوات هذا العمل

كما لا أنسى كل أساتذة علم النفس الذين ساعدوني وأخص بالذكر مسؤول هذه الدفعة الأستاذ الدكتور محي الدين مختار .

كما لا يفوتني أن أتقدم بشكر خاص إلى مسؤولة مكتبة المعهد الوطني للتكوين العالي لإطارات الشباب الآنسة فطيمة بريك .

والمستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي السيد نور الدين مناع والسيد عبد العزيز خميس والآنسة زكري نرجس والأستاذ فوزي شعوبي والسيد بوبكر الشايب .

وإلى كل من ساهم من قريب أو بعيد .

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	
قائمة المحتويات	أ
قائمة الجداول	د
المقدمة	2

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: موضوع الدراسة وأهميتها

1 - موضوع البحث وأهميته	7
فرضيات البحث	19
أهمية الدراسة وأهدافها	20
التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة	21
أساليب التنشئة الأسرية	21
التوافق الدراسي	21
تحديد بعض المفاهيم المرتبطة بمتغيرات الدراسة	22

الفصل الثاني: التنشئة الاجتماعية والأسرية

تمهيد	28
المبحث الأول: التنشئة الاجتماعية	28
مفهوم التنشئة الاجتماعية بين علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي..	28
المبحث الثاني: مصادر الضبط في التنشئة الاجتماعية	38
المصدر الأول: الثقافة ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية	38
المصدر الثاني: الأسرة وأساليب التنشئة فيها	41
النظم الأولية كوسائل ضبط في عملية التنشئة الأسرية	45
المصدر الثالث: المدرسة ونظامها التربوي	58
المصدر الرابع: جماعة الرفاق	64

المصدر الخامس: الدين والمعتقد	66
خلاصة	68

الفصل الثالث: التوافق النفسي والدراسي

تمهيد	70
المبحث الأول: التوافق النفسي	70
1 - مفهوم التوافق النفسي	70
2 - اتجاهات التوافق النفسي	72
3 - أبعاد التوافق النفسي	75
4 - ميكانيزمات التوافق النفسي	77
المبحث الثاني: التوافق الدراسي	87
تمهيد	87
1 - مفهوم التوافق الدراسي	88
2 - العوامل المساعدة على التوافق الدراسي	91
3 - أبعاد التوافق الدراسي	93
الخلاصة	105

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيـــد	108
1 - المنهج المستخدم في البحث	108
2 - مجال الدراسة (المؤسسات والعينة)	109
3 - أدوات الدراسة	113
4 - التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	126
الخلاصة	127

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد	

عرض النتائج حسب الفرضيات المطروحة وتحليلها	129
1 - نتائج الفرضية الجزئية الأولى	130
2 - نتائج الفرضية الجزئية الثانية	131
3- نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	132
4 - نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	133
5 - نتائج الفرضية الجزئية الخامسة	146
6- نتائج الفرضية العامة	157
اختبار مدى صحة فرضيات الدراسة	160

الفصل السادس: تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد	164
تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها	164
1 - تفسير نتائج الفرضية العامة ومناقشتها	164
2 - تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها	167
3 - تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها	170
4- تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها	173
5 - تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة ومناقشتها	177
6 - تفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة ومناقشتها	180
خلاصة ومقترحات	185

قائمة المراجع

1 - المراجع باللغة العربية	189
2- المراجع باللغة الأجنبية	196

ملاحق الدراسة

1 - قائمة المعاملة الوالدية (قطب التقبل مقابل الرفض الوالدي)	198
2- مقياس التوافق الدراسي	201
3 - البيانات الخام	204
4 - التمثيل البياني لفرضيات الدراسة	209

قائمة الجداول

الرقم	موضوع الجدول	الصفحة
01	يوضح الصفات الجيدة التي يرغب بها التلاميذ في مدرسيهم	101
02	يوضح المؤسسات الثانوية المختارة	110
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	112
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن (الذكور والإناث)	112
05	يوضح توزيع أفراد العينة المتوافقون دراسيًا وغير المتوافقين	112
06	يبين مدى توافق التلاميذ في الأبعاد الثلاثة حسب مقياس التوافق الدراسي	113
07- 08	يوضحان صدق الاتساق الداخلي للفقرات لبعد التقبل مقابل الرفض الوالدي (في قائمة المعاملة الوالدية)	119
09	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (لمقياس التقبل/ الرفض)	120
10	يوضح معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار	120
11	يبين عدد وحدات كل مقياس فرعي ومعامل ثباته	122
12	يبين معاملات الثبات المحسوبة لأبعاد مقياس التوافق الدراسي	123
13	يوضح حساب الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التوافق الدراسي	124
14	يوضح علاقة أساليب التنشئة الأسرية ببعد الجد والاجتهاد للتلميذ	130
15	يوضح علاقة أساليب التنشئة الأسرية ببعد الإذعان عند التلميذ	131
16	يوضح علاقة أساليب التنشئة الأسرية ببعد العلاقة بالمدرس	132
17	يوضح الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في أساليب التنشئة الأسرية	133
18	يوضح إدراك الأبناء من الجنسين لأسلوب التقبل الوالدي بالنسب المئوية	134
19	يوضح إدراك الأبناء من الجنسين للمعاملة الوالدية (أسلوب التقبل الوالدي)	137
20	يوضح إدراك الأبناء من الجنسين لأسلوب الرفض الوالدي بالنسب المئوية	139
21	يوضح إدراك الأبناء من الجنسين لأسلوبي الرفض الوالدي	144
22	يوضح إدراك الأبناء من الجنسين للمعاملة الوالدية (لأسلوبي التقبل/ الرفض الوالدي)	145
23	يوضح مدى الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في التوافق الدراسي	146
24	يوضح النسب المئوية للمتوافقين حسب بعد الجد والاجتهاد	147
25	يوضح النسب المئوية للمتوافقين حسب بعد الإذعان	149
26	يوضح النسب المئوية للمتوافقين حسب بعد العلاقة بالمدرس	152

27	يوضح التلاميذ المتوافقون أبعاد مقياس التوافق الدراسي حسب الجنس	154
28	يوضح النسب المئوية لاستجابات حسب بعد الجد والاجتهاد باختلاف الجنس	155
29	يوضح النسب المئوية لاستجابات حسب بعد الإذعان باختلاف الجنس	155
30	يوضح النسب المئوية لاستجابات حسب بعد العلاقة بالمدرس باختلاف الجنس	156
31	يوضح النسب المئوية لكل أبعاد المقياس باختلاف الجنس	156
32	يوضح علاقة التنشئة الأسرية بالتوافق الدراسي	157
33	يوضح فئات التلاميذ المتوافقون وغير المتوافقين في أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي	158
34	يوضح فئات التلاميذ المتوافقون (ذكور/ إناث) في أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي	158
35	يوضح إدراك فئات التلاميذ غير المتوافقين (ذكور/ إناث) في أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي حسب متغير الجنس	159

المقـــدّمة

المقدمة:

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 استثمارا اقتصاديا أو اجتماعيا أو ثقافيا 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 اجتماعيا مراعية في ذلك معايير المجتمع وقيمه وعاداته، لذا فإن الأسرة تحتل مكانة مرموقة تاريخيا واجتماعيا 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 تأثيراً 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 الخطة المنهجية التالية:

قسمت الدراسة إلى بابين أساسيين احتوى كل منهما على ثلاثة فصول، الأول يمثل الجانب النظري والآخر الجانب الميداني (التطبيقي) بفصولهما الستة، نفصلهما على النحو التالي:

يتضمن الباب الأول الذي يمثل الجانب النظري ثلاثة فصول أولها مشكلة البحث واعتباراتها، بداية بعرض مشكلة البحث، وأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، بعد صياغة إشكالية البحث طرحت بعدها الفرضية العامة، متبوعة بخمس فرضيات جزئية للتحقق منها عمليًا، كما تطرق الفصل إلى أهمية الدراسة وأهدافها بعدها التعريف الإجرائي للمفاهيم الأساسية في الدراسة ثم تحديد بعض المفاهيم المرتبطة بمتغيرات الدراسة، فخلاصة الفصل.

أما الفصل الثاني فتعلق بالتنشئة الاجتماعية والأسرية، فكان في مبحثين اثنين، الأول التنشئة الاجتماعية، تعرض إلى مفهوم التنشئة الاجتماعية بين علماء الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، كما تطرق إلى مصادر الضبط في التنشئة الاجتماعية، من الثقافة ومعاييرها والأسرة وأساليبها، والمدرسة ونظامها والدين والمعتقد ثم جماعة الرفاق، كما تعرض المبحث الثاني إلى التنشئة الأسرية بدءاً بمفهومها، فنظمها الأولية في التنشئة ثم أساليبها التنشيئية ممثلة حسب دراستنا في (أسلوبي التقبل والرفض الوالدي)، فخلاصة الفصل.

أما الفصل الثالث فتعلق بالتوافق النفسي والدراسي فكان هو الآخر في مبحثين اثنين، فأما الأول التوافق النفسي فقد تضمن مفهوم التوافق، واتجاهاته ، ومستوياته ثم ميكانيزمات التوافق، وتعرض المبحث الثاني إلى التوافق الدراسي من حيث مفهومه والعوامل المساعدة له ثم أبعاده المتبناة في الدراسة، ثم خلاصة الفصل.

أما الباب الثاني فقد احتوى الجانب الميداني من الدراسة في ثلاثة فصول تضمن الفصل الأول منها إجراءات الدراسة الميدانية، ممثلة في الضبط الإجرائي لمتغيرات البحث ثم المنهج المستخدم في الدراسة، ومجالها المتمثل في المؤسسات التربوية وكذا عينة البحث المختارة وخصائصها، ثم أدوات جمع البيانات مع الدراسة الاستطلاعية والسيكومترية، ثم عرض التقنيات الإحصائية المستخدمة في البحث.

كما تضمن فصل الدراسة الميدانية الثاني عرض النتائج وتحليلها، وفق ما أسفر عنه كل مقياس بدءا بقائمة المعاملة الوالدية، ومقياس التوافق الدراسي حسب الفرضيات المطروحة.

أما الفصل الثالث من الدراسة الميدانية فتضمن تفسير النتائج ومناقشتها وفق الفرضيات المطروحة التي تم التحقق من مدى إثباتها من نفيها إحصائيا في الفصل السابق، هذا وقد تضمنت الدراسة مقدمة، تلاها فهرسًا للموضوعات والجداول، وانتهت بخلاصة ومقترحات عقبها قائمة للمراجع وكذا الملاحق المهمة خصصت لعرض الأدوات المستعملة فيها مع النتائج المستخرجة آليًا.

وبهذا أرجو من المولى العلي القدير أن تكون هذه المساهمة قد ألقت الضوء على موضوع جدير بالاهتمام وقدمت شيئا ينفع المهتمين في ميدان التربوي والاجتماعي، وأن تفتح لباب للباحثين في هذا الميدان أملين أن يتكلل بالنجاح والتوفيق، وأن يحقق أهدافه المتوخاة.

وعلى الله قصد السبيل وبه نستعين.

الطـــالب: عبد الله لبـــوز

الباب الأوّل

الجانب النّظري

الفصل الأوّل

موضوع الدراسة وأهميته

موضوع الدراسة وأهميته:

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 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 عموما 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 نمطا 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

---

[*] مفهوم التوافق من المفاهيم التي نالت اهتمام الفلاسفة والمفكرين قديمهم وحديثهم، فمن 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. (للمزيد أكثر ارجع لأحمد عبد العزيز سلامة وعبد العزيز عبد الغفار، علم النفس الاجتماعي).

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 اجتماعيا وقانونيا 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 إنسانا منتجًا وصالحا 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 وفقا 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 خصوصا 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 ، نظراً 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 ، بدءا 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، وتكوين الأنا للتوفيق بينهما، 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) (للمزيد ارجع لسعد جلال، 1985). 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.

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) -ذات الفلسفة 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 التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي للتلميذ في المرحلة الثانوية تحديدًا.

ولقد نال موضوع التوافق الدراسي حظاً 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، E. Hurlock, 1955) أن الدراسة في نظر المراهق لم تعد غير 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 لمصطفى 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 هـــذه الفروق فيما يخص التوافق الاجتماعي.

- أن عملية التوافق قد تباينت بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية، وعادت الفروق فيهـــا لصـــالح طالبات المستويات العليا على حساب المستويات الأقل، وفي تفاعل الاخـــتلاط في التعلـــيم بالمســـتوى 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 مـــن اختبـــار 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 علاقـــة التوافـــق الشخصي والاجتماعي والدراسي ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية (مصـــطفى الصـــفطي، 1983)، طبق فيها الباحث أربع أدوات وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

وجود ثمانية فروق جوهرية وإحدى عشر فرقًا غير جوهري فبالنسبة للفروق الجوهرية الثمانيـــة 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 مســـتوى دلالـــة 0,01.

- في التوافق بأبعاده المختلفة لصالح المستوى المرتفع على المنخفض، عند مستوى دلالة 0,01.

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

- في التوافق الدراسي بين الجنسين عند مستوى دلالة 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 (إلهامي محجوب، 1983)، 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 الحديثة 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 باختلاف المستويات 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 (مخائيل عبده، 1971، ص356-357)، 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.

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 للمشـــكلات، بينمـــا 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 وطالبـــات المـــدارس 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 المترلية، فالنفسية والانفعالية، فالاقتصادية ثم الاجتماعية، فالوطنية والقوميـــة والسياسية، ثم الدينية، فالمشكلات التعليمية والتربوية والإعلامية، ثم قضاء وقت الفـــراغ، ثم الجنســـية 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، ص 337-338).

أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين التوافق الدراسي وأساليب التنشئة الأسرية، فنجد دراســـة (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 التوافـــق كمـــا يقاس ببعض المقاييس الشخصية لدى عينة من المراهقات من المدارس الثانوية، فوجدت أن هناك علاقـــة 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

Fin Control-vs-Lax Control. (Fc-Lc) vs - Psychological

- 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:

إذا 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؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أساليب التنشئة الأسرية بين الجنسين؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الجنسين؟

فرضيات البحث:

بعد عرضنا لمشكلة البحث والتساؤلات التي تلتها، يمكننا على إثر ذلك صياغة الفرضية العامة والفرضيات الجزئية التي تحاول الدراسة الحالية التحقق منها.

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 كل متكاملاً، فإن ذلك يفرز نتائج تظهر آثارها في شكل توافق أو سؤ توافق دراسي، ويزداد تأثيرها بروزًا ووضوحًا وبصفة خاصة 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 ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي".

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:

1- توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والجد و الاجتهاد للتلميذ.
2- توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والإذعان لدى التلميذ.
3- توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية وعلاقة التلميذ بالمدرس.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أساليب التنشئة الأسرية بين الجنسين.
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الجنسين.

أهمية الدراسة وأهدافها:

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، والتنشئة الأسرية من جهة أخرى، كونها تمثل العامل الحاسم في حياة التلميذ خصوصاً 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.

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 أخرى عن أساليب التنشئة

---

[*] 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

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.

التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

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.

التوافق الدراسي:

يعبر التوافق عن مدى قدرة التلميذ على التوافق مع الوسط المدرسي بكل ما تحمله 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، Yongman, 1979) الذي يحوي

الأسرة اليابانية في تحقيق العلاقة الناجحة بين البيت والمدرسة، فهناك شخص هام موجود في البيت وهي (الأم) التي تساعده في النجاح وإقامة اتصال بمدرسي الطفل والإشراف على الواجبات المترلية 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).

أربعة وثلاثين بندًا لكل الأبعاد، ويمكننا أن نتبنى تعريف هذا الأخير الذي يقصد بـــه "قـــدرة الطالـــب (التلميذ) على التفاعل داخل حجرة الدراسة (القسم) بالمواظبة والمحافظة على النظام وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته". (رشاد موسى، ص343).

تحديد بعض المفاهيم المرتبطة بمتغيرات الدراسة:

التوافق النفسي (Psychological adjustement): يجدر بنا في هذه الدراســـة أن نعـــرف مفهوم التوافق النفسي باعتبار العلاقة الوطيدة والخاصة بينه وبين التوافق الدراسي، كون هـــذا الأخـــير المتغير الأساسي في بحثنا هذا، "فالتوافق النفسي عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعيـــة والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد والبيئة" (حامد زهران، 1995، ص27)، ويتمثل التوافق النفسي المعيار المهم للصحة النفسية، ذلك أن تحديد السواء من عدمه يتوقف على مـــدى نجاح الفرد من خلال الأساليب التي يتبعها للوصول إلى حالة من التوازن الذي ينشده. والتوافق يقتســـم حسب أبعاده إلى ما يلي:

التوافق الشخصي: ويتضمن السعادة مع النفس والرضا عن النفس وإشباع والدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية والمكتسبة ويعبر عن سلم داخلـــي حيـــث لا صـــراع داخلي، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحل المتتابعة.

التوافق الاجتماعي: ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيـــات المجتمـــع ومســـايرة المعـــايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، والتفاعل السليم والعمل لخـــير الجماعـــة، والســـعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحقيق "الصحة الاجتماعية".

التوافق المهني: ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد علما وتدريبا لها والدخول فيها والإنجـــاز والكفاءة والإنتاج والشعور بالرضا والنجاح. (المرجع السابق، ص29).

التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية هي العملية التي "من خلالها يتلقى الطفل أنماط التفكير والسلوك بواسطة أعضاء الجماعة الذين تقع عليهم مسؤولية صياغة سلوكهم و تعديله بمعايير مقبولة تتحدد اجتماعيًا".

وتعني التنشئة الاجتماعية أن الطفل يتلقى خبرات يومية عبر علاقته بجماعة الأسرة وجماعة المدرسة وجماعة اللعب والأصدقاء ويتلقى أثناء ذلك من هؤلاء كل أنواع القبول أو الرفض إما استحسان على أفعاله أو استهجانًا لها، كما تعني عملية التنشئة الاجتماعية في نظر (موري Murray) بأنها العملية التي يتم من خلالها التوفيق بين دوافع ورغبات الفرد الخاصة وبين مطالب واهتمامات الآخرين والتي تكون متمثلة في البناء الثقافي الذي يتبعه الفرد لحل الصراع بينه وبينهم، والنهاية الغالبة هو أن الفرد يكون أكثر قابلية للتطبع، وكذا فإن الشخص يتغير تخفيفا للصراع من الهدف المحرم إلى الهدف المقبول والاستخدام المألوف للأساليب الشائعة في المجتمع كالمحافظة على المواعيد ، وهذه الأشياء ضرورية إذا ما كان على الفرد أن يحيا في وئام مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع". (محمود أبو النيل، 1984، ص28).

إذا فالتنشئة الاجتماعية هي عملية تطبيع مستمرة تبدأ إن لم نقل قبل من الرضاعة وتشمل كافة مراحل النمو المختلفة في كل مواقف حياة الفرد وعلاقته بالآخرين وديناميته معهم من خلال الأساليب التي يتلقاها الفرد من الأسرة خاصة من الوالدين، والمحيطين به من أجل بناء شخصية نامية متوافقة جسميًا نفسيًا واجتماعيًا.

والمواقف جملة تتمثل "في مواقف الرضاعة والفطام والتدريب على عمليات الإخراج والنظافة والغذاء واللعب والتعاون والتنافس والصراع مع الآخرين في كافة مواقف الحياة من تحصيل وعلم وترويح، ويتمثل في: الحب، الرعاية، العطف، الدفء، الحماية الزائدة، التدليل، الإهمال، القسوة، التذبذب، والتفرقة في المعاملة، وبهذه الأساليب يمكن تعزيز أو كف استجابات سلوكية معينة من شأنها أن تعمل أو لا تعمل على تنشئة وبناء الشخصية المتوافقة للفرد". (المرجع السابق، ص29).

مفهوم المراهقة:

يعد مفهوم المراهقة من المفاهيم الهامة التي اختلف العلماء في تفسيرها أشد الخلاف فمنهم من ينكر وجودها، على أنها فترة زمنية يمر بها الفرد مثل باقي مراحل النمو من قبل ومن بعد، ومنهم من يؤكدها ويعتبرها بأنها مرحلة حرجة في نمو الإنسان، وتؤثر حتى في باقي المراحل اللاحقة، وتنوعت الدراسات في علم نفس النمو والدراسات الأنثروبولوجية.

ونحن هنا لسنا بصدد مناقشة ذلك، إلا أن عينة الدراسة الحالية تمس هذه المرحلة حسب ما تناولناه في مشكلة الدراسة، لذا ارتأينا أن نتعرض لمفهومها من الناحية اللغوية فالاصطلاحية ثم أطوارها.

فلغويًا كما جاء في لسان العرب في مادة (رهق) فيعرف ابن منظور المراهق بأنه: "الغلام الذي قارب الحلم، ويقال جارية مراهقة وغلام مراهق، وذلك ابن العشر إلى إحدى عشر". (ابن منظور، 1412هـ، ص130).

أما اصطلاحًا: "فكلمة مراهق مشتقة من الكلمة اللاتينية (Adolescere) وتعني الزيادة والنمو" (Elizabeth, b, Hurlock, 1981, P173)، ومعناها "التدرج نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي" (الشيخ عويضة، 1996، ص139)، بينما يعرفها قاموس علم النفس: (Dictionnaire De La Psychologie): "بأنها مرحلة من الحياة توجد بين الطفولة التي تبقى مستمرة وظاهرة حتى سن الرشد" (Norbert, Sillany, 1996, P7)، هذا التعريف للمراهقة جعل استمرار الطفولة التي تبقى مستمرة نظرًا لعدم اكتمال النضج والنمو للوظائف التي لا تكتمل إلا في سن الرشد "والمراهقة مرحلة انتقال من الطفولة إلى الشباب وتتسم بأنها فترة معقدة من التحول والنمو تحدث فيها تغيرات عضوية ونفسية وذهنية واضحة تقلب الطفل الصغير عضوًا في مجتمع الراشدين"، ويرى (دوروتي روجرز) أن للمراهقة عدة تعاريف فهو يصفها بأنها فترة نمو جسدي، وظاهرة اجتماعية، وكذا مرحلة زمنية، كما أنها فترة تحولات نفسية عميقة. (مخائيل أسعد، 1982، ص225)

وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاث أطوار متصلة ببعضها اتصالا وثيقًا إلى حد التداخل، هي:

1- طور البلوغ " Puberte ": أو المراهقة البكرة وتمتد من (11 - 14) وهو طور عنيف ويتميز بالاضطرابات.

2- طور المراهقة المتوسطة: وتمتد ما بين (14 - 18) وهي أقل عنفًا وتمتاز بالنمو الجسمي والانفعالي.

3- طور المراهقة المتأخرة: وتمتد ما بين (18 - 21) وتتميز بالهدوء النسبي بالمقارنة مع الطورين السابقين.

"ويمتاز النمو في هذه المرحلة بأنه سريع وشامل في جميع شخصية المراهق: من الناحية الجسمية، والعقلية والوجدانية ، والاجتماعية، والخلقية". (تركي رابح، 1989، ص206).

وتشير الدراسات اليوم أن المراهقة تخضع لطبيعة المجتمع فقد تطول أو تقصر أو تنعدم حسب ثقافة وطبيعة الحضارة وتنظر للقيم والمعايير المقصودة من قبل المجتمع، كما أوضحت الدراسات التي قامت بها الأنثروبولوجية (مرغريت ميد).

ويقول (Landis) في هذا السياق: أن المجتمعات البشرية تنقسم إلى ثلاث أنماط:

1 - المجتمعات البدائية: "حيث تتمطط الطفولة، فالرضاعة تذهب حتى سن السادسة" ولا وجود للمراهقة وهذا غير موجود عندنا.

2 - المجتمعات الفلاحية: "وفيها يدرب الطفل مبكرا على القيام بأدوار الكهل" وهي كذلك لا تعرف فترة المراهقة.

3 - المجتمعات الصناعية: "حيث الطفولة مفرطة الرعاية والمراهقة ممطلة طول فترة الدراسة والتدريب، تأخر في الدخول في الحياة المهنية... إلخ". (أحمد شبشوب، 1991، ص205-206).

ويمكن أن نقول في ضوء هذه التصنيفات أن مجتمعاتنا تنتمي إلى صنفين الثاني والثالث والتلميذ في المدرسة الثانوية يعد في مرحلة المراهقة بكل معانيها، والمعلوم أن لهذه الفترة مشكلاتها التي تطـــرأ إلا في هذه المرحلة النمو، وتتنوع هذه المشكلات في كل وسط من الأوساط التي يعـــيش فيهـــا، في الأســـرة والمدرسة والمجتمع، وكلما زادت توسعا كلما زادت المشكلات مما يعسر من عملية التوافق الـــتي يعـــد التوافق الدراسي من أهمها نظرا لما تحمله هذه المرحلة من خصائص نمائية.

مرحلة التعليم الثانوي:

يدل اسم هذه المرحلة على مرحلة سبقته في التعليم تتمثل في التعليم الأساسي التي تبنى عليه بقية المراحل اللاحقة، غير أنه "ونظرا لمحتويات برامج التعليم الثانوي وطبيعة التلاميذ في هذه المرحلة الحرجـــة فنحن نعتقد في أن تكون له خصوصيات مميزة له من غيره، إلى جانب توفر بعض الدراسات في المراحل الدراسية الأولى ونقائصها في المراحل الثانوية". (العايب رابح وبوطنطن الصالح، 1998، ص179).

والمدرسة الثانوية العامة "عبارة عن مدرسة ضخمة تجمع في رحابها بين نوعيات مختلفة من التعليم الثانوي بحيث تقدم لتلاميذها تعليمًا عامًا، وتعليمًا حرفيًا، في وقت واحد وذلك بهدف إزالة الحـــواجز المصطنعة بين التعليمين النظري والعملي أو بين العلم والتكنولوجيا... وبدل على ذلك فـــإن المدرســـة الثانوية الشاملة تجمع في رحابها بين المقررات المدارس الثانوية العامة ومقررات المدارس الثانوية التقنيـــة ومقررات المدارس الثانوية المخصصة في وعاء تعليمي واحد يسمح بالاختلاط والتمازج بين المواد العلمية والتقنية وتبادل الخبرات بينها -وبذلك تتحطم الفوارق التي كنت توجد مند قرون عديدة بين التعلـــيم النظري من ناحية- والتعليم التقني أو المهني من ناحية أخرى مما سهل عملية انتقـــال التلاميـــذ انتقـــال التلاميذ من برنامج لا يناسب قدراتهم العقلية -واستعداداتهم العملية أو ميولهم الدراســـية- إلى بـــرامج أخرى أكثر مناسبة لهم من النواحي العقلية والذهنية والمهنية". (تركي رابح، مرجع سابق، ص126).

الفصل الثاني:

التنشئة الاجتماعية والأسرية

تمهيـــد:

تعد التنشئة الأسرية جزءًا لا يتجزأ من التنشئة الاجتماعية، هذه الأخيرة التي تشمل كافة مؤسسات المجتمع، لتجسيد مبادئه وقيمه، وما الأسرة إلا بداية لتلك العملية الشاملة التي تجسد ذلك وتحافظ على بقائه واستمراره.

ومفهوم التنشئة الاجتماعية (أو التطبيع الاجتماعي) كمصطلح ينسب إلى أكثر من علم في العلوم الاجتماعية، منها علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والتربية... لكننا سنحاول في هذا الفصل إبراز مفهوم التنشئة الاجتماعية بين علما الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي، هذا ما سنراه في مبحث التنشئة الاجتماعية.

المبحث الأول: التنشئة الاجتماعية:

مفهوم التنشئة الاجتماعية بين علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي:

قبل التطرق إلى مفهوم التنشئة الاجتماعية بين علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي نقف عند بعض التعاريف المختصرة للعلمين، حتى يتجلى لنا كيف تناوله العلماء كموضوع جدير بالاهتمام لكليهما، حيث "يمكن تعريف علم الاجتماعي بأنه العلم الذي يدرس نمو التنظيمات الاجتماعية وتطورها والسلوك الاجتماعي بشكل عام، وهذا يختلف عن دراسة سلوك الأفراد في الجماعات مما يهتم به عالم النفس الاجتماع". (سعد جلال، 1984، ص28).

1 - عند علماء الاجتماع:

بما أن علم الاجتماع من أكثر العلوم تأثير بالأيديولوجية أضحى من الصعب علينا تحديد مفهوم له يرضى جميع الأطراف و الأيديولوجيات إلا أننا سنحاول تجاوز الاختلافات قدر المستطاع، وذلك بإبراز جوانب الاتفاق أكثر على بنية تعريفية متفقة المعالم المدروسة خلال تعريف من وجهة نظر تكاملية لأنه "يصعب العثور على تعريف دقيق جامع لعلم الاجتماع، أو يصعب على الأقل البدء بمثل هذا التعريف، فالتعريف في علم الاجتماع كما في سائر العلوم الاجتماعية والإنسانية هو إشكالية بحث في حد ذاته، تتعدد المواقف فيها بتعدد المنطلقات النظرية والمناهج والأغراض والظروف وسواها". (ف. ج. رايت، 1996، ص03)، لأن تحديد مفهوم العلم يترتب عنه تحديد مفهوم عملية التنشئة الاجتماعية من جهة، ومن جهة أخرى كون "مفهوم التربية بالنسبة لعلم الاجتماع مرادف لمفهوم عملية التنشئة الاجتماعية". (سميرة أحمد السيد، 1993، ص22)

كما "يهتم علم الاجتماع بدراسة التربية ف السنوات الأولى لما للتربية من أهمية خاصة في هذه المرحلة النمائية". (سميرة السيد، 1993، ص22)، فيذهب كل من (بروم وسليزيك - Bromm & Sezlyck) (غريب محمد سيد أحمد وآخرون، 1995، ص22) -من أنصار النموذج الليبرالي- في تعريفهما لعلم الاجتماع على أنه "واحد من العلوم الاجتماعية التي تهدف إلى كشف البناء الأساسي للمجتمع الإنساني وتعيين القوى الأساسية التي تساعد على ترابط الجماعات معا أو تضعف من هذا الترابط بجانب تعلم الظروف التي تحول الحياة الاجتماعية".

مما يعرفه (ميلتون بارون، M. Barron) بأنه علم اجتماعي يجد في طلب معرفة علمية حول أنماط التفاعل الاجتماعي وتأثير الأنساق الاجتماعية على الاستجابات العقلية والانفعالية والسلوكية الإنسانية".

من خلال هذين التعريفين يلاحظ أن الاهتمام مركزا على الجماعات والسلوك والعمليات النفسية والاجتماعية الحاضرة وهما طبعًا يكملان بعضهما، وهذا يعود إلى الواقع إلى الواقع الغربي الرأسمالي، يعكس فيه أساليب تنشئة الأجيال التي تقوم على الفردية وإبراز الجوانب النفسية وتأثيرها في المجتمع ومن ثم فهذان التعريفان يكرسان سيطرة الطبقة البرجوازية الحاكمة المسيطرة اهتمام التعريفات الليبرالية بالجانب الفردي وإعطائه الأهمية البالغة إن لم نقل المطلقة وتأثير سلوك الفرد في سلوك الجماعة والقدرة على تغييره، إنما يعكس روح الأيديولوجية والفلسفة البراغماتية التي تقوم عليها السياسة الأمريكية، وبالتالي فإن هذه النزعة هي أقرب ما تكون إلى علم النفس الاجتماعي، كما سنرى مفهوم التنشئة الاجتماعية عند أصحاب هذا العلم.

وانطلق أصحاب هذه الأيديولوجية من التركيز على اختيار الفرد وفقا لرغباته وميوله الطبيعية، مما كان لهذا النموذج الأثر الكبير في تثبيت فكرة الرأسمالية العالمية؛ التي هدفت الوصول إلى تكوين مجتمع ديمقراطي من خلال الروح الفردية مما افرز ظهور التفاوت الطبقي للفرص التربوية والأساليب المعيشية بين الفئات الاجتماعية المختلفة.

بذلك المفهوم الأيديولوجي كان "قيام التربية مبدأ التنافس الحر واعتمادها على معطيات العلوم التجريبية والتطبيقات على علم النفس الفردي، وقد العكس كل هذا على الأهداف التربوية وبروز ظواهر تربوية اجتماعية لا تعكس المضمون التربوي الحقيقي لهذا المذهب، وصارت الفئات الاجتماعية الفقيرة لا تقدر على تعليم أبنائها نظرًا للشروط التربوية الصعبة والتكاليف المادية والموضوعية أمام هذه الفئات التي فقدت كثيرًا من الفرص التعليمية والوظائف المهنية في المجتمع"،

(على براجل، العدد 2، ص14)، أي أن وظيفة التربية في المجتمعات الليبرالية هي تربية النخبة أو الصفوة التي لها الحق في الحياة بكل ما تحمله ومن ثم فإن التربية تبقى تعاود إنتاج النظام التربوي القائم في المجتمع، وتحافظ عليه وتكرسه وفق متطلبات هذه الفئة.

"لقد كشفت دراسات متعددة في فرنسا وفي انجلترا وفي السويد عن أن الهوة بين توزع الطبقات الاجتماعية وبين مدى كونها ممثلة في مؤسسات التعليم تزداد عمقا في المراحل المتقدمة من التعليم و تبلغ أوجها في التعلم الجامعي مما يؤدي إلى التباين في حظوظ الانتساب إلى المهن التي تتطلب تأهيلا طويلا والتي تمنح مسؤولية أعلى". (سعيد علي، 1996، ص196).

ومن هنا فقد أكد كل من بورديو وباسرون، (Bourdiou & Passron) على أن التعليم يسهم في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم، فيساعد بذلك على تثبيته واستمراره فكيف يكون ذلك؟

في رأي بورديو وباسرون أنه لا يمكن فهم أية ظاهرة تعليمية كتمثيل الفئات الاجتماعية المختلفة في مراحل التعليم أو تمثيل الجنسين أو نسبة المتخرجين... إلخ، ما لم توضع هذه الظاهرة ضمن "أنظمة العلاقات التي تتعلق بها"، وبشكل عام ما لم يتم إرجاعها إلى نظام التعليم وبنية العلاقات الطبقية ذلك أن أية ظاهرة تعليمية إنما تظهر فيها دائما بنية نظام التعليم في فرنسا عند أبناء العمال الزارعين من 1.1 % إلى 2.7 %، وعند أبناء العمال من 1.3 % إلى 3.4 %، وعند أبناء الفلاحين من 3.4 % إلى 7.0 %، بينما ازدادت هذه الفرص من 38.0 % إلى 58.7 % لدى أبناء الكوادر العليا والمهن الحرة، ومن 54.4 % إلى 71.5 % لدى أبناء الصناعيين". (نفس المرجع السابق، ص170).

من هنا يرى أصحاب الاتجاه النقدي وعلى رأسهم بورديو أن "النشاط التربوي (في البلدان الرأسمالية) فرض تعسفيا لنموذج تربوي تعسفي يفترض وجود سلطة تربوية (صلاحية)، أي تفويضا للصلاحية، فإنه يستنتج معاودة إنتاج المرجعية التربوية لمبادئ التعسف الثقافي الذي تفرضه جماعة أو طبقة باعتباره أهلا ليعاد إنتاجه، سواء من خلال وجودها نفسه أو من خلال تعويضها إلى مرجعية معينة ما يكفي من الصلاحية للقيام بمعاودة الإنتاج هذا بوصفه على هذا النحو، يتطلب النشاط التربوي - عملا تربويًا (T. P)- وهو عمل ترسيخي لابد من أن يروح بما يكفي لإحداث تأهيل يتصف بالدوام، أي لإنتاج تطبع تربوي Habitus من خلال استبطان المبادئ التي ترسي تعسفًا

تربويًا قادرًا على الاستمرار بعد أن يتوقف النشاط التربوي، وتبعًا لذلك على إقامة مبادئ التعسف المستنبط في سياقات الممارسة التربوية. (بيير بورديو، 1994، ص44).

من هنا يتضح لنا مدى الأثر الذي لعبته الإيديولوجيات الليبرالية في علم الاجتماع الغربي والمفاهيم المرتبطة به مما كان الأثر المباشر له في تحديد مفهوم التنشئة الاجتماعية التي تركز على سيطرة الطبقة المسيطرة وكيفية تحديد أنماط التنشئة لدى أجيالها و تكريسها بثقافة النخبة إطلاقا من النزعة الفردية والفلسفة البراغماتية.

فمن خلال ذلك إذا ينشأ الطفل في مجتمعات الليبرالية يقدم منفعة الخاصة على العامة ومصلحته الشخصية على الاجتماعية والسلطوية على الشعوب الأخرى وحب الامتلاك والجمع أكثر وأن نموه ونضجه يقاس بمدى تحرره من كل القيود والعراقيل التي تقف أمام مصلحته وتحقيق مصلحة النخبة وتكريسها.

أما بالنسبة لأنصار النموذج الاشتراكي فنجد أن (أوسبيوف، G.Ospiove) قد عرف العلم بأنه ذلك "الذي يدرس البناء الاجتماعي S. Structure للمجتمع وما يحويه من علاقات داخل الطبقات الاجتماعية وبينها والنظم الاجتماعية التي تنظم هذه العلاقات بجانب دراسة تطور وتفاعل الانسياق والتنظيمات داخل المجتمع". (غريب أحمد وآخرون، 1995، ص79).

كما يحدد (كونستا نتينوف وف. كيل) العلم بأنه ذلك "الذي يدرس المجتمع ككل متطور تاريخيا كما يدرس القوانين التي تحكم التكوينات الاجتماعية الاقتصادية بجانب اهتمامه بالبحث في العلاقات الداخلية بين الجوانب المختلفة للحياة الاجتماعية وظاهراتها".

إذا تمعنا في التعريفين السابقين نلاحظ بوضوح بروز مصطلحات مختلفة عن النموذج (الليبرالي) السابق، حيث نجد البعد الطبقي والتاريخي وكذا الاقتصادي ومدى أهميتها في البناء الاجتماعي في الأيديولوجية الاشتراكية نزع القناع عنه لكشف تناقضات البناء الاجتماعي في الأيديولوجية الرأسمالية في المجتمع الأمريكي والغربي عمومًا.

ظهرت الأيديولوجيا الاشتراكية (الشيوعية) كنظرية نقدية للأيديولوجية الرأسمالية (الليبرالية) نظرًا ما هذا الأخير من تكريس للطبقة والسيطرة على وسائل الإنتاج لصالح الطبقة المالكة دون العاملة (الكادحة المنتجة) وذلك عبر كل التغيرات الاجتماعية التي مر بها تطور المجتمع في أوروبا، لذا نلاحظ من خلال التعريف الثاني تركيزه على البعد التاريخي أو ما يسمي عند ماركس وأتباعه (بالمادية التاريخية) كما يركز على البعد الاقتصادي وأهميته في التغير الطبقي الاجتماعي وبالتالي السياسي،

والميدان التربوي كنظام من الأنظمة الاجتماعية يتأثر كغيره من الأنظمة بتأثير الأيديولوجية مما انعكس حقيقة ذلك الفعل في البلدان الرأسمالية فأصبحت التربية حكرًا على العائلة الفاضلة وذلك لامتلاكها للمؤسسات ذات الملكية الخاصة.

"نتيجة لانتشار المظاهر التربوية والمهنة في وسط الفئات الاجتماعية، النكسة على أوضاع الحياة في مجالاتها ظهر مبدأ تربوي جديد (وهو المذهب الاشتراكي) جاء كرد فعل على الاتجاه السابق، وما نتج عنه من مجالات متناقضة، وقد نادي بضرورة ربط أهداف التربية بالأهداف الاجتماعية والمصالح العامة المشتركة والقضاء على مضاعفات النظام الفردي، وإلغاء الطبقة الرأسمالية وتوحيد المجتمع في طبقة واحدة تقوم على المساواة والتعاون بدل التنافس الفردي الحر". (علي براجل، 1994، ص44).

وينتقد (لينين) المدارس في البلاد الغربية الرأسمالية بقوله: "إن الدولة البرجوازية بإمكانها أن تبقي خارج السياسة، وهكذا تخدم المجتمع، ففي الحقيقة كانت المدرسة أداة كلية لسيطرة الطبقية في أيدي البرجوازيين، وكانت طيلة الوقت مشحونة بروح الطائفية، وهدفها كان لإعطاء الرأسماليين عبيدًا إلزاميين وعمالا أكفاء" (برتراند رسل، 1987، ص 175).

في ظل النموذج الاشتراكي يتغير إذا مفهوم التنشئة الاجتماعية تبعا لتغير مفاهيم علو الاجتماع عنه في النموذج الليبرالي الحر، لأن هذا المفهوم بتميز عن الاشتراكيين للمبالغة في الولاء للجماعة وقيمها وإيثارها على النفس، وهذا لا يتأتى لدى الفرد ما لم ينشأ ذلك، إذ أن الفرد يتعلم خلال عملية التنشئة الاجتماعية ويريد المجتمع من الدوار المطلوبة منه خلال الأسرة والمدرسة والأصدقاء...، وبالتالي يكون دوره التكيف مع ما هو مطلوب منه والخضوع والانصياع له بوصفه عضوا في المجتمع، فالمصلحة العامة تقدم على المصلحة الخاصة والشخصية، خصوصا عندما يتعارضان، فالفرد يعمل ويضحي لأجل الآخرين (الجماعة) وسعادتهم.

ومهما يكن من أمر فإن النظرة التكاملية تستدعي العدول عن التطرف في كلا نظرة النموذجين (أو النظامين)، وأن الشطط في تفضيل نموذج على آخر يعد من قبيل الجدول عن الصواب، إذا فكلا النموذجان يتفقان في أن علم الاجتماع بنظرة أولية يمكن تعريفه على أنه: "الدراسة العلمية أو البحث العلمي للطاهرة أو الظواهر الاجتماعية، وبمقدار ما تكون الطاهرة موضوعا Object منفصلا عن الأشخاص المشتركين بها، فالطاهرة الاجتماعية، كما يقول (دوركايم) في كتابه: "قواعد المنهج السوسيولوجي"، لها ببساطة كل خصائص الموضوع، وهو مل

يبرز استقلالية علم الاجتماع من جهة وضرورة العثور على المنهج السوسيولوجي الذي يستطيع نقل الموضوع الاجتماعي Social Object من مستوى "الأيديولوجيا" إلى مستوى "العلم". (ف. ج. رايت، 1996، ص03).

من هنا يمننا القول أن عملية التنشئة الاجتماعية موضوعا تناوله علم الاجتماع وهو في مستوى الدراسة الاجتماعية لكنه لم يسلم من تأثير الأيديولوجي رغم محاولة العلماء تبني الموضوعية وبالرغم من مدى هذا التأثير إلا أننا نستطيع الخلوص إلى أن مفهوم التنشئة الاجتماعية عند علماء الاجتماع بغض النظر عن اتجاهاتهم هم: "العمليات Processus- التي يتم من خلالها إعداد الطفل ليأخذ مكانه في الجماعة التي ولد فيها". (محي الدين مختار، 1998، ص 26).

أي أن عملية إعداد الطفل حسب الأيديولوجية الليبرالية إعداد يحافظ على كيان الجماعة والعمل على استثمارها، ومن ثمة فإن هذه الجماعة تطبع الطفل الناشئ بثقافتها وأنماط سلوكها من عادات وتقاليد وقيم وأساليب التفكير، بتالي يتشكل كفرد اجتماعي، رغم الفردية والحرية التي تنادي بها الأيديولوجية الليبرالية لصالح النخبة التي هي في حقيقتها جماعة تتميز عن غيرها، على نقيض الروح الجماعية المثالية التي تنادي بها الأيديولوجية الاشتراكية.

ومهم يكن فإن النظرة الإجتماعية (الماكروسوسيولوجية) لعملية التنشئة الاجتماعية، تختلف عن النظرة النفسية، إذ تعد الأولى من (التطبيع الاجتماعي) أو التشكيل أو القولبة الاجتماعية للفرد حسب حاجات المجتمع ومتطلباته، بمعنى أن التنشئة الاجتماعية هي: "عملية التعليم وتقاليد خلال سياق التفاعل مع الأشخاص، وتمثل الوظيفة والهدف في هذا الصدد العامل الرئيسي لها في مساعدة الأفراد على النمو بالشكل الذي يجعل سلوكهم مقبولا في المجتمع، وأكثر فاعلية في المحافظة على الذات كعضو في الأسرة وفي المجتمع". (محي الدين مختار، 1998، ص26).

يركز هذا التعريف على أن التنشئة الاجتماعية هي عملية تعليم وتفاعل لكل ما عماله المجتمع ويدعو لقبوله واستمراره، وفي هذا السياق نجد أن مفهوم التنشئة الاجتماعية في أصل يرتبط بمفهوم التربية، إذا أن الصلة بينهما وثيق حيث "تعرف التربية اصطلاحًا بأنها التنشئة والتنمية أي تنمية النشء من النواحي الجسمية والعقلية والسلوكية، وحتى يمكنه العيش والتكيف مع الحياة من حوله". (إبراهيم ناصر، 1969، ص32).

كما يرتبط مفهوم التنشئة الاجتماعية بعملية التعلم وعلى أثر هذا تعرف التربية بأنها "العملية التي يتعلم فيها الفرد من خلال علاقاته مع الآخرين وتفاعله معهم". (محمد الشعيبي، 1978، ص49).

وبالتالي يتحدد المفهومان التربية والتنشئة الاجتماعية ويتطابقان حسب التعريف السابق للتنشئة الاجتماعية لأن "عمليات التشكيل والتغير والاكتساب التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد والجماعات وصولا به إلى مكان بين الناضجين في المجتمع بقيمهم واتجاهاتهم ومعاييرهم وعاداتهم وتقاليدهم (التي تتمثل في عملية التربية) هي نفسها عملية التنشئة الاجتماعية". (منير سرحان، 1973، ص113).

ومنه نخلص إلى أن "التنشئة الاجتماعية عملية اكتساب الفرد لثقافة مجتمعه ولغته، فهو حين يحمل ثقافة مجتمعه فإن ذلك يعنى أنه قد تشربها، وأصبحت عادات المجتمع وطرق تفكيره وأنماط سلوكه وحكمه على الأمور والأشياء خاصة به كما هي خاصة بالمجتمع". (منير سرحان، 1973، ص113 - 114).

نلاحظ من خلال التعاريف السابقة أن تناولت الشخصية من قبل علماء الاجتماع يتركز حول عملية التطبيع الاجتماعي كآلية لنقل تراث وثقافة المجتمع والعمل على استمرارها، فالشخصية في نظرهم هي نتاج هذا التطبيع، وهذا ما أكده الفلاسفة والعلماء الاجتماعيين، حيث ذهب (أوجست كونت) الفيلسوف الاجتماعي صاحب الاتجاه الوضعي كما ذهب من قبله (أرسطو) وغيره إلى أن الإنسان اجتماعي بطبعه ولهذا ذهب (كونت) إلى أن العقل البشري لا يمكنه أن ينمو إلا بفعل المجتمع، وأنه ينبغي أن يدرس الفرد دائما من وجهة الظروف الاجتماعية التي يعيش فيها.

كما يؤكد (إميل دوركايم) عالم الاجتماع الفرنسي - ومن أكبر أصحاب هذا الاتجاه- بنظريته الشخصية (العقل الجمعي)، بقول (إذا تكلم الضمير فإن المجتمع هو الذي يتكلم فينا)، أي أن للجماعة تفكيرها وشعورها وتصرفاتها تختلف عن تفكير الأفراد وعن شعورهم وتصرفاتهم، فيري (دوركايم) "أن وجود قيم وأفكار ومعتقدات ومعايير اجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد لا يساعد الفرد في هذا المجتمع على متطلبات مجتمعه فحسب، بل يزيد أيضا من شعوره بالانتماء لهذا المجتمع، مما يضع هذه المتطلبات في مرتبة أعلى من حاجاته الشخصية، ويحاول جاهدا أن يسعى إلى تحقيقها". (سميرة السيد، 1993، ص27).

فالتنشئة الاجتماعية حسب (دوركايم) تعمل على مساعدة الفرد في إدراك ذاته الاجتماعية من خلال استدماج هذه المعايير والقيم، لذا فهو يري "أن المجتمع في قيامه بعملية التنشئة الاجتماعية يحدد القيم والمعتقدات والمعايير الاجتماعية التي يريد أن يغرسها في أفراده". (المرجع السابق، 1993، ص29).

من هنا يبرز التأثير البالغ للمجتمع وصنعه لأفراده بتطبيعهم وتشكيلهم كما يريد هو لا كما يريدون هم (أي الأفراد) لترعاتهم الفردية الملغاة أصلا في نظر هؤلاء الاجتماعيين، وباختصار فإن المجتمع هو الذي يقرر تشكيل أفراده حسب علماء الاجتماع.

2 - مفهوم التنشئة الاجتماعية عند علماء النفس الاجتماعي:

ينطلق علماء النفس من الدراسة السلوك الفردي بالدراسة العلمية القائمة على الموضوعية، لذا يعد الفرد المادة الأساسية لموضوع الدراسة في مواقف الحياة المستمرة على العكس من علماء الاجتماع الذين ينطلقون من دراسة المجتمع والنظم الاجتماعية.

وعلم النفس الاجتماعي واحد من فروع علم النفس الذي يتناول بدراسة العلمية سلوك الفرد داخل الجماعة ولسنا هنا بصدد عرض تعاريف عن هذا المفهوم من قبل العلماء المهتمين به ووجهات النظر المدارس، إلا أننا نقتصر على بعض التعاريف التي أوردها بعض المهتمين بهذا العلم، فيعرفه (مصطفي سويف) بقوله: "علم النفس الاجتماعي هو العلم الذي يدرس سلوك الفرد كما يتشكل من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة، بعبارة أحرى أن موضوع هذا العلم هو الدراسة العلمية للسلوك الصادر عن الأفراد تحت تأثير المنبهات الاجتماعية المختلفة وما بينها من علاقات". (مصطفى سويف، 1996، ص01).

من خلال هذا التعريف يمكننا استخلاص أن علم النفس اجتماعي كموضوع يحاول أن يجمع بالدراسة العلمية بين النفس والمجتمع، وهما مصطلحان يشكل كل مصطلح منهما مجالا مهما لعلمين قائمين بذاتهما علم النفس، وعلم الاجتماع، فبواسطة الأفراد يتشكل المجتمع، ولا مجتمع بدون أفراد، من هنا انطلق علم النفس الاجتماعي بموضوعه وأسس لمنهاجه بالدراسة هذه العلاقة التفاعلية بين الفرد والمجتمع وفق المنهج العلمي.

من هذا المنظور نجد أن التنشئة الاجتماعية أخذت مكانها بجدار في دراسات علم النفس الاجتماعي بل تستحق أن تكون من أهم الموضوعات عناية ودراسة في هذا العلم خصوصًا في المجال التنظيري.

وما دمت التنشئة الاجتماعية أساسها عملية التفاعل بين الطفل والمؤسسات الاجتماعية، فإن هذا التفاعل هو صلب دراسة علم النفس الاجتماعي على اعتبار أن "دراسة التفاعل هو موضوع علم النفس الاجتماعي، والتفاعل هو تأثير المتبادل بين فرد وفرد أو بين جماعة وفرد أو بين جماعة وجماعة، وهذا التفاعل يكون على شكل منبهات الاستجابات تتم على شكل دائري تقريبا، بشكل تصبح الاستجابات نفسها منبهات تؤدي إلى استجابات أخرى قد تختلف نوعا وكما عن المنبه والاستجابة الأوليين. (خير الله عصار، 1984، ص23).

كما يعرف علم النفس الاجتماعي في هذا السياق كذلك بأنه "العلم الذي يدرس الكائن الإنساني في تفاعله مع بيئته، ذلك التفاعل الذي يتم في معظمه على أسس رمزية". (صلاح الفوال، 1982، ص95).

على هذا الأساس فإن "جانبًا أساسيًا من حياة الفرد ينقضي في اتصال وتفاعل مع الأفراد الآخرين في البيئة المباشرة المحيطة به، والتفاعل الاجتماعي هو عملية تفاعلية تبادلية التأثير، مستمرة تتكون من اتصالات بين اثنين أو أكثر من الأفراد في مواقف اجتماعية مختلفة، وتلك الاتصالات تختلف في طبيعتها فهي إما تكون مادية حين يؤدي الفرد للأخر شيئًا ماديًا، وقد يكون الاتصال رمزيًا "symbolic" وذلك حيث يتبادل الأفراد التأثير بواسطة المعاني والرموز باستخدام اللغة وغيرها من أساليب التعبير الرمزي كالإيماءات والإشارات. (خير الله عصار، 1984، ص23).

لذا يقول (مصطفى سويف): "يقع مجال الدراسة في علم النفس الاجتماعي عند مفترق الطرق، بين الدراسات النفسية التي تركز انتباهها في سلوك الفرد بجوانبه المختلفة وبين الدراسات الاجتماعية التي تعبر وتركز انتباهه في سلوك الجماعات بجوانبه المتعددة. (مصطفى سويف، ص21).

نستخلص من سابق التعارف أن علماء الاجتماع يركزون على تأثير المجتمع ومدى تشكيله شخصية الإنسان، وهي نظرة لو تأملنا أكثر لوجدنا فيها أحادية متطرفة لما لها من إجحاف في حق الفرد وخصائصه الذاتية واستقلاله وتميزه ،في المقابل نرى أن علماء النفس الاجتماعي يضعون الفرد في إطار تكاملي تفاعلي في تصورهم للتنشئة الاجتماعي وبالتالي وضع الفرد في إطار المؤثر الإيجابي للجماعة المحيطة به من خلال الاستجابة للمنبهات الاجتماعية في شكل تغذية راجعة على العكس من النظرة السابقة لعلماء الاجتماع التي تجعل الفرد سلبيًا لا يخرج عن إطار لما يريد المجتمع وأول وسط اجتماعي تفاعلي طبيعي هو الأسرة وظروف تنشئتها، في المعاملة التي يتلقاه الطفل في المواقف اليومية.

كما يمكننا أن نخلص مما سبق من النظرتين إلى تعريف (زيجلر وتشايلد، Ziglar& Child 1969) وهو تعريف نفسي اجتماعي للتنشئة الاجتماعية، بقولهما "التنشئة الاجتماعية عبارة عن مصطلح يعبر عن العملية التي يتم من خلالها للفرد تنمية أنماط نوعية من الخبرات والسلوك الاجتماعي الملائم، وذلك من خلال تفاعله مع الآخرين المحيطين به". (فايزة عبد المجيد، 1995، ص121).

عموما يمكننا القول أن التنشئة الاجتماعية هي "العملية التي يتحول الفرد خلالها من طفل يعتمد على غيره، متمركز حول ذاته لا يستطيع إشباع حاجياته بنفسه إلى فرد ناضج معتمد على نفسه مستقلا عن غيره يتحكم في إشباع حاجياته وضبط انفعالاته فيشبع هذه الحاجيات وفق ما يراه مناسبا ويرمي مجتمعه بقيمه ومعاييره ليحقق التوافق النفسي والاجتماعي ليندمج ويصبح عنصرًا مؤثرًا وصالحا، ويتم ذلك في هذه العملية بالتدريج في الأسرة والمدرسة والمؤسسات الأخرى".

المبحث الثاني:

مصادر الضبط ووسائله في عملية التنشئة الاجتماعية:

مدخل:

تعتبر التنشئة الاجتماعية تلك العملية التي يتحول خلالها الفرد من طفل معتمد على غيره، متمركز حول ذاته لا يستطيع إشباع حاجاته بنفسه، إلى فرد ناضج معتمد على نفسه مستقلا عن غيره يتحكم في إشباع حاجاته وضبط انفعالاته، فيشبعها وفق ما يراه مناسبا وما يرمي إليه مجتمعه بقيمه ومعاييره، ليحقق التوافق النفسي والاجتماعي، ويندمج فيه ويصبح عنصراً مؤثراً وصالحاً، ولا تتم هذه العملية عشوائيا بل بالتدريج في مؤسسات اجتماعية أقرها المجتمع وكرسها لتحافظ على بقائه واستمراره، كالأسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى... باعتبارها أوعية اجتماعية تنبثق منها مصادر الضبط في هذه العملية الهامة.

ويمثل الضبط أهمية بالغة في عملية التنشئة الاجتماعية قديماً وحديثاً، ذلك لارتباطه بسلوك الفرد، ولقد تناول هذا الموضوع علماء في تخصصات عدة، كل وفق مجاله واهتمامه، من بينهم علماء الاجتماع والتربية وعلم النفس الاجتماعي، لارتباط هذا الموضوع بالمؤسسات الاجتماعية باعتبارها الأوساط التي يتلقى فيها الفرد المبادئ والقيم والمعايير والاتجاهات وكذا الأنماط السلوكية كمحددات لسلوكه، فعن طريقه يتعلم المهارات والمعارف وتوجيه ميوله وتهذيبها، ونمو قدراته واكتشاف استعداداته، وبالتالي يحقق التوافق مع نفسه ومجتمعه، ويصبح عنصراً إيجابياً وفعالاً يكرس قيم المجتمع وتطلعاته، لا عنصرًا منحرفًا هدامًا يساهم في تفاقم المشكلات الاجتماعية، على اعتبار أن ذلك يمثل فشلاً في عملية الضبط لأي مجتمع، بل إن ذلك يصبح معياراً لفشل المؤسسات الاجتماعية في عملية الضبط التي تمارسها على أفرادها، ذلك أن الضبط لا يمر بوسائله المختلفة في تأثير في الفرد إلا عبر هذه المؤسسات الاجتماعية.

فيا ترى كيف يؤثر الضبط في عملية التنشئة الاجتماعية؟ وما هي مصادر الضبط الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية؟ وكيف تؤثر في سلوك الناشئ من الناحية الاجتماعية؟ هذا ما سنتناوله في هذه الصفحات التي بين أيدينا، بدءًا بالمصدر بدور مصدر الثقافة في عملية التنشئة الاجتماعية.

المصدر الأول: الثقافة ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية:

لو أمعنا النظر في تعاريف الثقافة لوجدناها مختلفة إلى حد التباين؛ نظرًا لاختلاف مجالات الدراسة فيها اجتماعية ونفسية اجتماعية، انثروبولوجية، ولعل المجال الأخير هو الذي طغى على هذه

التعاريف، فهناك من يؤكد في تعريفه لها على الإنتاج الفكري والمعنوي المنبثق من التفاعل الاجتماعي للأفراد والجماعات الذي ينعكس بصورة ما في بعض العناصر المادية والعلاقات الاجتماعية (المرسي سرحان، 1973، ص132)، فيعرفها (تايلور، Taylor) العالم الأنثروبولوجي الإنجليزي في تعريفه المشهور بأنها ذلك "الكل المركب الذي يشمل على المعرفة والمعتقدات والأخلاق والفنون والقانون والتقاليد والإمكانيات والعادات التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع". (سميرة السيد، 1993، ص117).

كما تختلف تعاريف الثقافة من حيث كونها رمزية.. أو مكتسبة.. أو عقلية.. أو غيرها.. أو من حيث العلاقة بين الفرد والمجتمع.. أو من حيث اعتبارها كيان فوق عضوي.. أو من أنماط للسلوك وأخرى ضمنية. (محمد عفيفي، 1978، ص96-98).

وحاول (محمد عبد الهادي عفيفي) إعطاء مفهوم شامل للثقافة بقوله: "قد توصلنا إلى مفهوم متكامل للثقافة، ومعناها فالإنسان أساساً حيوان اجتماعي لابد أن يعمل لابد أن ينتج والإنتاج يعني تنمية علاقات اجتماعية معينة، ولكن الإنسان لا يعيش بالخبز وحده، وهو يعيش بقيم من أجل قيم سامية تؤثر على نظرته للطبيعة وإلى علاقاته بغيره". (نفس المرجع السابق، ص99).

من جهة أخرى اختلف العلماء في مدى تطابق أو اختلاف مصطلحي الثقافة والحضارة وما نتج عنهما من إفرازات مادية ومعنوية، لكننا لسنا هنا بصدد تفصيل ذلك الاختلاف، إلا أننا نستند على التعريف سابق الذكر باعتبار الثقافة مصدرًا من مصادر الضبط في التنشئة الاجتماعية.

تعتبر الثقافة من أهم مصادر الضبط في التنشئة الاجتماعية؛ باعتبارها محددًا رئيسًا لسلوك الأفراد، كونها الوعاء الذي يشكل شخصية الفرد داخل المجتمع لذا فهي "طريق مميز لحياة الجماعة ونمط متكامل لحياة أفرادها، ومن ثمة تعتمد الثقافة على وجود المجتمع ثم هي تمد المجتمع بالأدوات اللازمة لاطراد الحياة فيه، ولا فرق في ذلك بين الثقافات البدائية والحديثة". (مجموعة من المؤلفين، 1997، ص08).

من هنا فإن التنشئة الاجتماعية تستقي أهدافها وقواعدها أساسًا من العناصر الثقافية والخصوصيات التي تميز كل مجتمع عن غيره، فتعمل كل المؤسسات على تكريسها بدءًا بالأسرة فالمدرسة فالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، بالرغم من بعض العوامل والمؤثرات الخارجية الواردة التي تنقل من الثقافات الأخرى، كظاهرة العولمة التي تحاول تكسير الحواجز وإذابتها بين ثقافات الشعوب

بداعي توحيدها وإزالة الحواجز الثقافية بينها، وهي في حقيقتها تحاول إزالة تأثير المؤسسات الاجتماعية التي تحافظ على القيم الثقافية للمجتمع.

لكن يبقى للمؤسسات الاجتماعية دورها البارز في تلقين الناشئ عناصر الثقافة، فيتعلمها تبعًا لمراحل نموه في تفاعله مع المواقف الاجتماعية، إذ "تؤثر الثقافة في تشكيل شخصية الفرد والجماعة عن طريق المواقف الثقافية العديدة ومن خلال التفاعل الاجتماعي الحر، وهكذا تحدد الثقافة السلوك الاجتماعي للفرد والجماعة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية". (حامد زهران، 1984، ص251).

على إثر ذلك يمكننا أن نتبنى تعريف (رالف لينتون، R. Linton) للثقافة الأقرب في هذا الصدد والأكثر تحديداً من الناحية التربوية من تعريف (تايلور، Taylor) السابق، فيعرفها (لينتون، Linton) بأنها "الشكل العام للسلوك المتعلم ونتائج هذا السلوك الذي يشترك في العناصر المكونة له ويتناقله أعضاء مجتمع بعينه"، (علي تعوينات، 1995، ص25)، حيث يبرز هذا التعريف أن الثقافة في عمومها سلوك متعلم، وهي كل متناسق من هذا السلوك، وبالتالي فهي تعبير مختصر للتنشئة الاجتماعية التي تسير وفق الثقافة السائدة وعناصرها لتستمر عبر الأجيال من خلال تناقل أفراده لها بأنماط السلوك الاجتماعي المناسب، سواء كان ظاهر أو خفي، مادي أو معنوي.

كما نجد في هذا الإطار تعريف (كويبر، Kroebèr) للثقافة بأنها "مجموع ما يتعلم وينقل من نشاط حركي وعادات وتكنولوجيا وأفكار وقيم وما ينشأ عنها من سلوك"، (أحمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار، ب س، ص80)، كما يرى (أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار) أن الثقافة لا تؤثر في سلوك الأفراد تأثيراً مباشراً، وإنما ينفذ تأثيرها إلى الفرد من خلال الجماعات التي ينتمي إليها ويرتبط بها، وهذه الجماعات -كما سبق- الأسرة والمدرسة وغيرهما من المؤسسات الاجتماعية المؤثرة.

مما سبق يمكن اعتبار عملية التنشئة الاجتماعية هي إكساب الطفل ثقافة مجتمعه عن طريق المواقف التفاعلية التي يتعرض لها الناشئ في شكل عملية تعلم للسلوك الاجتماعي، ويتم تلقينها عبر المؤسسات الاجتماعية المختلفة التي أقرها أو أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه السامية.

وبما أن الثقافة هي أهم ما تتناقله الأجيال وتحافظ عليه، وتسعى لتطويره أو تعديله أحيانا، فإن هذا الأمر لا يسير ولا ينقل إلا بالتربية المقصودة منها وغير المقصودة، ولعل الثقافة المقصودة التي يتلقاها الطفل في الأسرة والمدرسة والمسجد وغيرها من الوكالات ذات التأثير المباشر فيه، بالرغم من

اختلاف مناهجها وأساليبها وطرقها، إلا أن "التربية لا تزول، أو بمعنى آخر إن التربية هي استمرار للثقافة، فهي تجعل الناشئين يتشربونها حتى تصبح جزءًا لا يتجزأ من أنفسهم وبذلك يكونون حملة جدداً للثقافة أو التراث الثقافي، والتربية بهذا المعنى عبارة عن توالد ثقافي، فكما أن الجماعة تديم نفسها جسمياً بالتناسل، فإن الثقافة تديم نفسها روحيا بالتربية". (تركي رابح، 1989، ص31).

من هنا يتبيّن أن التربية هي الوسيلة الأكيدة التي تحافظ بها الجماعة على ثقافتها ومن ثمة على وجودها وكيانها وبالتالي استمرارها عبر الأجيال.

المصدر الثاني: الأسرة وأساليبها التنشيئية:

إن الحديث عن الأسرة يقودنا إلى الحديث عن الجماعة الضبطية الأولى التي عرفها التاريخ، فهي الممثلة الأولى للثقافة ولا تزال تحتل هذه الأهمية البالغة في قوة الأثر والسلطان، فهي التي تكسب الفرد السلوكات الأولية وما تتبناه من قيم واتجاهات ترتضيها لناشئتها، ولا يتم ذلك إلا وفق أساليب مقبولة اجتماعياً، بالرغم من تفاوت هذه الأساليب بين الأسر كما هي بين الطبقات الاجتماعية بالنظر إلى المستويات الاجتماعية والاقتصادية، أو ما يسمى بالمعايير الاجتماعية (Social Norms) التي يتبعها الأفراد ويسلكون وفقها، باعتبارها أساليب ضبطية محددة للسلوك.

"ويلاحظ أن معايير السلوك هذه تختلف فيما بينها من حيث درجة تشدد الجماعة في إلزام الفرد الناشئ بها عند التطبيع، وبالتالي في مبلغ الأهمية التي تخلفها عليها"، (أحمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار، ب س، ص83-84)، لذا فإن معايير الأسرة تتطور بالتدريج، كما تطور شكلها ليؤول حالياً إلى الأسرة النووية، بعد أن كانت ممتدة، الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف الأساليب الضبطية إلى حد كبير حسب شكل الأسرة وطبيعتها، نظراً لاختلاف الدوار بين أعضائها، ففي الأسرة الممتدة يبرز جلياً دور الأب الأكبر المحاط بهالة مقدسة، تخول له أن يسن القوانين الداخلية لها حسب التقاليد الموروثة عن أسلافه، ويضع الضوابط والحدود التي لا يمكن الحياد عنها أو تجاوزها.

أما في الأسرة الحديثة (النووية) فإن الأمر يختلف، حيث "تميزت مكانة الأب بدورين هامين، أولاهما أن يكون أكثر قرباً من أبنائه، كما أنه مرشداً ومشجعاً لهم... وبهذه الوضعية -التي تمثل الدور الثاني- يكون مصدراً لحفظ القيم والمعايير التقليدية، وبالتالي فإن توازن الأسرة الحديثة مرهون بدور الأب" (Boutefnouchet, 1982, P224)، إذ يرى (مصطفى بوتفنوشت) "أن دور الأم -المحدود في بعض الوظائف المترلية كالإنجاب ورعاية الأبناء والمشاركة في بعض الأنظمة الاقتصادية- لم يتغير بسبب سلطة الأب التي محت دوره". (Ibid, P224).

بالمقابل تقدم (لطيفة بلعروسي) تصوراً مختلفاً لمفهوم السلطة المسيطرة للأب في الأسرة الحديثة التي يخضع لها كل من الأم والأبناء، فترى "أن الأم تساهم في تكوين هذه السلطة المسيطرة للأب لأننا نجد أنفسنا أمام أم تقوم مقام الأب في استدخال دوره". (Belarouci, 1990, P62)، وبالتالي فإن الأم التي ترسم صورة الأب للأبناء يكون على إثره إدراكهم للسلطة في البيت؛ أي أن صورة الأب هي رهينة دور الأم في عملية التنشئة، لأنه "مع التغيرات النفسية والاجتماعية الجديدة للصورة التقليدية للأب تغيرت وزالت تدريجيا تلك الصورة الكبيرة". (Ibid, P62).

من هنا يتضح جلياً وجه الاختلاف بين كل من هاتين النظرتين، (مصطفى بوتفنوشت ولطيفة بلعروسي) في تحديد الدور الأساسي لكل من الأب والأم، ومن يرسم السلطة في البيت، لكن ما يبقى أكيداً أنهما يحددان الضوابط السلوكية للأبناء.

كما تختلف الأساليب الضبطية حسب مستوى طبيعة عيش الأسرة ومدى تحضرها، فنجد أن الآباء في الريف يدربون أبناءهم على تحمل المسئولية ومواجهة الحياة والاعتماد على النفس منذ نعومة أظفارهم، لأن الطبيعة عندهم لا تواجه بأسلوب آخر غير هذا، أما الطبقة الوسطى فإنها تدفع أبناءها نحو الدراسة والعمل الدراسي والتحصيل العلمي والمعرفة ونحو ذلك، "فقد توصل (Bernstein) من خلال عدد من الدراسات في هذا المجال إلى تميز أطفال الطبقة المتوسطة لغوياً عن أقرانهم من أبناء الطبقات الدنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد عزا السبب في ذلك إلى اهتمام الأسر من الطبقة المتوسطة استخدام اللغة في التعبير والتأكيد على اللغة الصحيحة والفرص التي تقدمها هذه الأسر لأبنائها للتفاعل الاجتماعي والتعبير عن النفس، كذلك دور التشجيع الذي يعمل على تدعيم سلوك الطفل". (سميرة أحمد السيد، 1993، ص68)، بينما تتخذ الطبقة الأكثر رخاءً أساليب ضبطية أخرى تختلف عن الأسلوبين السابقين، ويتجلى ذلك أكثر في المجتمعات الطبقية.

كما تختلف المجتمعات في الأساليب الضبطية بالنظر إلى خلفياتها الثقافية والاعتقادية وأصولها المعيشية، فتختلف حسب البيئات والأماكن الجغرافية، فنجدها مثلا تختلف من البيئة العربية عنها في البيئة الغربية، كما تختلف باختلاف الديانات والمجتمعات الدينية من بيئة إسلامية عنها في بيئة مسيحية أو بيئة يهودية، أيضا تختلف هذه الأساليب الضبطية في شعوب شرق آسيا ذات المعتقدات المتنوعة والأجناس المعقدة عنها في شعوب أخرى.

ومهما يكن من أمر، فإن الضبط في الأسرة يتحدد بنوع التدريب، وهذا الأخير لا يخلو من نوعين هامين، "فقد يكون التدريب عن طريق توجيه الأوامر والعقاب أو الثواب المباشر أو عن طريق

التدريب غير المباشر؛ وفيه يقوم الآباء بعملية الضبط عن طريق تزويد الطفل ببدائل سارة للسلوك المنتقد والالتجاء إلى إقناع الطفل بدلا من أسلوب العقاب والتهديد". (محمود حسين، 1967، ص32).

والتدريب يبدأ منذ الميلاد "فشخصية الطفل وأهليته تتكون منذ الأيام الأولى من حياته، نظرًا لعلاقته مع أبويه ومنتوج ذلك نلاحظه في السنوات (بين الخمس والسبع) فيما بعد يكون بنسبة كبيرة تقرب 100% نتيجة لجو التفاعل بين الآباء والأبناء في تلك الأعوام" (Ronl et Hotyat, 2000, P83).

كما تختلف أساليب الضبط في التنشئة الاجتماعية في الأسرة باختلاف جنس الطفل من ناحية الأدوار المستقبلية التي سوف يتحملها كل من الذكور والإناث، ولهذا "يختلف مسلك الأبوين مع طفلهما معاً لاختلاف جنس الطفل ولهذا المسلك أثره في التنشئة الاجتماعية التي تحدد مسار النمو الاجتماعي للطفل"، (فؤاد البهي السيد، 1993، ص193)، كما "تعتبر التنشئة الاجتماعية من ناحية تخصيص أدوار الذكور وأخرى للإناث من أهم التجارب التعليمية للطفل الصغير". (سناء الخولي، 1984، ص247).

ومن الطبيعي أن تتحدد أدوار الجنسين نظراً للتركيبة الجسمية والنفسية، فمن الأهمية بمكان أن يتم تحديد أدوار الجنس وفقا للتنشئة الاجتماعية بما يلبي احتياجات كل جنس ويحقق أهدافه، فأسلوب المعاملة الذي يتلقاه الابن الذكر يختلف في جوهره عما تتلقاه الأنثى من أسلوب، إذ يقوم الأول على إعداد الذكر للحياة وجلب الرزق والكد عليه مهما كلف الأمر، بينما نجد الأنثى تعدها أمها بأساليب ضبط تراها الأمثل لإعدادها لحياة البيت والأمومة وتربية النشء، فقد أثبتت الدراسات في هذا المجال "أنه بمرور الوقت يدرك الأطفال والبنات أنه في سن الرابعة أن الدور الأنثوي هو تدبير شئون المترل بينما يتجه دور الذكر إلى كسب الرزق بالرغم من اختلاف المجتمعات في ذلك وما ترتب عن خروج المرأة للعمل ومنافستها للرجل في عدة ميادين من الحياة". (نفس المرجع السابق، ص247).

كما ساهم التطور الصناعي والتكنولوجي الذي عرفته المجتمعات الحديثة في تغيير تلك الأساليب، إذ انعكس ذلك على المجتمعات العربية، وأدى هذا التطور إلى ظهور ما يسمى بتقسيم العمل في الحياة الحديثة الذي أثر بشكل كبير في التنشئة الاجتماعية، لكن حسب (بيير توب، 1985 Pierre, T.) فإن "تصورات أدوار الرجال والنساء في تقسيم العمل يبقى موجوداً على شكل أنماط

تحددها أحكام مسبقة على دور كل جنس" (Pierre, 1985, P10)، فقد ترفع من شأن جنس في أداء معين وتقلل في ذات الوقت من أداء آخر، فيؤكد (Eluna G. Belotti, 1975) أنه "في سن الخمس سنوات الأولى تتحدد أنماط الذكورة والأنوثة، فالذكر عدواني، نشيط، مسيطر، أما الفتاة فمطيعة، سلبية (Passive)، لها قابلية للخضوع" (Ibid.,P11)، فعلى إثر هذه الأنماط تتحدد الأدوار المقبلة من خلال الأساليب الضبطية السابقة.

لكن حسب (سناء الخولي) فقد عادت إلى الظهور مرة أخرى في السنوات الأخيرة أهمية دراسة أدوار الجنس (Sex Roles) التي تستند إلى القول بأن التنشئة الاجتماعية للجنسين وتبعا للأدوار الثابتة إنما تحدث لتلبية وتحقيق احتياجات الفرد. (سناء الخولي، 1984، ص247).

ومن التجارب التي توضح مدى اختلاف علاقة الأم بأطفالها تبعاً لاختلاف الجنس ذكرًا كان أو أنثى التجربة التي قام بها (موسى، Moss, 1967)، وخلاصتها أن الباحث سجل سلوك الأمهات مع الأطفال يبلغون من العمر ثلاثة أشهر، ثم لاحظ الباحث أن الطفل ليس هو وحده الذي يغير سلوكه في استجابته لأمه، بل أن الأم نفسها تغير سلوكها أيضاً في استجاباتها لسلوك أطفالها. (فؤاد السيد، 1993، ص194).

ومهما يكن فإن الأساليب الضبطية للآباء تختلف بين الجنسين تبعا للأدوار اللاحقة، فيقول أحد الكتاب تأييدًا لذلك "نحن نقذف بالطفل الذكر في الهواء وندربه على الألعاب العنيفة، بينما نتحدث بتودد ورفق مع الطفلة الأنثى ونلمسها برق كذلك نختار الألوان المناسبة للنوع، فهناك ألوان للذكور وأخرى للإناث، وكذلك نختار اللعب لأطفالنا منذ أيامهم الأولى، ونحن نشجع الطاقة والنشاط الجسماني العنيف في أبنائنا، بيمنا نشجع الفتاة على أن تكون هادئة ورقيقة في الكلام وفي السير والسلوك". (سناء الخولي، 1984، ص248).

من جهة أخرى تختلف أساليب الضبط في التنشئة الاجتماعية وتتأثر بحجم الأسرة وهذا الحجم نسبيٌ في المجتمعات ويختلف باختلافها، فما هو كبير في مجتمع هو ليس كذلك في نظر مجتمع آخر والعكس بالعكس، لكن يبقى من البديهي أن الأسرة ذات الطفل الواحد تختلف عن الأسرة ذات الخمس أطفال أو أكثر، فيبدو أن اهتمام الآباء في الأسرة الصغيرة يكون أكثر، إذ يوجهون العناية الإيجابية مع كل طفل فيها على العكس مما عليه الحال في الأسرة الكبيرة؛ أي كلما زاد حجم الأسرة كلما قل اهتمام الآباء بأبنائهم لاتساع دائرتها، فالأسرة ذات الحجم الكبير تركز على اهتمامات

الجماعة ونوازعها بدل اهتمامات الفرد ورغباته، على عكس الأسرة الصغيرة التي تولي كل فرد فيها العناية اللازمة مما يخص الطفل فيها الاهتمام اللائق.

كما أن هناك فرقا بين الطفل الأول والطفل الأخير في الأسرة الكبيرة؛ فبدل أن يهتم الأب بتربية أبنائه وضبط سلوكاتهم ومراقبتها، يبقى مهتم في هذه الأسرة - ذات الحجم الكبير والدخل القليل- بتلبية حاجياتهم الضرورية من مأكل وملبس وغيرها، خصوصا إذا تعلق الأمر بالأسرة الفقيرة، فللمستوى المعيشي دور بارز في ذلك، من جهة أخرى يرتبط حجم الأسرة بثقافة الآباء فتتغير معها أساليب الضبط في تنشئة الأطفال.

هذه أهم الأساليب الضبطية للأسرة، التي يتحدد على إثرها سلوك الفرد الناشئ، التي تؤثر مباشرة في حاضره ومستقبله، وعلى أساسها تتواصل مسيرة تنشئته وفق ما تقتضيه شروط الواقع، وما تفرضه التغيرات الاجتماعية.

وباعتبار الأسرة المصدر الأول الذي يزود الطفل بالقيم والمعايير، فإن الأسرة الجزائرية واجهتها وتواجهها على وجه الخصوص تحديات كبيرة -لفترات طويلة من تاريخ المجتمع الجزائري سواء في الحقبة الاستعمارية وفي العشريات التي تلتها- حاولت أن تزعزع استقرارها، وما شهدته الأسرة الجزائرية عبر تاريخها ليس بالهين، إلا أنها صمدت أمام تلك التحديات المصيرية، وعلى غرار الأسر في كل المجتمعات الأخرى فإنها تتأثر بمشكلات المجتمع وأزماته ومحنه من جهة، والمشكلات التي تفرضها التغيرات العالمية كظاهرة العولمة على سبيل المثال من جهة أخرى، وفي نفس الوقت لا يمكن أن نحمل الأسرة ما لا يمكن أن تتحمله، ذلك أن المؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى لها وظائف مساندة تصب لصالح المؤسسة الأم، على اعتبار أن المجتمع أنشأها لتواصل تلك المهام الحضارية التي بدأتها الأسرة.

النظم الأولية كوسائل ضبط في عملية التنشئة الأسرية:

1 - الرضاعة:

يولد الرضيع وهو مزود بيولوجياً بآليات ذاتية لإشباع حاجاته ذات الأهمية الجوهرية في نموه، إذ تتنوع هذه الحاجات وتشمل على الحاجة إلى الأكسجين الطعام والشراب والإخراج وتنظيم درجة حرارة الجسم نظراً لتوفق بقاؤه عليها، "وفي الطفولة الباكرة يشبع كثيراً من هذه الحاجات بأسلوب ذاتي التنظيم بدون ضبط إرادي أو مشاركة نشطة من الطفل والآخرين". (عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي، 1971، ص136).

"ويستطيع الطفل الوليد امتصاص حلمة الثدي بعد الولادة بفترة قصيرة جداً، ورضاعة الثدي بالنسبة للطفل مصدر لذة كبيرة من حيث هي وسيلة الأكل الطبيعي، وقد وهب الله تعالى الطفل الرضيع نضجاً مبكراً في شفتيه فهو يفرح ويأمن عن طريق الفم حين يستولي على الثدي، ويغضب حين يسحب منه، وعملية الرضاعة عملية هامة في نمو الطفل النفسي ومن تم وجب تنظيمها". (عبد الفتاح دويدار، 1993، ص156).

فالآليات التي زود بها الرضيع قبل ميلاده كفيلة بحفظ توازنه وتلبية حاجاته ومتطلباته في هذه المرحلة الأولى من النمو، كالأكسجين الكافي مثلاً وإخراج الفضلات وثبات درجة حرارة الجسم وأوقات نومه واستيقاظه العادية.

هذا بالنسبة للحاجات ذات الإشباع الذاتي، أما الحاجات التي لا يستطيع الرضيع إشباعها بنفسه مثل الحاجات البيولوجية واجتماعية وغيرها، فلا تشبع (ذاتياً)، لذلك تستدعي طرفاً ثانياً "فالجوع والعطش لا يشبعان إلا بمساعدة شخص أخر وإن لم يحدث هذا مباشرة قد تزداد توترات الرضيع عنفاً وألماً، والعلاقات الاجتماعية في إشباع هذه الحاجات من أكثر خبرات الطفل البكرة أهمية، وقد تكون لها أثار ثابتة في نمو الشخصية". (عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي، مرجع سابق، ص136).

ويوضح (توما الخوري) حاجة الرضيع إلى عاطفة الأم بحالة قال: "وهناك حالة معروفة جيداً توضح الأمر، فأثناء الحرب العالمية الثانية تتبع الأطباء حالة طائفتين من الأطفال إحداهما تربت في حضانات تتوافر فيها شروط ممتازة من ناحية الصحة والغذاء ولكنهم لم يكونوا مع أمهاتهم، والطائفة الأخرى لم تتوفر لديهم تلك الشروط ولكنهم كانوا مع أمهاتهم، وقد دلت الخصائص البدنية الأطفال الطائفة الثانية عندما صاروا بالغين على إنها أغنى بكثير من خصائص الطائفة الأولى وتسيير الأمور وكان الطفل يمتص (صوراً) من والديه وهو يستبطن هذه الصور ويوحد بينها، وذلك منشط نفسي لبنائه الذاتي وفي نفس الوقت إحساس بالأمن بإرضاء حاجاته". (توما جورج الخوري، 1408 هـ- 1988م، ص 36).

"ولهذه تكون الرابطة العاطفية بين الأم والطفل وثيقة وعميقة، نظراً لفترة الرضاعة الطويلة نسبياً والعناية المركزية التي تقدمها له، مما يسهل إلى حد كبير من عملية التنشئة الاجتماعية". (سناء الخولي، 1406هـ- 1984، ص 51)، ما يجعل الناشئ يمر بيسر وسهولة إلى المراحل اللاحقة

ويدرك بصورة صحيحة قواعد التعاملات الوالدية التي تحتل فيها الأم الدور الأكبر إذا مرت هذه المرحلة بسلام وحلت مشاكلها في وقتها.

ولا تقتصر أهمية الرضاعة(*) على الناحية البيولوجية فحسب، بل تتعدى ذلك إلى البعد النفسي إذ يتم أثناء هذه العملية شعور الطفل وإحساسه حين تضمه أمه إلى صدرها وتداعبه وتلاعبه فينشأ لديه أول شعور بالحب والعطف والطمأنينة، وتكون بذلك أول علاقة اجتماعية تمثل موضوعاً خارجياً غير ذاتي، ويعد هذا الموضوع العلائقي بين الطفل وأمه من أهم المواضيع إطلاقا، نظراً لأنه أول ما يتلقاه الرضيع ويفتح عينيه عليه من جهة، ويؤثر على بنية العلاقات المستقبلية لديه من جهة أخرى، إذ يتوحد معها بإدراكه لوجهها الذي يمثل لديه كل العالم الخارجي فيصبح يرى أنه جزء من ذاته وكيانه.

ومما يدل كذلك على أهمية الرضاعة كونها تعود الطفل على مبادئ الضبط الأولية من خلال النظام والتنظيم في أوقات التغذية ومواعيدها، يتضح ذلك من الدراسة التي قامت بها (ماركريز، marquis) لتبين أثر المواعيد المختلفة في الرضاعة، "فلقد أخذت 16 طفلا بعد الولادة مباشرة، ودربتهم على نظام الرضاعة كل أربع ساعات لمدة ثمانية أيام، وأخذت 18 طفلاً آخرين ودربتهم على الرضاعة كل ثلاثة ساعات وعلقت بمهد كل طفل مجموعة الزنبركات متصلة بجهاز يسجل حركات الطفل لبيان مدى النشاط الذي يقوم به كل طفل بين رضاعة وأخرى، فوجدت أن الأطفال الذين تتم رضاعتهم كل أربع ساعات يتحركون ويركلون ويقومون بنشاط يدل على عدم الاستقرار بنسبة تزيد عن النشاط الذي يقوم به الأطفال في المجموعة الثانية من كانت تتم رضاعتهم كل ثلاثة ساعات، فلما غيرت نظام الرضاعة لأطفال المجموعة الثانية وجعلته كل أربع ساعات لأطفال المجموعة الأولى زاد نشاطهم زيادة ملحوظة في الساعة الرابعة". (سعد جلال، 1985، ص271).

يتأكد لنا من خلال ما دلت عليه نتائج هذه الدراسة -بالإضافة ما قد سبق- أن لعملية الرضاعة أهمية كبيرة في تنظيم الوقت لدى الرضيع بين الرضاعة والأخرى في إشباع دافع الجوع كدافع بيولوجي ملح لإشباع حاجاته الفيزيولوجية.

(*) تبين من دراسات عديدة أن الرضاعة من ثدي الأم إلى جانب أنها صحية وتحمي الطفل من تناول ألبان قد تتعرض للتلوث، فإن عملية الرضاعة ذاتها وقرب الطفل من جسم أمه وسماعه لضربات قلبها المنتظمة، يكون لها أثرها من الناحية النفسية للطفل من حيث الطمأنينة والثقة بالنفس، ارجع لـ (سناء الخولي، 1984، ص240).

كما أن تعبير الرضيع عن سعادته وارتياحه يعود بشكل ظاهر إلى تعبير الأم عن عواطفها الإيجابية نحوه، كلما كلمته وابتسمت له وأقبلت عليه انعكس ذلك في سلوكه المستقبلي، وكلما كانت تصرفاتها إيجابية معه كلما قل قلقه وخف بكاؤه وعمته الراحة والاستقرار النفسي.

أما إذا لم تتم هذه العملية على أحسن حال، فإن ذلك من شأنه أن يعود على نمو الطفل بالسلب مهما كان العائق، إما بوفاة الأم أو مرضها أو لضعف قدرتها على تلبيته الوجبات كاملة، مما ينتج عنه تعويض الطفل بأساليب أخرى كمص الإصبع مثلاً أو أي شيء آخر، إلا أن هناك من ينتقد الدور المباشر الذي تلعبه عملية الرضاعة خلال مص الطفل لثدي أمه خصوصاً عند قرب موعد الفطام، أي تعويده عادة مص الثدي فقط، لأنه بالاستطاعة تعويده تناول وجبته في الفنجان من ثمة التأثير يرتبط أكثر بالعادة.

أما عن تحديد مدتها، فقد حدد القرآن الكريم مدة الرضاعة الكاملة بحولين كاملين لقوله تعالى: ﴿وَالوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَينِ كَامِلَينِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَتِمَ الرَّضَاعَةَ﴾ (الآية 233 من سورة البقرة)، وقوله تعالى: ﴿وَوَصَّيْنَا الإِنْسَانَ بِوَالدَيهِ حسناً حَمَلَتهُ أمّهُ وَهناً عَلَى وَهنٍ وَفصَاله في عَامَين أَن اشكرْ لي وَلوالديكَ إِلَيَّ المَصير﴾ (الآية 14 من سورة لقمان)، من خلال هذه الآيات وغيرها تأكيد على أن السن الأمثل للفطام هو عامين كاملين لا تمام عملية الرضاعة الطبيعية بما يحقق الإشباع الفعلي للطفل فيزيولوجياً ونفسياً وعاطفياً، ويقول (ابن كثير) في تفسيره الآية الأولى: "هذا إرشاد من الله تعالى الوالدات أن يرضعن أولادهن كمال الرضاعة وهي سنتان فلا اعتبار بالرضاعة بعد ذلك ولهذا قال: ﴿لِمَنْ أَرَادَ أَن يَتمَ الرَّضَاعَة﴾". (ابن كثير، 1414 هـ-1994م، ص380).

ومادام مفهوم الرضاعة شديد الصلة بمفهوم الفطام، فإن فترة الرضاعة سواء طالت أو قصرت فأنها تأتي لنهايتها، وذلك بانفصال الطفل عن أمه واستقلاله في غذائه المباشر منها بتناول وجبات أخرى غير حليبها، وبذلك يتلقى الطفل أسلوباً (أو نظاماً) من الأنظمة الأولية في تنشئته وبداية اعتماده على نفسه كخبرة جديدة من خبراته المستمرة خلال عملية النمو والنضج، إذ بدأت أسنانه تبرز، وتشتد عضلات جهاز الهضمي إيذاناً باستعداد الطفل لتناول أغذية أخرى غير الحليب.

2 - الفطام:

تعد فترة الرضاعة مرحلة اعتماد كلي على الغير، فغذاء الطفل لا يتم إلا عن طريقها وبما تلبيه له الأم، إلا أن هذه المرحلة لا تستمر في الدوام لأن الطفل ينمو طبيعياً ولا يستقر في مرحلة معنية في نواحي هذا النمو المتعددة (جسمياً، عقلياً، نفسياً، اجتماعياً...)، كما يظل معتمداً على الآخرين في

سد حاجاته خصوصًا الضرورية منها، حيث يصل الطفل بعد فترة إلى القدرة على بداية استقلاله عن أمه.

وبحكم طبيعة النمو المستمر فإن الطفل "لابد أن يستغني عن أسلوب الرضاعة ويكتسب أسلوبًا آخر للحصول على الطعام والشراب، هو أسلوب الراشد، هذا التغير في ذاته يعتبر الضريبة التي لابد أن يدفعها كل من الطفل والأم للحصول على الدرجة المطلوبة من الاستقلال، ذلك أن عملية الحصول على الغذاء عن طريق الرضاعة لا تقتصر أهميتها بالنسبة لكيان الطفل وسلامته وصحته عن تلك الناحية البيولوجية، وأن تعلم الطفل أن يكتسب أسلوباً جديدا للحصول على الغذاء، غير أسلوب الرضاعة لا يعدله لذلك تعلم أي عملية أخرى من حيث الأهمية". (محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون، 1976، ص149).

بالرغم من تحديد القرآن الكريم لموعد فطام الطفل من عملية الرضاع إلا "إن بحوث علم النفس المعاصر حول العمر الأمثل لعملية الفطام مازالت قليلة، وإن كان تربنديز (1979، Triamdis In merer) بورد أن السيكولوجيين الأمريكيين قد درسوا أسلوب الطفل عند الفطام، وخاصة عندما يحدث هذا الأخير مبكراً أو متأخراً، ونظراً لأن أغلب الأمهات الأمريكيات يفطمن أولادهن في سن مبكرة جداً مستعملات زجاجات أو فناجين خاصة لإطعام الطفل، وعند تأخر عملية الفطام عندهن فأنها لا تتجاوز عادة الشهر السادس، فقد بحث السيكولوجيين سلوك الأطفال تبعاً لزمن حدوث الفطام المبكر (مبكر جداً) أو (بعد ستة أشهر) فوجدوا أن الأطفال الذين يفطمون في الشهر السادس تبدو عليهم أعراض القلق في الروضة والمدرسة أكثر من الأطفال الذين يفطمون في سن متأخرة عن ذلك السن". (مصطفى عشوي، 1994، ص78).

يتضح لنا من خلال دراسة هؤلاء السيكولوجيون أن هناك علاقة بين الفطام في السن المبكرة والقلق، وأن هذا الأخير يقل مع تأخر سن الفطام، وتختلف المجتمعات بالنسبة للفطام تبعا للوسط البيئي الاجتماعي أو الثقافي حول تحديد سن الفطام وممارسات الأمهات وعلاقتهن بأبنائهن، خصوصا إذا تعلق الأمر بصحة الأم وسلامتها، وكذا بصحة الابن.

"كما تختلف الثقافات فيما بينها في توقيت عملية الفطام، تختلف أيضاً في الطريقة التي تتم بها هذه العملية إذ تتم في بعض الثقافات بشيء من القسوة، بينما تتم في البعض الآخر بكثير من اللين وبالتدريج، غير أن الثقافات كلها تشترك في أنها تبدأ عملية الفطام بإطعام الطفل بالسوائل والمواد اللينة وزيادة كميتها بالتدريج بالإضافة إلى الرضاعة، وتستعمل الأمهات طرقاً مختلفة لمنع الطفل عن

الثدي منها -كما هو الحال في بعض المجتمعات العربية- دهن الثدي بأي شيء مر المذاق كالصبار، ودهنه بمادة حريقه كالفلفل، وقد تهجر الأم طفلها لبعض الأيام حتى يعود على فراق الثدي.

وتؤدي القسوة في الفطام إلى ترك أثار نفسية عميقة في الطفل قد يكون لها أثرها في المستقبل، وليس غريباً أن يشعر الطفل بقلق دائم لا يعرف مصدره أو يعوض عن الثدي بمص أصابعه وقضم أظافره". (سعد جلال، 1985، ص 274).

وبما أن الطفل في هذه المراحل السريعة من النمو يتأثر أيما تأثير بعملية الفطام والفصل فإن نمط سلوك الأم تجاهه من حيث القسوة أو اللين يكون أثره في سلوكه المستقبلي، ذلك أن المراحل الأولى تعد من أهم مراحل التكوين الشيء بكل مظاهره وخصائصه وأشكاله على الإطلاق في هذا الصدد أوضحت البحوث أن "الفطام المفاجئ يحدث اضطراباً اكبر للطفل من الفطام المتدرج، والفطام المتأخر يضر بشخصية الطفل، والتزمن في مواعيد الرضاعة والقسوة في الفطام يؤدي إلى كثرة الاعتماد على الغير في المدرسة الحضانة". (حامد عبد السلام زهران، 1995، ص 511).

وكما أسلفنا فإن الله عز وجل حدد فترة الرضاعة بحولين كاملين لإتمامها حدد في ذات الوقت الفطام مع نهاية الحولين كأقصى مدة، لأن الرضاعة بعد هذه المدة تورث الطفل بلادة الطبع، كما تكون من روح الاتكال وعدم الاستقلال مما يؤثر على سلوكه المستقبلي برمته.

3 - النظافة:

من بين النظم الأولية التي تبدأ مع حياة الطفل عملية إخراج الفضلات نتيجة الغذاء تلك العملية الفيزيولوجية الهامة التي تحدد الخبرات الأولية للطفل على الاحتفاظ بالفضلات أو التخلص منها وضبط مواعيد هذا التخلص في الظرف المناسب حسب إرادة الأم، من هذه الأخيرة تبدأ عملية الضبط ومحاولة التحكم في عملية التبرز التي تخضع لعاملين هامين هما: النضج والتدريب.

فأما النضج فانه عامل أساسي يساعد الطفل على عملية التحكم في الإفراز، وعدم اكتماله معناه عدم تحكم الطفل عملية تبرز، نظراً لأن جهاز الإفراز لديه لم ينضج بعد، مما يؤدي بالأم إلى ممارسة أساليب خاطئة في ضبط الطفل وجعله -فوق طاقته- يتحكم في هذه العملية، اعتقادا منها في إنه يستطيع ضبط نفسه والتحكم فيها، ونفس الشيء يقال عن عملية التبول لديه، إلا أن هذه الأخيرة تستمر حتى وقت متأخر من النمو خصوصاً عند بعض الأطفال وتختلف أوقات ضبطها في النهار عنه في الليل، وأما التدريب فيمكن تمرين الطفل وتعويده على ضبط هذه العملية في الشهور الأولى من عمره في المكان الخاص بهذه العملية.

"ويحدث عادة خلال السنة الثانية من حياة الطفل أن تخضع الأفعال المنعكسة غير الإرادية للسيطرة عن طريق خبرات التدريب على ضبط عملية الإخراج، وهذا التدريب يمثل صراعاً بين الرغبة في التبرز التي تمثل شحنة موجبة غريزية والعائق الخارجي". (جابر جابر وسليمان الشيخ، 1978، ص26).

لأنه "إذا لم يتعلم الطفل هذه العادة في الوقت المناسب وتبعا للمعايير التي يضعها الكبار المحيطين بالطبع وليس تبعا لمدرسة هو، قلما يحظى بالتقبل والتقدير الاجتماعيين ممن حوله، ولقد وصف (فرويد) مهمة الثقافة في هذه الحالة بأنها تبني في شخصية الطفل حواجزًا وسدودًا نفسية تثير التقزز نحو البول والبراز، وخاصة نحو الأخير، وأن محاولة بناء هذه الحواجز الداخلية سرعان ما تختلف الصراع عند الطفل". (محمد إسماعيل وآخرون، 1976، ص172).

يتمثل العائق إذاً في تأنيب الأم له ووصفه أوصافاً لا يتقبلها مما يفقده ثقته بنفسه، وهذا التدريب القسري لا يخلّف سوى النتائج السيئة فيما بعد، كما أن الأم التي تتخذ هذا الأسلوب التدريبي قد تقارن الطفل بغيره مما يستشعره ذلك بالدونية، ناهيك عن رفع صوتها عليه أو تهديده بالضرب وقد تضربه أحياناً خصوصاً أن كانت من ذوات الشخصية العصابية، كل ذلك يجعل الطفل ينتقم من أمه ومعاملتها إياه بهذه الطرق القاسية برد فعل عكسي يتعمد خلاله التبرز أو التبول على نفسه، مما قد يطول معه ذلك الفعل سنوات أكثر، ناهيك عن مظاهر أخرى كقضم الطفل أظافره وأصابته بالتأتأة في الكلام الذي يتعسر عليه خلالها التعبير عن أحواله وحاجاته والإفصاح عما يختلجه داخلياً، وهذا بالتالي يجعله يستفرغ ويصرف ما بداخله بأساليب وطرق مرضية وشاذة.

"وقد يستمر الصراع بين الأم وطفلها على سائل النظافة المتصلة بالإخراج فيسهم ذلك فيما بعد في إصابة الطفل بعصاب قهري أو بأي أفعالا قهرية معينة". (عبد المنعم الحفني، 1995، ص243).

وقلة التحكم داخل ف بعملية الإخراج في السن المبكر لا يعد من قبيل الشذوذ أو المرض الذي تحرص الأم على علاجه، لأن "العضلات التي تتحكم في ذلك لا يكون قد تم نموها ونضجها بعد ومع النمو السليم وتحكم الطفل في الإخراج، وقد يطرأ إن يبلل الطفل الكبير فراشه لأزمة نفسية أو مرض طارئ أو حتى نتيجة للإكثار من المشروبات". (حامد زهران، 1995، ص212)، كل هذه الأمور طبيعية ولا تسترعي الاهتمام من قبل الأولياء، أما إذا اضطرب الإخراج واستمر على

هذه الحال بعد مدة من انقضاء مرحلة الرضاعة فإن الأمر يجلب الانتباه، لأن الطفل قد يتعرض لأزمة نفسية كالنكوص مثلاً، أو عطب في الجهاز الإخراجي وهنا يكون الاضطراب حقيقي.

"كما أن الطفل ليس بحاجة إلى تدريب يهيئه لضبط عملية إخراجه، إذ لا يمكن أن ينجح تدريب لم يسبقه استعداد فيزيولوجي ونفسي عند الطفل، وما من وسيلة لفهم الطفل شيء لم يتم له بعد، وليس من نتيجة لهذه العملية إذا استمرت الأم في الضغوط على طفلها ومعاملته بقسوة أو بجفاء إن لم يطاوعها عليها، إلا أن يضطرب نموه الانفعالي". (عبد المنعم الحفني، 1995، ص 242).

وقد يستمر الصراع بين الأم وطفلها على مسائل النظافة المتصلة بالإخراج، فيسهم ذلك فيما بعد في إصابة الطفل بعصاب قهري أو بأي أفعال قهرية معنية، إضافة إلى ذلك فقد يسهم القسر في زيادة اضطراباته، التي تبدو مظاهره في التبول الليلي، أو حتى في حالة اليقظة، كما تظهر عليه علامات هذه العرقلة في النمو في قضم أظافره أو تبدو عليه التأتأة، كإشارات إلى الاضطراب والتدهور إن لم يتدارك الأمر.

وبالتالي فإن استمر جهل الأم "ينقلب الطفل إلى شخص غير منظم ولا مرتب كثير التبذير... ويميل الطفل في حياته إلى التزمت في النظافة والترتيب والميل القسري إلى التنظيم والبخل، أما إذا كانت الأم من النوع الذي يتودد إلى طفله في إخراج فضلاته، قد تتكون لديه فكرة قوامها أن النشاط الإخراجي بأسره بالغ الأهمية وقد تكون هذه الفكرة أساس الخلق والإنتاج". (جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ، 1978، ص27).

4 - الاستقلالية والاعتماد على النفس:

إنه لمن أهم المكاسب في حياة الإنسان أن يستقل عن الآخر وأن لا يتكل على غيره ويقطع كل ما من شأنه أن يكون تبعية للآخر، وأول مظاهر الاستقلال تكون مع بداية الفطام، حيث يشهد الطفل مرحلة حاسمة وفترة حرجة تشاركه فيها أمه عاطفيًا ووجدانيًا، ذلك الانفصال الجسدي-الوجداني الذي يشعر الطفل خلاله بكيانه المستقل خصوصاً عن أمه التي قدمت له العون والمساعدة وتلبية احتياجاته الأساسية في المرحلة السابقة، هي الآن تعلمه كيف يتّكل على نفسه ويثق فيها.

وتختلف حاجة الأبناء للآباء باختلاف السن، ومرحلة النضج التي مر بها الطفل، وظروفه المحيطة، إذ أن اعتماد الطفل على والديه يأخذ في التلاشي والتراجع كلما تقدم في السن، وبذلك تتبلور شخصيته ويصبح شخصاً متميزاً يتمتع باستقلاليته وبكيانه الخاص.

ويرتبط مفهوم الاستقلالية بأسلوب التقبل/ والرفض الوالدي، لأن التطرف في قطب من القطبين يعني مغالاة في تنشئة الطفل، فالتقبل المفرط من حب الطفل وتدليله وحمايته الحماية الزائدة الشديدة يكرس فيه اعتماده غيره وقلة استقلاليته وشعوره بكيانه الخاص، ونقص شعوره في ثقته بنفسه، ويضل شديد الارتباط بغيره، في المقابل فأسلوب الرفض والنبذ يشعر الطفل خلالهما بقلة الأمن والطمأنينة، مما ينجر عن ذلك الإحباط الشديد الذي يتبعه العدوان كسلوك؛ إنه يسبق بالإحباط، غالباً وقد عرض (Dollar) وزملاؤه في كتابهم الشهير (Frustration and Aggression)، العلاقة بين العدوان والإحباط" (زكرياء الشربيني ويسرية الصادق، 1996، ص77)، ومن ثم فإن الطفل يتخذ من الإحباط والعدوان كوسائل دفاعية نظراً لعجزه عن الاستقلالية وتحمل المسؤولية، ويصبح عرضه لأمراض مختلفة.

أما عن سن الاستقلالية، فحسب دراسة (هويتنج وتشايلد) "أن متوسط السن الذي يبدأ فيه تعليم الطفل الاعتماد على نفسه في الثقافات التي تمت دراستها هو ما بين (03 سنوات و03 سنوات ونصف) وتبدأ الطبقة المتوسطة في أمريكا في تدريب أبنائها على الاستقلال حوالي سن سنتين ونصف". (سعد جلال، 1985، ص 277).

لذلك يجب إتباع أسلوب الاتزان والاعتدال في تنشئة الأولاد واتخاذ الوسطية في معاملاتهم، بين الشدة واللين كل موضعه، حسب درجة نضج الطفل وتحمله ليصبح عنصراً ايجابياً فعالاً ونشطاً، لا أن يصبح خاملاً معتمداً على غيره.

أما فيما يخص الفروق بين الجنسين في درجة الاستقلالية "فالبنات أكثر استقراراً في سلوك الاعتمادية مقارنة بالذكور، بينما الذكور أكثر استقراراً في سلوك تأكيد الاستقلال وتؤكد ذلك (Maccoby) مشيرة إلى أن هناك اتساقاً في سلوك الاعتمادية على الغير عند الإناث خلال المراحل العمرية المختلفة مقارنة بالذكور، كما تختلف درجة الاعتمادية عند الأطفال الأكبر وفقاً لاختلاف التعزيز والعقاب الذي يتبعه الوالدان والمحيطون بالطفل". (زكرياء الشربيني ويسرية الصادق، 1996، ص76)، وتؤكد أبحاث (ميرسل، L. MURCEL) (فؤاد السيد، 1997، ص263) أن علاقة الطفل بأسرته تتطور باعتماده كلياً على أمه في بداية حياته وخاصة في تغذيته إلى استقلاله استقلالاً نسبيًا عن هذه الأم وأن علاقة الطفل بابيه تقوم في جوهرها على علاقة الأب بالأم فهي امتداد بذلك لعلاقة الطفل بأمه وتتخذ أشكالاً عدة حددها العلماء بأنماط وأبعاد مختلفة باختلاف الدراسات التي أجريت في هذا الميدان.

5 - التربية الجنسية:

بمجرد مجيء الطفل إلى عالم الحياة نتيجة لعلاقة جنسية ناضجة بين زوجين راشدين تبدأ سيرورة حياته نحو النضج، تلك العملية المعقدة التي تتضافر فيها كل نواحي النمو الذي يبدأ قبل الولادة (الفترة الجنينية منذ بداية الحمل) ليمر عبر مراحل عديدة، تعددت دراسات العلماء فيها واختلفت باختلاف اتجاهات أطرها النظرية والمعرفية ومجالاتها البحثية، ومن بين الميادين الهامة التي استرعت اهتمام العلماء والباحثين ميدان الجنس والتربية الجنسية، فقد اختلفت الدراسات التي تناولت هذا الجانب الحيوي المهم، من انثروبولوجية ونفسية واجتماعية وثقافية، وكذا باختلاف المجتمعات والحضارات في القيم والمعتقدات في حد ذاتها، حتى باختلاف حتى الجنس نفسه، إلى حد أن بعضهم أرجع بدايتها إلى الأيام الأولى من حياة الطفل.

لقد قدم (فرويد) تحليلاً مخالفاً للمعنى الشائع للجنس، وأحدث انقلاباً جذرياً لفكرة الجنس من حيث الاتساع والشمول، حيث عارض المفهوم الشائع للجنس، وذلك عندما فسّر من خلاله السلوك الإنساني، كونه يرافق كل مراحل نمو الفرد، وارتكزت اكتشافاته حول وجود ميول جنسية عند الطفل منذ مطلع حياته، وكان برهانه على ذلك بقوله: "إن الطفل يأتي إلى الدنيا حاملاً معه الجنسية، وبعض الأحاسيس الجنسية تصاحب نموه رضيعاً وطفلاً صغيراً... لأن أعضاء التناسل -بحصر المعنى- ليست هي الأعضاء الوحيدة في الجسم ذات العلاقة بالجنس التي تتولد منها أحاسيس لذية جنسية... وهذه الفترة من الحياة (الطفولة الأولى) التي يتولد فيها قدر معين من اللذات الجنسية الحقيقية عن تنبيه نقاط معينة في الجلد، وعن نشاط بعض التروات، البيولوجية وعن الإثارة المتبادلة في العديد من الحالات الوجدانية توصف بأنها فترة الغلمة الذاتية".

(La planche et pontalis: 1977.p.9).

ويتأثر مفهوم الجنس إلى حد شديد بطبيعة المجتمع ومعتقداته وقيمه الأخلاقية والدينية، ويظهر تأثير ذلك في توجيه سلوك الصغار الناشئة من قبل الكبار الراشدين خصوصا منهم الآباء، ونظراً لآثار الجنس في تكوين الشخصية، فإننا جعلناه عنصراً مهماً ونظاماً أساسياً من النظم الأولية التي تشكل الأنماط السلوكية للفرد في حياته المقبلة.

لذلك نجد (عماد الدين إسماعيل) يقول بأن "موقف الجنس من أكثر المواقف ارتباطاً بالمحرمات الثقافية في المجتمعات المتديّنة بنوع خاص، وقد لقي موضوع الجنس والتربية الجنسية اهتماماً كبيراً من

كثير من المفكرين والباحثين في علم النفس، ويكاد الجميع يتفقون على الأهمية الكبرى للجنس في تكوين وصياغة الشخصية الإنسانية". (عماد الدين إسماعيل وآخرون، 1967، ص185).

ويضيف قائلاً "وسواء أخذنا الاتجاه المتطرق في تقدير مكانة الجنس والمواقف الجنسية في عملية التطبيع الاجتماعي (أو التنشئة الاجتماعية) للطفل أم لم نأخذ به (ويقصد هنا اتجاه التحليل النفسي عند فرويد)، فإننا لا نستطيع إلا أن نتعرف بما لمواقف الجنس من أهمية بالغة في توجيه الآباء لسلوك أطفالهم في مجتمعنا". (عماد إسماعيل وآخرون، 1967، ص155).

ومما لاشك فيه أن الطفل في مرحلة هو بحاجة إلى رعاية وتوجيه من قبل الكبار، لأن الموضوع يهم ولاة الأمور، فيما يخص هذا النوع من التربية، ولكي تكون سليمة وجب احترام آدابها وأحكامها، كما أن الموضوع يهم المعلمين والقائمين على التربية وكل طرف في اختصاصه، وحسب المركز الذي يشغله من جهة، وكذا حسب إدراك الطفل أو المراهق لذلك من جهة أخرى، دون أن يتبرأ كل طرف من المسئولية التي يجب أن يتحملها، خصوصاً من هم في محل ثقة، من ثمة يكون الطفل مزودًا بالمعلومات الصحيحة بدل المغلوطة.

ونظرًا لأهمية الأمر وخطورته في الأجيال الناشئة، فإنه يبقى محاطاً بسرية كبيرة وكتمان بالغ، وإذا كانت "العلاقات الجنسية هي أكثر صور العلاقات الشخصية خصوصية وسرية فإن السلوك الجنسي عادة ما يلقى الضوء على مشكلة أخرى وعلى بقية جوانب ومشكلات سوء التوافق"، هذا في الحالات السوية، أما في الحالات التي تعاني من اضطرابات مرضية –حسب التحليل النفسي الذين يرون أن المشكلات الجنسية هي أساس كل مشكلات السلوك الأخرى –فإنه في الوقت نفسه "كثيراً ما يتقاضى المريض عن ذكر المشكلات الشخصية صراحة ويحاول اللّف والدوران ملتمساً مشكلات أخرى تكمن وراءها الانحرافات الجنسية". (عبد السلام زهران، 1995، ص 520).

ويرى غالبية الناس أن التربية الجنسية إنما تعني سائر تدابير التربية التي يمكن أن تعني الشباب، بالطرق والكيفيات التي تهيئهم لمواجهة مشكلات الحياة التي تتصل بهذه الغريزة وطبيعتها وسبل صرفها، في حين أن هذه التدابير المقصودة في التربية الجنسية تبدأ منذ المراحل الأولى التي يبدأ الطفل يعي تلك الأمور ويسأل عنها.

كما "يظن البعض أن التربية الجنسية تعليم يعطى من الآباء أو المعلمين أو الوعاظ ولكنها تنبع من الجو المحيط بالطفل"، (لسترا كيركندال، 1961، ص7)، والواقع خير دليل على هذا الظن الأخير، ذلك أن الطفل محاط بحراسة شديدة عند تناوله هذا الموضوع ويحذر من التفوه ولو بكلمة

عنه، ذلك أن عادة الكثيرين إجابة الطفل إذا سألهم كيف جاء إلى هذا العالم؟ فيقولون: "لقد وجدناك عند باب الجامع أو تحت السلم، كما جرت عادة بعض الأوروبيين عندما يجيبوا عن مثل هذا السؤال بقولهم، لقد جئت من جهة كبيرة ووضعتك تحت الشجرة". (سيرل بيين، 1952، ص9).

ومهما يكن من أمر فإن التربية الجنسية يقصد بها "إعطاء الطفل الخبرة الصالحة التي تؤهله لحسن التكيف في المواقف الجنسية في مستقبل حياته، ويترتب على إعطاء هذه الخبرة كسب الطفل اتجاهاً عقلياً صالحاً إزاء المسائل الجنسية والتناسلية". (عبد العزيز القوصي، ب س، ص 447– 448).

وهناك من يستعمل لفظ (التربية الجنسية) للحد من انتشار البغاء والرذيلة، والتذكير بخطورة الأمراض التناسلية كالزهري والسيلان، بل التهديد بأمراض فتاكة كمرض فقدان المناعة المكتسب (الإيدز)، بمعنى أن استعمال هذا اللفظ قصد الترهيب لإرغام الشباب على الصلاح، كما يهدف علماء الشريعة إلى تكوين الفضيلة عن طريق التهديد بنار جهنم وما يلقاه الزناة من عذاب في الدنيا والآخرة.

لذلك فإنه "كثيراً ما يتساءل الآباء عن السن التي ينبغي عنده بدء التربية الجنسية ويعتقدون أن هذه التربية لا تبدأ إلا عندما يأخذ الطفل في إلقاء الأسئلة". (لسترا كيركندال، 1961، ص24).

لذا فإنه يشرع طرح السؤال التالي من قبل الآباء: في أي سن ينبغي أن تكون التربية الجنسية؟ لكن بالتدقيق أكثر لا يمكننا تحديد سن معين، بحكم أن هذه التربية ينبغي أن تكون منذ الميلاد في أول علاقة بين الطفل وأمه، لذا تعاد صياغة هذا السؤال ليصبح كالتالي: أي نواحي التربية الجنسية تتناسب بالذات مع الأعمار المختلفة للفرد؟

ويقول (مصطفى عشوي) في هذا الصدد "كما تبين الملاحظات وبعض الدراسات فإن أحسن مرحلة لتعليم الأطفال بعض الحقائق البسيطة المتصلة بالحياة الجنسية هي مرحلة الطفولة ما قبل المدرسة، حيث يمكن للأولياء التحدث مع أطفالهم دون حرج، إذ أن كثيرا من الكلمات والمصطلحات الجنسية لا تحمل أية (شحنة) سلبية عند الأطفال". (مصطفى عشوي، 1992-1993، ص 89).

ويضيف (عشوي) في الصدد قائلاً "ولو حكمنا العقل في هذا الموضوع لوجدنا أن التربية الجنسية المنهجية في العائلة والمدرسة والمسجد وبواسطة وسائل الإعلام المختلفة التي تراعي نمو الطفل وسنه وجنسه". (مصطفى عشوي، 1992-1993، ص91).

وتبدو خطورة الأمر عندما تترك كل هذه الوكالات مسئوليتها في ذلك، ويترك الحبل على الغارب، وتحمل كل جهة المسؤولية لغيرها، لأن ذلك من شأنه أن يحدث مشكلات وانحرافات سلوكية، خلقية وجنسية، والأمر لا ينتهي عند الفرد، فتقتصر عنده هذه المشكلات، بل إن الانحرافات الناجمة عنها تصبح ضرراً للمجتمع وموجهة ضده بكافة فئاته، حيث يرى الفيلسوف (برتراند رسل) أن "هناك تأثيراً سيئاً لسياسة السكوت عن الحقائق الجنسية، إذ تسبب للأطفال معرفة أن والديهم يكذبون عليهم، وأن الأطفال عامة يجدون الحقيقة بسرعة أكثر مما يفترض الآباء". (برتراند رسل، 1987، ص115).

كما أن ترك الطفل هكذا بداعي أن الزمن والنضج كفيلان بتعليمه، إنما هو تهرّب الآباء، فمن طبع الإنسان الكشف عن خفايا المجهول مهما كان خطره، فيسعى الطفل إلى عدة جهات يستقي ما يشبع فضوله من زملاء ورفقاء وجرائد ومجلات وأناس كبار، يشتد هذا الأمر خصوصا في فترة المراهقة، لكن هل كل ما يستقيه الطفل أو المراهق صحيح ومقبول اجتماعياً وأخلاقياً؟

وإذا كانت الديانات تحرص على العفة والطهر وتدعوا إلى الأخلاق الكريمة، فإن شريعة الإسلام شديدة الحرص عن الشرف الأخلاقي، لذلك حرصت على أن يكون لها منهاجاً تربوياً تستقيه من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وعلى العموم يقترح (مصطفى عشوي) صياغة منهجية لبرنامج تربوي نختصره في الآتي: (مصطفى عشوي، 1992-1993، ص94- 95).

1- ضرورة إسناد هذه المهمة لعلماء التربية والسيكولوجيا وللأطباء المختصين في طب الأطفال، وضمن فرقة بحث علمي متعدد الاختصاصات.

2- مراعاة نمو الأطفال وفق مراحل محددة إجرائيا، تراعي النضج الجسمي والنمو العقلي والوجداني من الولادة إلى نهاية المراهقة.

3- القيام بدراسة استطلاعية لجميع أسئلة الأطفال والشباب حول الأمور الجنسية في مختلف مراحل العمر، لتشخيص مدى اطلاع الشباب والأطفال على الأمور الجنسية، ولتحديد أحسن السبل والوسائل لتثقيف الأطفال والمراهقين ثقافة جنسية هادفة.

4- الاعتماد على البيانات المحصلة ميدانيا بواسطة دراسة مسحية لتصميم برنامج تربوي يراعي النمو المتعدد الجوانب للطفل.

5- تجنيد وسائل الإعلام الجماهيري وخاصة الوسائل السمعية- البصرية لتوعية الآباء بأخطار إهمال التربية الجنسية وعواقب ذلك من الناحية الصحية والنفسية والجسمية ومن الناحية الاجتماعية.

المصدر الثالث: المدرسة ونظامها التربوي:

إن انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة يعد ذو أهمية بالغة، ذلك أنه من الخبرات التي لن ينساها طوال حياته، لتأثيرها في العملية التعليمية ومن ثمة في تنشئته اجتماعياً، باعتبار المدرسة البيئة الثانية التي تتلو الأسرة والمرحلة الأولى للطفولة، تلك البيئة ذات النظم والقوانين والعادات الجديدة التي لم يعاهدها الطفل في أيامه الماضية، وكذا التكاليف والواجبات الصارمة التي تحد من حرية تصرفاته كطريقة جلوسه، واحترام غيره، واحترام التوقيت الرسمي، وغير ذلك من الأمور التي تحمل الطابع الرسمي، إذا هذا الانتقال من مجتمع أولي خاص إلى مجتمع أكثر تفتحاً وأكثر عناداً يعتبر بمثابة النقلة النوعية العفيفة والتي لا يقتصر الانتقال عندها، حيث تعد جسراً إلى المجتمع الواسع كثير التعقيد.

والمدرسة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية المرموقة التي تساهم في تنشئة الطفل لتواصل بناء شخصيته على النهج الذي بدأته الأسرة، فهي الممثل الثاني للثقافة بعد الأسرة، فمؤسسة المدرسة بدءًا ظهورها عندما ظهرت معطيات هامة فرضت وجودها ضرورة لابد منها، عند شعور الأسرة بضعفها وتقصيرها عن أداء وضيفتها كاملة، ذلك أن التراكم الثقافي والمعرفي عبر الأجيال، وتعقد الحياة وتطورها، كان الدافع الأساسي الذي أدى إلى إنشاء المدرسة لتحافظ على التراث الثقافي والإرث الحضاري للأجيـــال وتطوره عبر العصـــور مما جعل الأسرة ترضخ لأمر الواقع وتعلن قصورها عن أداء المهمة لوحدها.

"ويضيف أثر الأسرة في التنشئة الاجتماعية وخاصة بعد مضي سنوات الطفولة المبكرة، وذلك عندما لا يرتبط توزيع العمل بتكوين الأسرة، وتبقى الأسرة هي الوحدة الاقتصادية التي توفر لكل فرد من أفرادها كسب الرزق، وعندما تصبح فرص التعليم متاحة للجميع وتصبح المؤسسات التعليمية المختلفة بما فيها المدرسة والجامعة هي المدخل الطبيعي لكسب الرزق". (فؤاد البهي السيد، 1993، ص194).

ومع التطور الذي ساد العالم وأصبحت التقنية والآلية سمة من أهم سماته تحولت مجتمعات كثيرة من زراعية إلى صناعية وتكنولوجية، أدى هذا إلى تطور مفهوم التنشئة الاجتماعية، وأخذت المدرسة مهمتها بجدارة في هذا المفهوم وأصبحت التربية النظامية المقصودة تتأكد باستمرار عبر كل الأجيال وتزداد مكانتها عند كل الأمم والشعوب، فالمدرسة ونظامها أصبحت مصدر ضبط ثان للتلميذ بعد السنوات الأولى التي قضاها في الأسرة، "وبما أن المدرسة - أصبحت إلى حد كبير- تشكل

الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع، فإنها تعمل على التقريب بين أهدافها وبرامجها وبيئتها الاجتماعية والمجتمع المحلي الذي تعمل فيه". (سميرة أحمد السيد، 1993، ص26).

كما أن "الطفل يتعلم من المدرسة عن طريق التربية الخلقية النظام Discipline، والضبط النفسي Self Control، فالمدرسة تساعد الطفل على استدماج قيم ومعتقدات مجتمعه، بحيث يصبح جزءًا من نسقه القيمي Value System، ونسقه العقائدي Belief System". (سميرة السيد، 1993، ص29).

فالمدرسة إذن تحتل مركزًا إستراتيجيًا في المجتمع، أهلها بعد قصور الأسرة عن تحمل أعباء التربية التي تطورت عبر المراحل التاريخية لتطور المجتمع، نظراً لتعدد حاجاته وتنوعها، من هنا تبدو الأهمية القصوى للتربية ودورها البارز؛ إذ تعتبر المسئول الأكبر عن تحملها الوظيفة التربوية، تلك الوظيفة المزدوجة التي تنقل تراث الأمة للأجيال الناشئة وتحافظ عليه من جهة، وتعمل على تعزيزه ورفع مستواه إلى أعلى درجات الرقي والتقدم من جهة أخرى، فالمدرسة بقدر ما تكون متكاملة في نظامها ومنهاجها ومناخها الدراسي، بقدر ما تؤثر في شخصية أفرادها، وبالتالي تحقق أهدافها المرجوة.

فالمدرسة إذًا هي المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم صغاره نيابة على الكبار الذين منعتهم مشاغل الحياة، وحالت دون تفرغهم للقيام بتربية هؤلاء الصغار، ويقوم على هذه المؤسسة خبراء متخصصين استلزم الأمر وجودهم في مجالات العلم والمعرفة يخضعون لتكوين خاص من الناحية العلمية والمنهجية والبيداغوجية، بمؤهل علمي ومهني ينالون به الكفاءة والإجازة في التدريس في مهامهم كإطارات متميزين.

فهذه المؤسسة يلتحق بها التلميذ ليس فقط لأجل تعلم اللغة والحساب وبعض المواد الأخرى فحسب، بل أيضا تكسبه الخبرات والميزات الضرورية لنمو شخصيته للاندماج في الحياة الاجتماعية بشكل أكثر ضبط وحزم، ليتوافق مع جماعته ومجتمعه، فهو يتعلم المبادئ والآداب وكيفية الاستجابة للمعاملات بأساليب ناضجة، كما تعلمه المدرسة وتربي فيه كيف يأخذ مكانته ودوره الاجتماعي في المستقبل.

"فالمدرسة التي تعمل على تربية الشخصية من جميع نواحيها المعرفية والمزاجية والخلقية، وتضع في برامجها في نواحي النشاط الاجتماعي والعملي ما يتفاعل مع شخصية الطفل كلها، هي التي تستطيع أن تحدث تغييراً ملموساً في تكوين هذه الشخصية". (محمد زيدان، 1985، ص 149).

وبدءًا من احتكاك التلميذ بالآخرين في هذه المؤسسة تقل أنانيته وتمركزه حول ذاته، وهذا ما يؤكد التغلب التدريجي للطفل من مركزيته حول الذات التي تسيطر على تفكيره ولغته وسلوكه الاجتماعي وخلقي حتى السابعة من عمره، وهذا من أهم الواجبات الاجتماعية للمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية.

كما أن للمدرسة وظيفة مزدوجة تتمثل في الإسهام في إعداد الشخص، وتأهيله لأحد المهن، فإنه يمكن للآباء أيضا أن يجدوا في المدرسة إشباع حاجات أخرى منها: "اندماج الطفل في مجموعات أوسع وأكثر تنوعاً، وتضاعف صور العلاقات، النظام في العمل والسلوك الذي يفرضه المدرس، التفتح وحب الاستطلاع، زيادة ألوان جديدة من النشاط؛ التربية الرياضية، القراءة، الرسم، الرحلات، الفنون وكذا الانفصال التدريجي عن بيئة الأسرة". (توما جورج الخوري، 1988، ص64-65).

فما لاشك فيه أن للمدرسة تأثيراً قوياً في تشكيل مفهوم التلميذ المراهق عن ذاته، من هو ومن سيكون، فمنذ دخوله المدرسة تبدأ شخصيته تتفتح تدريجياً وتوفر له فرصاً لاختبار قواه واكتشاف قدراته، وتكشف له من خلال معايير علمية وأساليب تقويمية، -لعل من أهمها في مدارسنا الحالية الاختبارات بأنواعها، ذات المحك المرجعي والمحك المعياري- معرفة أدائه وكذا مقارنته بأداء زملائه، وبالتالي فهي تكشف له عن جوانب عجزه وقصوره، ولا يتم ذلك بشكل موضوعي إلا إذا كانت الاختبارات مستوفية للشروط الجيدة في الإعداد والبناء، لكي تكون صالحة لإصدار الأحكام الصحيحة على أدائه.

كما تكمن أهمية التقويم في المدرسة من خلال تقويم التلميذ لنفسه فقد يقبل التلميذ بوضعه ويعمل على تحسينه باستمرار، أو يرفض واقعه ويحسن من مستواه بشكل تدريجي، وفي بعض الحالات النادرة لا يقبل ذلك مما يبدو عليه شكل غضب وثورة وسخط على النظام المدرسي وعدم قبوله بالكلية المنهج القـــائم فيه والأساتذة وكل ماله علاقة بالمدرسة، ويصبح في حالة سوء توافـــق، وبالتالي يسقط جميع المظاهر السلبية بالمدرسة وتصبح واقعاً لا يطاق نتيجة للإحباط، لكن يجب هنا على المدرّس من خلال عملية التقويم أن يراجع بعض الأمور أهمها طرائقه في التدريس، وأساليبه التواصلية مع التلاميذ لتحقق الأهداف المسطرة في نهاية المطاف، فحسب (جيرسيلد، 1955) "أن التلاميذ بدءًا من الصفوف الابتدائية الأولى وانتهاء بالجامعة، يشيرون باهتمام بالغ إلى عملهم المدرسي، ويعتبرون تقدمهم أو تخلفهم في هذا العمل أمراً مصيرياً بالنسبة لهم". (سليمان مخول، 1981، ص74).

لكن من المؤسف أن ينظر أغلب الناشئة إلى المدرسة بوصفها مكانا لا يذكرهم لا يكشف لهم سوى نقاط الضعف والسلب لديهم، وهذا ما يزعجهم خصوصاً المراهقون الذين يظهرون حساسية في مثل هذه المواقف، لذا فالمدرسة حسب إدراك بعض التلاميذ -خصوصا في المرحلة المتوسطة والثانوية- هي المكان الذي يحطّم طموحاتهم ويجسد لديهم الفشل، مما يشكل لهم هاجساً مؤرقاً في كل حين، خصوصاً أن التلميذ في هذه المراحل من النمو لا يرضى بالأساليب الضبطية المادية منها والمعنوية، التي يراها تقييداً لحريته وسلباً لها.

البعد النفسي - الاجتماعي للعلاقة التربوية في المدرسة:

إن علاقة المدرس بتلاميذه أو علاقة الطرفين ببعضهما لا تقتصر على الجانب المعرفي الذي يظهر للعيان على مستوى القسم الدراسي، بل إن الأمر يتعدى ذلك، لأن العلاقة التربوية نسيجها أعمق، إذ تكون علاقات التواصل نفسية اجتماعية بين المدرس والتلميذ في محيط القسم الدراسي.

لكن قبل أن نتطرق إلى هذا النوع من العلاقات يجب أن نذكّر أن هناك علاقات تربوية متعددة في المحيط المدرسي ونظامه، حيث "تشكل العلاقات القائمة بين عناصر النظام المدرسي منظومة بالغة التعقيد من النشاطات والأفاعيل التربوية، ولقد شكلت العلاقات القائمة بين أطراف النظام المدرسي مجالاً واسعاً للبحث والدراسة في مجال علم الاجتماع التربوي، كما في مجال علم النفس الاجتماعي، وتسعى هذه الدراسات إلى تقديم صورة حية عن حركة التفاعلات الداخلية والخارجية للنظام المدرسي ودرجة فاعليته". (علي وطفة، 1998، ص162).

إن طبيعة العلاقة القائمة بين الطرفين (المدرس والتلميذ) تقوم أساساً على علاقات إنسانية محضة، تلعب شخصية كل منهما دوراً في هذه العلاقة، إنسانين تجمع بينهما وضعية تربوية واحدة، كل هذا يؤدي إلى تشابك علائقي في المستوى السلوكي عند المدرس والتلميذ، يقول (بوستيك) في هذا الصدد:

"إن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي الاجتماعي يلاحظ ترابطاً في سلوك كل من المدرس وتلاميذه، ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن تخلق لدى المربي أنواعاً معينة من السلوك لا نراها لدى نفس التلميذ عند ما يكون مع مدرس آخر، فنقول عندئذ بأن سلوك الأستاذ ينعكس se reprute على سلوك الطرف المقابل". (أحمد شبشوب، 1991، ص 308).

بل إن الأمر أكثر من ذلك عندما نجد معايير ومراشح (مرشح: مصفاة بمعناها العلمي) ذاتية يضعها التلميذ كما يضعها المدرس "فلقد بينت التجارب الميدانية أن التلميذ يدرك الطرف المقابل لا

بصفة موضوعية بل عن طريق عدة مراشح منها نوعية المادة التي يدرسها الأستاذ (فالتلميذ مثلاً لا ينظر إلى مدرس الرياضيات كما ينظر إلى مدرس العربية)... وهناك مدرسون ينجحون مع تلاميذهم لأنهم يتمتعون بإشعاع جسدي قوي". (أحمد شبشوب، 1991، ص309).

كما أن المدرس يدرك التلميذ عن طريق مراشحه الخاصة منها: هندام التلميذ ومجموع سلوكياته خصوصاً منها داخل القسم، وكذا نتائجه المدرسية، ذلك أن تعامل المدرس مع التلميذ المجتهد النجيب ليس هو نفس التعامل مع التلميذ المتأخر، كما تختلف نظرته إلى شعبة القسم الذي يدرسه على حسب طبيعة ونوع تخصصه.

والعلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ ليست على مستوى واحد، أي المستوى النفسي-الاجتماعي الواعي، بل كذلك تجري العلاقة على مستوى العلاقات اللاشعورية، التي لا يعيها المدرس والتلميذ شعورياً، بل يقول بوستيك في هذا الصدد "إن وضعية الفصل الدراسي لجملة من العلاقات اللاشعورية التي تتشابك وتتعارض وتتعاضد". (أحمد شبشوب، 1991، ص 310).

ويؤكد التحليل النفسي في مجال التربية (أو ما يسمى بعلم النفس التحليلي التربوي) على الجانب اللاشعوري في العملية التربوية من خلال الجانب العلائقي، إذ أن (فرويد) أكد على أهمية اللاشعور وتأثيره في سلوك الفرد، ذلك التأثير الذي لا يعيه التلميذ مما يستعصي عليه التحكم فيه على هذا المستوى، فالمدرس يسقط ما بداخله من مشاعر وصفات ورغبات أتى بها ولا شك من خارج القسم، وشخصية المدرس تحوي أبعاد لا شعورية ليست وليدة حاضرها، لمرورها بمراحل النمو النفسية والعصبية تظهر في شكل العلاقات السائدة في القسم سواء كانت سوية أم مرضية.

كما يعود اختيار مهنة التدريس من قبل الفرد حسب (بوستيك)، استنادًا إلى دراسة سريرية قام بها مع مجموعة من الأساتذة سنة 1979 إلى أسباب ثلاثة كونهم: (أحمد شبشوب، 1991، ص308).

- لأنهم كانوا -خلال دراستهم- من خيرة التلاميذ وهم يحاولون تبعًا لذلك وبصفة «رمزية- سحرية» أن يديموا هذه السعادة بالبقاء مؤبداً داخل المؤسسة التربوية.

- لأنهم يرون في مهنة التدريس فرصة تمكنهم من أن يروا أنفسهم من خلال تلاميذهم، وهو سلوك نرجسي واضح يذكرنا بالسلوك النرجسي للأطفال والمراهقين.

- لأنهم يعتقدون أن الوضعية التربوية تمكنهم من ربط علاقات تساعدهم على حل مشاكلهم والبحث على التوازن العاطفي المفقود.

لكن وبالرغم من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، إلا أنه لا يمكننا تفسير اختيار مهنة التدريس من قبل بعض الأشخاص استنادا على الجانب اللاشعوري وتعميم ذلك في عملية الاختيار، لأن الدراسة السابقة استندت على حالات سريرية، وأنكرت بذلك الجانب اللاشعوري في عملية الاختيار المهني.

أما التلميذ فإنه بحكم نموه الطبيعي يتأثر بمربيه فيحاول تقليد بعض سلوكاته أو حتى تقمص شخصيته أحيانًا، "فهذه العلاقة هي علاقة بين طرفين أحدهما أدنى والآخر أسمى فالمدرس مكتمل افتراضاً ونموذج يحتذي به، والتلميذ تابع في مرحلة التكوين" (زكرياء الشربيني ويسرية صادق، 1996، ص124). ناهيك أن المدرس يمثل بموقعه وسلوكياته موقع الأب، إذ تتجسد لديه صورة الأب، فيكون نفس التأثير على التلميذ، وما دام التلميذ يتأثر بسلوك مدرسه فإن إيجابية هذا التأثير تكمن في إعانة التلميذ على: (أحمد شبشوب، 1991، ص313)

- تعدي مرحلة النرجسية المضرة بنموه الطبيعي.
- عدم الرجوع إلى الوراء (أو النكوص كما يعبر عنه علم النفس التحليلي) تبعا لشعور الرضا بالذات.

من كل ما سبق يتبيّن لنا الدور البارز الذي تلعبه مؤسسة المدرسة كوسيلة ضبط في عملية التنشئة الاجتماعية، لكن المهام الموكلة إليها اليوم جسيمة وتزداد خطورة كل يوم وباستمرار، نظرًا لما يشهده العالم من أحداث وتطورات متسارعة، ذلك لأن وظيفة المدرسة لا تقتصر فقط على تلقين الناشئة مجموعة من المعارف والرموز كما كان دورها التقليدي بل إن الأمر أكثر تحدياً، ليمس الجوانب القيمية والحضارية للمجتمع بكامله، لأن المعايير اختلفت وتختلف باستمرار.

لذلك أصبح لزامًا أن تنهض المدرسة الجزائرية وتتحمل مسئولياتها الأخلاقية والحضارية، وأن تستجيب بإيجابية أكثر مع الأوضاع الراهنة وتطلعات المجتمع وآماله، لأن المجتمع اليوم لا ينتظر من المدرسة إنتاج أفراد متعلمين لبعض العلوم المهن والحرف فحسب، بل ينتظر منها ما هو أبعد وأعمق من ذلك إنتاج أفراد لديهم الشعور بالانتماء والتضحية والاتجاهات الإيجابية نحو وطنهم وأمتهم، أفراداً مشاركين في التنمية الشاملة، قادرين على التكيف مع الأوضاع والظروف والمحن الصعبة ناجحين يشاركون في نهضة المجتمع وحل مشاكله، لذلك تطرح المدرسة نفسها كإشكالية قومية وطنية واجتماعية بالغة الأهمية والتعقيد.

المصدر الرابع: جماعة الرفاق: (peer group)

جماعة الرفاق أو جماعة الأقران والأنداد، هي جماعة ذات تأثير بالغ الأهمية، كونها تدخل في تشكيل سلوك الناشئ، وبالتالي في تحديد أنماط السلوك لديه، لذلك اعتبرت من مصادر الضبط الأساسية، التي تعمل على إشباع حاجات الطفل واستقلاليته وتعزز لديه المكانة والانتماء، يبدأ تأثيرها في الطفل في سن مبكرة، فيشارك أقرانه وجدانيا ويقلدهم ولا يطيق على فراقهم وعدم اللعب معهم، فبعد أن كان مع أناس أكبر منه سنًا، والديه وإخوته وربما الأصغر، يأتي الآن دور الجماعة المتكافئة أو المتقاربة في السن، إثر ذلك "يتحول نمط لعب الأطفال من اللعب الانعزالي Isolated play إلى اللعب الاجتماعي Social play ويلاحظ تفضيل الطفل اللعب في جماعة الأقران عن اللعب مع الكبار". (زكريا الشربيني ويسرية صادق، 1996، ص 118).

وتتسع دائرة الارتباط بالأقران كلما زاد الطفل في السن، إذ تزداد مشاركته الاجتماعية بتفاعل أكثر مع الأقران، في ذات الوقت يزداد تأثيرهم في سلوكه، لأن محبة أقرانه وتعلقه بقيمهم واتجاهاتهم تتعمق أكثر مما يزداد تقبلهم له، كما تتضح هذه العلاقة أكثر لاتفاقه واندماجه مع معايير هذه الجماعة، والنموذج الذي يجب أن يحتذي به أمامهم، من هنا وجب على الطفل تبني تلك القيم والمعايير والعمل لأجلها بغية استمرارها وإلا كان مآله النبذ والهجر.

بالرغم من ذلك، إلا أن الطفل كلما شعر بعجزه عن تلبية حاجياته التي لا تستطيع الجماعة إشباعها، فإن "تأثير هذه الجماعة لا يحل محل دور الآباء والمعلمين وغيرهم من الكبار إلا بعد بلوغ الفرد سن النضج". (سعد جلال، 1985، ص270).

ومع بلوغ الطفل ونضجه تتضح معالم الولاء، حيث تبرز إثاره للجماعة، إذ يبدأ هذا التنظيم غير الرسمي نتيجة "الرغبة في الهروب والتحرر من إشراف الكبار وسيطرتهم من ناحية، ومن ناحية أخرى يتمثل الحافز في جهد إيجابي للعمل مع أشخاص يتمتعون بنفس العقلية". (محمود حسين، 1967، ص437-438).

يعبر هذا عن تكوين الأحداث لعالم خاص يفرون من خلاله من مشكلات الأسرة من جهة، وإشباع رغبات وإيجاد حلول لصراعات بينهم وبين آبائهم من جهة أخرى، وهذا ما يجعل جماعة الرفاق جماعة ذات مصدر ضبطي مؤثر بشكل مباشر على الناشئة المنتمين إليها.

وتمتاز بنية جماعة الرفاق أنها ليست على نفس تعقيد الأسرة أو المدرسة، ويعود ذلك لطبيعة حجمها وعدد أفرادها الذين تجمعهم غايات وأهداف مشتركة، ومادامت بنيتها تعبر عن رضا الفرد

نفسه فإنها تعد جماعة ضاغطة، نظراً لنفوذ تأثيرها على سلوكه، بل وحتى تغييره، وهذا حرصاً منه على بقائها واستمرارها لكونها تلبي حاجياته المعنوية على وجه الخصوص.

ويمكن تصنيف جماعة الرفاق من حيث بساطتها وتعقيدها على النحو التالي: (زكريا الشربيني ويسرية صادق، 1996، ص130-131).

جماعة اللعب: وهي أبسط أنواع جماعات الأقران، تهدف لإشباع حاجة اللهو واللعب، وأول ما تظهر في سن (3- 4 سنوات)، وليس لها أي قيود أو قواعد مشتركة.

جماعة اللعبة: تشارك الجماعة في لعبة معينة لها قواعد وأصول يقع فيها الثواب والعقاب بناءً على الالتزام، وهنا يبدأ تشكيل الأدوار والمكانة لكل عنصر.

الشلة (العصبة - clique) وهي مستوى أعلى من التعقيد والحميمية، ولا يسمح فيها إلا لأفرادها، وتتخذ أنماطا سلوكية مشتركة، ويرتدي أفرادها أحيانا نفس النوع من الزي، بذلك تصبح مصدر إشباع عاطفي لأعضائها وهي بين أبناء الطبقة الوسطى تبدو أكثر رسمية عنها بين أبناء الطبقة العليا أو الطبقة الدنيا.

العصابة: وهي أقصى درجة من درجات التعقيد والتنظيم وأهم ما يميزها الصراع على السلطة أو مع عصابات أخرى، "ومفهوم العصابة كما تطور في الدراسات الاجتماعية يستند أساساً إلى فكرة الصراع، وقد كان هذا المعنى بارزاً على طوال فترة الدراسات العلمية كما تبين الدراسات الحديثة أن العصابة أكثر تكاملاً وتماسكاً وأكثر تنظيماً عن جماعة الأصدقاء"، (محمود حسين، 1967، ص435)، كما يتميز هذا النوع من الجماعات بنظامه وتقاليده ويضع شروطاً للانضمام إليه، إذ يشكل أفراد العصابة وحدة عضوية، ولكن تتجه أهدافها إلى أعمال ضد المجتمع على العكس من جماعة الأصدقاء،كل هذه أساليب ضبطية مقصودة ذات تنظيم محكم يحدد سلوكا ت أفرادها، لكي لا ينكشف سرها وبالتالي يفتضح أمرها لتؤول إلى الزوال الحتمي لأن أهدافها أساساً تقوم على السرية إلى أبعد الحدود، لذلك وجب التعامل بالرموز والشيفرات للتواصل بين أعضائها.

جماعات تلقائية النشأة ورسمية التكوين: وتمثلها الأندية أو المدارس، ويشرف عليها الراشدون، وهذا ما جعل البعض لا يعتبرونها جماعات الأقران لأن أفرادها لا يلتزمون نظامها ويسبب مجالا لتفريغ التوتر والشحنات الانفعالية.

من كل ما سبق فإن جماعة الرفاق تعد مصدراً بالغ الأهمية في ضبط سلوك أفراد الجماعة، إذ بقدر ما يتقبل الطفل أعضاء الجماعة، بقدر ما ينبغي عليه أن يخضع لمعاييرها، وكما يزيد من شدة

وطأتها على أفرادها كونها جماعة أولية تسعى للاستمرار، حيث "يشير كل من (أوجبران Ogburn ونيموكوف Nimkoff) بهذا الخصوص إلى مبدأين يتعلقان بالجماعة الأولية؛ الأول هو أن الجماعة تمارس ضغطاً لتنظيم سلوك أعضائها عن أي ضغط يمارسه فرد خارجي يتمتع بسلطة خاصة، والثاني هو أن الجماعة التي تتكون من أشخاص في نفس السن ولهم نفس الميول تعتبر من أكفأ أدوات الضبط والتنظيم على وجه الإطلاق". (محمود حسين، 1967، ص145).

ولعل الدليل على مدى ضبط جماعة الرفاق لأعضائها ما نجده عند أفراد جماعة العصابة سالفة الذكر وما يشكلونه من سلوك مضاد ضد المجتمع في مدى انحرافهم وتنظيمهم المحكم في نفس الوقت، فقد أكد كل من (تراشر، Thrasher 1936 وهوايت، Hite 1943) أهمية الجماعة الصغيرة التي ينتمي إليها الحدث كعامل من عوامل التنشئة المضادة للمجتمع ووصفا لهذه التنظيمات المعقدة وصفًا مسهبًا. (سعد جلال، 1985، ص 298).

وهكذا فسلوك الناشئ يتحدد أكثر بسلوك أقرانه نظراً لطول الوقت والمدة التي يقضيها معهم، وهذا ما يجعل تأثير جماعة العصابة في أعضائها أعمق وأشد أثرا، ولا يبالون بالأضرار التي يحدثونها للمجتمع، وعن قرين السوء يقول الله تعالى: ﴿وَمَن يَكُنِ الشَّيْطَانُ لَه قَرِينا فَسَآءَ قَرِينا﴾ (من الآية 38 من سورة النساء) والشيطان إما أن يكون جنياً أو إنسياً.

وخلاصة لهذا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "إنما مثل الجليس الصالح وجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكير، فحامل المسك: إما أن يحذيك وإما أن تبتاع منه، وإما أن تجد منه رائحة طيبة، ونافخ الكير: إما أن يحرق ثيابك، وإما أن تجد منه ريحا منتنة"، (أخرجه البخاري ومسلم والترمذي والنسائي وابن ماجة والدارمي وأحمد)، (محمد بن سليمان المغربي، 1998، ص305)، وكما قال النبي صلى الله عليه وسلم: "المرء على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل"، أخرجه أبو داود وأحمد وحسنه الألباني، (محمد ناصر الدين الألباني، ب س، ص167).

المصدر الخامس: الدّين والمعتقد:

الدين واحد من أهم عناصر الضبط الاجتماعي ومصدراً من أهم مصادر التنشئة الاجتماعية، وعنصراً هاماً من العناصر الموجهة للثقافة وأكثر لزوماً لها، إذ يعتبر هذا المصدر من الأهمية بمكان، يحافظ عليه الفرد والمجتمع بالدفاع عنه بأنفس الأثمان، كما يثور ويغضب لإهانته والاستهزاء به، نظراً للمكانة التي تميزه لدى معتنقيه.

فالدين يضبط سلوكات الأفراد والجماعات في إطار يضمن مصالحهم دون تقييد، من خلال معايير وقيم أخلاقية يؤمن بها المـــجتمع ويقدسها، يعمل بها الكبار ويمارسونها في شكل سلوكات يلقنوها للناشئة الصغار.

هذا، "وتنتشر المعتقدات والممارسات الدينية في كافة المجتمعات المعروفة، من أصغر المجتمعات بدائية وعزلة إلى أكثر المجتمعات تعقيداً وتحضراً، فالدين من أهم النظم الاجتماعية التي نلاحظها في كافة المجتمعات التي يخضع لها الفرد في تصرفاته وسلوكه إما طوعاً أو كرهاً وإلا استحق الجزاءات المختلفة التي يفترضها المجتمع". (محمود حسين، 1967، ص124).

ويعتبر الدين مجموعة من القيم والتعاليم السامية تهدف إلى تهذيب النفوس والسلوك وفق إطار مرجعي يثبته المجتمع في ناشئته، ويجعل إشباع الحاجات والمطالب لا يتم بالأهواء والرغبات بل في الإطار الشرعي بقواعده المضبوطة، التي لا تسمح بالاستغلال وهذا ما تتميز به الشريعة الإسلامية عقيدةً وخلقًا، كونها تحمل خصائص تميزها عن غيرها من الشرائع السابقة.

وبما أن الدين يمس الجانب الروحي بدرجة أولى فإن هذا الجانب أهم ما يميز الإنسان عن بقية المخلوقات المرئية قاطبة، لذا فإن الدين ينمي في الناشئة إحساس الضمير فتصبح الرقابة ذاتية بدل أن تكون خارجية من الغير، ومن هنا فإن "الإسلام عن طريق التربية ينطلق من الفطرة فيصفها في إطار أخلاقه الفاضلة بالتهذيب الذاتي القائم على القناعة الإيمانية والإرادة الحرة فهو في هذا الصدد أقدر من غيره على التعايش النفسي العميق". (عباسي مدني، 1986، ص181)، يقول تعالى: "وَنَفسٍ وَمَا سَوَّاهَا، فَأَلهَمَهَا فجورَهَا وَتَقواهَا، قَد أَفلَحَ مَن زَكَّاهَا وَقَد خَابَ مَن دَسَّاهَا"، الآيتان (8-9) من سورة الشمس.

فوضع الأسرة الديني والاعتقادي له أثره العميق في تنشئة الأطفال، حيث أن الدّين يتجلى في "درجة الأيمان العقائدي والقيام بالعبادات والتمسك بالشعائر، والتحلي بالخلق الحسن في القول والعمل، والأخذ بالقيم الإنسانية الفاضلة التي تدعو لحب الخير وكره الشر"، (منير سرحان، 1973، ص189)، وهو ما أكدت عليه جميع الشرائع السماوية وما دلت عليه وحثت على إقامته.

من هنا بات لزامًا أن يراقب الفرد نفسه ويقوم بواجباته وأن يلتزم بها بمحض إرادته، ومن ثمة تأتيه حقوقه في الوقت الذي يأتي الآخر بواجبه تجاهه، فلا هو يتعدى على حقوق الآخرين تجاوزاً منه، ولا الآخرون يعتدون على حقوقه، فبعد أن شب الفرد المسلم في تعاليم الإسلام وقيمه وعرف عواقب الفعل الخيّر من القبيح ثواباً أو عقاباً، كان لزاماً أن يأخذ العدل مجراه بعقوبة الجاني مهما كانت

جنايته بغض النظر عن جنسه أو عرقه، بمعنى أن الجريمة بعد أن عرف عواقب فعلها، كان الجزاء صارماً بقدر ما تكون الجريمة فضيعة أو ما يعبر عنها بالكبيرة.

لهذا يعتبر الدين مصدرًا من مصادر الضبط، إذ يوجه السلوك ويضع له حدودًا، يقول تعالى: "وَتلكَ حدود الله يبَيّنهَا لقَوم يَعقِلون"، فالفرد فيه يكبح غرائزه ويسيطر على أنانيته.

"وهكذا صارت غاية الأخلاق الإسلامية هي نفسها غاية الأحكام الشرعية في النظام الاجتماعي والنسق القيمي... ولذا إذ يعتبر العدل أهم عوامل الإصلاح لصلاح المحيط الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي، فهو في آن واحد أكبر مساعد على نمو الفضيلة، لأن الحياة البيئية لها انعكاسات نفسية لا محالة، إن كانت البيئة صالحة شجعت الخبرة النفسية السوية التي صقلتها قيم الفضيلة في الداخل منصهرة في قيمها المشاعر والتصورات والحياة النفسية والعاطفية برمتها متكاملة، وبذلك اشتهرت وبرزت في نماذج راقية من السلوك المتكيف المتوافق". (عباسي مدني، 1986، ص197).

وبما أن الشريعة الإسلامية لها خصائص تشريعية تميّزها، كان لا بد من استمرارها بضوابط وأحكام وقواعد، فقد أستنبط الأصوليون هذه القواعد والأحكام التكليفية، حيث يلتزم بها الأفراد امتثالاً وعن طواعية نفس للسير وفقها، لذا وجب على المربين تلقينها للناشئة قبل بلوغهم مرحلة التكليف المشروطة بالإسلام والعقل والبلوغ.

خلاصة:

يتضح من كل ما سبق أن عملية التطبيع الاجتماعي لن تتحقق بفعل مؤثر واحد، ولا بفعل طرف دون آخر، بل هي دائما فاعلية مستمرة ومتكاملة في نظام العلاقات الاجتماعية بين عدة وسائط وبين الفرد والجماعات المختلفة، يحتاج المربون فيها إلى كل ما يمكّنهم من إحاطة المجتمع بسياج متين من التنظيم والقواعد والقوانين التي تكفل المجتمع واستمراره، خاصة في الأمور التي تحتاج إلى قسط كبير من الضبط الذاتي، لذلك تعتبر التنشئة الاجتماعية التي تتم بواسطة الضبط الاجتماعي ووسائله المتعددة، العملية التي يتم من خلالها إعداد الشخصية الإنسانية السويّة، التي تحمل قيم ومعايير السلوك الصحيح، المؤثرة على تكوين الضبط الذاتي وعن طريق الاستعانة بالجزاءات المقدسة تتأكد القيم الإنسانية ويحقق الدين فاعليته من فرض الالتزام على الأفراد والتمسك بمعايير المجتمع.

الفصل الثالث

التوافق النفسي والدراسي

تمهـــيد:

يسعى الإنسان السوي دائمًا إلى إشباع حاجاته ورغباته وفقا لمعايير اجتماعية مقبولة، وأساليب معقولة وطرق سوية كما يسعى في ذات الوقت إلى تجنب المشكلات التي تعرقل مسار حياته وتعكر صفوها والتي تعرضه للألم والقلق المستمر، فإن استطاع تحقيق ذلك باستمرار، كان متوافقا مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، وإن لم يستطع كان الأمر غير ذلك وكان سوء التوافق رفيق دربه سواء على الصعيد النفسي أو الاجتماعي أو الدراسي كما هو الحال عند المراهقين.

وفي هذا الفصل سنسعى قبل التطرق إلى التوافق الدراسي أن نقف عند أهم جوانب التوافق النفسي بشكل عام، بداية بمفهومه وأهم اتجاهاته ثم أبعاده، وأخيرا أهم الحيل الدفاعية (أو ما يسمى بميكانيزمات التوافق) باختصار ثم يليها الجانب الثاني الذي يمثل في التوافق الدراسي.

المبحث الأول: التوافق النفسي

1 - مفهوم التوافق النفسي:

تعتبر حياة الإنسان مجموعة من المواقف يتعرض لها في حياته اليومية ولا بد له إلا أن يسعى ليعيش حياة ملؤها التواؤم مع نفسه من جهة وبينه وبين مجتمعه من جهة أخرى، ولا يتأتى هذا إلا عند إشباعه أكبر قدر ممكن من حاجاته ورغباته النفسية الفطرية منها والمكتسبة، لتحقيق الراحة النفسية ومن ثمة تأمين المناعة النفسية للحفاظ على الصحة النفسية الجيدة، حيث تعد هذه الأخيرة أصلا في حماية الفرد من الأعراض والاضطرابات المرضية والإختلالات العامة، المعيقة للتوافق.

ونحن في تحديد مفهوم التوافق حري بنا توضيح التداخل بين التوافق والتكيف (Adjustement & Adaptation) حيث طال الخلط بين هذين المصطلحين لا لحد الترادف فحسب ولكن المطابقة، ويعد هذا مجانبة للصواب، فالتكيف قد يستخدم بمعنى طبيعي أو بيولوجي فهو مصطلح مستمد أساسا من علم البيولوجيا، إذ يرى كل من عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي بأنه يفضل استخدام لفظ التكيف (Adaptation) للدلالة على التكيف البيولوجي (أو الفيزيولوجي) للكائن الحي، أي التكيف لبيئته، بينما يقصر لفظ التوافق (Adjustement) للدلالة على التكيف الاجتماعي بوجه عام.

"إن مفهوم التكيف في علم الأحياء يعني أي تغير في الكائن الحي سواء كان في الشكل أو الوظيفة يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته أو على بقاء جنسه، كما يحدث في حالة تغير

الانحناء أو البعد البؤري لعدسة العين بتأثير العضلات الهدبية حسب اختلاف أبعاد الأشياء المطلوب التركيز عليها (تكييف العين)". (عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي، 1971، ص386).

ويتفق علماء النفس عموما على أن التوافق (Adjustement) يستمد مفهومه أصلا من علم الأحياء (البيولوجيا)، أو ما يعبر عنه في هذا العلم بلفظ التكيف (Adaptation) وهو ما يؤكده لازاروس بقوله: "إن مفهوم التكيف انبثق من علم الأحياء وكان حجر الزاوية في نظرية داروين 1859م للنشوء والارتقاء، وقد عدل من قبل علماء النفس (بعد استعارته) وسموه التوافق ويؤكد على كفاح الفرد للبقاء طويلا والعيش في محيطه الطبيعي والاجتماعي". (p03 .(Lazarus. S.R. 1976.

إذا فالتكيف حالة أو موقف سلبي يفرض على الكائن الحي الاستجابة لمواجهة المطلب الخارجي حسب شدة التنبيه ودوامه، مما يعني أن التكيف هو تغير في شدة عضو حسي نتيجة تنبيه مستمر، بينما يفضل استخدام لفظ التوافق (الذي يتضمن معنى النشاط)، فالإنسان دائمًا في حالة نشاط في كل أحواله الشعورية أو اللاشعورية، من هنا يسعى الإنسان إلى أن يصبح هو المؤثر لا المتأثر بالدرجة الأولى، ليخلص نفسه من الاستجابة السلبية التي تتطلبها طبيعة الموقف، والتي تفرض عليه أن يتلاءم معه، بمعنى أن الفرد إذا استجاب إلى موقف له قناعة، وهذا ما يميز الإنسان على غيره من الكائنات الأخرى غير الواعية.

ويؤكد ذلك صلاح مخيمر بقوله "هناك التوافق وهناك التواءم، حيث أن التوافق تلاؤم وتناغم على مستوى الأعماق ما بين الفرد وبيئته بينما يظل التواءم في مستوى السطح لا يزيد على أن يكون مجرد مسايرة ومجاراة للبيئة الاجتماعية". (صلاح مخيمر، 1984، ص9).

ويتضح الفرق بين المصطلحين كما ترى سهير كامل أحمد في أن "الكائن وبيئته في علاقة لا بد أن تبقى على درجة كافية من الاستقرار ولكن الكائن والبيئة متغيران ولذلك يتطلب كل تغيير مناسب للإبقاء على استقرار العلاقة بينهما، وهذا التغيير المناسب هو التكيف أو المواءمة والعلاقة المستمرة بينهما هي التوافق، وكثيرًا ما يستخدم اللفظان تكيف وتوافق كما لو كانا مترادفين ولكن الكلمة الأولى تشير إلى الخطوات المؤدية إلى التوافق، والثانية إلى حالة التوافق التي يبلغها الكائن". (سهير أحمد، 1999، ص26).

بالرغم من اختلاف المصطلحين في مجال الدراسة إلا أنهما شديدي الصلة والتكامل إذ أن الإنسان ذو فطرة نزوعية بين مادة وروح، وبين جسم ونفس، فيرى (عبد الكريم قريشي) "أن الإنسان يتكيف بيولوجيا ويتوافق نفسيا واجتماعيا إذ يبدأ التكيف وهو جنين في بطن أمه ويستمر

ذلك طوال حياته بعد الولادة في حين يبدأ توافقه النفسي والاجتماعي مع تكوين ذاته في السنوات الأولى من حياته، وبهذا ترتبط العمليتان (التكيف والتوافق) ارتباطا وثيقا بمراحل النمو المختلفة التي يمر بها الإنسان". (عبد الكريم قريشي، 1988، ص63).

أما التوافق فيعرفه (حامد عبد السلام زهران) بأنه "عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته". (حامد زهران، 1995، ص29).

إذا فالفرد في عملية التوافق في حراك وتغير مستمر مع محيطه العام من بيئته النفسية والاجتماعية والمادية الطبيعية إذ أن "الأصل في التوافق هو تعديل الكائن بحيث يتلاءم مع الظروف، وهو ما سماه (يونغ) مغايرة (Dissimilation)، أو يلجأ الكائن إلى إحداث تعديل في البيئة وهو ما أسماه مماثلة (Assimilation) أو يعدل الكائن بعضا من البيئة لإعادة التوافق والتوازن". (سهير أحمد، مرجع سابق، ص26).

كما يشير (عبد العزيز القوصي) إلى مصطلح التوافق التام والذي يعني به التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة وخلو الفرد بالتالي من التراع الداخلي (بين الأقدام والإحجام) كوقوع الفرد مثلا بين اتجاهين مختلفين، كأن يتردد بين تحقيق كرامته في نظر نفسه، أو إشباع جوعه عن طريق السرقة. (عبد العزيز القوصي، القاهرة، ص06).

اتجاهات التوافـــق:

انطلاقا من مفهوم التوافق تعددت التعاريف في علم النفس بتعدد الاتجاهات التي تناولت هذا المفهوم وتميزت بثلاث اتجاهات رئيسية هي:

1 - الاتجاه النفسي (الشخصي):

يركز هذا الاتجاه ذو الطابع الفردي على إشباع الفرد لحاجاته ورغباته الجسمية والنفسية والاجتماعية، إذ أن تحقيق هذا الإشباع يعني تحقيق التوافق والرضى عن النفس والثقة فيها، حيث يرى (شافر وشوبين، Schaffer And Shoben) وهما من أنصار هذا الاتجاه "أن الكائن الحي يحاول في البداية إشباع دوافعه بأسهل الطرق فإذا لم يتيسر له ذلك فإنه يبحث عن أشكال جديدة للاستجابة، إما بإحداث تعديل في البيئة أو تعديل دوافعه نفسها، بهذا تكون الحياة عبارة عن عملية توافق مستمرة بالنسبة للكائن الحي وهي ضرورية فيما يتعلق بعملية البناء الحيوي".

(Schaffer. L.F.Shoben.E.J: 1965. P118).

وعلى هذا النحو نجد (شافر لورانس، Schaffer L) يذهب إلى "أن الحياة سلسلة من عملية التوافق التي يعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المركب الذي ينتج عن حاجاته أو قدرته على إشباع هذه الحاجات، ولكن لكي يكون الإنسان سويا ينبغي أن يكون توافقه مرنا، وينبغي أن تكون له القدرة على استجابات متنوعة تلائم المواقف المختلفة وتنجح في تحقيق دوافعه". (شافر لورانس، 1966، ص36).

ونجد سعد جلال يؤيد الموقفين السابقين في هذا الاتجاه بقوله "إن تكيف الفرد يتوقف على مدى إشباع حاجاته لتأكيد ذاته عن طريق إشباع الحاجات الأخرى الفسيولوجية والاجتماعية، إلا أنه قد تعترض سبيل الفرد عقبات تحول دون إشباع هذه الحاجات فتؤدي إلى عدم تكيف الفرد". (سعد جلال، 1985، ص487).

من خلال التعاريف الواردة في هذا الاتجاه، والتي ترى الفرد من قطب واحد، والتركيز على ذاته وأنانيته ونوازعه الشخصية، إلا أننا نرى من زاوية أخرى أن الفرد ليس بمعزل عن الجماعة، لأنه يتخلى عن فرديته ويصبح ينعت بالشخص عند احتكاكه الفطري بالجماعة التي لا غنى له عنها، ولا يستطيع العيش بدونها، حيث أن تلبية حاجاته الشخصية في غالب الأحيان يتوقف عليها، وأن الكيان الاجتماعي يؤثر عليه تأثيرا مباشرا من هنا نجد اتجاه آخر يدعى بالاتجاه الاجتماعي.

2 - الاتجاه الاجتماعي:

لا يستطيع الإنسان تلبية حاجاته النفسية والاجتماعية لوحده بمعزل عن الجماعة، إذ أن الجماعة تؤكد كيانه الإنساني وتصيغه بالصيغة الاجتماعية، لذا نجد أنه من أهم مواضيع علم النفس الاجتماعي موضوع التنشئة الاجتماعية الذي يؤكد على مسايرة الفرد لجماعته واكتساب معاييرها وقيمها والتأقلم معها والخضوع لظروفها والعيش معها مهما كانت أحوالها.

في هذا الإطار نجد (عبد العزيز القوصي، مرجع سابق، ص3) يرى أن الإنسان عندما يتعامل مع بيئته المادية والاجتماعية، فإنه يفصح عن سلوك لا يخرج عن كونه نوعا من أنواع التكيف (التوافق) للبيئة، وأن هذا النوع من التكيف يمكن تسميته (التكيف النفسي) فإن كان هناك شخص لا يكيف نفسه التكيف النفسي المناسب لبيئته المادية والاجتماعية، قلنا عنه - حسب المؤلف - إننا نشك في صحة حالته النفسية.

كما نجد أن (أحمد عزت راجح) يرى أن التوافق هو "حالة من التواؤم والانسجام بين الفرد وبيئته تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته، وتصرفه مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية

والاجتماعية، ويتضمن التوافق قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعًا نفسيًا.. تغيير يناسب الظروف الجديدة". (أحمد عزت راجح، 1976، ص538).

كما يتفق كل من (كراو وكراو، Craw And Craw) على أن "التوافق يعبر عن مدى قدرة الفرد على التلاؤم مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه في الوقت الذي يستطيع فيه أن يقيم علاقات منسجمة مع الظروف والمواقف والأشخاص الموجودين في البيئة المحيطة". (محمد عاطف غيث، 1979، ص18).

كما يوجد الكثير من أنصار هذا الاتجاه الذين يعتبرون أن التوافق هو مسايرة الظروف المحيطة، نذكر منهم (محمود الزيادي وكمال الدسوقي، وفايزة محمد علي الحاج، ونعيم الرفاعي ومختار حمزة وغيرهم...). (عبد الكريم قريشي، 1999، ص23).

من خلال سابق التعاريف المناصرة للاتجاه الاجتماعي، نلاحظ أنها قد أفرطت في ذوبان الفرد في الجماعة وأهملت خصائصه ومميزاته الشخصية، إذ أن هذا الاتجاه يقلل من أهمية دور الفرد في الجماعة وتأثيره فيها كما يقلل من إبداعه وأهميته في إحداث التغيرات الجذرية في المجتمع فبالرغم من تأثر الفرد في الجماعة إلى كيانه الشخصي - ذو كيان اجتماعي فعال- من هنا برز اتجاه جديد على أنقاض الاتجاهين السابقين يدعى بالاتجاه التكاملي (النفسي الاجتماعي).

3 - الاتجاه التكاملي (النفسي الاجتماعي):

يتميز الإنسان عن غيره بميزات نفسية واجتماعية فهو حين تجتذبه نزعات فردية ذات طابع شخصي تتطلب الإشباع؛ لا تهدأ ولا تزول بالتوتر حتى تتحقق رغبتها، تجتذبه في ذات الوقت نزعات اجتماعية تحتمها عليه ظروف الحياة وإستمراريتها، لذلك ظهر اتجاه تكاملي يقف ضد مغالاة إحدى النزعتان المتعارضتان، إذ ينظر هذا الاتجاه إلى الإنسان من خلال بعدين أساسيين (الفرد ودوافعه وحاجاته وطموحاته من جهة، والبيئة المحيطة به ماديا وثقافيا...)، من جهة أخرى فالتوافق بالنظر إلى هذا الاتجاه لا يحدث إلا بواسطة التكامل بين حاجات الفرد ونوازعه الفردية والظروف البيئية المحيطة.

في هذا الاتجاه ترى (سميه فهمي) أن التكيف يتضمن تفاعلا مستمرا بين الشخص وبيئته، فللشخص حاجات وللبيئة مطالب، وكل منهما يفرض مطالبه على الآخر، ويتم التكيف أحيانا عندما يرضخ الشخص ويتقبل الظروف البيئية التي لا يقوى على تغييرها، ويتحقق التكيف أحيانا أخرى عندما يعبئ الشخص إمكانياته البناءة في سبيل تحقيق أهدافه، وفي أغلب الأحيان يكون التكيف حلا

وسطا بين هذين الطرفين، وينشأ سوء التكيف عندما يفشل الشخص في تحقيق هذا الحل الوسط فتسوء صحته النفسية، فالصحة النفسية إذا هي قدرة الشخص على التوفيق بين رغباته وأهدافه من جهة وبين الحقائق المادية والاجتماعية التي يعيش في وسطها من جهة أخرى. (عبد الكريم قريشي، 1999، ص24).

ويتفق (جابر عبد الحميد وسليمان الشيخ، 1978، ص347) مع هذا الرأي حين يذكر أن "التكيف يتضمن تفاعلا متصلا بين الشخص وبيئته، كل منهما يؤثر في الآخر، ويفرض عليه مطالبه... وفي معظم الحالات يكون التكيف توفيقا بين هذين الموقفين المتقابلين".

من خلال ما سبق يتبين معقولية هذا الاتجاه في كونه يعطي النظرة التوفيقية (التكاملية) لنظرته للإنسان ككل، ما تتطلب منه العملية التوافقية من التوفيق بين حاجات الفرد ومتطلبات المجتمع والتقليل من مغالاة طرف على آخر.

تلخيصًا لذلك فإن تعاريف التوافق اتخذت اتجاهات متعددة حسب اتساع دراستها من جهة وحسب طريقة تناولها من جهة أخرى على النحو التالي:

اتجاهات تعاريف التوافق: (مدحت عبد اللطيف، 1990، ص81)

الاتجاه الفردي أو الشخصي ويعني تحقيق التوافق عن طريق إشباع الفرد لدوافعه، مثل تعاريف: فرويد، يونغ، سميث، شافر، شوبن.	**الاتجاه الجمعي أو الاجتماعي ويعني تحقيق التوافق عن طريق رضى الجماعة مثل تعاريف: إيزنك، ولمان.**	**الاتجاه المتكامل ويعني الكامل والتوفيق بين رغبات الفرد ومجتمعه، مثل تعاريف: ثورب وكلارك.**

أبعـــاد التوافـــق النفسي:

إن حياة الفرد ينظر إليها التي يدرسها علم النفس يمكن أن ينظر إليها من زاوية التوافق أو سوء التوافق، سواء مع نفسه أو مع محيطه الذي يعيش فيه، وتتعدى أشكال التوافق وأبعاده بحسب تعدد مجالات الحياة، فمنها ما يتعلق بجانبها الحسي الحركي ومنها ما يتعلق بعالمي العقل والواقع سواء كان (نفسيًا أو اجتماعيًا أو صحيًا أو تربويًا أو مهنيًا...)

لذلك ارتأينا تقسيم أهم أبعاد التوافق إلى ثلاث مستويات رئيسية هي:

1- المستوى البيولوجي التكيفي.

2- المستوى النفسي (السيكولوجي).

3- المستوى الاجتماعي.

1 - على المستوى البيولوجي:

أهم ما يميز هذا البعد هو أن الكائنات الحية تشترك فيه مع الإنسان كونها تميل إلى أن تغير من أوجه نشاطها في استجابتها للظروف المتغيرة في بيئتها إذ بالضرورة إذا ما تغيرت الظروف قابله ذلك تغيير أو تعديل في سلوك الكائن الحي، فما على هذا الأخير إلا أن يتلاءم مع هذه الظروف والطوارئ الحادثة وإلا كان الموت حليفه، وذلك بأن يشبع رغباته وحاجاته، معنى هذا أن التوافق "هو عملية تتسم بالمرونة (Flexbility) والتوافق المستمر مع الظروف المتغيرة". (سهير كامل أحمد، مرجع سابق ، ص 35).

2 - على المستوى النفسي (السيكولوجي):

ويتمثل في تلك العلامة الجيدة التي تكون بين الشخص وذاته، ويعرفه (أحمد عزت راجح) بأنه "قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا إرضاء متزنا". (أحمد عزت راجح، مرجع سابق، ص577).

كما يرى كمال دسوقي بأن التوافق النفسي "هو بناء شخصية الفرد في اتفاق مع دوافعها للعيش، وشحذ لقوى العقل واستعدادات الذكاء بالتعلم والتفكير لإدراك محسوسات العالم الخارجي التي تحيط به والداخلي التي تنبعث من باطنه، ثم الاستجابة لكل ذلك بآليات الجهاز العصبي الذي يديره ويرأسه المخ كجهاز توجيه ورقابة". (كمال الدسوقي، مرجع سابق، ص7).

وعليه فالفرد - حسب هذا البعد- يسعى جاهدا للعيش بسلام ووئام مع ذاته وحل صراعاته بنفسه لتحقيق الصحة النفسية وإحداث حالة الاتزان في بيئته الداخلية له وخلوها من الأعراض المرضية.

3 - على المستوى الاجتماعي:

يظهر الشخص من خلال هذا البعد في تفاعل وانسجام وعلاقة جيدة بينه وبين مجتمعه، إذ يرى (روش، Rush) "أن الشخص المتوافق هو الذي يسلك وفقا للأساليب الثقافية السائدة في مجتمعه، فالفرد الذي ينتقل من الريف إلى المدينة، ينبغي عليه أن يساير الحياة في المجتمع الجديد، وإلا نبذته البيئة الجديدة، وعليه أن يدرك أن محور العلاقات الاجتماعية في المدينة هو أنا وليس نحن وعليه ينبغي أن تكون أساليب الفرد أكثر مرونة مع قابلية شديدة للتشكيل وفقا للمعايير الثقافية السائدة في بيئته، وهو إذا ما توفرت فيه هذه السمات، فإنه يكون شخصا متوافقا حسنا" (سهير أحمد، مرجع

سابق، ص36-37)، ويرى (كمال دسوقي) أن "في التوافق الاجتماعي الفرد هو الذي يغير المجتمع بنشاطه وفاعليته". (كمال دسوقي، مرجع سابق، ص8).

إذا فالشخص المتوافق من الناحية الاجتماعية هو "الشخص الذي يستطيع إيجاد علاقات منسجمة مع البيئة المحيطة به بأشكالها المختلفة مع أفراد الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام، وبعبارة أخرى هو الشخص الذي يكون أكثر تقبلا للآخرين" (عبد الكريم قريشي، 1999، ص26)، من هنا فالتوافق الاجتماعي هو المحاولة المستمرة للشخص في تكوين علاقات جيدة ومنسجمة ومتفاعلة مع جميع الأفراد الجماعات ومحاولة تقبلهم بصفة ناضجة أكثر نضجًا.

ميكانيزمات التوافق (آليات الدفاع):

يتفاعل الإنسان مع بيئته (أناس، أشياء وغيرها...) وأثناء ذلك التفاعل يستعين بخبراته الماضية وتجاربه التي مر بها خلال حياته اليومية، في الأسرة (المحيط الأول)، فالمجتمع، والبيئة المادية التي يعيش فيها، فتواجهه من حين لآخر صعوبات وعراقيل مختلفة ومتنوعة سواء كانت ذاتية أو اجتماعية أو بيئية، تعرضه للتوتر والألم سواء على المستوى الشعوري أومن الخبرات اللاشعورية.

والحاجة؛ هي من الأشياء الفطرية في الإنسان تلح دوما على الإشباع والظهور دون مراعاة ما سيترتب عن ذلك من مخلفات، وهي في ذات الوقت تدخل في صميم كيان الفرد، فإن أرجاء إشباعها ظلت تلح عليه من خلال التوتر حتى الإشباع، لكن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد، بل إن التوتر في كثير من الأحيان يصاحبه فشل في تحقيق تلك الرغبة، بسبب معروف أو غير معروف عندها يحدث للفرد إحباط (Frustration) "وهو عبارة عن حالة نفسية تحدث عندما يتعرض الشخص عوائق لا يستطيع التغلب عليها باستعمال خبراته السابقة وعاداته المألوفة". (مصطفى عشوي، 1994، ص133).

هذه الحالة النفسية يشعر الفرد فيها بالعجز عن إشباع حاجة ما، أو تصادم عدة حاجات ودوافع في نفس الوقت مما يوقع الفرد فيما يسمى بالصراع Conflit "فقد يكون الصراع على مستوى الشعور وهو الذي يحدث في الحياة اليومية العادية، وهو ليس صراعا خطيرًا، وقد يكون على مستوى ما تحت الشعور أو اللاشعور وهو أخطر أنواع الصراع إذ يرتبط بالأمراض النفسية والعقلية". (المرجع السابق، ص133).

وفي خضم تأكيد الشخصية والحفاظ على الذات، واستمرار بنائها نجد الآليات والوسائل النفسية الدفاعية والتي تختلف من فرد لآخر تبعًا للبيئة الشخصية لديه التي يستعملها الفرد بطريقة غير

مباشرة عند فشله في استعمال الطرق المباشرة، وذلك تخفيفا للصراع المفضي إلى التوتر، هذه الآليات في طبيعتها هي حيل دفاعية يواجه بها الفرد المواقف المحيطة، التي تهدد كيانه واستقراره النفسي والتي سنعرض أهمها (إذ تسمى بالحيل الدفاعية كذلك) ووظيفة كل منها باختصار.

وأول من استعمل مصطلح (الآليات أو الميكانيزمات) هو العالم والطبيب النمساوي (فرويد) وهو مصطلح مجازي لمصطلح ميكانيكي طاقوي، وهي نظرة كانت سائدة في القرن التاسع عشر، أعتبر فيها الكائن البشري عبارة عن آلة في غاية التعقيد، لا يمكن فهمها إلا على أساس ميكانيكي، نظرا لانتشار مفاهيم الفيزياء والميكانيكا في ذلك الوقت.

لذا فإن آليات الدفاع "هي استجابات تصدر عن الفرد من أجل تغيير إدراكه للمواقف الضاغطة بتحريف الواقع بغرض التخفيف من شدة الحصر والاختلالات في التوازن الفيزيولوجي والنفسي الناتج عن تلك المواقف". (Robert (S), Feldman, al, P613).

يلاحظ من هذا التعريف أنه ينحو نحو الإتجاه السلوكي المعرفي لتركيزه على تغيير الإدراك من خلال السلوك عن طريق الاستجابات الصادرة عن الفرد لتخفيف شدة القلق لأحداث التوازن الفيزيولوجي والنفسي، بينما يذهب أصحاب التحليل النفسي إلى أن ميكانيزمات الدفاع ذات منشأ لا شعوري تحاول التوفيق بين أعباء الأنا ومطالب البيئة، إذ أن "من أهم الأعباء الملقاة على عاتق الأنا مواجهة المخاطر والتهديدات التي توقع الشخص في الارتباط، وكثيرا في نفسه القلق، فقد يحاول الأنا التحكم في الخطر بإتباع طرائق واقعية في مواجهة المشكلات، وقد يتوخى تخفيف القلق باستخدام طرائق ينكر بها أو يموه بها أو يشوه بها الواقع، ويعوق هذا نمو الشخصية، وتسمى الطرائق الأخيرة بميكانيزمات الدفاع الأنا ". (كلقن هال، 1970، ص79).

كما أن "تطور الشخصية نحو الاكتمال والسوية مرهون بنجاح الدفاعات البيولوجية والنفسية والاجتماعية في تحقيق التوافق مع الضغوط، فإذا فشلت هذه الدفاعات فقد يضطر الشخص إلى التوسل بدفاعات أكثر تطرفا تدعى وتوصف بأنها منحرفة وغير سوية، ومن شأنها أن يتداعى لها الشخص جسميًا ونفسيًا وعقليًا بالمرض وليس المرض إلا وسيلة دفاع غير سوية أو متطرفة ضد الإخفاق في التعويض عن التوافق . (عبد المنعم الحفني، 1995، ص427).

والحيل الدفاعية رغم كونها لا شعورية تبرر لمواجهة الواقع وحماية الذات فهي تتأثر بعدة مؤثرات منها الوراثة والتنشئة الأسرية الأولية التي يتلقاها الفرد في طفولته، ومن أهمها:

1 - الإعلاء أو التســـامي:

يمكن وضع جميع الدفاعات تحت هذا الميكانيزم، لأن الدفاعات تستخدم بأنواعها للتحول من الوضعية السلبية إلى الإيجابية: "ففي الإعلاء تتلاشى الحفزة الأصلية لأن طاقاتها تنسحب لصالح طاقة بديلة" (كمال وهبي وكمال أبو شهدة، 1997، ص47)، أي يقلب الموضوع والهدف إلى ضده، فحسب فرويد تعد التروة الجنسية هي الأصل في تقدم الإنسان وتطوره وتشييده الحضاري، وإحرازه المكاسب في مجالات العلوم والآداب والفنون، حيث "تطلق تسمية التسامي على التروة بمقدار تحولها إلى هدف جديد غير جنسي، حيث تنصب على موضوعات ذات قيمة اجتماعية". (جان لابلانش وج. ب. بونتاليس، 1985، ص147).

2 - الإغـــماء:

"الإغماء من الآليات الدفاعية التي يهدف إلى إزالة الوظائف التي تنطوي على تهديد، وهو ذو أصل بيولوجي هدفه التخلي ليس فحسب عن الوظائف المنطوية على تهديد بل أيضا على الأعضاء المنطوية على تهديد (الاستئصال الذاتي) هذا المنعكس بما يستهدفه من التخلص من العضو المتوتر لصالح اتزان الوظائف العضوية" (كمال وهبي وكمال أبو شهدة، مرجع سابق، ص47)، أي أن الكائن الحي يضحي بعضوه الجزئي الأصل خلال ما هو كلي (نفسه) والإغماء يحصل لدى الفرد لا شعوريًا لقلة قدرته على مواجهة الخطر الخارجي وإزالة التهديد.

3– الإنكـــار (Negation):

هو إحدى الآليات التي يدافع بها الفرد عن ذاته بإنكار ما يؤلمه سواء كانت وقائع أو أحاسيس أو خبرات أو ذكريات أليمة وهو "وسيلة يلجأ إليها الشخص الذي يبوح بإحدى رغباته وأفكاره أو مشاعره التي كانت مكبوتة حتى تلك اللحظة ، ولكنه يستمر في نفس الوقت في الدفاع عن نفسه من خلال إنكار تبعيتها له". (جان لا بلانش وج. ب. بونتاليس، مرجع سابق، ص128).

وتبزز هذه الوسيلة أكثر على حقيقتها كشكل من أشكال المقاومة عند الهستيريين حيث يقول فرويد عند علاجه لهم "... تزداد صعوبة تقبل الذكريات المنبعثة كلما ذهبنا في العمق، حتى تأتي اللحظة التي تصادف فيها ذكريات قريبة من النواة ينكر المريض حتى أنه استعادها". (المرجع السابق، ص129).

4 - الإســـقاط (Projection):

الإسقاط* في أصله مشتق من الهندسة حيث تطابق جميع النقاط ما بين شكل في الفضاء وشكل مسطح، ويستعمل هذا المصطلح بمعنى عام جدا في كل من الفيزيولوجيا العصبية وعلم النفس للدلالة على العملية التي تزاح فيها واقعة عصبية أو نفسية كي توضع في الخارج، إما بالانتقال من المركز إلى الأطراف أو الانتقال من الشخص إلى الموضوع ويتضمن هذا المعنى عدة مفاهيم مختلفة نسبيا. (جان لابلانش وج. ب. بونتاليس، مرجع سابق، ص70).

والإسقاط هو إلصاق صفة مكروهة لدى الفرد لغيره كما أنه "نسبة الإنسان حوافزه وأفكاره إلى الآخرين" (فاخر عاقل، 1975، ص88)، ومنه ما يعتقده البخيل أن الآخرين بخلاء أو اعتقاد العدواني أن غيره يحمل هذه الصفة وأنها موجودة عند الآخرين، وهو "في مفهوم التحليل النفسي آلية دفاعية أولية، نراه يعمل في البرانويا والفوبيا والغيرة، فالموضوع يسند للآخرين والأفكار غير المستحبة التي لا نستطيع تحملها في أنفسنا نطرحها خارجا" (Fidida. (P), 1974. P211).

ولا يقتصر الإسقاط كونه وسيلة دفاعية لاشعورية نحو الأشخاص فحسب بل يتعدى ذلك إلى الموضوعات والأشياء حيث يفرغ الشخص ما بداخله تجاهها مبررًا ذلك من زاوية إدراكه ليتوافق معها إذ هو نوع من التنفيس يأتيه الأشخاص العاديين في سلوكاتهم اليومية، وبالرغم من شعور الفرد فيه بالراحة إلا أنها مؤقتة، لكن إذا أصبح الإسقاط من أكثر الوسائل الدفاعية لدى الفرد وأصبح من أكثر سماته، فإن الأمر ينقلب من السواء إلى الشذوذ، وبالتالي فإن: "الهذاءات هي من أعراض الفصام من النمط الهذائي أو البارني، فالفصامي الذي تتعارض رغباته الشاذة إنما يستشعر وطأتها بسبب ضعف الرقابة عنده لمرضه ومن ثم تخرج هذه الرغبات مكبوتة إلى الشعور ولكنه يرفضها ورفضه لها يكون بأن يسقطها على الآخرين، وقد يكون هؤلاء الآخرون وهميين ويسمعه توهماً يصفونه بأنه مأبون فيتحد عليهم وينسب لهم ما يصفونه به". (عبد المنعم الحفني، مرجع سابق، ص109).

5 - الكذب:

هو وسيلة دفاعية يستهدف من خلالها الشخص إلى حمل الأشخاص الآخرين على تصديقه لشيء حقيقي أو غير حقيقي، كما أن "هدف الكذب المألوف يمكن أن يكون لا شعوريا هو إحداث

(*) الإسقاط عكس الإستدخال، فإذا كان الإسقاط عبارة عن إفراج ما بالنفس فإن الإستدخال هـــو أن يدخل الشخص الموضوعات الخارجية فيستدمجها ويجعلها من مكوناته الذاتية كالذي يحـــب أبـــاه فيحب الكرم لأنه من صفات أبيه.

نفسي الأمر عند الكاذب نفسه فمحاولة إقناع شخص آخر بتصديق شيء غير حقيقي تقوم دليلا على إمكانية أن تكون بعض معطيات الذاكرة هي الأخرى كاذبة". (كمال وهبي وكمال أبو شهدة، مرجع سابق، ص51).

ويكذب الأطفال تقليدا لآبائهم أو من يكبرونهم سنا وإما خوفا من العقاب "ويلجأ الطفل إلى الكذب نتيجة إلى الشجاعة الأدبية ليعترف بذنبه...". (عبد المنعم الحفني، مرجع سابق، ص1202).

6 - الكـــبت (Repression):

يعرفه فاخر عاقل بأنه "إبعاد الأمور غير السارة عن الذاكرة أو إرسالها إلى اللاشعور" (فاخر عاقل، مرجع سابق، ص97)، والكبت وسيلة من وسائل الدفاع تدعى كذلك بالكظم، يهدف إلى استبعاد الأفكار المؤلمة والرغبات التي لم تشبع و لم تجد مجالا لإشباعها أو الرغبات المحرمة إلى ساحة اللاشعور لتجنب الفرد المواقف المؤلمة والمزعجة "لذا يبقى المكبوت في اللاشعور وهو يمارس الضغط بهدف التعبير والتفريغ، هكذا فالمريض بسبب الكبت العصابي مثلا يعاقب نفسه بالألم الذي يشعر فيه كحل وسط بين متطلبات الأنا الأعلى والهو" (خير الله عصار، 1984، ص59)، والكبت كما يرى أصحاب التحليل النفسي هو "عملية شعورية تؤدي إلى حالات العصاب، الوسواس والفوبيا" .(Fidida. (P). 1974. P225)

ويتعرض التلميذ في الثانوية إلى الكبت سواء في الأسرة أو المدرسة للعلاقات وطبيعتها في هذه الفترة من جهة ونظرًا للحساسية التي تميزه من جهة أخرى وما تتطلبه طبيعة النمو السريع لديه.

هذا ويختلف الكبت عن القمع (Suppression) إذا ما دام الكبت يتم بطريقة شعورية مقصودة من طرف الفرد لضبط دوافعه والتحكم فيها ولا يعبر عنها حتى يسمح لها بنفسه وإلا استمر في ذلك، "فالقمع عملية إرادية أما الكبت فهو عملية لا إرادية" (مصطفى عشوي، 1994، ص146)، ويتمثل فيه قوله تعالى: ﴿والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين﴾ (من الآية 134 من سورة آل عمران)، كما نجده في الحلم الذي ينعب بسيد الأخلاق "هذا ويمكن اعتبار بعض حالات النسيان التام لذكريات مؤلمة عبارة عن نجاح تام لعملية الكبت، ولكن الذكريات والرغبات المكبوتة تقاتل للظهور بشتى الوسائل كما يظهر ذلك في فلتات اللسان وهفوات القلم والأحلام". (المرجع السابق، ص146).

7– التكوين المضاد:

التكوين المضاد أو تكوين رد الفعل كما يسمى أيضا هو من الآليات الدفاعية التي يخفي بها الشخص دافعه الحقيقي ويبدي السلوك المضاد للدفاع الحقيقي وهو"آلية دفاعية يمكن للفرد أن ينكر بواسطتها حافزا يقلقه وذلك بالتعبير تعبيرا قويا عن رغبة معاكسة أو حافزًا مضادًا". (فاخر عاقل، مرجع سابق، ص95).

"فالتكوينات المضادة تجنب المكبوتات الثانوية بإحداثها مرة واحدة وبصفة نهائية تغيرا نهائيًا في الشخصية، فالشخص الذي كانت لديه تكوينات مضادة لا يستحدث ميكانيزمات دفاعية خاصة يستخدمها حين يتهدد خطر غريزي". (كمال وهبي وكمال أبو شهدة، مرجع سابق، ص53).

ومن أمثلة التكوين المضاد كأن يظهر الشخص السرور والفرح أمام شخص آخر يكن له العداوة، أو يظهر في موقف كأنه حزين يتمزق غيظا في حين أنه مسرورا منشرحًا.

"ويرى السيكولوجيون أن حدوث هذه الآلية يحمي الذات من الدوافع والميول غير المقبولة ويقيها من الشعور بالذنب بسبب تفريطها بالقيام بالواجب، فالأدب الزائد أو الاهتمام المفرط في حماية الأبناء قد يخفي دوافع عدوانية ضد الآخرين أو كراهية مقنعة ضدهم". (مصطفى عشوي، مرجع سابق، ص147).

لكن ليس في كل الحالات يمكن اعتبار هذا النوع من السلوكات بأنه تكوين مضاد، فإنه في كثير من الأحيان يكون السلوك حقيقيا إذا كان يساير معايير وقيم الجماعة التي يعيش بينها الفرد.

8 - التبرير (Rationalization):

تظهر آلة التبرير في حالة خيبة الفرد وفشله لتبرير المواقف التي لم تشبع، وهو "أن يلتمس الفرد أسبابا غير الأسباب الحقيقية هو أكثر العمليات الدفاعية انتشارا وهو يعادل الكذب" (كمال وهبي وكمال أبو شهدة، مرجع سابق، ص56)، كما يعرف كذلك بأنه ما يختلق من الأسباب عن غير وعي "لاتجاه نفسي أو عمل لا يفطن صاحبه للباعث عليه" (خير الله عصار، مرجع سابق، ص54).، بمعنى أن التبرير يتعذر صاحبه بخلق الأعذار والأسباب تشويها للحقيقة، لتبرير فشله، يتمثل فيها أسطورة الثعلب الذي فشل في الحصول على العنب بسبب علو الشجرة فراح يتعذر بحموضة العنب، وفي الواقع المعاش نجد العديد من الأمثلة على ذلك فالتلميذ الذي يفشل امتحان كالبكالوريا مثلا أو في مسابقة ما، فإنه يبرر ذلك بتشديد المصححين في تصحيح الامتحان أو المسابقة.

9 - النكوص (Regression):

النكوص لغة معناه الرجوع إلى الوراء، وقد ورد ذكره في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿فلما تراءت الفئتان نكص على عقبيه وقال إني بريء منكم﴾ (من الآية 48 من سورة الأنفال)، وفي علم النفس هو آلية دفاعية يستعملها الفرد في المواقف المحبطة التي يصطدم فيها بعائق يصعب عليه التوافق معه وتخطيه، فيستجيب استجابة لاشعورية يتراجع فيها إلى سلوكات من مراحل سابقة تحديدا إلى مراحل الطفولة، والنكوص في علم نفس النمو هو "العودة إلى مواضيع ومراحل سابقة من النشاط والتفكير من حياة الفرد، وهي تعبر عن مرحلة فمية وشرجية سابقة" (Fidida. (P). 1974. P221)، إذ "يشير النكوص إلى أي تغير إلى شكل أكثر بدائية من أشكال السلوك فيما مضى" (مصطفى غالب، 1991، ص58).

كما يعرف بأنه "رجوع المرء إلى الأساليب التي كان يتبعها في مراحل نموه الأولى للتعبير عن دوافعه الغريزية" (عبد العزيز القوصي، مرجع سابق، ص133)، ومن الأمثلة على ذلك ما نلاحظه عند بعض الأشخاص في مص الإبهام عندما يواجهه موقفا محرجًا كالتبول الليلي عند المراهقين نتيجة حرمان عاطفي، ويرتبط ميكانيزم النكوص بالتثبيت، بحكم أن الشخص الذي يستخدم هذه الآلية إنما ينكص إلى المرحلة التي ثبت فيها على حد قول التحليليين حين "يرقد الشخص الذي يقابل إحباطات وخبرات ومشكلات بعجز عن حلها إلى المرحلة التي سبق وحدث فيها تثبيت لجزء من الطاقة الليبيدية وذلك إذا ما طرأ ما يعطل إشباع الرغبة في المرحلة المتطورة، ووفقا لمرحلة التثبيت يميل الفرد إلى النكوص إلى هذه المرحلة والتي سبق أن ثبت عليها والتي تجذب الليبيدو إليها ، ويقول فرويد أن مرجع النكوص هو الحرمان والتثبيت". (سهير كامل أحمد، مرجع سابق، ص60-61).

وكان يونج (Jung) (عبد العزيز القوصي، مرجع سابق، ص133) أول من تكلم عن النكوص على أنه العملية الوحيدة التي يقابل بها الفرد المواقف التي تظل صعوباتها إلى حد لا يمكن التغلب عليها .

10 - الإحبـــاط (Frustration):

ورد ذكر الإحباط في القرآن الكريم بمعنى البطلان في قوله تعالى مخاطبًا الرسول ﷺ: ﴿ولئن أشركت ليحبطن عملك ولتكونن في الآخرة من الخاسرين﴾، ومصطلح الإحباط "شائع الاستعمال يقصد به فعل الحرمان من الإشباع، بمعنى أن الإحباط متعلق بالطلب عوض الرغبة، وحسب Laplanche et Pontalis فإن الإحباط لا يشير فقط إلى حقائق بل إلى علاقة تؤدي إلى

الرفض... من طرف العامل من جهة، من جهة أخرى إلى استمرارية إلحاح الفرد". (Fidida. ((P). 1974. P139.

"والإحباط هو حالة من التوتر النفسي أو التأزم النفسي ينشأ نتيجة فشل المرء في إرضاء دوافعه أو إشباع حاجاته، وقد ينجم عن ازدياد التوتر الناشئ عن الإحباط، ظواهر نفسية، وأساليب توافقية شاذة تختلف باختلاف الأشخاص والظروف المحبطة". (عبد المنعم مليجي وحلمي المليجي، مرجع سابق، ص387).

وللإحباط أسباب عدة تتمثل في عوائق، منها ما هو شخصي مثل انخفاض الذكاء أو نفسي كمشاعر الذنب التي تصيب الفرد في مراحل عمره المختلفة، خصوصًا ذات النمو السريع، وقد يكون العائق بيئيا ينشأ من مخلفات الأزمات والكوارث الطبيعية كالحرائق والزلازل والأعاصير، وما شابه ذلك واجتماعيًا كالمحظورات والنواهي والزواجر الشرعية، أو قانونيا كمخالفة القانون بشكل رسمي أوغير رسمي.

"والإحباط من وجهة نظر التحليل النفسي هو تعطل الإشباع بسبب خارجي أو داخلي، فعندما لا تكون البيئة مهيأة لإشباع الدوافع الملحة فإن الأنا يقوم باستبعاد هذه الدوافع وتأجيل إشباعها إلى أن تتغير الظروف وتحين الفرص". (عبد المنعم الحفني، مرجع سابق، ص15).

"وتواجه الإنسان العادي الإحباطات في حياته اليومية بأشكال وأنواع لا حصر لها زمانا ومكانا، لكنه يتحملها حسب درجتها، لكن إذا تجاوز الأمر حده انقلب إلى ضده، إذ قد تكلم بعض الباحثين عن عتبة الإحباط، وهي الحد الأقصى لتحمل المرء المحاولات المحبطة قبل أن يسيطر الإحباط على شخصيته" (خير الله عصار، مرجع سابق، ص58)، حيث أن "الإحباطات المتتالية التي يتعرض إليها الإنسان وعدم قدرته على التكيف معها تولد لديه عقدة، التي تمثل دوافعه وتثبط عزائمه من القيام بأية مبادرة من شأنها أن تسمح بتحدي الأوضاع التي يعيشها، فالنكسات التي عاشها الإنسان العربي خلال فترات الاستعمار إلى الحروب المتتالية مع العدو الصهيوني كونت لديه مركب نقص". (عبد الحفيظ مقدم، 1992-1993، ص44).

11 - أحلام اليقظة (Day Dreams):

يلجأ الفرد إلى هذا النوع من الآليات الدفاعية عند فشله في تحقيق هدف ما يصبو إليه، أو لعجزه عن إشباع حاجة معينة، وأحلام اليقظة "هي رؤى يقظة كالأحلام غير أن زمانها النهار غالبا

وتصنف باعتبارها من ظروب التفكير الذاتي، وتدفع إليها الرغبات الباطنة إلا أنها ظاهرة سوية عند الأطفال وخاصة في زمن المراهقة". (عبد المنعم الحفني، مرجع سابق، ص16).

يكثر هذا النوع من الدفاع عند الأفراد الإنطوائيون أو الأشخاص الحالمون ذوي الطموح العالي وأحلام اليقظة قد تكون مظهرا من مظاهر السلوك السوي الذي ينم عن تمتع الشخص بصحة نفسية متزنة ومتوافقة نفسيا واجتماعيا، أو قد تكون مظهرا من مظاهر السلوك المضطرب وإحدى أعراضه، فأما السلوك في الحالة الأولى فإن صاحبه يكون إزاء مراجعة ذاتية لمواقف الحياة، إذ تصحح هذه الأحلام مساره وتربطه بالواقع ويعلم أن الأحلام الكثيرة لا تسمن ولا تغني من جوع وتكون لديه رؤية جديدة وأما السلوك في الحالة الثانية فيطغى على صاحبه أحلام الخيال البعيد عن الواقع المعقول، ويظل رهن خيالات، حيث يشبع تطلعاته وطموحاته بالخيال ، ليجد نفسه فاشلا قاصرا قد أخفق عن تحقيق كل هذه المطالب.

هذا ويشير نجاتي 1983 "أن هناك أنواعا كثيرة من أحلام اليقظة فمنها ما يرتبط بأحلام وخيالات بطولية ويتم من خلالها إشباع حاجة أو تحقيق رغبة في موقف يكون فيه لشخص هو بطل الموقف وأحلام العدوان حيث يتخيل الفرد أثناءها إحداث الألم والضرر لبعض الأفراد الذين يشكلون عوائق وحواجز تقف دون تحقيق رغباته وإشباع حاجاته وأحلام الاستشهاد حيث يتخيل الفرد نفسه أثناءها في دور الضحية التي يلحق بها الألم والضرر ويحدث هذا النوع من الأحلام بسبب الشعور بالذنب أو التكفير عن بعض الأخطاء السابقة، فهو نوع من محاسبة النفس ومعاقبتها بطريقة لا شعورية". (مصطفى عشوي، مرجع سابق، ص150).

هذا عرض مختصر لبعض الآليات الدفاعية ومن أهمها إذ أن غيرها كثير ما دامت مرتبطة بحالة الفرد وتكوينه الوراثي والاكتسابي يستخدم الأفراد الآليات الدفاعية بشكل مختلف ومتباين في النوع والدرجة، نظرا لتميز واختلاف الشخصية بين الأفراد تبعا لنوع بنيتها.

كما نجد من أنواع الآليات الدفاعية الأخرى النقل أو الإزاحة (Déplacement) وهو آلية تنقل فيها الشحنة الانفعالية من الموضوع الأصلي إلى موضوع آخر بديلا عنه وذلك لتعذر إشباع الفرد للدافع بشكل معين، فيلجأ إلى إشباعه بطريقة لا شعورية بتحويله إلى موضوع آخر تخفيفا للتوتر الناجم عن عدم الإشباع ولعل المثال عن ذلك ما نجده عند بعض الأفراد في عنايتهم البالغة بحيوان تخفيفا من حرمان عاطفي، ومنها ما يحول إلى الفنون الإبداعية والشعر والرياضة والموسيقى وغيرها.

كما نجد أيضا آلية العزل وهو حيلة لا شعورية يتجنب عن طريقها الفرد إشباع بعض الرغبات التي يسبب إشباعها القلق وتأنيب الضمير "وثمة عزل شائع الحدوث في ثقافتنا هو عزل المكونات الشهوية عن المكونات العاطفية للجنسين". (كمال وهبي وكمال أبو شهدة، مرجع سابق، ص54).

كما توجد ميكانيزمات أخرى كشفت عنها الدراسات النفسية يلجأ إليها الكثير من الأفراد تظهر في إفراطهم في تناول التدخين وإدمانهم شرب الخمور وغيرها من الكحول وتعاطي المخدرات ويلجأ آخرون إلى كثرة النوم وذلك تخفيفًا لهم وهروبًا من وطأة مشاكل الحياة اليومية والمسئوليات التي لم يستطيعوا تحملها حتى يتحقق لهم توافقا أحسن بدل الانسحاب الكلي من المجتمع والوسط المعاش.

خلاصة:

خلاصة القول أن التوافق هدف الإنسان ليعيش حياة أكثر سعادة مع نفسه ومع بيئته المحيطة (أناس وأشياء وغيرها...) وبالتالي فإن التوافق لا يتحقق إلا بواسطة آليات تختلف حسب الأشخاص لمواجهة البيئة لتحقيق الصحة النفسية السوية، والتلميذ عضو مهم في المجتمع الكبير يتعامل يوميا مع وسط مهم من الأوساط الاجتماعية هي المدرسة تلك البيئة التي يلازمها لسنوات عدة وتعتبر مجالا مهما من مجالات التوافق يدعى بالتوافق الدراسي، الذي سنتطرق إليه في المبحث التالي.

المبحث الثاني: التوافق الـــدراسي

تمهـــيد:

يعد التوافق الدراسي أحد المجالات الهامة من مجالات التوافق، ذلك أن المدرسة تعتبر أهم مؤسسة تربوية بعد الأسرة نظرًا لأنها تتحمل مسؤولية التربية واستمرارها بطريقة نظامية وفق قواعد علمية وأحدث النظريات التربوية، وهذا يتطلب حسب مبادئ التربية الحديثة إشراك عناصر عدة، لا يكتمل بناء المنظومة التربوية إلا بوجودها.

هذا والتوافق الدراسي ليس من مهمة المدرسة ومنهاجها التربوي فحسب بل يتعداهما الأمر إلى البيت، تلك البيئة الأولية التي مكنت الطفل بأدوات وسلحته بوسائل وآليات لمواجهة المحيط فإلى جانب المربي في المدرسة نجد الأسرة تتابع سير تعليم ابنها عبر مراحل الدراسة الطويلة والشاقة بقلق واهتمام فصل بعد فصل وسنة بعد أخرى، إما فرحا بنجاح أو ألما برسوب وإعادة، والأبوان أثناء ذلك يعدان الأعوام ليتخرج ابنهما وينهي دراسته أملا في إيجاد مركز في المجتمع، إلا أن هذا الأمر الأخير يستلزم التوافق الجيد للتلميذ خلال سنون الدراسة، ولعل من حرص الأبوان على حصول توافق أكثر لأبنهما يظهر بوضوح في إرساله إلى روضة الأطفال لتهتم بابنهما أكثر وتزيح عن كاهلها العبء الأكبر في تربيته من جهة وإعداده كي يتوافق أكثر مع المحيط الجديد المتمثل في المدرسة من جهة أخرى.

في هذه المرحلة لا يعتبر دور الوالدين أساسيا في التربية كما كان من ذي قبل بل يصبح عاملا ثانويًا مساعدًا، لأن دور المعلمين المتخصصين في المدارس -بل والمتفرغين لتنشئة الصغار- يأخذ مكانه للتأثير في الناشئة في مهمتين رائدتين هما التربية والتكوين؛ فالتربية تنمي جميع نواحي شخصية التلميذ، والتكوين يهتم بتلقين العلوم والمعارف وتنمية العقل والفكر تبعا لمعايير النضج التي تميز كل مرحلة.

من هنا فإن أول مهمة تواجه المربي هي توافق التلميذ الجديد الذي دخل عالما غريبا -كما يبدو له- لا يماثل أسرته من كل الوجوه، لذا فالمعلم عليه أن يكون بديلا للأب إن كان رجلا أو للأم إن كانت امرأة وعليه أن يجعل من زملاء هذا التلميذ كرفاق وأصدقاء وإخوة خصوصًا تقاربهم في السن والحي، ليصبح التلميذ بعدما كان مقاوما لكل أشكال الرفض للمدرسة متلهفا ومنتظرا موعد الذهاب إليها، يترقبه بالدقائق وفي ذات الوقت ينتظر وقت القدوم إلى البيت، من هنا يتحدد توافقه من قلته وعدمه.

وما دام التوافق في المدرسة يتحدد أكثر بالمواقف الأولى للتلميذ فإن الأمر لا يقتصر عليها فحسب، بل إن التلميذ عليه أن يتوافق بالإضافة إلى المعلم والزملاء والجو المدرسي مع المنهاج الدراسي، الذي يحوي المضمون الدراسي وكيفية تنفيذه إذ "يمثل المضمون الدراسي الذي يتلقاه التلاميذ والطلاب في المؤسسات التعليمية، بمختلف مراحلها أحد الأركان الأساسية في العملية التربوية، ويشمل المضمون الدراسي جملة المهارات الذهنية واليدوية والاجتماعية التي تمكن المتعلم من اكتشاف طريق في الحياة وتسلحه بوسائل التلاؤم مع البيئة المادية والمعنوية وتدفعه للتأثر بها والتأثير فيها بواسطة ما تقترحه عليه من مناهج وقيم ومعايير سلوكية". (محمد ولد خليفة، 1989، ص11).

من هنا تقع المسئولية الكبرى المنوطة بالمعلم الذي عليه أن يذلل كل هذه الصعاب، خصوصًا تلك التي تمس الجانب العلائقي بينه وبين التلميذ كونها من أهم العلاقات في القسم الدراسي، الشيء الذي تنجر عنه بقية الجوانب المهمة الأخرى إيجابا أو سلبا إذن فأي خلل يمس هذه العلاقة من شأنه أن يؤثر على بقية العلاقات الأخرى، بل وربما حتى خارج المدرسة.

من هنا سنلقي الضوء على مفهوم التوافق الدراسي ثم أهم عوامله وأبعاده.

مفهوم التوافق الدراسي:

يعد التوافق الدراسي من المفاهيم الهامة في المدرسة، ذلك نظرا لأهميته في تكوين عناصر العملية التعليمية، إذ يمثل توافق التلميذ من أهم ما يعمل عليه القائمون على العملية التربوية، خصوصًا من هم على علاقة مباشرة بالتلميذ من مدرسين، ويعد التوافق الدراسي نوع من أنوع التوافق الاجتماعي لكونه مطلبا حيويا جوهريا من ناحية، ومصيريا من ناحية أخرى ، يحقق من خلاله التلميذ حالة من التوازن بينه وبين محيطه الدراسي مع المدرسين والزملاء والمادة الدراسية في إطار تفاعلي ينم عن نضج عقلي ومعرفي واجتماعي.

ويكون التلميذ قبل دخوله المدرسة تحت رعاية الأبوين حيث يمثل دخوله هذا حدثا هامًا في حياته وخبرة ترتسم في ذهنه لا يمحوها الزمان، وهكذا يصبح دور الأسرة متقلصا ومساعدًا، بينما يصبح دور المعلمون في المدرسة متسعًا بل رئيسيًا، كون المعلم شخص متخصص في شئون التربية من جهة وفي تلقين العلوم والآداب من جهة أخرى.

وانفصال التلميذ عن بيته إلى المدرسة يعد بمثابة الانتقال من عالم مألوف إلى عالم واسع مجهول فعليه إن أراد مسايرته أن يتوافق معه، (معلم وزملاء جدد، عمال..إلخ) " فعندما يحين وقت المدرسة

الذي يتلهف عليه ويترقبه، يبدي مخاوف الانفصال عمن يعرفهم إلى من لا يعرفهم ومن ثمة يكون البكاء والعويل والصراخ الذي نعرفه للصغار لدى دخولهم المدرسة". (كمال دسوقي، مرجع سابق، ص330).

من هنا تبدأ مشكلات التوافق لدى التلميذ وكان من المفترض على المعلم أن يكون بديلا للأب في كل علاقاته وتعاملاته، وهكذا باقي سنوات الدراسة، يتوافق التلميذ السوي في كل المواقف ويتعثر التلميذ غير السوي في أغلبها، ويظهر عليه ذلك في شكل سؤ توافق دراسي، هذا ولا يقتصر توافق التلميذ في المدرسة فقط، بل أن "الكبار مهما كانوا في البيت والمدرسة هم أصحاب الشأن ومصدر الأمر والنهي -لهم الأمر وعليه الطاعة- مما هو طبيعي بالنظر إلى أنهم أكثر نضجًا وأوسع خبرة وأعرف بما ينبغي أن يكون". (المرجع السابق، ص330).

وبما أن التوافق الدراسي يعد أحد أنواع التوافق الاجتماعي فإن تحقيقه يساعد التلميذ على مسايرة معايير المجتمع والانتماء لثقافته وتبيينها، إذ تبدو أهمية التوافق الدراسي في مدى أهمية الشريحة التي يمسها ويشملها في المجتمع، تتمثل التلاميذ والطلاب مهما كانت مستوياتهم ما داموا يخضعون لنظام ومنهاج تعليمي يحمل طرقًا ووسائل وأهدافًا يرجى تحقيقها لذا فإنه يعد مؤشرًا إيجابيًا ودافعًا قويًا يدفع الطلبة إلى التحصيل من ناحية ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، بل ويجعل من العملية التعليمية ممتعة وجذابة والعكس صحيح.

والتوافق الدراسي يساعد على تحقيق الأهداف بطرق أيسر بأقل التكاليف لكون "المدرسة لها رسالة تربوية تهدف إلى ما هو أشمل وأوسع من مجرد التعليم والتحصيل المعرفة ومن أهم أهداف هذه الرسالة تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ وإعداده ليكون مواطنا صالحا ورعاية نموه البدني والوجداني والاجتماعي في آن واحد". (صموئيل ميغاريوس، 1974، ص65).

وقد اختلفت تعاريف المهمتين بهذا الموضوع في تحديد التعريف كل حسب طبيعة دراسته وطريقة تناوله، فيرى عباس محمود عوض أن التوافق الدراسي هو حالة "تبدو في العملية الديناميكية المستمرة، التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية". (عبد الحميد الشاذلي، 1999، ص55).

نلاحظ أن هذا التعريف يرى في التوافق الدراسي كغيره من العمليات النفسية الاجتماعية التي تمتاز بالحركية المستمرة نظرا لطبيعة الظاهرة الإنسانية وطبيعية الاستجابة في المواقف الجديدة وطريقة

مواجهتها وكيفية التوافق معها، أو بعبارة أخرى التوافق مع البيئة المدرسية، من هنا نجد (عاطف عثمان الآغا) الذي اعتبر أن التوافق الدراسي يعبر عن العلاقة بين الطالب والمناخ السائد في المؤسسات التعليمية الذي يؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب، إذ تشمل البيئة (أو المناخ السائد في المؤسسة التعليمية)، الأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، البيئة الإدارية، مواد دراسة والوقت، ومناخ قاعة الدرس ووقت الذاكرة وطريقتها. (رشاد موسى، ص342).

كما نجد تعريف كل من (جيمس واس وأجوال، 1971) في نفس السياق بأن التوافق الدراسي هو "عملية تهدف إلى التكيف مع البيئة المدرسية وإشباع حاجات الطالب" (محمد محمود غندور، 1992، ص200)، أي أن التلميذ يتأثر بكل ما تحمله البيئة المدرسية سواء ماديا أو معنويا التي على إثرها يحقق التلميذ إشباع حاجاته ومن ثمة يتحقق له التوافق الدراسي الجيد مع عناصر البيئة المذكورة آنفا.

فالتوافق الدراسي حسب هذين التعريفين يتكون من ركنين هامين هي التلميذ والبيئة المدرسية ويتوقف مدى توافق التلميذ كركن أول في طبيعة علاقته مع البيئة المدرسية كركن ثان أما بقية أشكال التوافق فتحدد طبيعة العلاقة سلبا أو إيجابًا.

من هنا فإنه حسب (أركوف، Arkoff, 1968) "هو قدرة التلميذ على تكوين علاقات طيبة مرضية مع مدرسيه ومع رفاق صفه، كما أنه يمكن أن يحدث التوافق الدراسي إذا أمكن تطويع البيئة المدرسية بما يتوافق مع حاجات الطلاب" (سناء سليمان، 1988، ص62)، كما نجد (طارق رؤوف، 1974) لا يبتعد عن ذلك حيث يعرفه بأنه "قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ومدرسيه والمدرسة وإدارتها من خلال مساهمته في ألوان النشاط المدرسي بشكل يؤثر على صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي". (محمد غندور، مرجع سابق، ص200).

ويلخص (محمود عطا) التوافق الدراسي في النقاط التالية (محمد حسين، 1981، ص315):

أ- معرفة اتجاه الطالب نحو التعليم بجوانبه الإدراكية والشعورية والتروعية.

ب- التكيف للعمل المدرسي ويتمثل ذلك في قدرة الطالب على تنظيم الوقت وتكوين عادات جيدة للمذاكرة ونشاطه الفصلي وانتباهه.

جـ- استجابة الطالب للنظام المدرسي فمثلا في موقفه من النظام ومدى تجاوبه.

د- طموح الطالب، مثابرته، أهدافه، وتطلعاته المستقبلية.

ونخلص إلى تعريف لـــ (يونجمان Youngman) الذي كنا قد تبنيناه تعريفا إجرائيا - كما سبق- في أن التوافق الدراسي هو "قدرة الطالب على التفاعل داخل حجرة الدرس والمواظبة والمحافظة على النظام وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته".

العوامل المساعدة على التوافق الدراسي:

تعتبر المدرسة -كونها على علاقة مباشرة بالتلميذ- من أكثر المؤسسات عرضة للانتقاد والاتهام من قبل الأولياء على أمور التلاميذ، وإلصاقها للمشكلات التي تنجم عن المدرسة من رسوب وتسرب وهروب منها وكل أشكال ومظاهر قلة التوافق لدى التلاميذ، لكن لسنا بصدد أن نناقش مدى صحة تلك الاتهامات، ولكننا ما نتناول أهمية المدرسة ودورها في توافق التلاميذ من خلال العوامل المساعدة على ذلك.

ولا شك أن المدرسة تحمل مسئولية مدى توافق التلميذ فيها لكن بالقدر الذي تساهم فيه مع بقية مؤسسات المجتمع الأخرى في ذلك، لكن لا نبالغ في تحملها المسؤولية كاملة وتبرئة غيرها، وما من شك أن المدرسة هي المؤسسة الثانية بعد الأسرة تأثيرًا في النشء فهي "تؤثر فيه بما تعطيه من واجبات منزلية "Home Assignments" واستذكار وواجبات اجتماعية من خلال روابط تربطه بالزملاء وجمعيات وجماعات مدرسية" (زكرياء الشربيني ويسرية صادق، 1996، ص115)، من هنا فإن "المدرسة مطالبة بأن تعمل على التكيف الاجتماعي والثقافي للنشء" (إبراهيم ناصر، 1996، ص85)، ودليل ذلك "أن ما ينفقه المدرس في المدرسة الحديثة من وقت وجهد في الوقوف على نفسية تلاميذه ومساعدتهم على أن يحسنوا التوافق مع بيئتهم المادية والاجتماعية، وكل نوع من أنوع سوء التوافق يصاب به الطفل في مطلع حياته لا بد أن يستفحل أمره ويعظم خطره في مستقبل حياته، فالهدف الأول للمدرسة الحديثة هو أن تخلق من تلاميذها مواطنين صالحين لا تشوبهم شائبة من سوء التوافق أي كان نوعه". (محمد زيدان، 1985، ص150).

فالمدرسة إذا هي بيئة تعليمية تربوية أوسع في مجالها من مجرد تلقين المعلومات وخبرات الأجيال وتطويرها فحسب، بل ترقى بأفرادها وتساعدهم إلى أن يكونوا متوافقين في جميع مواقفهم المقبلة، ولا يتأتى ذلك بتوافقهم دراسيًا، الذي لا شك أنه يتميز بعوامل مساعدة نجملها اختصارًا في النقاط التالية:

1- تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن، إذ أن مبدأ تكافؤ الفرد يراد به أن "يتاح لكل مواطن (تلميذ) فرص التعليم بحسب ذكائه وقدراته الخاصة وميوله" (المرجع السابق،

ص19)، وهو مبدأ تكرسه التربية الحديثة، إذ يتجلى ذلك من حيث اهتمامها بالتلميذ، ووضعها وتطويرها لشتى الاختبارات والمقاييس التي تكشف عن كافة جوانب شخصيته سواء في المجال العقلي أوالمزاجي أو المهاري الحركي، من خلال ما أثبتته الدراسات النمائية ونظريات الشخصية، وهذا "لمعرفة إمكانات "Potentiel" كل منهم منذ البدء والسير بهم نحو توجيه تربوي سليم يؤهل التوجيه المهني مستقبلا فيما يمتاز كل منهم فيه ويتفوق باستعداده له". (كمال دسوقي، مرجع سابق، ص334).

2- الدافعـــية (Motivation) وإثارة الدافع نحو الدراسة والتعليم والإقبال عليها والاتجاه الصحيح نحوها، وكل ما تحمله البيئة المدرسية، كما أن للحوافز الخارجية أثر في توافق التلميذ، فالتعزيز والثواب يشجعان في التلميذ روح العمل المثمر، ويحفزانه في الاستمرار في العمل الجاد، ولا يفكر التلميذ خلال ذلك في الانقطاع عنه، "فالوسائل الإيجابية من تشجيع ومكافأة وشهادات تفوق ولوحة الشرف وميداليات البطولة وجوائز الأولوية... لتكون الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات أساس التوافق التربوي" (المرجع السابق، ص335)، ذلك "أن الهدف التربوي يجب أن يوضع على أساسًا حاجات التلميذ، ودوافعه الفطرية وعاداته المكتسبة، فهذه الحاجات والدوافع هي الأساس الهام في تشكيل المنهاج الدراسي ومحتوياته". (منير سرحان، 1973، ص74).

3- الموازنة بين المقررات الدراسية والقدرات العقلية ومستوى التحصيل لدى التلاميذ وطموحاتهم ومراعاة فروقهم الفردية، لذلك اتجهت المدرسة نحو العناية بالتلميذ الفرد بحيث تقدم الخدمات التعليمية إليه حسب فرديته "وهذا يدعونا إلى التعرف على نقطة البداية التي تبدأ بها العملية التعليمية مع هذا التلميذ حتى يمكن تقديم الخدمات التعليمية المناسبة له وحتى تتحقق فاعلية هذه الخدمات ويتطلب هذا أيضا دراسة التلميذ دراسة موضوعية دقيقة". (محمد زيدان، مرجع سابق، ص23).

4- التنافس مقابل التعاون، فالتنافس وإثارته بين التلاميذ إذ بدونه تفتر عزيمة التلاميذ تدريجيًا، كما أن التسابق (أو المسابقة) يدفع التلميذ للعمل والاستمرارية فيه حتى نهايته لكن يكون ذلك بالنزاهة والموضوعية التي لا تؤدي إلى زيغها عن هدفها التربوي فتحدث أضرار التنافس المعروفة كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم" (كمال دسوقي، مرجع سابق، ص336)، والمبالغة في المنافسة تقود التلاميذ إلى الخروج عن مقصدها الأصلي، ويصبح الصراع والعدوان والانحرافات الأخرى، بل يكون ذلك بشكل دوري في كل شهر أو في آخر كل سداسي... حتى يحقق هدفه الذي وضع من أجله.

أما التعاون والعمل الجماعي فيكون التنافس -المذكور سلفا- ويكون في الأعمال التي يثمر فيها ذلك العمل المشترك من مذاكرة ومشاريع وأعمال جماعية يقترحها المدرس على التلاميذ، أو باقتراحاتهم ومبادراتهم، مع وسائل تنفيذها، وباختيارهم له فإنهم "يشتركون في تنفيذه، ويتحملون مسئولية نجاحه أو فشله... كي يتعلموا التضحية والإيثار في سبيل الهدف المشترك، ويتدربوا مبكرين على حياة المجتمع الكبير... فالمدرسة ولو أنها منظمة تربية، هي أيضا موقف حياة ومجال توافق". (نفس المرجع، ص336- 337).

هذه أهم عوامل التوافق للتلميذ بالمدرسة أما أبعاد التوافق الدراسي فهي - حسب الدراسة الحالية- ثلاث أبعاد رئيسية حاولنا التركيز عليها وهي في العنصر التالي:

أبعاد التوافق الدراسي:

من خلال تعريفنا الإجرائي سالف الذكر تتضح أبعاد التوافق الدراسي في دراستنا الحالية، ذلك أن الأبعاد الثلاثة المحددة ، تحدد نوع العلاقة وطبيعتها بين التلميذ ومدرسته ، تلك العلاقة التي تبرز مظاهرها أكثر كلما تقدم التلميذ عبر سنوات الدراسة خصوصا في فترة المراهقة التي تتضح أبرز معالمها في مرحلة التعليم الثانوي ، إذ لا تظهر آثار عدم توافق التلميذ دراسيًا هكذا ، إلا عندما يتقدم في مراحل التعليم وينتقل من مستوى أول أو ابتدائي إلى إعدادي متوسط فثانوي عام أو فني... حيث يكون الصبي قد كبر وأصبح مراهقا فتحولت اهتماماته من الدراسة في حد ذاتها إلى العلاقات الاجتماعية والأنشطة الحرة (خارج القرارات Extracurricular) (المرجع السابق، ص337)، بعد أن كان في فترة كمون وكان اهتمامه منصبا للدراسة من مدرسة ومواد الدراسة وزملائه ويكنُّ لهم كل الاحترام والتقدير "كما أن نمط العلاقات الاجتماعية السائدة له أثره على توافق الطالب، فالعلاقة بين الطالب وأقرانه إذا اتسمت بالمودة والاحترام فإن ذلك يجعل الطالب يقبل على يومه الدراسي بابتهاج وسعادة مما يزيد التفاعل معهم داخل وخارج الدراسة في الآراء والمناقشات فضلا من أن العلاقة بين الطالب وعنصر هيئة التدريس.. لها أثرها على التوافق الدراسي، فإذا كانت العلاقة العلمية بينها مبنية على الثقة فإنها تعود بالنفع على الطالب وتوافقه الدراسي" (رشاد موسى، ص350).

ومع ظهور فترة المراهقة اختلف الأمر فأصبح التلميذ شديد الحساسية كثير المطالب، يرى أن جل اهتمام المحيطين به ينصب حوله، كما يتميز في هذه المرحلة بفقدان الميل للدراسة وللمواد الدراسية بل لا يبدي رغبة فيها كما تتوتر علاقاته بمدرسيه كونهم يشكلون مصدر ضغط وتقييد

لحريته التي اكتسبها في سنواته الأخيرة باستقلاله وتميزه بصفات الرجولة جسميًا ونفسيًا بالنسبة للذكور وسنرى أبعاد التوافق الدراسي كما حددناها في هذه الدراسة كما يلي.

أولا - الجد والاجتهاد:

لعل من بين المؤشرات الهامة على التوافق الدراسي للتلميذ جده واجتهاده في حياته الدراسية، ويختلف التلاميذ على حد فروقهم الفردية في هذا المؤشر، إذ أن قوة الدافع تتميز بين التلاميذ ومدركاتهم وتصوراتهم للدراسة، واتجاهاتهم نحوها، وكذا أهدافهم التي يريدون الوصول إليها، وما يحققونه من نجاح في الدراسة أو في غيرها.

لذلك فإن "مصادر محددات الدافعية للدراسة نوعان، نسق تصوري وهو الدافع الذي يجمع بين تصور الأهداف المدرسية وتصور للذكاء، ونسق إدراكي وهو الذي يجمع بين الإدراك الإسنادي وإدراك للقدرات الحقيقية وإدراك أهمية الجهد". (Robert (S), Feldman, al, P484)

ولقد اهتم علم النفس الديناميكي بالبحث عن أسباب السلوك ودوافعها واختلفت تفسيرات المدارس في علم النفس حول هذا الموضوع (الدافع) من خلال نظرياتها أهمها: (سعد جلال، 1985).

- نظرية الغرائز لـــ (ماكدوجل، Mc Dougal) الذي يؤكد على وراثة الحاجات والغرائز.

- نظرية الفعل المنعكس التي ترى أن الكائن الحي يولد مزودا بردود أفعال فطرية يمكن استثارتها بالمؤثر المناسب.

- نظرية الاستقلال الذاتي الوظيفي للدوافع لـــ (ألبورت، Allport) الذي يرى أن سلوك البالغ يختلف في دوافعه عن سلوك الطفل.

- النظرية الدينامية التي من أبرز أصحابها (وودورث، Woodorth) الذي استعمل مصطلح الدوافع بدل الغرائز ، الذي يعود إليه الفضل في المكان الذي يحتله هذا المصطلح حاليا في علم النفس.

- النظرية الوظيفية ويتزعمها كل من (كار، Carr وروبنسون، Robinson)، وتهتم المدرسة الوظيفية بالنشاط والتكيف وترى أن الكائن الحي في تفاعل مستمر مع البيئة .

- نظرية المجال لصاحبها (كيرت ليفين، Kurt lewin) الذي يرى أن السلوك وظيفة للفرد وبيئته فالفرد يتحدد سلوكه وباقي نشاطاته بمجاله السلوكي.

- نظرية (فرويد، Freud) التي تحدد نشاط الفرد في غريزته: الغريزة الجنسية التي تمثل البقاء وتحمي الذات وتدافع عن الحياة، وغريزة العدوان التي ترمي إلى التخريب وتعمل ضد الحياة وغيرها من النظريات.

ومفهوم الدافعية من أهم المفاهيم في نظريات التعلم، ذلك أن لكل سلوك دافع معين يتيح للإنسان من خلاله أن يتعلم خبرة وممارسة بالمحيط وتتسع دائرة معارفه ويزداد نضجا ومهارة.

"إذ تأتي إثارة الدافع Motive كحث على التعلم وإثارة لهمة الإقبال على الدرس والعمل على أن ينبع الدافع للتعلم من نفس التلميذ كرغبة في المعرفة، والفهم والاستطلاع أو الاكتشاف... ينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأول حتى ينمو الميل الشخصي والاتجاه والحرص... الذي يعني من أي عقاب أو ثواب". (كمال دسوقي، مرجع سابق، ص334).

ويعتبر التوافق الدراسي جملة من المواقف تتحدد إزاء علاقات التلميذ بمحيطه الدراسي، تتضح بارزة من خلال تفاعله مع هذا المحيط تتخذ من الجد والاجتهاد صورة واضحة لها، تكون بقدر دافع التلميذ واهتمامه ولا تقتصر على حياة التلميذ الدراسية فحسب بل تتعدى ذلك إلى حياته العامة، لذا فإن جد التلميذ واجتهاده يعبر عن رغبته في النجاح والطموح إلى المستقبل وهو ما يصبو إليه مفهوم التربية في أهدافه وغاياته من تكوين الفرد (المواطن والإنسان الصالح) المزود بالمعارف والخبرات والمهارات التي يستغلها في حل مشكلاته الخاصة والعامة بل وحتى مشكلات غيره.

ولجد التلميذ واجتهاده علاقة كبيرة برضاه عن نفسه وثقته بها وتقديره لذاته ومن ثمة يكون النجاح كمحصلة لذلك، على عكس الفشل والرسوب الذي يتبعه في العادة تأنيب النفس وعدم الشعور بالارتياح والرضى خصوصا إذا كان مقرونا بتأنيب الغير، وهي عوامل نفسية تنعكس على إدراك التلميذ لذاته وفكرته عن نفسه مما يؤدي به إلى الشعور بالنقص وتأثير ذلك على الشخصية ككل.

كما أن اجتهاد التلميذ يثير في زملائه التنافس الذي يعد من أهم مميزات القسم الدراسي، حيث يكون التلميذ خلال هذا التنافس بعيدًا عن تمركزه حول ذاته وانطوائه وانعزاله، من هنا فإن "إثارة التنافس Compétition والتسابق Racing بين الدارسين يدفع إلى الغيرة والاهتمام". (المرجع السابق، ص335).

ولكن التنافس ليس كله إيجابيات على العكس من التعاون رغم أنه "ليس شيئا فقط كحقيقة تربوية ولكن أيضًا فكرة للتمسك بها قبل الأحداث فما يحتاج إليه العالم الآن ليس التنافس ولكن

التنظيم والتعاون فإن كل اعتقاد في توحيد التنافس قد أصبح غير متناسق، وحتى إن كان التنافس مفيدا فإنه ليس بحد ذاته مستحسنًا، طالما أن الشعور المتصل به هو شعور العداء وعدم الاكتراث". (برتراند رسل، 1978، ص171).

وإذا كانت الدافعية من أهم عوامل جد واجتهاد التلميذ فإن للأهداف التي يضعها والتي يعمل على تحقيقها عامل لا يقل أهمية من العامل الآخر إذ أن التلميذ في ضوء أهدافه يمكنه أن يتعلم كيف يقيم قدراته بمرور الوقت، ومن ثمة تمتزج الدافعية بالأهداف ليكون حينئذ مستوى الطموح، "ومعرفة الطفل مستوى طموحه هي التي تجعله يرفض المعونة عندما يكون النجاح بوسعه ويتقبلها عندما يتبين له بوضوح أن المهمة التي أخذها على عاتقه أصعب من مستواه". (ويلارد أولسون، 1962، ص416).

ولجد التلميذ واجتهاده عوامل أخرى كثيرة في زيادة الجد أو نقصانه إلا أن مؤشراتها التي تدل على توافق التلميذ دراسيًا هي حسب الدراسة الحالية في الممارسات التي يتميز بها كالتالي:

- لا ينظر غالبا من نافذة أو باب القسم أو إلى الملصقات على جدران القسم أثناء الدرس.
- لا يتحدث غالبا مع التلميذ المجاور له أثناء الدرس.
- لا يجد صعوبة في الجلوس ساكنا في مكانه مدة طويلة.
- يكون في العادة هادئا في القسم.
- لا يستغرق في أحلام اليقظة أثناء الدرس.
- يذهب إلى الثانوية مع رفاقه.
- يوجه انتباهه إلى الأستاذ أثناء حديثه.
- يستمر في أداء العمل الذي يقوم به لمدة طويلة.
- غالبا ما يؤدي عمله معتمدا على نفسه.
- ينفذ دائما ما يطلب منه بدون تذمر.
- لا يبدأ الضحك في القسم.
- يطلب دائما الإذن من الأستاذ قبل أن يغادر مكانه.

ثانيًا - الإذعان:

لا تبدأ عمليات السيطرة والإذعان بين المدرس والتلميذ في المدرسة، إذ أن كل العلاقات الموجودة ما هي إلا تعبير عن العلاقات السائدة في البيت، من هنا تتحدد هذه العمليات بين الآباء والأبناء في إحدى الصور الأربع التالية:

1- الآباء الذين يسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ولا يثقلون عليه بمطالبهم.

2- الآباء الذين يسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ويثقلون عليه بمطالبهم.

3- الآباء الذين لا يسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ولا يثقلون عليه بمطالبهم.

4- الآباء الذين لا يسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ويثقلون عليه بمطالبهم. (فؤاد السيد، 1997، ص241).

فالهوة تزداد اتساعًا بين الصورة الأولى والرابعة، بل هما على النقيض تمامًا، إذ في الصورة الأولى نلاحظ أن الآباء هم الذين يخضعون لمطالب الطفل على العكس مما هو الحال عليه في الصورة الرابعة، بينما لا يثقلون عليه بمطالبهم وسيطرتهم لا تبدو عليه في الأولى، بصورة أوضح هو الذي يتحكم فيهم ويجعلهم خاضعين إليه حتى بصراخه وصياحه أحيانا وهو الذي يسير الموقف، وطبعا هذا تدليل زائد عن الحد، في المقابل نلمس في الصورة الرابعة تطرفا آخر يتمثل في المعاملة القاسية من الآباء لابنهم لا هم يحققون مطالبه بسرعة ويثقلون عليه بمطالبهم المستمرة وهي سيطرة من الآباء وخضوع وإذعان من الابن من خلال أوامر الآباء ونواهيهم غير المشروطة استجابة لرغباتهم (افعل هكذا لا تفعل هكذا)، إلى غيرها من الصيغ اللفظية المتسلطة.

من هنا فالمدرسة وأساليب التربية فيها لا تختلف كثيرا عن أساليب التربية في البيت، إذ أن المدرس يتخذ صورة الأب بالنسبة للتلميذ هذا من جهة، والتلميذ يأتي من البيت مزودا بالخبرات الموقفية التي تلقاها من والديه من جهة أخرى، حيث أن المدرس قبل أن يكون مدرسًا هو كغيره أتى من أسرة وفي أغلب له أبناء، والتلميذ كذلك الآخر آت من أسرة وله علاقات بين أبويه، وكل منهما (المعلم والتلميذ)، يسقط لا شعوريًا خلفياته المترلية ومشكلاته الأسرية، من هنا تتخذ عمليات السيطرة والإذعان أشكالا لا تختلف كثيرًا عما هو عليه خارج القسم.

وتعد أوامر المعلم ونواهيه على فعل في إتيان سلوك معين أو تركه، استمرارا لأسلوب قائم في البيت بالنسبة للتلميذ الذي يتلقى دوما هذه المعاملة، أو تكون أسلوبا غريبا بالنسبة للتلميذ الذي لم

يتعود من أبواه مثل هذه المعاملة مما يجعله في وضع جديد وغريب، بل ينظر لنفسه أنه لن يخضع ولن يستجيب لمثل هذا الأسلوب من قبل مدرسه.

من هنا فإن سلطة المدرس هي سلطة شرعية وأن "نطاق السلطة التعليمية المتمثلة في العطاء التربوي من هيئة التدريس المالكة للعلم والمعرفة والمهارة إلى التلاميذ المحتاجين إليها على أن يكون هذا العطاء في ضوء حاجات التلاميذ واستعداداتهم، ورغبات الكبار من أفراد المجتمع والتغير الثقافي في المجتمع". (منير سرحان، 1973، ص206).

وتختلف أنماط السلطة التعليمية في المدرسة إلى ثلاث أشكال متباينة هي على النحو التالي:

1/ السلطة الديكتاتورية:

تتسم السلطة الديكتاتورية بقبضة المعلم وسيطرته على القسم، تلك السيطرة المبالغ فيها التي لا تكون لصالحه على حساب مصلحة التلميذ، يكون فيها المعلم مسيرًا للأمور ومتفردًا بإدارتها، يتميز فيها بعزة النفس وما التلميذ عنده سوى عنصرًا سلبيًا ما عليه إلا بتنفيذ الأوامر والنواهي، ليس لديه القدرة على تسيير الأمور بنفسه.

ولا يقتصر هذا الاتجاه الاستبدادي بين المدرس والتلاميذ، يشمل حتى المشرف على المدرسة الذي يتخذ من اللوائح والقوانين المنظمة للإدارة المدرسية ذريعة للضبط والضغط على المدرسين أنفسهم إن لم نقل تعسفا عليهم، بأخذه القوانين جامدة لا مجال لمناقشتها بل واجبة التنفيذ، "والسلطة المدرسية على هذا النحو تتسم بالاهتمام بالمظهر دون الجوهر". (المرجع السابق، ص207).

إن السلطة على هذا النحو لا تعبر عن السلطة الشرعية المراد منها تحقيق الأهداف والغايات التربوية المتوخاة، حيث أن السلطة الأخيرة ضرورية لإقامة نظام تربوي يكمل العلاقة بين المدرس والتلميذ والإدارة المدرسية كل في مجاله ودوره.

وعلى العكس من السلطة الديكتاتورية التي لا تراعي ذلك التكامل أكدت التربية الحديثة من خلال الدراسات الجارية في هذا الميدان، أن "من واجبات المدرسة مساعدة الطفل على النمو من عالم الطفولة الذي يسيطر عليه الكبار إلى مرحلة البلوغ التي تتصف نسبيا بضبط الذات" (ويلارد أولسون، 1962، ص616)، والسلطة الديكتاتورية تفرط في المبالغة في ضبط سلوك التلاميذ إلى حد بث الخوف والرعب المستمر فيهم أثناء الدرس مما ينجر عنه توتر دائم وقتل الرغبة في الدراسة لديهم، وتفتر عزيمتهم في النشاطات المدرسية فبالتالي تضعف حصيلتهم الدراسية، وينعدم تفكيرهم الابتكاري الإبداعي، وهذا ما ينافي الأساليب التربوية العلمية في المواقف التعليمية الإيجابية النشطة.

2/ السلطة السائبة (المتراخية):

وهذه السلطة في الجهة المعاكسة للسلطة السابقة إذ يتميز فيها الاتجاه نحو التحرر الطبيعي، إذ تتمثل هذه السلطة في "الحرية المطلقة التي ربما تصل إلى حد الفوضى في مواجهة المواقف وحسم المشاكل" (إبراهيم ناصر، 1996، ص83)، لكن الأمر قد يؤول فيه إلى عدم تحمل المسئولية لدى العاملين في المدرسة ولا لدى التلاميذ إذ يتولى المدير السلطة -دون أي قيد مسبق له- تسيير المؤسسة ويدع المعلم يضع البرنامج بنفسه ويلقيها بالطريقة التي تروق له إذ "أحلت الحرية المطلقة محل القيود الجامدة والنظم الصارمة" (منير المرسي سرحان، مرجع سابق، ص208)، والضوابط والتوجيهات حل محلها المواقف الشخصية والاتجاهات والنزوات الفردية في المدرسة، فبالتالي غياب الأهداف الذي ينتج عنه غياب التحسين والتطوير.

3/ السلطة الديمقراطية:

تنحو هذه السلطة منحى التسيير العقلاني للمؤسسة "إذ أن السلطة الديمقراطية تتمثل في إيجابية وديناميكية الأخذ والعطاء التربويين أفراد المدرسة وفي إحساسهم بالمسئولية وفي قوة شعورهم وولائهم للجماعة المدرسية" (المرجع السابق، ص208)، إذ يدرك كل طرف مسئوليته ويتحملها كاملة، من هنا تؤخذ بجد، ويظهر على أساسها احترام كل فرد في المؤسسة وتقدير قيمته ويصبح كل شخص في مكانه، وبزيادة عمله في المؤسسة يزيد من أدائها العام وبالتالي مخرجاتها، بالمقبل فإن نقصان عمله يؤدي إلى نقصان عملها وأدائها، "ويقوم في هذه السلطة كل فرد مزود في بدوره وتتكامل فيها الأدوار دون أي تمييز أو محاباة، إذ أن الكفاءة والإتقان في العمل يحل محل كل الآفات التي من شأنها عرقلت المسار التعليمي للمؤسسة وتعطي الحقوق والمكافآت فيه بصورة موضوعية، ويلخص محمد مصطفى زيدان مبادئ هذه السلطة الأخيرة بقوله:

- الإيمان بقيمة كل فرد من أفراد المجموعة.
- احترام كل فرد لرغبات الأفراد الآخرين وشعورهم وآرائهم.
- وجود النية الصادقة والعزم على أن يعيش أفراد المجموعة في انسجام عام.
- اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة للعمل مع الأفراد والجماعات والمؤدية إلى تكوين العلاقات الإنسانية السليمة.

إن الإذعان الذي نعنيه في دراستنا الحالية لا نقصد به خضوع التلميذ عن غير رغبة منه للإتيان بأوامر المدرس ونواهيه وإنما الإذعان عن طواعية وإدراك للمواقف التي يبديها المدرس الذي يتميز بشخصيته المربية الناضجة التي توجهه وتقوده إلى تربيته وتكوينه وتهذيب سلوكه وعي منه وإدراك.

وللإذعان لدى التلميذ مؤشرات تدل على توافقه الدراسي هي حسب الدراسة الحالية في السلوكات التي يتميز بها التلميذ المتوافق كالآتي:

- لم يأخذ (أو يطلب) منه الأستاذ أشياء كان يعبث بها أثناء الدرس.
- يكون عمله عادة نظيف ومرتب.
- يسهل عليه قراءة ما يكتبه.
- لا تبلى كتبه بسرعة.
- لا يحضر غالبا إلى الحصص متأخرًا.
- يحضر معه قلمه بصورة دائمة إلى الدرس.
- لا يعاقبه الأستاذ غالبًا.
- يؤدي واجبه المطلوب منه دائمًا في الوقت المناسب.
- لا يشترك في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائه بالثانوية.
- لا يسكب السوائل ويسقط الأشياء في القسم.
- تكون معه عادة كل الأدوات والكتب التي يحتاجها أثناء الدرس.
- لا يترك ما يقوم به من عمل دون أن ينتهي منه.
- لم يسبق له أن حاول دفع زملائه بقوة خارج أو داخل القسم.
- يستأذن لكي يغادر القسم.
- لا يرفع صوته بالإجابة عن السؤال قبل أن يأذن له الأستاذ.

ثالثا/ العلاقة بالمدرس:

يقول الباحث الفرنسي (جيللي، Gilly)، "إن سلوكنا إزاء الآخرين مرتبط بالتصور الذي نبنيه إزاءهم من حيث أن التصور يشارك في ضبط معالم سلوك الفرد" (Gilly, M, 1980, P15)، إن التصورات والمدركات عند التلاميذ التي تنم عن طبيعة العلاقات الموجودة بين التلاميذ والمدرسين لهي من أهم العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي ذلك أن التواصل بين الطرفين يتحدد بفعل هذه التصورات، إذ أنه لمن أهم المكاسب للمدرس الناجح في القسم الدراسي أن تكون علاقاته جيدة

مع التلاميذ، ذلك الدور الشاق الذي لا يكون إلا إذا تميز هذا المدرس بصفات تؤهله لإقامة تفاعل مؤثر في حياة الطفل أو التلميذ الوجدانية، التميز الذي تتكامل فيه نواحي شخصيته، في الإطار الذي يستطيع من خلاله نسج علاقات جيدة مع تلامذته، فلقد خلص (سيموندز، Symonds) إلى أن المعلم الرفيع هو من يستطيع حب الأطفال، وتختلف نسب التفاوت بين المعلمين ونجاحهم في العلاقات الاجتماعية الحسنة إذ " أكد (دودج، 1943) في دراسة مفصلة، أن المعلم الناجح أبدى في استبيان الشخصية ارتياحًا في العلاقات الاجتماعية وإرادة في تحمل المسئولية كما كان أقل تعرض للخوف والجزع وأكثر استجابة لأراء الآخرين وأبطأ في اتخاذ القرارات من المعلم الأقل نجاحا منه". (مالك مخول، مرجع سابق، ص76).

والمدرس الناجح هو من يؤثر بصفة مباشرة ومؤثرة بصورة بناءة في حياة الناشئة، وتوجيه مسارهم النمائي ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم العقلية ومن ثمة مساعدتهم على الصمود أمام صعوبات التوافق وغيرها من المعوقات التي تعرقل سيرورة الناشئ ذو الشخصية النامية التي تتميز بقلة الاستقرار والثبات.

ولقد أجريت دراسة على تلميذا ينتمون إلى الأقسام التي يدرس بها نفس الأساتذة عن الصفات الجيدة التي يرغبون بها في مدرسيهم كما يوضحها الجدول رقم (01) في التالي: (أحمد شبشوب، 1991، ص298-299).

الجدول رقم (01)

يوضح الصفات الجيدة التي يرغب بها التلاميذ في مدرسيهم

الصفات المحبذة لدى الأستاذ	الكمية	النسبة المئوية
1) الصفات الإنسانية والعلائقية	**189**	**% 49,7**
2) الصفات التربوية والمهنية	**186**	**% 48,9**
3) الصفات العلمية	**5**	**% 1,4**
المجموع	**380**	**% 100**

ونستنتج من الجدول السابق أن:

- التلاميذ يؤكدون على الصفات الإنسانية والعلائقية للمدرس بنسبة 49,7%.
- إنهم يعطون للصفات التربوية بنسبة 48,9 % من اهتماماتهم.
- أما الصفات العلمية للطرف المقابل فإنها لا تستأثر إلا على نسبة 1,4 % من اهتمامات التلاميذ.

وعمومًا تشير أغلب الدراسات إلى أن المعلم الجيد في نظر التلاميذ يجب أن يتمتع بالصفات التالية: (مالك مخول، 1982، ص76).

1 - الصفات الشخصية: لطيف، صادق، مرح، متعاطف مع الآخرين.

2 - الصفات الانضباطية: متقيد بالنظام، عادل، موضوعي، لا يحابي، صارم.

3 - الصفات الإنتاجية: يثير الاهتمام بالأشياء، يعرف كثيرًا، يشرح جيدًا، يساعد الأفراد في دروسهم، يعين التلاميذ على الإفصاح عن آرائهم، دءوب على العمل.

4 - الصفات الترويحية: المشاركة في الألعاب.

5 - الصفات الجسمية: المظهر الخارجي، الزينة، الصوت.

وعمومًا "تدل دراسات (أندرسون وبرور) على أن أهم الصفات الضرورية للمدرس الناجح في علاقته الاجتماعية هي استمتاعه بمهنته وحبه لها وإيمانه برسالته وحبه لطلبته وميله إليهم، ومقدرته على تكوين جو جميل من الصداقة حوله وتحمسه لكل التطورات الصحيحة لمهنته، ومواجهته لمشاكله ومشاكل طلابه باطمئنان وهدوء وقدرته على رؤية هذه المشاكل بالطريقة التي يرى بها المراهقون وبالضرورة التي يتأثرون بها، ورصانته واتزانه واتصاله المباشر بطلابه". (محمد بن إسماعيلي، 1992، ص83-84).

من خلال هذه الصفات تتميز شخصية المدرس عن شخصية التلميذ بل أن الأمر أعمق من ذلك إذ "تواجد قرابة عميقة بين الهيكل العائلي والهيكل المدرسي والهيكل المهني والهياكل الاجتماعية الأخرى، ويقضي هذا الهيكل الموحد بأن تكون العلاقة بين السيد والمسود، كما بين الأب والطفل أو المربي، والمربي علاقة تبعية مبنية على فكرة تصور الطرف الثاني من المعادلة". (أحمد شبشوب، مرجع سابق، ص147)، ذلك أن دور المدرس يختلف عن دور غيره "فهو نموذج وموجه ومعلم وصديق ومفسر للثقافة وقائد ومثل أعلى للراشد". (ويلارد أولسون، مرجع سابق، ص573).

إذ يعتبر الوصول إلى علاقة شخصية هادئة مريحة مثلا أعلى يسعى إليه البيت والمدرسة معًا، ويختل مدى تحقيق الأمهات والمعلمين له، ذلك أن تحقيق هذه العلاقة يتطلب قدرًا من التسامح الذي يختلف باختلاف الأطفال كما يتطلب قبول الطفل كما هو، والاستعداد لمنحه المجال لابتكار أنواع النشاط المختلفة والقيام بها، وكذلك القدرة على وضع الحدود لسلوكه بطريقة حازمة ولكنها ودية في نفس الوقت. (المرجع السابق، ص574).

إذن "فالمدرس هو النموذج والمصدر الذي يستمد منه الطفل النواحي الثقافية والخلقية التي تساعده على أن يسلك سلوكا سويا". (محمد زيدان، 1985، ص149).

البعد النفسي–الاجتماعي للعلاقة التربوية:

إن علاقة المدرس بتلاميذه أو علاقة الطرفين ببعضهما لا تقتصر على الجانب المعرفي الذي يظهر للعيان على مستوى القسم الدراسي، بل إن الأمر يتعدى ذلك، إذ أن العلاقة التربوية نسيجها أعمق، إذ تكون علاقات التواصل نفسية اجتماعية بين المدرس والتلميذ (بل بين المربي والمربى) في محيط القسم الدراسي.

إن طبيعة العلاقة القائمة بين الطرفين (المدرس والتلميذ) تقوم أساسًا على علاقات إنسانية محضة، تلعب شخصية كل منهما دورًا في هذه العلاقة، إنسانين تجمع بينهما وضعية تربوية واحدة، كل هذا يؤدي إلى تشابك علائقي في المستوى السلوكي عند المدرس والتلميذ، ويقول (بوستيك) في هذا الصدد:

"إن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي الاجتماعي يلاحظ ترابطا في سلوك كل من المدرس وتلاميذه، ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن تخلق لدى المربي أنواعا معينة من السلوك لا نراها لدى نفس التلميذ عند ما يكون مع مدرس آخر، فنقول عندئذ بأن سلوك الأستاذ ينعكس se reprute على سلوك الطرف المقابل". (أحمد شبشوب، 1991، ص308).

بل أكثر من ذلك عندما نجد معايير ومراشح(*) ذاتية يضعها التلميذ كما يضعها المدرس "فلقد بينت التجارب الميدانية أن التلميذ يدرك الطرف المقابل لا بصفة موضوعية بل عن طريق عدة مراشح منها نوعية المادة التي يدرسها الأستاذ (فتلميذ العلوم مثلا لا ينظر إلى مدرس الرياضيات كما ينظر إلى مدرس العربية)... وهناك مدرسون ينجحون مع تلاميذهم لأنهم يتمتعون بإشعاع جسدي قوي". (المرجع السابق، ص309).

كما أن المدرس يدرك التلميذ عن طريق مراشحه الخاصة منها: هندام التلميذ ومجموع سلوكياته خصوصًا منها داخل القسم، وكذا نتائجه المدرسية، إذ أن تعامل المدرس مع التلميذ المجتهد النجيب ليس هو نفس التعامل مع التلميذ المتأخر، كما تختلف نظرته إلى شعبة القسم الذي يدرسه على حسب طبيعة ونوع تخصصه.

(*) مرشح Un filtre: مصفاة بمعناه العلمي.

والعلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ ليست على مستوى واحد، أي المستوى النفسي الاجتماعي الواعي، بل كذلك تجري العلاقة على مستوى العلاقات اللاشعورية، التي لا يعيها المدرس والتلميذ شعوريًا، بل يقول (بوستيك) في هذا الصدد "إن وضعية الفصل الدراسي لجملة من العلاقات اللاشعورية التي تتشابك وتتعارض وتتعاضد". (المرجع السابق، ص310).

ويؤكد التحليل النفسي في مجال التربية (أو ما يسمى بعلم النفس التحليلي التربوي) على الجانب اللاشعوري في العملية التربوية من خلال الجانب العلائقي إذ أن (فرويد) أكد على أهمية اللاشعور وتأثيره في سلوك الفرد، ذلك التأثير الذي لا يعيه التلميذ مما يستعصي عليه التحكم فيه على هذا المستوى، فالمدرس يسقط ما بداخله من مشاعر وصفات ورغبات أتى بها ولا شك من خارج القسم، وشخصية المدرس تحوي أبعاد لا شعورية ليست وليدة حاضرها، لمرورها بمراحل النمو النفسية والعصبية.. تظهر في شكل العلاقات السائدة في القسم سواء كانت سوية أم مرضية.

كما يعود اختيار مهنة التدريس من قبل الفرد حسب (بوستيك)، استنادا إلى دراسة سريرية قام بها مع مجموعة من الأساتذة سنة 1979 إلى أسباب ثلاثة كونهم: (المرجع السابق، ص312).

- لأنهم كانوا خلال دراستهم من خيرة التلاميذ وهم يحاولون تبعا لذلك وبصفة «رمزية-سحرية» أن يديموا هذه السعادة بالبقاء مؤبدا داخل المؤسسة التربوية.

- لأنهم يرون في مهنة التدريس فرصة تمكنهم من أن يروا أنفسهم من خلال تلاميذهم، وهو سلوك نرجسي واضح يذكرنا بالسلوك النرجسي للأطفال والمراهقين.

- لأنهم يعتقدون أن الوضعية التربوية تمكنهم من ربط علاقات تساعدهم على حل مشاكلهم والبحث على التوازن العاطفي المفقود.

لكن وبالرغم من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ، إلا أنه لا يمكننا تفسير اختيار مهنة التدريس من قبل بعض الأشخاص استنادًا على الجانب اللاشعوري وتعميم ذلك في عملية الاختيار، لأن الدراسة السابقة استندت على حالات سريرية، وأنكرت بذلك الجانب اللاشعوري في عملية الاختيار المهني.

أما التلميذ فإنه بحكم نموه الطبيعي يتأثر بمربيه فيحاول تقليد بعض سلوكياته أو حتى يتقمص شخصيته أحيانًا عند بعض التلاميذ، "فهذه العلاقة هي علاقة بين طرفين أحدهما أدنى والآخر أسمى فالمدرس مكتمل افتراضًا ونموذج يحتذي به، والتلميذ تابع في مرحلة التكوين" (زكرياء الشربيني ويسرية صادق، 1996، ص124)، ناهيك أن المدرس يمثل بموقعه وسلوكياته موقع الأب، إذ

تتجسد لديه صورة الأب، فيكون نفس التأثير على التلميذ، وما دام التلميذ يتأثر بسلوك مدرسه فإن إيجابية هذا التأثير تكمن في إعانة التلميذ على: (أحمد شبشوب، مرجع سابق، ص313)

- تعدي مرحلة النرجسية المضرة بنموه الطبيعي.
- عدم الرجوع إلى الوراء (أوالنكوص كما يعبر عنه علم النفس التحليلي) تبعا لشعور الرضا بالذات.

ولعلاقة التلميذ بمدرسه حسب دراستنا الحالية مؤشرات تدل على توافقه الدراسي تتمثل في السلوكات التالية:

- يحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها له الأستاذ.
- يقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ.
- يرفع إصبعه غالبا طلبا للإجابة إذا وجه الأستاذ سؤالا للتلاميذ.
- يوجه الأسئلة للأستاذ.
- يلتمس المساعدة من الأستاذ إذا لم يستطع القيام بالعمل المطلوب منه.
- لا يرد مباشرة على توبيخ مدرسه له.
- يذهب للأستاذ إلى قاعة الأساتذة إذا احتاج إلى مساعدته.

الخـــلاصة:

من كل ما سبق يتضح أن التوافق النفسي عملية ضرورية في حياة الفرد، إذ بها يقاس مدى صحته النفسية، ومدى معايشته للجماعات التي يتعامل معها، كما لا يقتصر التوافق النفسي بإشباع الشخص لحاجاته الفطرية فحسب بل تعود نتائجه على المجتمع بالسواء أو الشذوذ، فبقدر ما كان أفراد المجتمع المنشود متوافقين بقدر ما كانوا أسوياء وناضجين، كما يعد التوافق الدراسي إحدى المجالات الهامة للتوافق يتحدد على إثره خريجي المؤسسات التربوية والتعليمية المدعمة لثقافة ومعايير وقيم هذا المجتمع.

في الفصول القادمة سنحاول الكشف عن مدى إدراك التلاميذ لعلاقة أساليب التنشئة الأسرية بالتوافق الدراسي (بأبعاده الثلاثة).

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الرّابع

الإجراءات المنهجيّة للدراسة

تمهيـــد:

بعد تطرقنا في الجانب النظري إلى تحديد مشكلة الدراسة وأهم الدراسات التي أجريت في الميدان ثم الفرضيات المقترحة، فأهمية البحث وأهدافه حيث تمثلت هذه الأخيرة - كما سبقت الإشارة إليها- إلى معرفة أساليب التنشئة الأسرية وطبيعتها، ومدى علاقة ذلك بالتوافق الدراسي للتلميذ كما تطرقنا لأهم المفاهيم الأساسية في البحث.

وبعد استعراضنا لأهم الجوانب التي لها علاقة بموضوع دراستنا التي من أهمها التنشئة الاجتماعية والأسرية وأهم الأساليب الأسرية في التنشئة ثم التوافق وأهم أبعاد التوافق الدراسي بعبارة أخرى أهم متغيرات الدراسة.

ولكي يتبين لنا مدى العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرة بالتوافق الدراسي لتلميذ المرحلة الثانوية، نحاول في فصل قادم إثبات أو نفي العلاقة بينهما بالتحليل والمناقشة من خلال الدراسة الميدانية، لكن ذلك سنوضح الإجراءات الميدانية للدراسة، إذ يعتبر هذا الفصل بداية الدراسة الميدانية وكونه يمثل همزة الوصل بين الجانبين النظري والتطبيقي.

وفيما يلي توضيح لكافة الإجراءات المنهجية في هذه الدراسة بداية بالمنهج المستخدم في الدراسة ثم مجالها فأدواتها المستخدمة ثم التقنيات الإحصائية المستعان بها في الدراسة.

1 - 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 استخداما في الدراسات النفسية والاجتماعية والتربوية وكون دراسة الطالب 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" (ديويولد فان دالين، 1990، ص293)، وعليه حاولنا إتباع هذا المنهج في الدراسة الحالية.

2 - مجال الدراسة:

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

2– 1 - 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 (02):

يوضح المؤسسات الثانوية المختارة

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

يوضح 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.

2 - 2- عيـــنة 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 بجمع 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 الباحث لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي هو كون التلاميذ 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 يجعل الباحث يجنب نفسه من الإجابات العشوائية والاسقاطية للتلميذ وإحراجهم بمثل هذه الأمور خصوصا أن الأداتان طبقتا في أخر السنة تقريبا.

2 - 2- 1 - 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.

2 - 2- 2 - خصائص العينة المختارة:

تمتاز عينة دراستنا بالمواصفات التالية:

2 - 2 - 3 - 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) الذي سبق الحديث عنه.

2 - 2- 4 - حدودها (مجالها): تلاميذ السنة الثانية ثانوي عام وتقني من الثانويات المذكورة سابقًا خلال السنة الدراسية: 2001/2000.

2 - 2- 5 - مصدرها: مؤسسات التعليم الثانوي بمدينة ورقلة.

2 - 2- 6 - حجمها: يقدر حجم العينة في الدراسة الحالية بـــ (200) تلميذا وتلميذة.

2 - 2 - 7 - الجنس والسن: يتوزع أفراد العينة حسب متغيرا الجنس وكذا السن كما يوضحه الجدولان التاليان:

الجدول رقم (03):

يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

ذكور								إناث							
16		17		18		19		16		17		18		19	
ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%
16	23.33	25	33.33	26	34.66	08	10.66	28	22.40	56	44.80	29	23.20	12	09.60

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

الجدول رقم (04):

يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن (الذكور والإناث)

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

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

2 - 2- 8 - المؤسسة التعليمية (الثانوية):

تم اختيار **(40)** تلميذا وتلميذة من كل ثانوية من الثانويات الخمس المذكورة آنفا حتى يكون التوزيع متساويا ويتم التمثيل على أحسن وجه.

2 - 2- 9 - مدى توافق أفراد العينة دراسيا:

الجدول رقم (05):

يوضح توزيع أفراد العينة المتوافقون دراسياً وغير المتوافقين

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

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 بـــ (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 (06):

يبين مدى توافق التلاميذ في الأبعاد الثلاثة حسب مقياس التوافق الدراسي

التـــــلاميـــذ	التلاميذ المتوافقون		التلاميذ غير المتوافقين		المجموع	
البعـــــد	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 (06) 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 بـــ (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 كثيراً عن البعد السابق، فنجد أن نسبة المتوافقين فيه قد بلغت (92%)، أما النسبة الباقية والتي تمثل جزءا لا يستهان به من التلاميذ فتتفاوت شدتها من قسم لآخر.

3 - أدوات الدراســـة:

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، إذ "تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله". (محي الدين مختار، 1995، ص48).

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 تحديدا 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، وعلى العموم كان 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.

3 - 1- التعريف بالأدوات المستخدمة في الدارسة:

تمثلت أدوات القياس المستخدمة في الدارسة في مقياسين هما:

3 - 1- 1 - 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).

3 -1- 2 - مقياس التوافق الدراسي:

مقياس من تأليف (م. ب يونجمان، youngman) أعده وكيفه على البيئة 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).

3 - 1- 3 - 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.

3 - 1- 4 - 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.

3 - 2- 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:

3 - 2- 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 هـــذا 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 و الأسري، 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 طالبا) 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 طالبا 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 معربا 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 حسب الدراسة الحالية:

بالنسبة لصدق القائمة حسب دراستنا الحالية ، فقد قام الطالب بحسابه اعتمادا على طريقة المقارنة الطرفية، حيث طبق الأداة المختارة على عينة الدراسة الاستطلاعية التي يبلغ عددها (50 تلميذا)، بعد ذلك قام الطالب بترتيب 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 بـــ (27.02)، وعند مقارنتها بقيمة "ت" المجدولة المساوية لـــ (2.48) وجد الطالب أن قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، لأن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المجدولة، وهذا يعني أن المقياس صادق.

كذلك الأمر أجري على معاملة الأم بطريقة المقارنة الطرفية، وتوصل الطالب بعد تطبيقه لاختبار "ت" إلى أنها تساوي (22.85)، وعلم أن "ت" المجدولة المساوية لـــ (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 لـــ (0,84)، وقيمة صدق معاملة الأم مساوية لـــ (0,85)، وكلاهما دال عند قيمة (ر) المجدولة (0,37)، عند مستوى الدلالة (0,01).

كما قام الطالب 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.

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

الجدولان رقم (07 - 08)

يوضحان صدق الاتساق الداخلي للفقرات

فيما يخص بعد التقبل مقابل الرفض الوالدي (في قائمة المعاملة الوالدية)

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

وعند مقارنة نتائج (ر) المحسوبة بقيم (ر) المجدولة التي كانت مساوية لـــ (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 سبيرمان-براون ونقتصر هنا على أسلوبي التقبل والرفض الوالدي كما يوضحها الجدول التالي: (صلاح الدين أبو ناهية ورشاد موسى، مرجع سابق، ص9).

الجدول رقم (09)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (لمقياس التقبل/ الرفض)

لطلاب (ن = 60) وطالبات (ن = 50) الجامعة الإسلامية بغزة

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

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

الجدول رقم (10)

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

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

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

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

حساب ثبات القائمة حسب الدراسة الحالية:

أما النسبة لثبات القائمة في دراستنا الحالية فقد قام الطالب 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 لـــ (0,71) وهو معامل مرتفع إذا ما قورن بـــ (ر) المجدولة المساوية لـــ (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 لـــ (0,73) عند مستوى دلالة (0,37) ومستوى دلالة (0,01)، وهذا يعني أنه دال إحصائيًا، ومنه فإن القائمة ثابتة ونستطيع الاعتماد عليها في بحثنا الحالي.

3 - 2- 2 - 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 لهذه الوحدات 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 (11) عدد الوحدات التي تقيس كل عامل من العوامل وثبات كل مقياس فرعي باستخدام معامل (كرونباخ).

الجدول رقم (11)

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

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

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، والجدول التالي يبين معاملات الثبات المحسوبة على عينة عددها (72 طالبًا) بجامعة قطر.

الجدول رقم (12)

يبين معاملات الثبات المحسوبة لأبعاد مقياس التوافق الدراسي

المقياس الفرعي	معامل الثبات
الجد والاجتهاد	**0,598**
الإذعان	**0,62**
العلاقة بالمدرس	**0,78**
الدرجة الكلية	**0,65**

وكلها معاملات ثبات دالة عند مستوى (0,01).

حساب الصدق حسب الدراسة الحالية:

أما عن صدق المقياس حسب دراستنا الحالية فلقد تم حسابه اعتمادا على طريقة المقارنة الطرفية، حيث طبقت الأداة المختارة على نفس العينة التي طبقت عليها قائمة المعاملة الوالدية والمقدرة بـــ (50) تلميذًا، بعد ذلك قام الطالب بترتيب الدرجات المحصل عليها في المقياس من الأكبر إلى الأصغر، ثم أخذت منها نسبة (27%) من الدرجات الكبرى ونفس النسبة من الدرجات الصغرى وطبق بعد ذلك اختبار "ت" لدلالة فروق بين متوسطي عينتين، فكانت قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـــ (29,75) وعند مقارنتها بقيمة "ت" المجدولة كانت مساوية لـــ (2,48) وهذا عند مستوى الدلالة (0,01) فكانت "ت" المحسوبة أكبر من المجدولة ومنه فإن "ت" دالة وبذلك فإن الاختبار صادق لما وضع لقياسه.

كما قام الطالب بحساب الصدق الذاتي، حيث وجد أن (ر) = (0,82)، وعند مقارنتها بالمجدولة المساوية لـــ (0,37) عند مستوى دلالة (0,01) ومنه فإن النتيجة دالة وعلى إثرها فالمقياس في عمومه صادق ويمكن الاعتماد عليه والثقة في النتائج التي سيسفر عليها أما عن صدق الاتساق الداخلي فيوضحه الجدول التالي.

الجدول رقم (13)

يوضح حساب الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التوافق الدراسي

مقياس التوافق الدراسي			
البنود	قيمة (ر) للاتساق الداخلي	البنود	قيمة (ر) للاتساق الداخلي
1	0,58	18	0,69
2	0,61	19	0,65
3	0,66	20	0,65
4	0,67	21	0,65
5	0,57	22	0,62
6	0,61	23	0,60
7	0,49	24	0,57
8	0,69	25	0,66
9	0,65	26	0,65
10	0,64	27	0,65
11	0,63	28	0,55
12	0,60	29	0,60
13	0,56	30	0,69
14	0,67	31	0,49
15	0,66	32	0,63
16	0,60	33	0,61
17	0,64	34	0,67

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

حساب ثبات المقياس حسب الدراسة الحالية:

بالنسبة لحساب ثبات المقياس في دراستنا الحالية ، قام الطالب بحساب معامل الثبات على (50) تلميذا، 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

لـــ (0,68) وهو معامل مرتفع إذا قورن بـــ (ر) الجدولية المساوية لـــ (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:

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

4 -1- النسبة المئوية: لمساعدتنا على تحليل النتائج.

4 - 2 - 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.

4 - 3- معادلة سبيرمان براون: هدفها التنبؤ بمعامل ثبات الاختبار ككل من خلال أجزائه.

4 - 4- المتوسط الحسابي: من مقاييس النزعة المركزية وأكثرها انتشارًا.

4 - 5 - 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:

4 - 6- التباين: لقياس مدى التباين بين العينتين (ذكور - إناث) من خلال النسبة الفائية "ف".

4 - 7- الالتواء: لمعرفة مدى إعتدالية التوزيع التكراري لكل من العينتين (ذكور - إناث).

4 - 8- 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 ($ن_1$ و$ن_2$)، والمعادلة في صورتها العامة وعندما تكون **($ن_1 \neq ن_2$)** كما هو الحال في دراستنا الحالية.

4 - 8- كما اعتمدنا في تحليلنا الإحصائي على برنامج: **STAT-ITCF .**

(*) (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).

خلاصـــة:

مع نهاية هذا الفصل يجب التذكير بأن أهمية أي دراسة تعود إلى مدى تحكمها في آليات البحث فيها والعوامل الأساسية للبحث التي يتطلبها المنهج العلمي السليم بدءا بالمنهج المستخدم للدراسة، إذ اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي الذي يرتقي بعد وصف الظاهرة إلى تحليلها وتفسيرها، ثم العينة وطريقة اختيارها وملاءمة المنهج لها، حيث بلغت في الدراسة الحالية **(200** تلميذا وتلميذة**)** من خمس مؤسسات تعليمية تمثلت في ثانويات بمدينة ورقلة، كما طبقت عليها.

أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياسين كلا منهما يقيس متغيرًا، فمقياس التوافق الدراسي يقيس متغير التوافق الدراسي، وقائمة المعاملة الوالدية منها أسلوب التقبل الرفض الوالدي، تقيس متغير التنشئة الأسرية، كما تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن مدى علاقة المتغيرين من خلال أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بأبعاد التوافق الدراسي، والفروق بين الجنسين في كل من المتغيرين ويحسب هذا عن طريق تقنيات إحصائية حددت في الفصل.

وبعد تطبيقنا للأداتين على أفراد العينة حصلنا على مجموعة من البيانات، فضلنا تقديمها بالتبويب والتصنيف طبقًا للفروض المقترحة في الدراسة بالعرض والتعليق والتحليل، وهي في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيـــد:

تطرقنا في الفصل السابق للإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، حيث تعرضنا فيه إلى المنهج المستخدم، ثم التذكير بالفرضيات التي سيتم التحقق منها بهذه الإجراءات، ثم العينة وكيفية اختيارها وإبراز أهم خصائصها، ثم الدراسة السيكومترية للأدوات المستعملة في البحث من حيث صدقها وثباتها، كما تعرضنا في نهاية الفصل إلى التقنيات الإحصائية التي استعين بها لتحليل نتائج الدراسة، والتي سنقوم بعرضها في هذا الفصل الذي خصصناه لعرض النتائج وتحليلها، وفق ما أسفرت عنه التقنيات الإحصائية من مدى صحة الفرضيات المطروحة، إثباتًا أو نفيًا، ووفقا لمشكلة البحث وفروضه.

عرض النتائج حسب الفرضيات المطروحة وتحليلها:

بعد تطبيق قائمة المعاملة الوالدية من خلال أسلوبي التقبل/ الرفض الوالدي، لـــ (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 لـــ (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:

1 - 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.

2- 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.

3 - 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 إحصائيا 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.

4 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة الأسرية بين الجنسين".

الجدول رقم (17):

يوضح الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في أساليب التنشئة الأسرية

الجنس / المتغير	ذكور 75		إناث 125		ت المحسوبة	مدى الدلالة
	م 1	ع 1	م 2	ع 2		
التنشئة الأسرية التقبل/الرفض الوالدي	122,09	12,28	121,52	10,17	0,34	غير دالة

يتضح من خلال هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، وقد كانت الفروق الطفيفة الموجودة بين المتوسطات لصالح الذكور في التنشئة الأسرية (أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي).

وما دام المتوسط من مقاييس النزعة المركزية، يتأثر بالدرجات المتطرفة فإن حجم عينة الذكور الأقل من عينة الإناث نظرًا لطبيعة عددهن الذي يفوق الذكور في المؤسسات التعليمية قد تأثرت قليلا بذلك، وأن الفرق بين المتوسطات الذي بلغ عند الذكور (122,09) وعند الإناث (121,52) قد عبرت عنه قيمة (ت) المحسوبة، التي كانت 0,34، إذ أنها غير دالة عند مقارنتها بالمجدولة البالغة 1,98 عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية 198.

والجدول رقم (18) يفصل طبيعة هذه الفروق بين الجنسين بداء بأسلوب التقبل الوالدي.

الجدول رقم (18):

يوضح إدراك الأبناء من الجنسين لأسلوب التقبل الوالدي بالنسب المئوية

	الـــذكـــــــور						الإنـــــــــاث					
	معاملـــة الأب			معاملـــة الأم			معاملـــة الأب			معاملـــة الأم		
س / البنود	نعم %	؟ %	لا %	نعم %	؟ %	لا %	نعم %	؟ %	لا %	نعم %	؟ %	لا %
01	69,33	18,66	12,00	84,00	14,66	00,34	41,60	40,00	18,40	78,40	14,40	07,20
03	26,66	30,66	57,32	40,00	30,66	29,34	29,60	28,00	24,40	33,33	23,20	43,20
05	48,00	34,66	17,34	74,66	18,66	06,68	55,20	30,40	14,40	72,00	20,00	08,00
07	54,66	20,00	25,34	22,66	65,00	12,34	40,00	36,80	23,20	70,40	14,40	15,20
09	56,00	25,33	18,67	58,66	30,66	10,68	54,40	28,80	16,80	75,20	06,80	08,00
11	54,66	38,66	06,67	80,00	16,00	04,00	60,00	32,00	18,00	84,00	12,00	04,00
13	64,00	32,00	04,00	56,00	29,33	14,67	39,00	44,00	17,00	61,60	32,40	16,00
15	34,66	46,66	10,00	74,66	16,00	09,34	60,00	21,80	18,20	64,80	21,60	13,60
17	45,33	34,66	20,00	65,00	18,66	16,34	50,40	32,00	27,60	71,20	15,20	13,60
19	53,33	33,33	13,34	68,00	22,66	09,34	46,40	34,60	10,00	47,20	43,20	09,60
21	49,33	32,00	18,67	68,00	24,00	08,00	29,60	54,40	16,00	64,00	32,20	03,80
23	38,66	32,00	29,34	77,33	12,00	10,67	64,00	18,40	17,60	76,00	17,60	06,40
25	53,33	22,66	24,00	69,33	14,66	16,00	52,00	20,00	28,00	68,00	14,40	17,60
27	36,00	29,33	34,67	61,33	20,00	19,67	33,66	42,40	24,00	63,20	20,80	16,00
29	64,00	29,33	06,67	72,00	09,33	18,67	66,40	25,60	08,00	72,80	20,00	07,20
30	29,33	32,00	38,69	37,33	33,33	29,34	45,60	31,20	23,20	46,40	25,60	28,00

س: بدائل الإجابات

يتضح من الجدول رقم (18) الذي يوضح إدراك الأبناء من الجنسين لأسلوب التقبل الوالدي، أن أعلى نسبة لصالح الإجابات "نعم" بالنسبة للذكور وكانت في البند الأول فيما يخص معاملة الأم إذ بلغت 84.00 % وهو يدور حول جعل الأم ابنها يشعر بالراحة بعد أن يتكلم عن همومه وآلامه معها، بينما نجد أقل نسبة في نفس الاستجابات كانت في البند رقم (03) إذ قدرت بـــ 26,66 % في إدراك الابن الذكر لمعاملة أبيه له إذ عبرت عن تفهم أمهاتهم لمشكلاتهم وهمومهم بينما نجد من أكثر النسب التي كانت لصالح الاستجابات "نعم" قدرت بـــ 78.40 % في البند الأول، وهو نفس البند السابق بالنسبة للذكور في إدراك الإناث لمعاملة أمهاتهن ، أما اقل نسبة فكانت في البندان (3 - 21) من نفس الاستجابة، ويتعلق الأمر بالبند الأول كما سبق في إدراك الذكور لمعاملة آبائهم أما الثاني (21) فنسبة

29.60%، حيث أن الأنثى تدرك استمتاع الأب معها داخل البيت وخارجه، ونسبة أسلوب التقبل كانت مرتفعة على العموم لصالح استجابات "نعم" عند الأبوين، إلا أن الفروق والنسب المؤوية تختلف إلى حد تباين الإثارة، فبالنسبة لإدراك الذكور لتقبل آبائهم لهم فنجد أنا الأم أكثر تقبلا للابن الذكر أكثر من تقبل أبيه له، إذ تتضح من نسب البنود التي كانت لصالح معاملة الأم التي تمثلها (14) بندا هي البنود التالية: (1-9- 11-15- 17-19- 21-23- 25-27- 29-30) وهي مجموعة كبيرة مقارنة بمعاملة الأب الذي نجد لديه سوى بندين تمثلا في (7 - 13) كانت لصالحه من الاستجابات، أي أن الابن يدرك أن أمه تجعله أكثر شعورا من أبيه بالراحة بعد الكلام معها عن همومه، وأنها تلتفت إلى محاسنه أكثر مما تلتفت إلى أخطائه، كما تتكلم معه غالبًا بصوت فيه دفء عاطفي وبروح الصداقة أكثر من أبيه له، كما يدرك أنها كانت تحضنه وتقبله عندما كان صغيرًا، وتبتسم معه معظم الوقت إلى غير ذلك من السلوكات التي تبديها الأم وتتميز بها أكثر من غيرها في معاملة ابنها، بينما الأب يفوق الأم -حسب إدراك الذكور- في أنه يفهم مشكلات ابنه الذكر وهمومه، كما يستمتع بالخروج معه في رحلات أو نزهات أو زيارات.

أما اكبر نسبة كانت لصالح استجابات "لا" فيما يخص إدراك الذكور لمعاملة الأب فقدرت بـــ (57.32%) وهي إذ تعبر عن أن الأب لا يلتفت إلى محاسن ابنه أكثر مما يلتفت إلى أخطائه، المراهق في مرحلة هي أشد ما تكون حساسة إذ يشعر أن أباه لا يهتم ولا يلتفت إلا لمساوئه وأخطائه، وأنه أكثر عرضة للنقد منه، كما أن الأب خصوصًا مع بداية هذه المرحلة ما زال يعتبر ابنه الطفل لا يهتدي لمصلحته بنفسه، وأنه لا يزال يتكل على غيره في كل الأمور، لذا يحدث الصراع بين المراهق وأسرته وعلى الخصوص بينه وبين أبيه، فالمراهق يعتبر نفسه أنه صار في مصاف الراشدين الذين يتحملون المسؤولية عن أفعالهم ولهم القدرة على إحداث التغيير وأن كلمتهم صارت مسموعة، ولابد أن يؤخذ بكلامه في قرارات الأسرة الحاسمة، بينما الأب يعتبر أن ابنه هذا ما زال رهن مسئوليته بدليل أنه ما زال لم ينضج بعد، وإنه تحت رعايته المستمرة ولا يستطيع أن يتكل عن نفسه وأنه ما زال تلميذ في طور التكوين والإعداد للمستقبل.

بينما نجد أن أصغر نسبة كانت لصالح استجابات "لا" مساويًا لـــ (06.67%)، إذ تخص البند رقم (29)، وهذه النسبة القليلة ترى أن لا يبدو عليهم الفخر بما يعملونه من أشياء.

في حين نجد أن أعلى نسبة في إدراك الأبناء الذكور بمعاملة أمهاتهم كانت من خلال البند رقم (01) السالف الذكر، حيث بلغت نسبته (84%) لصالح استجابات "نعم" وأن أقل نسبة كانت لصالح

هذه الاستجابات قدرت بـــ (22.66%) في البند (07) سالف الذكر، أما عن أكبر نسبة كانت لصالح الاستجابات "لا" في معاملة الأم من خلال إدراك الذكور لها كانت من خلال البند رقم (21)، حيث بلغت (68%)، إذ يتعلق الأمر بخصوصها عن قلت استمتاع الأم بالعمل مع ابنها الذكر داخل البيت أو خارجه، في حين نجد أن أقل نسبة في معاملة الأم لأنها في استجابات "لا" قدرت بـــ (0.34) كانت من خلال البند رقم (01).

أما فيما يتعلق بإدراك الإناث لمعاملة آبائهن (الأب والأم)، فمن خلال أسلوب الرفض نجد استجابات "نعم" تتقارب أحيانًا بل وتتمايز أحيانا أخرى، لكن أهم ما يميزها أنها كانت كلها لصالح معاملة الأم، وهذا ما يدل على تقبل الأم لابنتها أكثر من الأب - حسب الاستجابات المدلى بها - وذلك لأنها أقرب الناس إليها صلة وقرابة على الإطلاق، وأكثر ما تكون صراحة في طبيعة العلاقات بينهن، إذ أن البنت تفضي إلى أمها أدنى مشكلة تتعرض لها، في حياتها اليومية وهي في ذات الوقت تشجعها على ذلك باستمرار، ولا تترك نصيحة ولا توجيها إلا وتسديه إليها لأنه لا بديل للبنت عن أمها، ووصل أقصى الفرق بين معاملة الأب ومعاملة الأم في البند الأول حيث بلغ نسبة (36,80%) لصالح الأم في استجابات "نعم"، بينما بلغ أدنى فرق في إدراك الإناث لكلا العاملتين في البند الأخير رقم (30)، لصالح استجابات "لا" في معاملة الأم.

كما يمكننا كذلك أن نلاحظ في هذا الجدول أن الأبناء الذكور يدركون معاملة أمهاتهم أكثر من معاملة آبائهم، رغم أن الابن أقرب إلى أبيه من أمه، فنجد من ذلك أن نسب بدائل ("؟" - لا أدري) مرتفعة في سائر البنود عدا في ثلاثة بنود هي (07 -09- 30)، فالبند رقم (07) يبدو فيه الفرق غالبًا لصالح معاملة الأب بالإضافة إلى البندان الآخران بفرق طفيف لصالحه.

أما فيما يتعلق بالإناث فإنهن أكثر إدراكا كذلك لطبيعة معاملة أمهاتهن، وعندهن يشمل ذلك البنود جميعها دون استثناء، لكنها تفاوتت النسب فيما بينها حول الفروق في مدى إدراكهن لمعاملة آبائهن وأمهاتهن، إذ بلغ أقصى فرق في البند الأول الذي بلغ نسبة (25,60 %)، بينما بلغ أدنى فرق في البند (19) حيث كانت نسبته (00,40)، لكن كلها لصالح معاملة الأم من حيث الصراحة ومعرفة البنت لطبيعة علاقتها بأمها مقارنة بمعاملة أبيها لها.

وعلى العموم فإن الأبناء من الجنسين يدركون أن آباءهم على درجة لا بأس بها من التقبل عند كلا الوالدين (آباء وأمهات)، إلا أن الأم تتقبل أبناءها أكثر مقارنة بالأب، وهذا بدليل التنشئة الأولية وأثرها في ذلك، والتصور الذي يدرك به الابن أمه بأنها مصدر الرعاية والحنان والعطف، وهي مصدر

الحياة الأولى له هذا من جهة، ومن جهة أخرى لطبيعة الأب ودوره في جلب الرزق وحماية الأسرة ومسئوليته على جميع أفرادها أثر على طبيعة العلاقات بينه وبين أبنائه، ذلك أن ظروف العمل وطبيعته ومدته أحدث نمطا في تفاعل الأب مع أبنائه إلا في المساء وهي فترة ليست بالكثيرة، أضف إلى ذلك أن هذه الفترة تمثل فترة راحة بالنسبة للأب، ناهيك عن دور وسلطة الأب ومركزه في العمل، إذ أن الأب الذي يعمل عسكريًا في الجيش لا يفرق بين دوره ومركزه، فمركزه كضابط في الثكنة يطغى على دوره الأبوي، فيعامل أبناءه معاملة العسكريين الذين هم تحت سلطته، أما الأب التاجر مثلاً فإنه يعامل أبناءه من منظور الحسابات على شكل مدخلات ومخرجات مادية فاقدة للجانب المعنوي، هذا مما ورد من تصريحات أفراد العينة، أما الأب الذي يعمل في قطاع يتميز بالأعمال الشاقة أو نظيره في الأعمال الكثيرة كرجال الأعمال مثلاً فإنهم لا يخصصون ولو جزءًا يسيرًا من أوقاتهم لصالح أبنائهم، فالربح وجلب الأموال والثروات أولى عندهم من متابعة أبنائهم في المترل أو المدرسة، إذ حسبهم أن الأم لوحدها تكفي لذلك، ونزع من حسبانه أن شطر مهمًا - ولا بد منه - ناقصاً في العملية، التي لا تماثلها عملية.

وعمومًا فإن الجدول الموالي يوضح ويلخص ما ذكرناه سابقًا.

الجدول رقم (19) :

يوضح إدراك الأبناء من الجنسين للمعاملة الوالدية (أسلوب التقبل الوالدي)

	معاملـــة الأب			معاملـــة الأم		
نوع الاستجابات / الجنس	نعم %	؟ %	لا %	نعم %	؟ %	لا %
الـــذكـــــــور	48,58	27,26	24,16	62,81	22,72	14,74
الإنـــــــــاث	48	32,85	19,15	65,55	20,58	13,87
المتوسط الكلي	48,29	30,05	21,65	64,18	21,65	14,17

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (19) الذي يبين إدراك الجنسين لأسلوب التقبل في معاملة آبائهم، أن النسب المئوية كانت تميل أكثر لصالح استجابات "نعم" التي تدل على التقبل من كلا الأبوين لكن الفرق يبدو ظاهريا في هذا النوع من الاستجابات لصالح معاملة الأم من خلال إدراك الأبناء، إذ بلغت نسبتها عند الذكور في معاملة الأم (62.81 %) أما عند الأب فكانت (48.58 %)، أي بفارق قدر بـــ (14.23 %) لصالح الاستجابات المتعلقة بالأم، كذلك الأمر بالنسبة للإناث وإدراكهن

لمعاملة آبائهن، فبلغت النسبة في الاستجابات نفسها عند الأم (65.55 %) وعند الأب (48.00 %)، بفارق قدر بـــ (17.55 %) لصالح معاملة الأم.

في حين نجد نسبة (24.16 %) من الأبناء الذكور لا يتمتعون بالقبول الكافي من آبائهم، كذلك الحال لنسبة (19.15 %) من الإناث، أما بالنسبة للأم فإن نسبة (14.74 %) من الذكور لا يتمتعون بقبولها الكافي، ونسبة (13.87 %) من الإناث مثل ذلك في معاملة أمهاتهن، من هنا يتجلى الفرق في نوع الاستجابات المدلى بها من الأبناء سواء كانت لصالح "نعم" أو التي كانت لصالح "لا" كلها تعود بالتأييد لمعاملة الأم.

كما يظهر الفرق بين الأبوين من خلال إدراك أبنائهم من الجنسين، في الاستجابات التي كانت لصالح عدم الدراية (أي ؟)، ذلك أن جزءا كبيرا من حيات الأب لا يدركها كلا الجنسان خصوصا الإناث، إذ نجد أن نسبة ذلك عند الذكور قد بلغت (27.26 %)، بينما عند الإناث بلغت (32.85 %)، ذلك الجهل الذي يعود جله لأسباب وعوامل ذكر بعضها سابقًا، ونسبة تتناقص عن ذلك في معاملة الأم، إلا أن هناك فروق طفيفة بين الجنسين تأكد طبيعة العلاقة الفطرية.

الجدول رقم (20):

يوضح إدراك الأبناء من الجنسين لأسلوب الرفض الوالدي بالنسب المئوية

	الـــذكـــــــور						الإنـــــــــاث					
	معاملـــة الأب			معاملـــة الأم			معاملـــة الأب			معاملـــة الأم		
س / البنود	نعم %	؟ %	لا %	نعم %	؟ %	لا %	نعم %	؟ %	لا %	نعم %	؟ %	لا %
02	09,66	21,33	70,66	06,68	18,66	74,66	04,00	27,20	27,20	68,80	18,40	76,80
04	08,00	29,33	62,67	08,00	17,33	74,67	08,00	29,60	62,40	05,60	12,00	82,4
06	05,33	22,66	72,00	08,00	21,33	70,67	04,80	14,40	80,80	09,60	11,20	79,20
08	09,33	30,66	60,00	10,66	13,33	76,00	12,00	13,60	74,40	11,20	08,00	80,80
10	10,66	09,33	80,00	09,33	25,33	65,34	12,00	08,80	79,20	10,20	14,40	75,20
12	14,66	22,66	62,68	80,00	24,00	68,00	10,40	23,20	66,40	16,80	25,60	57,60
14	33,33	16,00	50,67	22,66	16,00	61,43	36,00	57,60	06,40	39,20	24,80	36,00
16	16,00	17,33	66,67	13,33	21,33	65,34	24,00	32,00	34,00	25,60	27,20	47,20
18	34,66	29,33	36,00	18,66	26,66	54,68	40,80	16,80	42,40	20,00	25,60	54,40
20	33,33	24,00	42,67	10,00	33,33	50,67	41,60	34,60	24,00	18,40	21,60	60,00
22	10,66	17,33	72,00	02,66	14,66	28,68	08,00	08,80	83,20	04,20	06,80	89,00
24	28,00	32,00	40,00	12,00	41,33	47,67	06,40	17,60	76,00	07,20	12,80	80,00
26	12,00	61,33	26,67	02,66	66,66	30,67	14,40	16,80	68,80	12,80	11,20	76,00
28	28,00	41,33	30,67	14,66	45,33	40,00	31,20	26,40	42,40	20,00	24,80	55,20

يتضح من خلال هذا الجدول أن أعلى نسبة لاستجابة "نعم" للذكور هي (34,66%) التي يمثلها البند رقم (18) فيما يخص معاملة الأب ، إذ أن هذه النسبة من التلاميذ يلحون على آبائهم في الطلب مرات عديدة لإحضار أي شيء هم بحاجة إليه، مما يضطر المراهق على إثر ذلك إلى تفكير في الاستقلال خصوصا المادي منه منذ تلويح بداية فترة المراهقة، في حين نجد أن أعلى نسبة عند الإناث في نفس المضمار، لكن البند رقم (20) مكمل للبند السابق، حيث أن نسبة (41,60%) من الإناث تدرك أن الأنثى خصوصًا في مجتمعنا لا تستطيع الاستقلال بكل معانيه عن أسرتها ولا تفكر في ذلك أصلا فهي شديدة الارتباط بأسرتها أكثر من الذكر، وهذا ما يميزها حتى بعد الزواج.

في ذات الوقت نجد أن أقل نسبة من الذكور قد بلغت (05,33%) من يقولون عنهم آباءهم أنهم مشكلة كبيرة وهذا يعني أن هذه النسبة تعاني رفضًا كبيرًا وتقابلها نسبة (04,80%) من الإناث،

بينما نجد أن أقل نسبة عند الإناث في استجابات "نعم" هي في البند الأول (41,00%)، ذلك أن الآباء يبدون منها عدم الصبر مع أبنائهم، وفي الاتجاه المقابل نجد أن النسب عالية عند كلا الجنسين.

أما في ما يخص إدراك الأبناء لمعاملة الأم فإن أكبر نسبة عند الذكور كانت لصالح استجابات "نعم" تمثلت في البند رقم (14)، إذ بلغت (22,66%) تدور حول انفجار الأم لأقصى درجة من الانفعال عند مضايقة الابن (الذكر) لها ، بينما النسبة تزداد كثيراً في نفس البند عند الإناث لتصل إلى نسبة (39,20%) ذلك أن البنت شديدة الصلة بأمها، إذ هي تأتمر بأوامرها وتنتهي عند نواهيها ولأن الأم تمثل القدوة الأولى بالنسبة لابنتها فمن حرص الأم عليها النصح الشديد لها، بل أن بعض الأمهات العصبيات تبالغ في ذلك إلى درجة الإفراط والمبالغة، وهذه النسبة تزيد حوالي النصف منها عند الذكور، ذلك أن الأم تعتبر نفسها المسئول الأول عن تربية ابنتها فمن حبها لابنتها وحرصها عليها تزداد حساسيتها اتجاهًا، ولا تريدها أن تقع في الخطأ مهما كان نوعه أو شكله.

في حين نجد أقل نسبة عند الذكور في إدراكهم معاملة الأم تلك التي بلغت نسبة (02,66%) في كلا البندين (22 - 26) إذ أن الأم لا تعامل ابنها ت مهما كانت الحال - كما لو كان شخص قريب إلا في الحالات المرضية الشديدة التي تحتاج فيها الأم إلى عناية سريرية مركزة، حيث أن الأم الذهانية التي تعاني الأمراض العقلية أو الفصامية المزمنة تفعل ذلك، والحال نفسه في البند (26)، من هنا تختلف معاملة الأم عن الأب إذ أنه في نفس البندين نجد النسبتين عند الأب تمثل على التوالي (10,66% - 12,00%).

أما عن إدراك البنات لمعاملة أمهاتهن ، فإنه حسب الجدول أن أقل نسبة هي (04,80%) والتي تخص البند الأول من بنود الرفض (رقم 02 في القائمة المطبقة) والأم هنا لا تبدو صبورة جدًا مع أبنائها، وهي أقل نسبة عند الإناث لصالح استجابات "نعم" فيما يخص هذا الأسلوب.

أما اقل نسبة عند الإناث في إدراكهن لمعاملة الأب فنجدها في البند رقم (02) إذ بلغت (04%)، وذلك أن هذه النسبة ترى أن آباءهم ليسوا صبورين معهم، بينما بقية النسب في هذا البند تراوحت بين (68,80%) لصالح "نعم" و(27,20%) لصالح "؟" (لا أدري).

أما أعلى النسب التي كانت لصالح "لا" بالنسبة للذكور وهي التي تدل على عدم رفض الآباء لأبنائهم فكانت في إدراك في معاملة الأب في البند رقم (10)، إذ بلغت نسبة (80,00%) إذ تمثل هذه النسبة أن الأب راض عن أبنائهم ولا يتمنى عدم وجودهم مما يبعث في نفسية الأبناء عدم الزيادة والاكتراث بهم في البيت أو أن عدهم أولى من وجودهم، وهي خاصية تتميز بها المجتمعات الإسلامية

والعربية، إذ نجد أن متوسط البيت يفوق (05 أو 06) أبناء أو ربما أكثر من ذلك ولا يكترث الأب بهم ولا يشعرهم بأنهم يشكلون ضيقاً عليه ولا على النفقة العامة للبيت إذ يرى الأب أن رزقهم على الله، وفي هذا الصدد يقول تعالى في سورة الأنعام من الآية 151: ﴿ولا تقتلوا أولادكم من إملاق نحن نرزقكم وإياهم﴾، وقوله تعالى في سورة الإسراء في الآية 31: ﴿ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق نحن نرزقهم وإياكم إن قتلهم كان خطئاً كبيرًا ﴾.

لكن عند بعض الأسر يتدخل العامل المادي بقوة متمثلا في العامل الاقتصادي، ذلك أن الأبوان في الأسرة الفقيرة يكترثون بأبنائهم، إذ يشكلون لديهم أفواهاً يجب سدها وأجساماً يجب لباسها، وحاجيات تتطلب إشباعها وتلبيتها.

كما بلغت نسبة البند (22) إلى (82,68%) عند الذكور في إدراكهم لمعاملة الأم، وهو كما سبق أن الأم لا تعتبر وليدها شخصا غريبًا عليها ولا تعامله معاملة ذلك الشخص، ولكن نسبة (14,66%) من الذكور لا يدركون ذلك ولا يدرون، ولذلك هم بحاجة إلى من يصحح نظرتهم الخاطئة التي يعتقدونها.

أما عن أعلى النسب عند الإناث في إدراكهن لمعاملة آبائهن فيما يخص أسلوب الرفض، فنجد في معاملة الأب أن أعلى نسبة احتلها البند (22) سالف الذكر لا يعاملون البنت كما لو كانت شخصا غريبا عن الطريق، إذ أن أكثر الآباء في مجتمعنا خصوصاً إذا كبرت له الفتاة فإنه يوليها عناية خاصة ولا يرضى لها أن تحتاج شيئًا من غيره وهذا لإحساسه من نفسه أنه المسؤول الوحيد عنها.

لكن نسبة (08,80%) لا يدركون ذلك، ويعود هذا لعوامل أخرى خاصة بالأب وظروفه وأحواله اليومية، أما نسبة (08%) التي تدرك أن آباءهم يعاملونهم كأنهم غرباء فهو حال بعض الآباء وهم صنف من الناس من يميزون بين الأبناء في كثير من الأمور أو ربما يفضلون البعض على البعض الآخر، فيمنحون هؤلاء ويمنعون آخرين وهو في حقيقة الأمر ظلماً وافتراء على الحقوق وتجاوز للحد المطلوب وهو أمر مناقض للعدل والمساواة بين الأبناء، مما يشعر الابن بالدونية والنقص ويؤثر في إدراكه لمعاملة والديه له.

وفي نفس البند نجد أن هذا الأخير حصل على أعلى نسبة فيما يخص الاستجابات التي كانت لصالح "لا" قدرت بـــ (89%) في أن الإناث يدركن أن أمهاتهن لا يعاملهن معاملة الغريب، في حين أن نسبة (06,80%) تدركن غير ذلك وعبرن عن ذلك بجهلهن لمثل ذلك الأمر، بينما رأت نسبة

(04,20%) أن أمهاتهن تعاملهن بذلك، ويرجع ذلك إما لخطأ في إدراك البنت لطبيعة المعاملة أو يعود لعوامل أخرى، لكن النسبة تبقى قليلة جدًا من كلا الجنسين.

أما بقية النسب فقد تراوحت تارة إلى حد الاختلاف والتباين وتارة تتقارب وتارة أخرى تتطابق حسب طبيعة الاستجابات التي أبدى بها التلاميذ ونوعها.

وما يمكن ملاحظته من الجدول رقم (25) فيما يخص أسلوب الرفض الوالدي أن الأبناء الذكور أكثر صراحة في إدراك معاملة أمهاتهم من آبائهم في البنود الأربعة الأولى (2 - 4 - 6 - 8)، إذ أنهم لا يؤولون إلى علامة الاستفهام كثيراً (لا أدري) بالمقارنة مع معاملة الأب، بينما نلاحظ عكس ذلك في استجابات البنود التالية: (10 - 12 - 16 - 20 - 24 - 26 - 28)، وهذا ما يدل على أن الابن الذكر يتعامل في كثير من الأمور مقارنة بتعامله مع أمه، في ذات الوقت تتساوى الاستجابات في البند (14) في عدم إدراك الذكور لأبنائهم.

كما يبدو من خلال استجابات الذكور أنهم أقل إدراكاً لمعاملة الأب في البند (26) مقارنة ببقية البنود حيث يناول تصرفات التي يقوم بها الأب ليجعل ابنه يشعر أنه لي محبوب لديه، فقد بلغت نسبة هذا البند (61,33%)، ونجد في المقابل عند الأم أن النسبة تزداد لتصل إلى (66,66%) في نفس البند وهو أكثرها طبعًا في قلة إدراك الأبناء الذكور في هذا السلوك الصادر من الأم، وعلى العكس من ذلك نجد أن من أكثر البنود صراحة في إدراكهم لمعاملة الأب، البند رقم (10) الذي يتمنى خلاله الأب أحيان عدم وجود الأطفال لديه، أما في معاملة الأم نجد البند رقم (08) حول مساعدة الأم لابنها عند حاجته لها والتي بلغت نسبة (13,33%)، حيث أن تلبية الأم لحاجات ابنها تكون أكثر شدة عند ميلاده خصوصًا منها الحاجات الأولية منها ثم تأخذ في التناقص كلما شب الابن، نظرًا لاستقلاله واعتماده على نفسه، لكن يبقى الدعم النفسي والوجداني بين الأم وابنها أكثر ما يميز طبيعة العلاقات الدائمة التي لا يعتريها الزمن، عدا بعض الحاجات الأخرى حسب ما تستطيع الأم من خلال مساعدة ابنها وحسب طبيعة الظروف والأحوال.

أما عند الإناث فما يمكن ملاحظته من الجدول (20) في هذا الأسلوب من المعاملة أنهن أكثر صراحة من أمهاتهن في طبيعة إدراكهن من آبائهن ، ذلك أن أغلبية البنود تدل على ذلك وتميل لصالح الصراحة عنها من عدم الدراية، وهو ما نجده في البنود (02 - 04 - 06 - 08 - 14 - 16 - 20 - 22 - 24 - 26 - 28)، أي أحد عشرة بندًا وهي أكثر بالمقارنة مع معاملة الأب الذي حصل لصالحه على ثلاثة بنود تمثلت في (10 - 12 - 18)، والبنود الأولى إذ تمثل طبيعة العلاقة

الفطرية بين الأم وابنتها، تلك العلاقة التي أهم ما يميزها الصراحة والصداقة الدائمة ، لأن الأم كما سبق، وتريد أن تجعل منها صورتها المماثلة، تواصل بها وجودها واستمرارها، والبنت كذلك تجعل من أمها نموذجا تتبعه وتقتفي أثره في كل زمان ومكان.

هذا وتختلف الإناث عن الذكور في البنود الأربعة الأولى من أسلوب الرفض، لا من نسبة الصراحة فيهن بل لكونها الصراحة في إدراك معاملة الأم، لكن البندان (10 - 12) بقيا دوما لصالح الأب في إدراك الأبناء لمعاملته فيما يخص طابع الصراحة.

أما عن البند الذي يمثل أقل ما تدركه البنات من آبائهن فنجد أن أعلى نسبة كانت للبند رقم (14) والذي يتعلق حول مدى انفعال الأب وانفجاره عند أقصى درجة عند مضايقة البنت له، إذ بلغت نسبة ذلك في إدراكهن (57,60%)، في ذات الوقت نجد أن أقل نسبة والتي تمثل إدراكًا أكثر لطبيعة المعاملة فنجدها في البندين (10 - 20) وهما متقاربان حتى في مفهومهما، إذ أن البند (10) يدور حول مدى تمني الأب لعدم وجود الأطفال لديه، أما الآخر أي (22) فيتعلق الأمر بالسبة له حول مدى معاملة الأب لابنته كما لو كانت شخصا غريبا عن الطريق، إذ بلغت النسبتان لكل بند (80,80%).

أما فيما يخص إدراك البنات لمعاملة أمهاتهن في أسلوب الرفض فإن أقل ما تدركهن عن أمهاتهن في ذلك يتضح من خلال الجدول السابق في البند (16) الذي يدور حول مدى عمل الأم مع ابنتها وهي لا تتجاوز (27,60%)، وربما يعود ذلك لخطأ إدراك البنت لعمل أمها معها، إذ أن الأم تمضي أغلب وقتها في توجيه ابنتها ونصحها وتعليمها القيم والعادات التي من شأنها أن تجعلها امرأة كما تتمنى هي، أما أقل نسبة في إدراك الإناث لمعاملة أمهاتهن فإنها تتعلق بالبند (22) الذي بلغت نسبته (06,80%).

من ناحية أخرى فإننا ما يمكن أن نلاحظه من خلال الجدول أعلاه من الفروق في إدراك الأبناء من الجنسين لمعاملة والديهم (الآباء والأمهات) فيما يخص أسلوب الرفض، فيتضح عمومًا أن الفروق لا تبدو كبيرة في معاملة الآباء لأبنائهم، لكن بالرغم من ذلك توجد فروق طفيفة تبدو فيها البنود التالية لصالح الأبناء في استجابات "لا" هي (06 - 08 - 12 - 18 - 22 - 24 - 26 - 28)، بينما يتساوى الذكور والإناث في البند رقم (04) في استجابات "نعم" ونجد العكس في البنود الأخرى، فيعود لصالح الذكور في إدراكهم لمعاملة آبائهم وهي الآتية: (02 - 04 - 10 - 14 - 16 - 20)، وسبق الحديث عن معاملة الآباء لبناتهن، أما الأبناء الذكور فإنهم في هذه الفترة من مراحل النمو الهامة يجدون مشكلات توافقية سواء في البيت أو المدرسة، بل حتى المجتمع مما يقعون على إثرها في صراعات مع الآباء في القيم والعادات السائدة ورفض المراهق لها، لكن ذلك يزول جله بتجاوز فترة

المراهقة انتقالاً إلى الرشد، إذ يضطر الفرد فيها تبني قيم ومعايير مجتمعة ومسايرتها، بل وحتى الدفاع عنها أحياناً في بعض المواقف.

أما إدراك الأبناء لمعاملة أمهاتهم فإن الأمر لا يختلف عنه في معاملة الأب تقريبًا، إذ أن الإناث كانت لصالحهن في استجابات البنود التالية : (02 - 04 - 06 - 08 - 10 - 20 - 22 - 24 - 26 - 28) بينما البنود التي كانت لصالح الذكور في نفس الاستجابات فهي (12 - 14 - 16 - 18)، وهذا كذلك دليل على وجود المشكلات التوافقية عند الذكور في العديد من المستويات.

وعلى العموم فإنه بعد حساب متوسط النسب المئوية بين معاملة الآباء والأمهات وإدراك الجنسين لها فيما يخص أسلوب الرفض الوالدي كانت النتائج حسب الجدول الموالي.

الجدول رقم (21):

يوضح إدراك الأبناء من الجنسين لأسلوبي الرفض الوالدي

	معاملـــة الأب			معاملـــة الأم		
نوع الاستجابات / الجنس	نعم %	؟ %	لا %	نعم %	؟ %	لا %
الـــذكـــــور	22,47	26,75	50,78	15,83	27,44	56,73
الإنـــــــاث	22,74	24,05	53,21	19,97	17,38	62,65
المتوسط الكلي	22,60	25,40	51,99	17,90	22,41	59,69

يتضح من خلال الجدول رقم (21) الذي يبين إدراك الجنسين لأسلوب الـــرفض في معاملـــة آبائهم أن النسب المئوية المرتفعة كانت لصالح استجابات "لا" عند كلا الجنســـين في معاملـــة آبـــائهم وأمهاتهم، لكن هناك فروقًا هي لصالح معاملة الأم سواء بالنسبة للذكور أو الإناث فبمقارنة اســـتجابات الذكور عند آبائهم نجد (50,78%) عند الإناث فإن الفرق يزداد في معاملة آبائهن لهن، إذ بلغ تحديداً (0,44%)، وكانت نسبة إدراكهـــن لمعاملـــة الأب (53,21%) ، أمـــا في معاملـــة الأم فبلغـــت (62,65%)، وفي النتيجة الكليـــة قـــدرت معاملـــة الأب للجنســـين (51,99%) ومعاملـــة الأم (59,69%) أي بفارق (07,70%) كان لصالح الاستجابات "لا" بالنسبة لإدراك الأبناء لمعاملة الأم، وهذه النتيجة إن دلت على شيء فإنما تدل على طبيعة الأم وعدم رفضها لأبنائها ولينـــها في معاملتـــها وتجنب القسوة على أبنائها، إذ حتى لو قارنا بين استجابات "نعم" واستجابات "لا" لوجـــدناها عنـــد

معاملة الأم اقل منها عند معاملة الأب ، والبقية تعود لقلة إدراك الأبناء لنوع المعاملة التي يتلقونهـــا مـــن أبويهم، إذ كانت النسبة المئوية لمتوسط الاستجابات عند الأب تقدر بـــ (25,40%) أمـــا عنـــد الأم فقدرت بـــ (22,41%) أي بفارق (02,99%) بينهما.

أما عن النسبة الكلية فإنها تؤيد ما سبق ذكره بوضوح في مدى طبيعة الفروق بين إدراك الجنسين لمعاملة آبائهم وأمهاتهم.

وخلاصة لما سبق عرضه وتحليله من الجداول الخاصة بالتنشئة الأسرية نورد الجدول التالي:

الجدول رقم (22):

يوضح إدراك الأبناء من الجنسين للمعاملة الوالدية (في أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي)

	معاملـــة الأب			معاملـــة الأم		
نوع الاستجابات / الجنس	نعم %	؟ %	لا %	نعم %	؟ %	لا %
الـــذكـــــور	35,86	29,70	34,44	40,86	25,14	34,00
الإنـــــــاث	35,95	28,81	35,24	44,28	19,24	36,48
المتوسط الكلي	35,90	29,25	34,85	42,57	22,19	35,24

يتضح من هذا الجدول مجمل ما ذكر آنفًا في أسلوب التقبل مقابل الرفض الوالـــدي، إذ تـــبين نتائجه أن الجنسين لا يختلفون اختلافاً يكاد يذكر في معاملة الأب في كل أنواع الاستجابات، وأن الفرق بين الذكور والإناث في الاستجابة الأولى "نعم" لا يتجاوز (0,09%) في مجمل اســـتجابات "نعـــم"، وبلغت النسبة الكلية لها (35,90%).

أما الاستجابات التي لا يدركها الأبناء في آبائهم فإن الفرق لا يتجاوز (0,89%) والاستجابات التي كانت لصالح "لا" فإن الفرق هو الآخر طفيف لا يكاد يتجاوز (0,80%) وهذا ما يؤكد تشـــابه الجنسين في إدراكهم العام لمعاملة آبائهم.

أما فيما يتعلق بإدراك الجنسين لمعاملة الأم فإن الأمر يختلف بعض الشيء عن ســـابقه في نفـــس الأسلوب، إذ نجد الفروق أكثر مما هو عليه الحال عند الأب، ففي الاستجابات التي كانت لصالح "نعم" بلغت نسبة الفرق بين الجنسين فيها إلى (03,42%)، أما الفرق الملاحظ بصورة أكثر بين الجنسين هو الذي نجده في استجابات "؟" التي لا يدرك فيها الأبناء معاملة أمهـــاتهن إذ بلـــغ (05,90%) لصـــالح

الإناث، لأنهن يدركن معاملة أمهاتهن (تقبلاً ورفضا) أكثر من الذكور، لكن في مجملها عند الجنسين تختلف عن إدراكهم لمعاملة الأب، أما فيما يتعلق باستجابات "لا" فإن الفرق بلغ (02,48%)، لكن حسب النتائج المتوصل إليها في الجدول (17) سابق الذكر فإن قيمة المتوسط كانت لصالح الذكور، (ارجع للجدول رقم 17).

5 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الجنسين".

الجدول رقم (23):

يوضح مدى الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في التوافق الدراسي

الجنس / المتغير	ذكور 75		إناث 125		ت المحسوبة	مدى الدلالة
	م 1	ع 1	م 2	ع 2		
التوافق الدراسي	23,06	5,65	23,42	4,60	0,46	غير دالة

يتضح من خلال هذا الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، إلا أن الفروق الطفيفة بين متوسطات والتي لا تكاد تذكر كانت لصالح الإناث، نظراً لحرصهن في الدراسة والاتجاه الإيجابي نحوها، إذ أن هذا الجدول على العكس من سابقه في هذه الفروق الطفيفة، حيث أن المتوسط الحسابي للذكور في التوافق الدراسي بلغ (23,06) وعند الإناث بلغ (23,42)، وضعف الفرق عبرت عنه قيمة "ت" المساوية لـ 0,46، إذ أنها تشير إلى الفروق غير دالة بين الجنسين في التوافق الدراسي بمقارنتها مع قيمة "ت" المجدولة المساوية لـ 1,98 عند درجة الحرية 198.

الجدول رقم (24):

يوضح النسب المئوية للمتوافقين حسب بعد الجد والاجتهاد

البنود(*)	عدد التلاميذ	النسبة المئوية %
01	97	48,50
05	95	47,50
07	66	33,00
11	134	67,00
13	101	50,50
19	173	86,50
20	158	79,00
22	116	58,00
25	159	79,50
29	117	58,50
31	71	35,50
34	174	87,00

يتضح من نتائج الجدول السابق أن النسب المئوية لبنود بعد الجد والاجتهاد للمتوافقين تتباين فيما بينهما، إذ نجد البند (34) تقدر نسبته بـــ (87%) من الاستجابات، في حين نجد نسبة البند (07) بنسبة تقدر بـــ (33%) إذ أن الفرق بينهما بلغ نسبة (54%) وهي نسبة جد معتبرة، كما نجد البند (31) لا يبتعد عن البند (33) سابق الذكر، في ذات الوقت لا يبتعد البند (19) بنسبته (86,5%) عن سابقه، أي البند (34)، بينما تراوحت بقية البنود بين (47,5) و(79,5 %).

فأمّا البند (34) فيتعلق بطلب الإذن من الأستاذ قبل ترك المكان، واستجاباته مؤيدة لـــ "نعم"، وأما البند (19) فيتعلق الأمر بمرافقة التلميذ زملائه إلى الثانوية، وهذه الظاهرة ملحوظة أكثر عند الإناث، نظرا لطبيعتهن عند الخروج من البيت من جهة، ونظرًا كذلك لطبيعة المنطقة التي لا تزال محافظة في كثير من الأمور من جهة أخرى، يلي ذلك البند (25) الذي بلغت نسبته (79,5%) إذ يتمثل في اعتماد التلميذ في أداء عمله على نفسه، ومثله نسبة البند (20) التي بلغت (79%) الذي يدور حول مدى توجيه التلميذ انتباهه للأستاذ أثناء حديثه، جاء بعده البند (11) بنسبة (67%) ويدور حول

(*) الترتيب بالرقم حسب البند في المقياس.

هدوء التلميذ في القسم، أما النسبة الباقية فهي لا تتمتع بالهدوء نظرا للنشاط الجسمي الزائد في هذه الفترة من النمو، وكذا قلة الاستقرار في جميع جوانب النمو المختلفة خصوصا النفسية منها.

بعد هذا البند اتسع الفارق بين البنود السابقة واللاحقة، إذ بلغت نسبة البند الموالي (58,5%)، الذي يدور حول مدى تنفيذ التلميذ ما يطلب منه من قبل الأستاذ بدون تذمر، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن التلميذ - المراهق- في المرحلة الثانوية يحاول غالبا رفض الأوامر التي يشعر فيها بالسلطة ولو كان أقرب الناس إليه، كما يدل عليه هذا البند الذي كان فاصلا بين النسب المئوية المرتفعة والمنخفضة التي تقترب من المتوسط والأقل منه.

يأتي بعد ذلك البند الذي يدور حول إمكانية التلميذ في استمرار أداء عمله لمدة طويلة، حيث كانت نسبته (58%)، بعدها نجد نسبة التلاميذ الذين يستغرقون أحيانا في أحلام اليقظة، إذ قدرت بحوالي (50%) التي تخالف النسبة الموجودة الملاحظة التي صرحت عكس ذلك، بعد ذلك تأتي النسبتان (48,5%) و(47,5%) اللذان يمثلان على التوالي نظر التلميذ أثناء الدرس من نافذة أو باب القسم أو إلى الملصقات على جدرانه، وكذلك حديث التلميذ أثناء الدرس مع زميله المجاور له، حيث يتضح من خلالهما أن أكثر من في القسم يقومون بتلك السلوكات التي تدل على قلة توافق التلميذ مع صفه الدراسي.

أما البندان (31) و(07)، فإنهما يتقاربان بشكل ملحوظ إذ بلغت نسبة الأول منهما (35,5%) والآخر نسبة (33%) على التوالي، وهذان البندان يتعلقان بالنشاط الذي يكون في غير محله عند التلميذ، إذ أن هذا الأخير الذي يبدأ بالضحك في القسم غالبا والذي يصعب عليه الجلوس ساكنا في مكانه لمدة طويلة، دليل على قلة توافقه لأنه - خلال قيامه بهذه الأفعال- يعكر سير الدرس، عليه وعلى زملائه، فيقل التركيز والانتباه مما يؤثر سلبًا على التحصيل في القسم، وهو ما يدفع بالمدرس إزاء ذلك إلى تغيير سلوكه من مثل هذه المواقف، ويتخذ مواقف سلبية تعود على باقي التلاميذ في القسم.

الجدول رقم (25):

يوضح النسب المئوية للمتوافقين حسب بعد الإذعان

البنود	عدد التلاميذ	النسبة المئوية %
02	147	73,50
03	172	86,00
08	187	93,50
09	158	79,00
10	160	80,00
14	168	84,00
15	174	87,00
16	127	63,50
17	156	78,00
18	172	86,00
23	116	58,00
24	121	60,00
26	170	85,00
28	53	26,50
32	151	75,50

يتضح أن نتائج الجدول رقم (25) متباينة أكثر من الجدول السابق (24)، إذ نجد أن أعلى نسبة في هذا البعد (الإذعان) يحتلها البند رقم (08) الذي مدى سهولة قراءة التلميذ لما يكتبه، فكانت الإجابة لصالح "نعم" بنسبة بلغت (93,5%) ، هذا ما يؤكد قلة المشاكل المتعلقة بالكتابة عدا نسبة كانت قليلة قدرت بـــ (6,5%) تعاني من صعوبة ذلك ، بالمقابل نجد أن أقل نسبة حصل عليها البند رقم (28) والتي قدرت بـــ (26,5%) لصالح استجابات "لا" إذ يدور حول استئذان التلميذ عند مغادرة القسم، وهي نسبة تتساوى عند الجنسين حسب ما أسفرت عنه نتائج المقياس.

وتتقارب البنود الخمسة التالية (15 - 03 - 18 - 26 - 14) ، ونسبها على التوالي: (87% - 86% - 86% - 85% - 84%)، حيث يتميز البندان الأولان (15 - 03) بتجنب التلميذ العقوبة وحرصه على نظافة عمله وجعله دائماً يتميز بالترتيب الشيء الذي يدل على إذعان التلميذ والاهتمام بذلك دون تردد أو إهمال.

كما نجد البندان الآخران (18 - 26) المتقاربان في النسبة المئوية واللذان يتميزان بالأمور ذات الصلة بشغب التلميذ كانت الاستجابات فيهما لصالح "لا"، إذ أن نسبتي (86 %، 85%) ينفيان تورط التلاميذ في سكب سوائل أو إسقاط أشياء داخل القسم، وكذلك الأمر في محاولة دفع التلميذ لزملائه بقوة سواءً خارج القسم أو داخله، لكن يختلف الجنسان في النسبة الأخيرة، إذ بلغت استجابات الذكور في المقياس (81,33%) لصالح "لا"، بينما ترتفع نسبة هذه الاستجابات عند الإناث إذ تقدر بـــ (87,72%) في البند (26)، ذلك أن هذا الاختلاف طبيعي ينم عن طبيعة الأنثى وشخصيتها، خصوصاً إذا تعلق الأمر بحوادث الشغب بمثل هذا النوع ذي العدوان الجسدي الذي يتميز به الذكور، ذوي البنية الجسمية الأكثر ضخامة على وجه الخصوص.

أما بالنسبة للبند رقم (14) الذي كانت نسبته في الاستجابات قد بلغت (84%) لصالح "نعم"، الذي يدور حول إحضار التلميذ لقلمه بصورة دائمة إلى الدرس وهذا المؤشر كفيل أن يميز التلميذ المتوافق من غيره، إذ يعد هذا الأمر من الأهمية بمكان في جعل التلميذ مسايرًا للدروس وتدوينها، حتى أننا نجد في التراث الإسلامي اهتمام المدرس والتلميذ بالقلم، والتلميذ أو الطالب المجتهد من يرافقه قلمه بصورة دائمة مع المحبرة، أما الطالب المتهاون فيهما فإنه لا يصلح لطلب العلم ويضربون لذلك الأمثال، ولعل الدليل على مكانة القلم نزول ذكره مع الآيات الأولى من القرآن الكريم، ورغم أن طالب العلم في قرون فارطة لا يتحصل عليهما كما هو الحال الآن، إلا أن اهتمامه جعله يكتب ما يعجز عنه إنسان هذا العصر بالرغم من التطور المشهود الذي عرفته الكتابة من التنوع الكبير فيها، بل تعددت حتى وسائل الكتابة الآلية، ويبقى القلم دليل لطلب العلم وتطوره عبر العصور.

كما نجد مجموعة من الاستجابات ذات النسب المتقاربة التي لا تتجاوز الفرق بينها (4,5%)، هي التي تمثلها البنود الخمسة التي تحمل الأرقام التالية بالترتيب (10 - 09 - 17 - 32 - 02) ونسبها على التوالي: (80% - 79% - 78% - 75,5% - 73,5%) وكلها تمثل استجابات لصالح "لا" وهذا أهم ما يميزها، لكنها تختلف في طبيعتها من حيث السلوكات التي يقوم بها التلميذ في الثانوية، إذ كانت نسبة (80%) من التلاميذ تؤكد على حضورها قبل الحصص ولا تتأخر في المجيء إلى القسم، وهي نسبة لا بأس بها على العكس من النسبة الباقية التي تمثل (20%) تعاني من مشكلات توافقية.

كما نجد نسبة (79%) من التلاميذ لا تبلى كتبهم بسرعة، ولعل يعود ذلك إلى قلة الكتب المقررة من قبل الوزارة أو ارتفاع أسعارها في السنوات الأخيرة من جهة و نظراً لجودة الكتاب المدرسي

المقرر خصوصًا على الكتب الأخرى ذات الطابع التجاري، أما النسبة الباقية فإن ملكت الكتب فإن مصيرها الإهمال، أو أن التلميذ لا يستطيع شراء الكتب وبعض الأدوات المهمة الأخرى أصلاً نظرًا للواقع المعيشي المتردي في بعض الأسر مما يعرقل التوافق الجيد للتلميذ ويجعله عرضة للتأخر عن زملائه، مما يؤكد العامل الاقتصادي وتأثيره على توافق التلميذ دراسيًا.

أما البندان (17 - 32) فيتعلق الأول منهما باشتراك التلميذ في الخلافات أو المشاجرات خصوصًا الحادة منها حيث أكدت نسبة (78%) عدم تورطها في ذلك، لكن بقية النسبة ساهمت على الأقل في خلاف حاد يؤكد خطورة ذلك العمل وهي نسبة لا يستهان بها إذ بلغت (22%) والعنف ظاهرة ما انفكت تستشري -حسب ما أثبتته بعض الدراسات الحديثة- في المؤسسات التعليمية عمومًا والثانوية على وجه الخصوص، وهنا إذ نؤكد العنف لا نعني به العنف الجسماني فحسب، بل أن العنف حتى اللفظي والمعنوي منه الأكثر خطرًا في كثير من الأحيان بل تبقى عواقبه لا تمحوها الزمن سنوات عديدة، كما أن للعنف عوامل كثيرة متعددة كونه أنه ظاهرة تمس كل الأطراف في العملية التعليمية.

أما البند (32) الذي يدور حول رفع التلميذ لصوته بالإجابة على السؤال قبل إذن الأستاذ فبلغت نسبته (75,5%) لصالح استجابات "لا" وهي نسبة معقولة بالنظر إلى طبيعة المرحلة التي يمر بها التلميذ والسمات الشخصية لكل مراهق ، بالإضافة إلى هذه السلوكيات المتقاربة نجد البند (02) بنسبة (73,5%) وتتعلق بأخذ الأستاذ لأشياء يعبث التلميذ بها أثناء الدرس، إذ أن النسبة المقابل لها والتي تقدر بـــ (26,5%) تعرضت لمثل هذه السلوكات التي تنمو على مشكلات توافقية.

بينما بقية البنود ذات النسب المنخفضة مقارنة بالنسب السابقة -بغض النظر عن البند الأخير المذكور آنفًا- نجد البنود الثلاثة التالية: (16 - 24 - 23)، ونسبها على التوالي: (63,5% - 60,5% - 58%)، والنسبة الأولى تتعلق بقيام التلميذ بواجباته المطلوبة منه في الوقت المناسب، إذ بلغت (63,5%)، بالمقابل نجد نسبة (36,5%) من التلاميذ لا يؤدون واجباتهم في أوقاتها وهي نسبة كبيرة تدل وجدود مشكلات توافقية، من شأنها أن تؤثر على إذعان التلميذ لمدرسه وبالتالي على توافقه الدراسي.

ويرتبط البند (24) مع السابق الذي يتساءل عن ترك التلميذ أحياناً لما يقوم به من عمل دون أن ينهيه، فالتلميذ الذي يتمم عمله دليل عن توافقه، لكن هذه النسبة تبقى منخفضة إذا ما أخذنا النسبة المقابلة لها والتي تقدر بحوالي (40%) وهي كبيرة تعود إلى عوامل عدة، ولا يبتعد البند الآخر (23) عن البندان السابقان فنسبته (58%) من التلاميذ تكون معهم في العادة الكتب والأدوات التي يحتاجونها أثناء

الدرس إذ تعد الأسباب المادية والاقتصادية للأسرة من أهم أسباب توفر المستلزمات المدرسية الضرورية للتمدرس، في هذا الصدد يشير (مصارنيتي، Massernite)، أهمية تأثير المستوى المادي للأسرة فيقول: "إن الشعور بعدم الأمن المادي يؤثر سلبًا على سلوك تلاميذنا، فهو يتمثل في ضعف مستوى المعيشة، ولقد بينت الدراسات الإحصائية أنه كلما كان المحيط الاجتماعي فقيرًا وغير ميسور كلما كان عدد الأفراد غير المتكيفين كبيرًا وهامًا". (نزيم صرداوي، 1994، ص146).

وعدم قدرة الأسرة على تغطية نفقات أبنائها المختلفة، نظرًا للمستوى المادي المنخفض في ظل الظروف القاسية، مع ارتفاع غلاء المعيشة يومًا بعد يوم، أضف إلى ذلك ما تعانيه الأسرة الجزائرية الفقيرة، إذ أن أكثر من نصفها تحت خط الفقر أصبحت عاجزة عن تغطية نفقات أبنائها المختلفة فكيف إذا كان عدد الأبناء المتمدرسين كبيرًا، من هنا برزت حاجة الابن إلى العمل، لاعتقاده بعدم جدوى الدراسة حسب ما صرح به كثير من التلاميذ خصوصًا منهم الذكور.

الجدول رقم (26):

يوضح النسب المئوية للمتوافقين حسب بعد العلاقة بالمدرس

البنود	عدد التلاميذ	النسبة المئوية %
04	166	83,00
06	99	49,50
12	122	61,00
21	170	88,00
27	150	75,00
30	177	88,50
33	104	52,00

تبين نتائج الجدول أعلاه أن النسبة العالية فيه التي تمثل (88,5%) من التلاميذ لا يردون مباشرة على توبيخ المدرس لهم، إذ أن التلميذ يدرك مدى ما ستؤول إليه تلك المسألة، حيث أن "الشعور الخفي بالخصومة بينه وبين أستاذه من حيث هو سلطة تهدد هذه الذات (أي ذات المراهق)" (عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي، 1971، ص324)، والتهديد من أكثر الأشياء المؤثرة في حساسية المراهق، إذ تعرضه إهانة المدرس أمام زملائه إلى ضربة في الصميم لا تمحوها الأيام، إلا إذا اقتنع المراهق من تلقاء نفسه أن مدرسه إنما كان يسدي له ولزملائه العبرة من وراء ذلك، ويلي ذلك مباشرة النسبة المرتفعة الأخرى التي تختلف عن نسبة البند (30) سواء (0,5%) والتي نجدها عند البند رقم (21) أي بنسبة (88%)

لصالح استجابات "نعم" ويتعلق الأمر فيها بتوجيه التلميذ الأسئلة للأستاذ في الأمور التي تهمه مهما كانت نوعها، في المقابل نجد أن نسبة (83%) تجيب على الأسئلة التي يوجهها لها الأستاذ، معنى هذا أنه في ذات الوقت أن نسبة (17%) لا تفعل ذلك غالبًا وهذا ما يعبر عن قلة توافقهم دراسيًا ما دام الأمر غالب و لم يكن أحيانًا.

تتدرج النسب بعد ذلك في الدنو عن سابقاتها عمومًا من البنود لتصل إلى (75%) بالنسبة للبند (27) لصالح استجابات "نعم" إذ تدور حول استعانة التلميذ بالأستاذ عند عدم استطاعته القيام بالعمل المطلوب منه.

بعد ذلك يزداد الفرق اتساعًا بين البنود السابقة والبنود الباقية، حيث بلغ في البند (12) نسبة تقدر بـــ (14%) عن سابقه، الذي كانت نسبته (61%) إذ يتعلق الأمر بمبادرة التلميذ لرفع أصبعه بعد توجيه المدرس سؤالاً للتلاميذ، إذ تمثل هذه النسبة فروقًا بين التلاميذ، فمنهم من لا تهمه صحة الإجابة من خطئها إذ تهمه المشاركة في القسم، وهم صنف شديد الانطلاق، ومنهم من يثق في نفسه ولا يبادر برفع يده طلبًا للإجابة، إلا إذا كان كلامه وجوابه صحيحين، ومنهم من لا يثق في نفسه ولا يبادر بالإجابة رغم أنه يحمل الجواب، وإنما وجوده كعدمه سواء.

هذا ويمضي الفرق في البنود لنجد نسبة البند (33) المساوية لـــ (52%) ويتعلق الأمر بها في ذهاب التلميذ إلى الأستاذ في قاعة الأساتذة عند حاجته إلى مساعدته، تليها نسبة البند (06)، إذ بلغت (49,5%) حول قيام التلميذ أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ، من خلال هذا البند ينقسم التلاميذ إلى فريقين، فريق يقوم بذلك بينما النسبة المقابلة لا تفعل ذلك لاختلاف إدراك صورة الأستاذ لدى التلاميذ، فنجد أن النسبة ترتفع أكثر لصالح "نعم" في المستويات الدنيا من الدراسة لقلة تراكم التصورات والأفكار السلبية عن المدرس.

الجدول رقم (27):

يوضح التلاميذ المتوافقون أبعاد مقياس التوافق الدراسي حسب الجنس

الجنس / البعد	ذكـــور 75		إنـــاث 125	
	ن	%	ن	%
الجد و الاجتهاد	59	78,66	89	71,20
الإذعان	64	83,33	114	91,20
العلاقة بالمدرس	61	81,33	111	88,80
المتوسط الحسابي	23,0667		23,4240	
الانحراف المعياري	5,6553		4,6094	

من خلال الجدول أعلاه الذي يوضح عدد التلاميذ المتوافقون في أبعاد التوافق الدراسي بأبعـــاده الثلاثة حسب متغير الجنس أن الذكور أكثر توافقا من الإناث في ما يخص بعد الجد والاجتـــهاد حيـــث بلغت النسبة المئوية عند الذكور (78,66) أما عند الإناث فقد بلغت (71,20)، أما فيما بعد الإذعان فقد كانت النسبة المؤوية على العكس عن بعد الجد والاجتهاد لصالح الإناث بنسبة (91,20) مقابـــل (83,33) للذكور وهذا يعني أن الإناث أكثر إذعانا للمدرس من الذكور وهذا بحكم طبيعتهن.

أما فيما يخص بعد العلاقة بالمدرس فإن النسب المئوية تدل أنه لصالح الإناث كذلك، إذ أن الأنثى لها القدرة أكثر من الذكر في هذه المرحلة على إقامة علاقة جيدة مع المدرس، حيث بلغت النسبة المئوية عند الإناث (88,80%)، أما عند الذكور فكانت (81,33%) وعمومًا فالنسبة عالية في كل الأبعاد، وبالرغم من أن الفرق يبدو طفيف بين المتوسطين لدى الجنسين إلا انه لصالح الإناث، وهذا ما يدل على توفقهن الدراسي، إذ بلغ عندهن (23,42) وبالمقارنة مع الذكور فقد بلغ نسبة (23,06).

وفيما يلي توضيح بالنسب المئوية باختلاف الجنس لكل بعد من أبعاد التوافق الدراسي على حدة وتوضيح مدى الفروق بين الجنسين في الأبعاد المدروسة في الجدول التالي:

الجدول رقم (28):

يوضح النسب المئوية لاستجابات حسب بعد الجد والاجتهاد باختلاف الجنس

البعد / الجنس	استجابات الجد والاجتهاد	النسبة المئوية %
الذكور	563	62,55
الإناث	898	59,86
المتوسط الكلي	730,5	61,20

يتضح من هذا الجدول أن الفروق بين الجنسين فيما يخص بعد الجد والاجتهاد تبدو طفيفة لصالح الذكور بالنظر إلى النسبة المئوية الملاحظة في الجدول، إذ لا تتجاوز (02,69%) إذ بلغت النسبة عند الذكور (62,55%)، بينما عند الإناث (59,86%)، أما متوسط النسبتين فبلغ (61,03%) وهي نسبة تبتعد عن المتوسط المئوي بحوالي (11,20%).

الجدول رقم (29):

يوضح النسب المئوية لاستجابات حسب بعد الإذعان باختلاف الجنس

البعد / الجنس	استجابات الإذعان	
	الاستجابات	النسبة المئوية %
الذكور	813	72,26
الإناث	1428	76,16
المتوسط الكلي	1120,5	74,21

يتضح من خلال هذا الجدول الذي يخص بعد الإذعان أن الاختلاف طفيف هو الأخر بين الجنسين، إذ بلغ عند الذكور (72,26%) وعند الإناث (76,16%) وهو لصالح الإناث، على العكس من البعد السابق والفرق الملاحظ بالنسبة المئوية لا يتجاوز (03,90%) وما نلاحظه كذلك هو أن التلاميذ من كلا الجنسين أكثر توافقًا في هذا البعد من بعد الجد والاجتهاد، وأن النسبة الأقل، التي هي للذكور الفرق بين البعدين واضحًا من خلال متوسط النسبتين، إذ بلغت في بعد الإذعان 74,21 وهي نسبة مرتفعه ومقبولة جدًا في ثانوياتنا.

الجدول رقم (30):

يوضح النسب المئوية لاستجابات حسب بعد العلاقة بالمدرس باختلاف الجنس

البعد / الجنس	استجابات العلاقة بالمدرس	
	الاستجابات	النسبة المئوية %
الذكور	525	69,52
الإناث	663	75,77
المتوسط الكلي	1188	72,64

يتبين من نتائج الجدول السابق والذي يوضح بعد العلاقة بالمدرس من خلال استجابات الجنسين بالنسبة المئوية، إذ نجد أن الأمر يؤول لصالح الإناث رغم أن الفروق ليست كبيرة، إذ بلغت نسبة الإناث في البعد (75,77%) أما عند الذكور فإنها أقل من ذلك إذ بلغت (69,52 %) أي بفرق بـــ (06,25%) وهو فرق طفيف كذلك، أما فيما يخص متوسط النسبتين الذي بلغ عند الجنسين (72,64%) فهو متوسط جيد بالنسبة للتلاميذ وعلاقاتهم بالمدرسين، وهو اقل من المتوسط السابق (بعد الإذعان)، ولكنه في ذات الوقت يفوق بعد متوسط بعد الجد والاجتهاد بنسبة تقر بـــ (11,44%) وهو فارق يبدو معتبرًا.

الجدول رقم (31):

يوضح النسب المئوية لكل أبعاد المقياس باختلاف الجنس

المقياس / الجنس	مقياس التوافق الدراسي	
	الاستجابات	النسبة المئوية %
الذكور	1741	67,21
الإناث	2989	70,03
المتوسط الكلي	2360	68,62

أما بالنسبة لهذا الجدول (31) فيتضح من خلال نتائجه، والتي تعتبر نتائج كمية لأبعاد التوافق الدراسي حسب ما المقياس المعد لذلك التي تظهر أن الفروق تتقلص أكثر بين الجنسين للأبعاد في التوافق الدراسي، لكن الفروق الطفيفة كانت لصالح الإناث منها عند الذكور، إذ بلغت عندهن نسبة

(70,03%) أما عند الذكور فبلغت نسبة (67,21%)، وتبدو نسبة المتوسط الكلي قد تأثرت بنتيجة بعد الجد والاجتهاد التي تعد متطرفة إذ بلغت النسبة الكلية (68,62%).

6 - عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

تقول الفرضية العامة "بوجود علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي".

الجدول رقم (32):

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.

الجدول رقم (33):

يوضح فئات التلاميذ المتوافقون وغير المتوافقين في أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي

	معاملـــة الأب						معاملـــة الأم					
أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي	نعم		؟		لا		نعم		؟		لا	
الفئـــــــة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المتوافقـــــون	6157	28،56	2750	14،25	2031	56،18	7303	83،64	1888	76،16	2073	40،18
غير المتوافقين	5091	17،56	240	81،22	221	00،21	698	39،64	184	97،16	202	63،18
المجمـــــوع	المتوافقون **10938** / غير المتوافقين **1052**						المتوافقون **11264** / غير المتوافقين **1084**					

يبين الجدول السابق الفئتين من المتوافقين دراسيًا وغير المتوافقين في أسلوب التقبل مقابل أسلوب الرفض الوالدي، حيث أن الفروق بين الاستجابات عمومًا سواء تعلق الأمر بادراك المتوافقين لمعاملة الأب والأم، لا تختلف عند الفئتين المتوافقة وغير متوافقة دراسيًا، إلا أن الفرق الطفيف في النسب المئوية يلاحظ أكثر في استجابات "؟" (أي لا أدري) واستجابة "لا" فيما يخص معاملة الأب، من خلال إدراك العينتين.

الجدول رقم (34):

يوضح فئات التلاميذ المتوافقون (ذكور/ إناث) في أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي

	معاملـــة الأب						معاملـــة الأم					
أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي	نعم		؟		لا		نعم		؟		لا	
الفئـــــــة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المتوافقـــــون	2188	16,85	949	82,86	740	05,85	2505	42,84	669	91,87	766	39,85
المتوافقـــات	3969	80,95	1801	93,94	1291	37,94	4798	03,96	1219	12,93	1307	75,95
المجمـــــوع	المتوافقون **7871** / المتوافقات **14385**											

يتضح من الجدول (34) الذي يعرض إدراك التلاميذ المتوافقون والمتوافقات في أسلوبي المعاملة الوالدية المتمثلان في التقبل مقابل الرفض الوالدي، أن النسب المئوية بالنسبة لفئة المتوافقات أعلى نسبيًا

من نسب المتوافقين من التلاميذ، وهي النسب المعبر عنها حسب مفتاح التصحيح وهذا يعود لعوامل سنتطرق إليها في حينها.

الجدول رقم (35):

يوضح إدراك فئات التلاميذ غير المتوافقين (ذكور/ إناث) في أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي حسب متغير الجنس

أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي	معاملـــة الأب						معاملـــة الأم					
	نعم		؟		لا		نعم		؟		لا	
الفئـــــــة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
غير المتوافقين	381	16,58	144	19,21	130	84,19	462	44,67	92	43,13	131	12,19
غير المتوافقات	210	89,521	96	18,24	91	92,22	234	94,58	92	17,23	71	88,17
المجمـــــوع	غير المتوافقين **665** / غير المتوافقات **397**						غير المتوافقين **658** / غير المتوافقات **397**					

يتضح من خلال هذا الجدول أن التلاميذ غير المتوافقين من الذكور لا يجدون مشاكل كبيرة مع آباءهم إذا كانت نسبة الاستجابة بـــ "نعم" قدرت (58,16 %) مقارنة مع الإناث، لكن الأمر يختلف قليلا وبالعكس بالاستجابة على لا أدري (؟)، إذ نجده مرتفع عند الإناث، ذلك أن الإناث أكثر حياءً من الذكور خصوصًا إذا تعلق الأمر بالحياة الأسرية؛ إذ نجد في كلتا المعاملتين (الأب - الأم) أن النسبة المئوية أكثر منها عند الذكور، إذ هي في معاملة الأب كانت (24,18%) مقارنة بالإناث و(21,19 %) عند الذكور، أما في معاملة الأم فقد قدرت بـــ (23,17 %) عند الإناث حيث يزداد الفرق أكثر بحوالي نسبة (10,00%)، حيث نجدها عند الذكور تبلغ (13,43 %).

أما في ما يخص الاستجابات في بديلة "لا" فإن الفروق تضيق ، حيث نجدها لا تتجاوز (03,08%)، أما الفرق الملاحظ فيما يخص استجابات بديلة "نعم" المتعلقة بمعاملة الأم بين الجنسين وغير المتوافقين والذي يعود لصالح الذكور منه عند الإناث، إذ بلغ هذا الفرق تحديدا نسبة (08,50%).

اختبار مدى صحة فرضيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة الميدانية، فإن دلالة الفرضيات التي طرحناها جاءت كالتالي:

الفرضية العامة:

القائلة: "هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي لدى تلميذ مرحلة التعليم الثانوي".

بناءً على نتائج التحليل الإحصائي لمعامل (بيرسون) للارتباط (ر)، والذي توصلنا من خلاله أن: ر = 0,006، وهي نتيجة أصغر بكثير من القيمة المجدولة المساوية لـــ: 0,15 في جدول الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط، أي أن 0,006 < 0,15.

وعليه ترفض الفرضية العامة، وتنفي صحتها، وتثبت الفرضية الصفرية وهذا ما يؤكد ضعف الكبير في وجود العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي وهذا نظرا للاستجابات المتباينة في كلا الاختبارين المطبقين، وهذا يقودنا إلى القول إن التلميذ في المرحلة الثانوية يعاني توافقية خصوصا وهو في مرحلة المراهقة والتي تعد بمثابة همزة الوصل الرابطة بين عالم الطفولة وعالم الرشد، وهذا ما أثر على النتائج لقلة الاستقرار النفسي في هذه المرحلة من مراحل النمو.

الفرضية الجزئية الأولى:

القائلة: "هناك علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والخد والاجتهاد للتلميذ".

اعتمادًا على نتائج التحليل الإحصائي لمعامل (بيرسون) للارتباط (ر) والتي أسفرت أن معامل الارتباط (ر) = 0,002، وهي اصغر بكثير من القيمة المجدولة المساوية لـــ: 0,15 في جدول الدالة الإحصائية لمعاملات الارتباط، أي أن 0,002 < 0,15، وهذا عند درجة الحرية 198.

وعليه ترفض الفرضية الجزئية الأولى الموجبة، وتنفى صحتها، وتثبت بدلها الصفرية، ومن ثمة لا توجد حسب دراستنا علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والجد والاجتهاد وللتلميذ في المرحلة الثانوية، لاختلاف الاستجابات وتباينها بين التلاميذ في الاختبارين المطبقين.

الفرضية الجزئية الثانية:

القائلة: "هناك علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والإذعان لدى التلميذ".

فاعتمادًا على نتائج التحليل الإحصائي لمعامل (بيرسون) للارتباط (ر) والذي أسفرت أن معامل الارتباط (ر) = 0,090-، وهي اصغر من القيمة الجدولية المساوية لــ: 0,15 في جدول الدالة الإحصائية لمعاملات الارتباط أي أن 0,090- < 0,15 ، وهي علاقة سالبة بين المتغيرين المذكورين، وهذا عند درجة الحرية 198.

وعليه ترفض الفرضية الجزئية الثانية الموجبة، وتنفى صحتها، وتحل محلها الفرضية الصفرية، وبالتالي لا توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والإذعان في المرحلة الثانوية، لتباين الاستجابات في اختبارين المطبقين.

الفرضية الجزئية الثالثة:

القائلة: "هناك علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والعلاقة بالمدرس".

اعتمادًا على نتائج التحليل الإحصائي لمعامل (بيرسون) للارتباط (ر) والذي أسفرت نتيجته أن ر = 0,18، وهي أكبر من قيمة (ر) الجدولية المساوية لــ: 0,15 في جدول الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط أي أن 0,18 > 0,15 ، وهذا عند درجة الحرية 198 ، ومستوى الدلالة 0,05 (95 % ثقة).

وعليه تقبل الفرضية الجزئية الثالثة، وتثبت صحتها وتنفى الصفرية، ومن ثم توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والعلاقة بالمدرس في هذه المرحلة من مراحل التعليم، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على تشابه المواقف العلائقية في البيت والمدرسة إذ يمثل المدرس صورة الأب والمدرِّسة صورة الأم، هذا من جهة كما تدل على أهمية الجانب العلائقي عند المراهق من جهة أخرى.

الفرضية الجزئية الرابعة:

القائلة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة الأسرية بين الجنسين".

اعتمادًا على نتائج التحليل الإحصائي لاختبار "ت" الذي أسفرت نتيجته أن: "ت" = 0,34، وهي قيمة اصغر من المجدولة المساوية لــ: 1,98 في جدول التوزيع "ت" أي أن 0,34 < 1,98، وهذا عند درجة الحرية 198.

وعليه تقبل الفرضية الجزئية الرابعة وتثبت صحتها، وتنفى الفرضية الموجبة، وبالتالي فعلاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنشئة الأسرية بين الجنسين وهذا ما يدل على تشابه إدراك الأبناء من الجنسين لمعاملة آبائهم في ما يخص أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي.

الفرضية الجزئية الخامسة:

القائلة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الجنسين".

اعتمادًا على نتائج التحليل الإحصائي لاختبار "ت" الذي أسفرت نتيجته أن: "ت" = 0,46، وهي قيمة أصغر من المجدولة المساوية لـــ: 1,98 في جدول توزيع "ت" أي أن 0,46 < 1,98، عند درجة الحرية 198.

وعليه تقبل الفرضية الجزئية الخامسة، وتثبت صحتها، وتنفى الفرضية الموجبة، وبالتالي فعلاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الجنسين.

بعد استعراضنا للنتائج التي أسفر عنها التطبيق الميداني للدراسة وتحليلها، ثم اختبار مدى صحة فرضياتها، نأتي الآن إلى تفسيرها وفق ما توصلنا إليه ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وما قد تبنيناه نظريًا وهو ما سنراه في الفصل المقبل.

الفصل السّادس

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيـــد:

تطرقنا في فصل سابق للإجراءات الميدانية المنهجية المتبعة في الدراسة، حيث تعرضنا فيه إلى المنهج المستخدم في الدراسة، ثم التذكير بالفرضيات التي سيتم التحقق منها بهذه الإجراءات، ثم العينة وكيفية اختيارها وإبراز أهم خصائصها، ثم الدراسة السيكومترية للأدوات المستعملة في الدراسة من حيث صدقها وثباتها للتأكد من مدى صلاحيتها، كما تعرضنا في نهاية الفصل إلى التقنيات الإحصائية التي استعين بها لتحليل نتائج الدراسة، ثم قمنا بعرضها في الفصل السابق، وفق ما أسفرت عنه التقنيات الإحصائية من مدى صحة الفرضيات المطروحة، إثباتًا أو نفيًا، ووفقا لمشكلة البحث وفروضه، نأتي الآن في هذا الفصل لتفسيرها ومناقشتها.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد عرضنا للنتائج الميدانية للبحث وتحليلها ومناقشة البيانات المتحصل عليها من الأدوات المطبقة على تلاميذ المرحلة الثانوية والمتمثلة في مقياسي قائمة المعاملة الوالدين (في أسلوب التقبل مقابل أسلوب الرفض الوالدي) ومقياس التوافق الدراسي، نأتي الآن إلى تفسيرها في ضوء الفرضيات التي تم اختبار مدى إثباتها من نفيها حسب ترتيبها في الدراسة، وانطلاقا من الأطر النظرية المتبناة في بحثنا هذا والتي بنيت عليها هذه الدراسة، وانطلاقًا مما تم توظيفه من تقنيات الإحصاء الوصفي التي تم عن طريقها تحليل النتائج في الجزء السابق، وما دامت هذه الأدوات لا ترتقي إلى الكشف عن العلاقات بين الظواهر ومدى ارتباطها أو الفروق بينها، فإننا اعتمدنا على أدوات الإحصاء الإستدلالي في الدراسة لغرض تفسير هذه النتائج واختبار الفرضيات مقيدًا بالفرضية العامة تليها الفرضيات الجزئية.

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 رقم **(32)**، أن قيمة (ر) كانت مساوية لـــ **(0,006)** وهي قيمة أقل بكثير من القيمة العددية لـــ (ر) المجدولة المساوية لـــ **(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.

واستناداً إلى النتائج المتوصل إليها في الجداول المتعلقة بالمتغيرين وكذا النتائج التي أسفر عنها الجدول رقم **(32)**، 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 إحصائياً 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 المترلية وأشد خضوعاً 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 علية)؛ 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 لازماً 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 بفكرهم عنه ويدرك نفسه في إطار معاييرهم ومستوياهم 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.

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 لـــ **(0,0023)** وهي قيمة أقل بكثير من القيمة العددية لـــ (ر) المجدولة المساوية لـــ **(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 الجدولين (06، 14) أن جد واجتهاد التلميذ لا يرتبط بقبول الابن أو رفضه في البيت، فمن خلال النتائج المتحصل عليها في مقياس التوافق الدراسي تبين من الجدول رقم (06) أن التلاميذ المتوافقون في هذا البعد قدر بـــ (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 تباينا 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 (محمد بن اسماعيلي، 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) سنة 1984، التي تتعلق بالتوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح، شملت عينة الدراسة فيها (432 طالبا 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 أو لم 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 دراستنا 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 المدروسة 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، 1982م 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 رقم **(06)**، 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).

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 لـــ (- 0,090) وهي قيمة أقل بشكل جلي من القيمة العددية لـــ (ر) المجدولة المساوية لـــ (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 نتائج الجدولين (06، 15) 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 بـــ (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 حسب الجدول (06) 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 رقم (15) 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 أوحتى 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 مالم يكن هناك أسلوب الضبط في المدرسة الذي ينقسم حسب تطبيقه إلى نوعين أساسين هما: الضبط السلبي والضبط الإيجابي، فالسلبي يعتمد على العقاب أوالتهديد به بشكل رسمي أوغير 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).

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 رقم (16) أن القيمة العددية التي أسفر عنها معامل الارتباط بيرسون (ر) كانت مساوية لـــ (0,18) وهي قيمة أكبر من القيمة العددية لـــ (ر) المجدولة المساوية لـــ (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 الجدولين (06، 16)، يمكننا على ضوئهما تفسيرًا لما سبق القول بأن ما يميز بعد العلاقة بالمدرس عن بقية الأبعاد الأخرى المدروسة هو بوجود علاقة دالة إحصائيا 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 وتنطبع 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 اسقاطات 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، فالتلميذ 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، و لم 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 والاستيفاء بين الأب وأبنائه والذي يفتقر بدرجة كبيرة إلى العلاقات الاجتماعية الطيبة". (مصطفى فهمي، 1967، ص102-103).

في هذا السياق يرى محي الدين مختار أن "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 أوالعكس تؤثر تأثيراً سيئاً 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 دراستنا الحالية من خلال الجدول رقم **(06)** الذي يبين أن 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:

1. صفات إنسانية: حنون، مرح، طبيعي، معتدل المزاج.
2. صفات نظامية: منصف، غير متحيز، ثابت، محترم.
3. شكله ومظهره: أنيق الهندام، حسن الصوت، جذاب عمومًا.
4. 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 استعدادا 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.

تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة ومناقشتها:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أساليب التنشئة الأسرية بين الجنسين".

اتضح من خلال نتائج الدراسة الجدول رقم **(17)** الذي أسفرت عنه المعالجة الإحصائية للفرضية السابقة أن قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق المساوية لـــ **(0,34)** وهذه القيمة العددية المحسوبة أقل من القيمة العددية المجدولة المساوية لـــ **(1,98)**، إذ على إثره يمكننا تفسير ذلك بقلة الفروق بين الجنسين في التنشئة الأسرية حسب هذه الدراسة، ما دامت النتيجة المتوصل إليها غير دالة إحصائيًا، وبذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة الأسرية بين الجنسين وفي إدراكهم لها في مرحلة التعليم الثانوي.

واستنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية من خلال الجدولين **(17، 21)** فإن الفروق الطفيفة التي لاحظناها في الجدول رقم **(17)**، بين المتوسطات لم تكن دالة إحصائيا ونحن إذ توصلنا إلى هذه النتائج فإننا لا ننفي الفروق الفطرية والظاهرة بين الجنسين بل ولا نناقش ذلك، إنما محل النقاش في المتغيرات التي

تختلف حسب طبيعة المجتمعات وأنماط التنشئة والتربية فيها والمعايير التي تتبناها في أساليب عيشها، ونحن في هذه الدراسة إذ نعالج متغيرًا هو أشد ما يكون اختلافا بل وتباينًا بين المجتمعات ومعتقداتها ودرجة تقدمها ورقيها ومدى وعيها الحضاري، بل تختلف فيه الدراسات حسب تناولها حتى في المجتمع الواحد، خصوصًا مع بروز متغيرات جديدة غيرت مجرى التفكير بل غيرت حتى معايير التربية والتنشئة في الأسرة، بالرغم من الارتباط الشديد للجانب القيمي، إذ أضحت أساليب التنشئة تختلف حتى بين أسرة وأخرى من نفس المجتمع.

وبما أن دراستنا تناولت أسلوبي التقبل والرفض الوالدي كأساليب للتنشئة الأسرية بين الجنسين فيها، فإنها في هذا الإطار اتفقت هذه الدراسة مع توصل إليه (دربلمان وشافر، Dropplemant and Schaeffer) من خلال تطبيق قائمة شافر للسلوك الوالدي على عينة مكونة من (75 ذكرًا و80 أنثى)، حيث تتراوح أعمارهم بين (12-14) سنة إلى أن الذكور يدركون أن آبائهم أكثر سلبية نحوهم عن أمهاتهم، لكن اختلفت معها في إدراك الإناث، كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم لطرق التحكم أوالصرامة من قبل الأب أو الأم. (رشاد موسى، مرجع سابق، ص108).

كما اتفقت نتائج دراستنا الحالية مع دراسة (نصر الدين جابر، 1999، ص204) التي كانت حول علاقة أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي بتكيف الأبناء التي توصل فيها أن مجموع إجابات أفراد عينة المتكيفين من الجنسين ونسبها المئوية توحي بأنهم أكثر تقبلاً وأقل رفضًا عند إدراكهم لمعاملة والديهم لهم، كما أنها حسب الجدول (17) قد اتفقت مع نفس الدراسة السابقة لـــ (نصر الدين جابر) أن الذكور والإناث يتمتعون بمستويات أعلى من التقبل وأنهم أقل رفضًا عند إدراكهم لمعاملة والديهم لهم، إذ عند مقارنة تكرار إجابات الذكور والإناث من فئة المتكيفين من أفراد عينة الدراسة على عبارات التقبل/ الرفض الوالدي فإن مراهقي فئة المتكيفين يتفقون إلى حد كبير في مستويات التقبل والرفض الوالدي، فهذا الاتفاق والتشابه إنما كان بسبب القرب وتشابه العادات والتقاليد بين مدينتي ورقلة وبسكرة.

ورغم اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (شلدرمان وشلدرمان، Schldaremann and Schldarmann. 1971) بأنه توجد فروق بين الذكور والإناث في بعد التقبل الوالدي إلاّ أنها اتفقت معها في الفروق الطفيفة لدراستنا رغم كونها غير دالة حيث طبق الباحثان قائمة شيفار المختصرة للمعاملة الوالدية لعينة تكاد تتساوى في حجمها عينة دراستنا الحالية، حيث كان قوامها (71 ذكرًا و111 أنثى) تتراوح أعمارهم ما بين (13-15 سنة) وتوصلت النتائج إلى أن الأبناء الذكور يدركون

أمهاتهم بأنهن أكثر تساهلاً معهم بينما تدرك الإناث أمهاتهن أكثر إستخدامًا للتحكم السيكولوجي. (رشاد موسى، مرجع سابق، ص108).

والفروق الطفيفة التي كانت لصالح الذكور حسب الجدول (17) والتي لم تكن دالة (الفروق) كما أسلفنا رغم اختلافها في الدلالة مع دراسة (جارفي، Garvey.1972) في أمريكا الجنوبية، إلاّ أنها اتفقت نسبيًا معها إذ توصل خلال تطبيقه لقائمة شيفار على عينة مكونة من 5400 طفلاً في الصفوف الدراسية من السابع حتى الصف الثاني عشر إلى أن الأبناء الذكور يدركون والديهم بأنهما أكثر تقبلاً... وأكثر استقلالاً ولكنهم أقل صرامة بالمقارنة مع ما تدركه الإناث. (المرجع السابق، ص108).

أما اختلاف دراستنا الحالية عن الدراسات الأخرى، إلى حد التباين مع بعضها، فنجد دراسة (شلدرمان وشلدرمان) سابقة الذكر في مجتمع (الهترايت، Hutterite)، أن الذكور يدركون الوالدين أكثر تحكمًا ورفضًا وتباعدًا عدائيًا وانسحابًا للعلاقة وتلقينًا للقلق الدائم بينما تدرك الإناث الوالدين أكثر تقبلاً و تمركزًا حول الطفل واندماجًا وتقبلاً للفردية.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (فاندويل، Vandewiele, 1980) في السنغال من خلال استبيان السلوك الوالدي على عينة مكونة من (262 ذكرًا و482 أنثى) حيث تتراوح أعمارهم ما بين (14-17 سنة) إلى أن البنات تدركن أن آباءهن أكثر تقبلاً وعطفًا من الأمهات لكنها (دراستنا) تتفق مع هذه الدراسة في إدراك الذكور والإناث أن الآباء أكثر صرامة من الأمهات. (المرجع السابق، ص109).

كما اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة (رشاد عبد العزيز موسى 1987)، حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراك المعاملة الوالدية، كون التقبل لصالح الإناث مع معاملة الأب والأم، لكن الرفض كان لصالح الذكور في إدراكهم لمعاملة الوالدين لهم. (المرجع السابق، ص111).

يعود اختلاف نتائج دراستنا الحالية مع جل الدراسات التي سبقتها نظرًا لاختلاف البيئات وأساليب التنشئة فيها بل وحتى تباينها إذ تتميز كل بيئة بثقافة معينة وأنماط حياتها، كما أن لاختلاف العينات والأدوات المستعملة أثره في نتائج هذه الدراسات، من هنا فإن هذا الاختلاف إنما يعود لتميز بيئتنا سواء بالقليل أو الكثير عن البيئات الأخرى في الدراسات السابقة.

والنتيجة الحالية للدراسة إنما تدل على تشابه إدراك الجنسين لعلاقاتهم بآبائهم من جهة، كما تدل على وعي الآباء في اجتناب تفضيل أحد الجنسين على الآخر من جهة أخرى، لما في ذلك من تحيز للذكر

والظلم الذي تنم عنه النظرة السلبية الأنثى ودورها وهضم حقوقها بدوافع حاربها الإسلام منذ ظهوره واعتبر ذلك الأمر من قبيل الجاهلية، ففي هذا الصدد يقول تعالى ردًا على ما يعتقدونه ﴿وإذا بشر أحدهم بالأنثى ظل وجهه مسودًا وهو كظيم يتوارى من القوم من سوء ما بشر به أيمسكه على هون أم يدسه في التراب ألا ساء ما يحكمون﴾ (الآيتان 58-59 من سورة النحل)، وبالرغم من ذلك ظهرت فروقاً طفيفة كانت لصالح إدراك الذكور لمعاملة آبائه له، ويعود ذلك لتمتعه بالحرية النسبية التي تميزه عن الأنثى أحيانا ومحاولة تحرره واستقلاله المستمر، تلك الحرية والاستقلالية التي تفتقدها الأنثى أحيانًا في بعض الأسر نظرًا لطبيعة المجتمع المحلي، بالرغم من التغيرات الحادثة التي تحاول الأنثى في مثل هذه الأسر انتزاع حريتها من بينها مثلاً لا حصرًا مواصلة الدراسة ونيل الشهادة لتستقل وتتحرر ماديًا، بدلاً أن تكون تابعة تحت سيطرت الرجل الذي تعتبر سلطة جائرة ولا سبيل للخلاص منها إلاّ بالعمل والجهد المستمر، وهذه الفروق الطفيفة إنما تعود إلى ما تقوم به المرأة لبلوغ التساوي والوعي الذي بدأ يظهر عند الآباء، كما أن مجتمع المنطقة يتعايش أكثر مع غيره من كافة المناطق بالجزائر، فإن ذلك جعله ينفتح وتمتزج فيه العادات التي يتأثر بها سكان المنطقة.

بالرغم من النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية، إلاّ أن الفروق الطفيفة التي كانت لصالح الذكور تدل على مبررات مجتمعنا الذي يعد كغيره من المجتمعات العربية لم تزل عند بعض العائلات التي تفضل الذكور على الإناث، بالرغم من معاملته القاسية أحياناً إلاّ أن ذلك يعني إعداده للحياة المستقبلية فالذكر يمثل عندها المسئول الذي تحمل أعباء الحياة وجلب الرزق، إذ أن الرجل "الذي عليه المسئولية الكاملة الأدبية والمادية وتحمل أعباء الأسرة ممثلة في الزوجة والأطفال وفي أحيان كثيرة الأب والأم وعليه أن يهيئ المال والسكن ووسائل الراحة المادية والمعنوية، كما أنه مكلف بعد ذلك بأن يسعى ويكد ويتعب من أجل أسرته حاضراً ومستقبلاً، لذلك فإن دور الذكر في هذا المجتمع دور أساسي وأحماله ثقيلة وتكاليفه شاقة" (رشاد موسى، مرجع سابق، ص116-117)، كل ذلك يعود إلى التصور المسبق عن دور كل من الجنسين كما ذكر ذلك بيير توب. (Pierre (T), 1985, P10).

تفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الجنسين".

اتضح من خلال نتائج الدراسة وما أفرزته المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية في الجدول رقم **(28)**، الذي أسفر عن القيمة العددية لاختبار (ت) لدلالة الفروق التي كانت مساوية لـــ **(0,46)** وهذه القيمة المحسوبة أقل من القيمة العددية المجدولة المساوية لـــ **(1,98)**.

على إثر ذلك يمكننا تفسير النتيجة المتوصل إليها بضعف الفروق بين الجنسين في التوافق الدراسي -حسب الدراسة الحالية- وما دامت النتيجة غير دالة فإنها تدل على الفروق الطفيفة التي لا تكاد تذكر في توافق الإناث وتوافق الذكور، وبالنظر للنتيجة العددية لاختبار (ت) والمتوسطين الحسابيين للجنسين الذي كانت الفروق الطفيفة فيه لصالح الإناث، التي كانت تحديدًا بـــ **(0,36)** بينهما، وبالتالي نؤكد على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الجنسين في مرحلة التعليم الثانوي.

واستنادًا إلى الجدول رقم **(23)** من الدراسة، فإن الفروق الطفيفة الملاحظة بين الجنسين، إنما تدل على تشابه الظروف النفسية والاجتماعية لهما أحيانًا، وهذا ما أسفر عنه الاختبار (ت) من نفس الجدول، إذ لم تكن فيه الفروق دالة إحصائيًا، لكن الفروق الطفيفة الملاحظة من الجدول السابق، فإنها كانت لصالح الإناث، إذ يعود ذلك لاختلافها عن الذكر لأن الأنثى من طبعها الحياء وقلة تمردها بالذكر عن القانون والسلطة المدرسية، خصوصا سلطة المدرس.

كما أوضحت النتائج ذات الفروق الطفيفة أن الأنثى أكثر قدرة على التوافق الدراسي من الذكر الذي يشعر بنفسه أنه متحرر اجتماعياً منها، ويظهر ذلك بإذعانها أكثر للمدرس، لكن عمومًا وبالنظر إلى ما أسفرت عنه نتائج دراستنا الحالية، فإن كلا الجنسين ذو علاقات جيدة مع المدرس، وأنهما في هذه المرحلة العمرية أشد حاجة إلى عطف وسند معنوي حقيقي، نظرًا لأهمية هذه المرحلة في بناء الشخصية وأهمية استقرارها، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن الأنثى تخشى أكثر لأنها تسعى جاهدة للتخلص من سلطة البيت وتكفل مستقبلاً يحميها من نوائب الدهر وما يخفيه المستقبل لها، ولا يكون ذلك إلاّ بالتوافق مع الدراسة كما سبق ذكر ذلك، والفروق الطفيفة التي كانت لصالح بعض الإناث توضح أن "مكانة الفتاة داخل مجتمعنا والتي تمثل حافزًا لها لبلوغ مكانة أحسن هذه المكانة الناتجة عن سيطرة الذكر عليها واختلاف معايير التعامل بين الجنسين". (مصطفى فهمي، مرجع سابق، ص111- 112).

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عاطف عثمان الآغا) التي درس فيها "العلاقة بين المناخ السائد في كلية التربية (بقطاع غزة) والتوافق الدراسي للطلاب"، حيث توصل إلى اختلاف إدراك الذكور لهذه العلاقة عن إدراك الإناث لها في البيئة العائلية، فالثقافة السائدة في قطاع غزة مازالت تعطي

اهتماماً لتعليم الذكور باعتبارهم هم الذين تقع على عاتقهم أعباء الحياة وتطوير الملامح الرئيسية للمجتمع... في حين لا تعطى هذا الاهتمام للأنثى. (رشاد موسى، مرجع سابق، ص353).

وتختلف نتائج الدراسة الحالية في مع دراسة (محمد بن إسماعيلي، مرجع سابق، ص96) سالفة الذكر، كون الفروق كانت دالة لصالح الإناث في التوافق الدراسي، (إلاّ أنها تتفق معها جزئيًا في اتجاه هذه الفروق)، إذ توصل إلى أن مشكلة التفكير في المستقبل والتخوف منه بشكل كبير يظهر بدرجة أكبر عند البنات عنه عند البنين، وكذلك التخوف من الرسوب هو أشد عند البنات أيضًا... ذلك أن البنت تخاف من تعثرها في الامتحانات وتطرد من المتوسطة أو الثانوية وتسجن في المترل من طرف الوالدين وتتزوج فيما بعد، ولهذا السبب نجد اليوم الفتاة تجتهد أكثر من الفتى في العمل المدرسي، لتنجح في امتحانات التنقل من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، وهي بهذا تحقق آمالها المتمثلة في حرية الذهاب والإياب من المترل إلى المؤسسة ولتحتك أكثر بالآخرين من جهة، ولتتخلص من المترل وأعبائه ومن الإقامة الجبرية التي تفرض عليها بحكم تقاليد وقيم المجتمع الجزائري، كما اختلفت دراستنا مع دراسة (مصطفى محمد الصفطي، مرجع سابق)، ودراسة (سهى يوسف اللحامي، مرجع سابق، ص56)، ودراسة (آن لركسلي وإليزابيت دوفان) (لندال دافيدوف، 1983، ص634)، ودراسة (سلوى الملا) (نقلا عن عبد الكريم قريشي، مرجع سابق، ص74)، إذ أكدت هذه الدراسات على أن الطلاب الذكور أكثر توافقًا من الإناث.

وبما أن التوافق الدراسي نوع من أنواع التوافق الاجتماعي، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (عبد الكريم قريشي، 1991) التي كانت حول "علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية"، التي توصل فيها إلى أن الفروق لم تظهر بين الجنسين في التوافق الاجتماعي وفي دراسة أخرى لـــ (عبد الكريم قريشي، 1999، ص168 وكذا 186)، حول "مشكلات التوافق لدى المراهق الجزائري في المرحلة الثانوية" فقد اتفقت مع الدراسة الحالية، إذ أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي عند تلاميذ المرحلة الثانوية رغم أن المتوسطات كانت لصالح الإناث في فروقها الطفيفة.

كما اتفقت كذلك مع دراسة (محمود الزيادي، 1970، ص361) التي توصل فيها إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الجامعة الأردنية، بالرغم من أن الإناث كان لهن متوسطًا حسابيًا بلغ **(70)** أعلى من متوسط الذكور الذي بلغ **(63,40).**

خلاصة ومقترحات

خلاصة ومقترحات

خلاصة لما سبق وبعد عرضنا للفصول النظرية والتطبيقية 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.

وقد تناولنا نظريًا مفهوم التنشئة الاجتماعية ومدى اختلاف كل من علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي في تحديدهم لهذا المفهوم، وخلصنا إلى مفهوم متكامل للنظريتين مع توضيح أهمية التنشئة الاجتماعية مجسدة في مصادر الضبط فيها ودور كل مصدر في التأثير على الناشئة وضبط سلوكهم، بدءًا بالثقافة كوعاء يحدد أفكار المجتمع وتوجيهاته ثم الأسرة وأساليبها فالمدرسة ونظامها التربوي ثم الدين والمعتقد، وأثره في تحديد أنماط السلوك الأخلاقي عند الفرد فجماعة الرفاق وتأثيرها في سلوك أعضائها الناشئة، كما تعرضنا إلى التنشئة الأسرية بدءًا بمفهوم الأسرة، فالنظم الأولية للتنشئة فيها، من رضاعة وفطام ونظافة وتربية جنسية، ثم الاستقلال والاعتماد على النفس ثم أساليب التنشئة الأسرية ركزنا فيها تحديدًا على أسلوبي التقبل والرفض الوالدي حسب الدراسة الحالية.

تناولنا أيضًا في هذه الدراسة التوافق الدراسي حيث تعرضنا فيه إلى مفهوم التوافق بداية بالتمييز بين التوافق والتكيف، ثم اتجاهات التوافق الشخصي والاجتماعي، فالتوفيق بينهما بالاتجاه التكاملي نظرًا لطبيعة النمو عند الإنسان استنادًا على تفاعل العوامل الشخصية والاجتماعية ثم مستويات التوافق ممثلة في أبعاده تبعًا للمستويات الرئيسية الثلاثة، البيولوجي (التكيفي) والنفسي والاجتماعي، كما تعرضنا إلى عدد من ميكانيزمات التوافق وأثرها اللاشعوري في التعامل مع الغير، ثم التوافق الدراسي الذي يمثل إحدى المجالات الهامة للتوافق، فمفهومه وعوامله ثم أبعاده حسب الدراسة الحالية.

أما ميدانيًا فتناولنا الإجراءات الميدانية للدراسة معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي، ثم أوضحنا كيفية اختيار المؤسسات والتلاميذ، كما تعرضنا إلى الأدوات المستعملة بالدراسة الاستطلاعية ودراسة صلاحيتها على البيئة التي طبقت فيها، ثم عرض نتائجها مع التحليل، عقب ذلك مناقشتها ومقارنتها بالدراسات التي سبقتها، وتم ذلك حسب طرح الفروض انتهاء بالفرضية العامة للدراسة.

وقد أكدت النتائج المتوصل إليها الضعف الشديد في العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي للتلميذ في المرحلة الثانوية -حسب المنطقة المطبق فيها- وذلك نظرا لحساسية مرحلة المراهقة

التي لم يكتمل فيها النضج بعد مما يدل على قلة الاستقرار النفسي فيها كما أنها فترة حرجة نتيجة التغيرات السريعة والطارئة في جميع مظاهر النمو مما يتغير على إثره نمط التوافق النفسي عمومًا والدراسي خصوصًا.

كما دلت نتائج الدراسة الحالية على تباين أساليب التنشئة بين الأسر وبين المدارس أو تناقض الأسرة مع المدرسة أحيانا؛ بمعنى أن الدراسة الحالية كشفت عن وجود كل الاحتمالات في أساليب المعاملة بين هذين المؤسستين التربويتين، أو بمعنى آخر فإن هذه النتيجة إنما تدل على أن استجابات التلاميذ كانت متباينة إلى حد بعيد كما أوضحت العلاقة الدالة بين أساليب المعاملة في البيت مع بعد العلاقة بالمدرس عند التلميذ، مما يؤكد على أهمية الجانب العلائقي لدى التلميذ والذي على أساسه تبنى العلاقة بين الأسرة والمدرسة وبقية العلاقات الأخرى.

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)، ص15).

- 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 المترل الصالح" (المرجع السابق، ص55)، وهذا ما يؤكد العلاقة الوطيدة التي يجب أن تكون بين الأسرة والمدرسة، وعدم التناقض في الأفكار والأساليب التربوية بينهما، انطلاقا 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، يقترح الطالب موضوعًا يراه 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

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1 - القرآن الكريم.

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

3- إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، الطبعة الثانية، بيروت، 1416هـ-1996.

4- إبراهيم وجبه محمود ومحمود عبد الحليم منسي، البحوث النفسية والتربوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1983.

5- ابن كثير، تفسير ابن كثير، دار الفيحاء، المجلد الأول، الطبعة الأولى، دمشق، 1414هـ-1994.

6- ابن منظور، لسان العرب، المجلد العاشر من (ق-ك)، دار صادر، بيروت، 1412هـ-1992.

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

8- أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار، علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، القاهرة.

9- أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، الطبعة العاشرة، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، 1976.

10- السيد عبد الحليم محمود، الأسرة وإبداع الأبناء، دار النهضة العربية، القاهرة، 1980.

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

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

13- برتراند رسل، التربية والنظام الاجتماعي، ترجمة سمير عبده، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1978.

14- بيير بورديو، العنف الرمزي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، بيروت، 1994.

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

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

17- توما جورج الخوري، سيكولوجية الأسرة، دار الجيل، بيروت، 1988.

18- جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ، دراسات نفسية في الشخصية العربية، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 1978.

19- جان لا بلانش و(ج ب) بونتاليس، معجم مصطلحات التحليل النفسي، ترجمة مصطفى حجازي، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.

20- حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية، الطبعة الثانية، عالم الكتاب، القاهرة، 1995.

21- حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، الطبعة الخامسة عالم الكتب، القاهرة، 1984.

22- خير الله عصار، مبادئ علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

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

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

25- رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 1970.

26- زكريا الشربيني ويسرية صادق، تنشئة الطفل، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.

27- سعد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، العدد 198، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، جوان 1996.

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

29- سعد جلال، علم النفس الاجتماعي: الاتجاهات التطبيقية المعاصرة، نشأة المعارف، الطبعة الثانية، الإسكندرية، 1984.

30- سليمان مخول، المراهق في البيت والمدرسة، مجلة الفيصل، العدد 59، الرياض 1402هـ- 1982م.

31- سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، 1413هـ- 1993م.

32- سناء الخولي، الأسرة والحياة العائلية، دار النهضة العربية، بيروت، 1406هـ- 1984.

33- سناء الخولي، الزواج والعلاقات الأسرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1979.

34- سناء محمد سليمان، الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، مجلة علم النفس، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة، العدد 6، القاهرة، 1988.

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

36- سهير كامل أحمد، الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1999.

37- سيرل بيين، التربية الجنسية، ترجمة محمد رفعة رمضان ونجيب اسكندر إبراهيم، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1952.

38- شافر لورانس، علم النفس المرضي، ترجمة صبري جرجس، ميادين علم النفس، المجلد الأول، دار المعارف، القاهرة، 1966.

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

40- صلاح مخيمر، الإيجابية كمعيار وحيد وأكيد لتشخيص التوافق عند الراشدين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1984.

41- صلاح مصطفى الفوال، علم الاجتماع وعلاقته بالعلوم الأخرى، عالم الكتب، القاهرة، 1982.

42- صموئيل ميغاريوس، الصحة النفسية والعمل المدرسي، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1974.

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

44- عبد الحفيظ مقدم، الإشاعة، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، العدد الخامس، الجزائر، 1992-1993.

45- عبد الحميد محمد الشاذلي، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، الإسكندرية، 1999.

46- عبد العزيز القوصي، أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

47- عبد الفتاح محمد دويدار، سيكولوجية النمو والارتقاء، دار النهضة العربية، بدون الطبعة الأولى، بيروت 1993.

48- عبد الكريم قريشي، علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة عين شمس، القاهرة، 1988.

49- عبد الكريم قريشي، علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية، الرواسي، مجلة تربوية ثقافية، العدد 1، رجب/ شعبان 1411 هـ - جانفي/ فيفري 1991م.

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

51- عبد المنعم الحفني، موسوعة الطب النفسي، مكتبة مدبولي، الطبعة الثانية، القاهرة، 1995.

52- عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي، النمو النفسي، دار النهضة العربية، الطبعة الخامسة، بيروت، 1971.

53- 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.

54- علي براجل، أهداف التربية الحديثة، قراءة في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي 2، باتنة، 1997.

55- علي تعوينات، دور الأسرة في تربية وتثقيف صغارها، الرواسي، مجلة تربوية ثقافية، العدد 12، باتنة، 1416هـ- 1995م.

56- عماد الدين إسماعيل وآخرون، كيف نربي أطفالنا، دار النهضة العربية، القاهرة، 1967.

57- عمار زغينة، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة الجزائر 1994.

58- غريب محمد سيد احمد وآخرون، دراسات في علم الاجتماع المعرفي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1995.

59- ف. ج. رايت، مبادئ علم الاجتماع، ترجمة محمد شيا، دار الحداثة، الطبعة الأولى، 1996.

60- فاخر عاقل، معجم علم النفس، دار العلم للملايين، الطبعة الرابعة، بيروت، 1975.

61- فايرة يوسف عبد المجيد، دراسات وبحوث في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1415هـ- 1995م.

62- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.

63- فؤاد البهي السيد، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، القاهرة، 1413هـ- 1993م.

64- كلفن هال، أصول علم النفس الفرويدي، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، بيروت، 1970.

65- كمال دسوقي، علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، بيروت، 1976.

66- كمال وهبي وكمال أبو شهدة، مقدمة في التحليل النفسي، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، بيروت، 1997.

67- لسترا كيركندال، الطفل والأمور الجنسية، ترجمة إبراهيم حافظ، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1961.

68- لندال دافيدوف، مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر، الطبعة الثانية، القاهرة، 1983.

69- لويس كامل مليكة، قراءات في علم النفس الاجتماعي، الجزء الثاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1970.

70- محمد الشعيبي، علم الاجتماع التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1978.

71- محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.

72- محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية: (الأصول الثقافية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978.

73- محمد بن اسماعيلي، سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين، تشخيصه وعلاجه، مطبعة الكاهنة، الطبعة الأولى، الجزائر ، 1992.

74- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979.

75- محمد عطا حسنين، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، الطبعة الأولى، الرياض، 1981.

76- محمد محمود غندور، الفروق الثقافية والجنسية في التوافق الدراسي، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 17، جامعة قطر، 1992.

77- محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.

78- محمد منير مرسي، البحث التربوي وكيف نفهمه، عالم الكتب، القاهرة، 1994.

79- محمد ناصر الدين الألباني، غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام، مكتبة النهضة الجزائرية، الطبعة الأولى، د س.

80- محمود السيد أبو النيل، علم النفس الاجتماعي: دراسات عربية وعالمية الجزء الثاني، الطبعة الثالثة، مطابع دار الشعب، القاهرة، 1984.

81- محمود حسين، الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية، بيروت.

82- محي الدين مختار، التنشئة الاجتماعية المفهوم والأهداف، مجلة العلوم الإنسانية منشورات جامعة قسنطينة، العدد التاسع، 1998، قسنطينة.

83- محي الدين مختار، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى، الجزائر، 1982.

84- مخائيل إبراهيم أسعد ومالك سليمان مخول، مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق الجديدة، 1403هـ- 1982.

85- مخائيل معوض، دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1971.

86- مصطفى أحمد تركي، الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت.

87- مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى، الجزائر، 1994.

88- مصطفى عشوي، نحو تربية الجنسية للأطفال، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، العدد الخامس، 1992-1993.

89- مصطفى غالب، السلوك، دار مكتبة الهلال، بيروت، 1991.

90- مصطفى فهمي، الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، دار المعارف، الطبعة الثانية، القاهرة، 1967.

91- مصطفى محمد الصفطي، علاقة التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي ببعض المتغيرات لدى طلب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة لدى كلية التربية بجامعة الإسكندرية، 1983.

92- مصطفى سويف، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة، 1966.

93- منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 1973.

94- نبيه الغبرة، المشكلات السلوكية عند الأطفال، بدون دار ولا بلد نشر، 1415هـ-1994م.

95- نزيم صرداوي، الرسوب المدرسي وأسبابه، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة الجزائر، 1994.

96- نصر الدين جابر، انعكاسات أسلوب التقبل/ والرفض الوالدي على تكيف الأبناء في فترة المراهقة، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة فسنطينة، العدد 09، قسنطينة، 1998.

97- نصر الدين جابر، علاقة أسلوب التقبل/ والرفض الوالدي بتكيف الأبناء، رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة لدى جامعة قسنطينة، 1999.

98- هدى كشرود، العلاقة بين المعاملة الوالدية وبعد العصابية عند الأبناء، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة الجزائر، 1991.

99- ويلارد أولسون، تطور ونمو الأطفال، ترجمة حافظ إبراهيم وآخرون، مؤسسة فرانكين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك، 1962.

100- يوسف عبد الفتاح محمد، العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 13، القاهرة، جانفي، فيفري، مارس، 1990.

101- يوسف عبد الفتاح محمد، الفروق بين الجنسين في الاتجاهات الوالدية بدول الإمارات العربية المتحدة، 1988.

102- مجموعة من المؤلفين، نظرية الثقافة، ترجمة علي سيد الصاوي، عالم المعرفة، العدد 223 سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني الثقافي والفنون لدولة الكويت، 1418 هـ- 1997م.

المراجع باللغة الأجنبية:

103- Elizabeth, b, Hurlock, (1981). La Psychologie De Développement. Megraw Hill Publishing Company, New Delhi.

104- Fidida. (P). (1974). Dictionnaire de la psychologie; Librairie- Larousse, Paris. VI^{e}.

105- Gilly, (M) (1980), maîtres-élève, rôles institionnels et représentations, ED, PUF.

106- La planche et pontalis (1977). Freud. la vie sexuelle - Ed. PUF. paris.

107- Latifa, B. (1990). Image Parentales et Identification dans une Société en Changement, U. R. A. S. C. d'Oran.

108- Lazarus. S. R, (1976). Paternes of Adjustment. Third edition International Student Edition MC Craw Hill.Kogakusha.

19- Logiciel Stat-Itcf, (1997). Microstat - Version 2,0. Réalisé Par ECOSOFT Traduit et Corrigé par les Statisticiens de l' ITCF.

110- Moustafa, B. (1982). La Famille Algérienne, S.N.E.D. 2eme Edition, Alger.

111- Norbert, Sillany, (1996). Dictionnaire De La Psychologie, Larousse De France, Pour La Nouvelle Edition.

112- Pierre, T. (1985). Masculin et féminin chez l`enfant, Edouard Privat.

113- Robert (S), Feldman, al: Introduction à la psychologie, Edition Chenliére/ McGraw - Hill - Canada.

114- Ronl. J, Hotyat, f. Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, Education 2000, Edition Maloin.

115- Schaffer. L. F. Shoben. E. J, (1965). Psychology Adjustment And Approch Thrugh The Study Of Healthy Personality Secont, Edition The Mac Millan Company, New York.

ملاحق الدّراسة

الملحق رقم (**01**): قائمة المعاملة الوالدية (قطب التقبل مقابل الرفض الوالدي) لـ (شافر) .

الملحق رقم (**02**): مقياس التوافق الدراسي لـ (يونجمان) .

الملحق رقم (**03**): البيانات الخام.

الملحق رقم (**04**): التمثيل البياني لنتائج فرضيات الدّراسة.

الملحق رقم (01):

قائمة المعاملة الوالدية (قطب التقبل مقابل الرفض الوالدي) لـ (شافر) .

المركز الجامعي بورقلة

معهد العلوم الإجتماعية و الإنسانية

نيابة المديرية للدراسات العليا

قائمة المعاملة الوالدية

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي : .....

تاريخ تطبيق القائمة : .....

تعليمات

أختي الطالبة أخي الطالب .

توجد في هذه القائمة مجموعة من العبارات تدور حول طريقة معاملة الآباء (الأب و الأم) لأبنائهم و بناتهم .

و ستجد أمام كل عبارة ثلاثة بدائل للإجابة خاصة بالأب و ثلاثة بدائل أخرى للإجابة خاصة بالأم هي : " نعم " ، " ؟ " ، " لا " .

المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيدا ثم تجيب باختيارك للبديلة المطابقة لطريقة معاملة أبيك لك ،و بديلة أخرى مطابقة لطريقة معاملة أمك لك ، كما في المثال التالي :

معاملة الأب			معاملة الأم		
نعم	؟	لا	نعم	؟	لا

يشكو من أنني أضايقه

فإذا كان ما جاء في هذه العبارة ينطبق مع طريقة أبيك مع معاملته لك فضع علامة (×) في الخانة الخاصة بكلمة (نعم) و إذا كان ينطبق عليك في بعض الحالات و لا ينطبق عليك في حالات أخرى فضع علامة (×) في الخانة الخاصة بعلامة (؟) و إذا كان لا ينطبق عليك تماما فضع علامة (×) في الخانة الخاصة بكلمة (لا) .و اتبع نفس الطريقة بالنسبة لإجابتك على طريقة معاملة أمك لك .

ليس هناك إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ،فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك أنت ،ركز جيدا و أجب بأول فكرة ترد إلى ذهنك و لا تترك أية عبارة دون إجابة .

و تأكد بأن الإجابات التي تدلي بها لا يطلع عليه أحد ،و تستخدم فقط من أجل البحث العلمي .

و شكرا على تعاونك

إن أبي و كذلك أمي منذ أن كنت صغيرا إلى اليوم .

	معاملة الأب			معاملة الأم		
	نعم	؟	لا	نعم	؟	لا
1- يجعلني أشعر بالراحة بعد أن أتكلم معه عن همومي .						
2- ليس صبورًا معي						
3- يبدو أنه يلتفت إلى محاسني أكثر مما يلتفت إلى أخطائي .						
4- يعتقد أن أفكاري سخيفة .						
5- يتكلم معي غالبا بصوت فيه دفئ عاطفي و بروح الصداقة .						
6- يقول عني أنني مشكلة كبيرة .						
7- يفهم مشكلاتي و همومي .						
8- ينسى مساعدتي عندما أحتاجه .						
9- يستمتع بالكلام معي عن الأمور التي تحدث .						
10- يتمنى أحيانا لو لم يكن لديه أطفال .						
11- يحضنني و يقبلني كثيرا عندما كنت صغيرا .						
12- يستمتع بالخروج معي في رحلات أو نزهات أو زيارات .						
13- يبتسم لي معظم الوقت .						
14- يستطيع أن يجعلني أشعر أنني أحسن عندما أكون قلقا أو حزينا .						
15- يشتكي دائما من كل ما أعمله .						
16- يستمتع بعمل أشياء كثيرة معي .						
17- يستمتع بالعمل معي داخل البيت أو خارجه .						
18- ينفجر كثيرا لأقصى درجة من الانفعال عندما أضايقه .						
19- يطمئنني عندما أكون خائفا .						
20- لا يعمل معي .						
21- يطيب خاطري و يدخل على نفسي السرور عندما أكون حزينا أو كئيبا.						
22- لا يحضر لي شيئا إلا إذا ألححت في طلبه مرات و مرات .						
23- لا يبدو عليه أنه يعرف ما أحتاج إليه أو ما أريده .						
24- يعاملني كما لو كنت شخصا غريبا عن الطريق .						
25- كان يحضنني و يقبلني قبل النوم و عندما كنت صغيرا .						
26- يبدوا فخورا بما أعمله من أشياء .						
27- يطلب مني أن أخرج و أذهب إلى مكان بعيد عن المنزل .						
28- لا يحاول تغييري بل يقبلني كما أنا .						
29- يجعلني بتصرفاته أشعر أنني لست محبوبا لديه .						
30- ينسى إحضار ما أحتاجه من أشياء .						

تأكد من أنك أجبت على كل العبارات السابقة .

الملحق رقم (02):

مقياس التوافق الدراسي لـ (يونجمان) .

المركز الجامعي بورقلة

معهد العلوم الاجتماعية و الإنسانية نيابة المديرية لما بعد التدرج و البحث العلمي

إسم الثانوية : ..... .

الشعبة : ..... القسم : .....

الجنس : - ذكر ☐ - أنثى ☐ السن : .....

تدور مجموعة الأسئلة التالية حول عديد من الأمور التي تمارسها في الثانويـــة و في القسم . و المطلوب منك أن تقرأ كل سؤال بعناية و أن تجيب عليه بكل صراحة بوضـع علامة (X) في الخانة التي تناسبك (نعم) أو (لا) . و عندما تنتهي تأكد من أنـــك لم تترك أي سؤال دون إجابة . لاحظ أنه لا توجد إجابـــة صحيحـــة و أخـــرى خاطئـــة و أن إجابتك ستكون في سرية تامة . و لا تكون إلا لغرض البحث العلمي .

	نعم	لا
1- هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب القسم أو إلى الملصقـــات علـــى جدران القسم أثناء الدرس ؟	☐	☐
2- هل أخذ منك الأستاذ أشياء كنت تعبث بها أثناء الدرس (أو طلـــب منك عدم العبث بها) ؟	☐	☐
3- هل يكون عملك عادة نظيفا ومرتبا ؟	☐	☐
4- هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ ؟	☐	☐
5- هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس ؟.....	☐	☐
6- هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ ؟	☐	☐
7- هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة ؟.....	☐	☐
8- هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه ؟	☐	☐
9- هل تبلى كتبك بسرعة ؟	☐	☐
10- هل تحضر غالبا إلى الحصص متأخرا ؟	☐	☐
11- هل تكون في العادة هادئا في القسم ؟	☐	☐

	نعم	لا
12- إذا وجه الأستاذ سؤالا للتلاميذ ، هل غالبا ما ترفع إصبعك طلبا للإجابة ؟		
13- هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس ؟		
14- هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى الدرس ؟		
15- هل غالبا ما عاقبك الأستاذ ؟		
16- هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب ؟		
17- هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالثانوية ؟		
18- هل غالبا ما سكبت سوائل أو أسقطت أشياء داخل القسم ؟		
19- هل تذهب إلى الثانوية مع رفاقك ؟		
20- هل غالبا ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء حديث ؟		
21- هل سبق أن وجهت للأستاذ أية أسئلة ؟		
22- هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة ؟		
23- هل عادة تكون معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس ؟		
24- هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه ؟		
25- هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك ؟		
26- هل سبق أن حاولت دفع زملائك بقوة خارج أو داخل القسم ؟		
27- إذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك ، فهل تلتمس المساعدة من الأستاذ ؟		
28- هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر القسم ؟		
29- هل تنفذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر ؟		
30- هل ترد مباشرة على توبيخ مدرسك لك ؟		
31- هل أحيانا تبدأ الضحك في القسم ؟		
32- هل ترفع صوتك بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك الأستاذ ؟		
33- هل تذهب إلى الأستاذ في قاعة الأساتذة إذا احتجت إلى مساعدته ؟		
34- هل دائما تطلب الإذن من الأستاذ قبل أن تترك مكانك ؟		

وشكرًا على تعاونك

الملحق رقم (03):

البيـــــــانات الخـــــــام.

A : بعد الجد والاجتهاد | SOM : الدرجة الكلية | Z-S : الدرجة المعيارية | N-K : نعم

B : بعد الإذعان | MOY : متوسط الدرجة الكلية | Z-SA : الدرجة المعيارية المعدلة | L-O : ؟

C : بعد العلاقة بالمدرس | E-T : الإنحراف المعياري | N : أفراد العينة | M-P : لا

Z-SA	ZSC	E-T	MOY	SOM	P	O	N	M	L	K	ZSA	Z-S	E-T	MOY	SOM	C	B	A	N
134.11	8.41	9.39	18.33	110	13	6	33	10	24	24	93.80	4.38	2.05	8.67	26	6	11	9	1
171.15	12.12	7.02	19.33	116	8	26	27	12	22	21	50.00	0.00	1.70	5.67	17	5	8	4	2
98.01	4.80	18.75	20.17	121	16	0	42	15	0	48	114.72	6.47	1.70	9.33	28	7	11	10	3
107.27	5.73	13.62	18.17	109	15	4	36	16	2	36	75.88	2.59	3.09	8.33	25	4	11	10	4
107.32	5.73	16.57	21.00	126	8	8	51	13	10	36	62.03	1.20	2.49	6.67	20	6	10	4	5
130.26	8.03	11.34	20.33	122	9	14	39	7	26	27	91.91	4.19	2.62	9.33	28	7	13	8	6
113.31	6.33	15.48	21.50	129	9	8	51	9	22	30	94.10	4.41	2.49	9.33	28	6	12	10	7
103.73	5.37	18.05	21.33	128	10	2	57	9	26	24	64.14	1.41	2.83	7.00	21	5	11	5	8
126.72	7.67	9.91	17.83	107	6	36	12	11	24	18	98.11	4.81	1.25	7.67	23	6	8	9	9
109.29	5.93	13.32	18.33	110	13	4	42	13	8	30	73.53	2.35	3.40	8.33	25	5	13	7	10
106.81	5.68	17.60	21.83	131	12	2	51	7	20	39	71.90	2.19	4.11	8.67	26	4	14	8	11
108.37	5.84	17.99	22.67	136	12	8	48	12	8	48	110.18	6.02	2.16	10.00	30	7	12	11	12
139.11	8.91	8.64	18.00	108	14	10	30	14	10	30	92.76	4.28	3.74	11.00	33	6	15	12	13
96.83	4.68	21.14	21.67	130	12	2	51	12	2	51	71.43	2.14	3.27	8.00	24	4	12	8	14
99.46	4.95	21.84	23.17	139	6	10	54	7	8	54	57.45	0.74	4.03	6.67	20	1	10	9	15
135.63	8.56	10.16	19.67	118	11	12	39	13	16	27	122.16	7.22	1.25	8.67	26	7	9	10	16
100.37	5.04	19.85	21.83	131	12	4	51	12	4	48	69.67	1.97	3.56	8.00	24	5	13	6	17
121.46	7.15	12.17	19.67	118	8	34	15	12	10	39	96.29	4.63	2.16	9.00	27	7	12	8	18
120.01	7.00	14.00	21.50	129	7	14	48	10	20	30	50.00	0.00	0.94	5.67	17	5	7	5	19
114.01	6.40	13.90	20.00	120	14	4	42	12	12	36	72.00	2.20	4.55	9.00	27	4	15	8	20
98.69	4.87	20.74	22.00	132	12	2	51	10	6	51	76.77	2.68	4.11	9.33	28	4	14	10	21
99.17	4.92	19.52	21.17	127	13	0	51	12	6	45	82.59	3.26	3.68	9.67	29	5	14	10	22
151.66	10.17	9.35	21.00	126	11	22	24	12	18	39	68.52	1.85	2.16	7.00	21	6	10	5	23
98.01	4.80	19.16	20.50	123	14	2	45	14	0	48	102.31	5.23	2.87	10.67	32	7	14	11	24
144.59	9.46	8.77	19.00	114	11	20	27	15	8	33	71.73	2.17	3.68	8.33	25	4	13	8	25
99.75	4.98	22.51	23.83	143	6	4	66	6	22	39	60.61	1.06	1.89	6.33	19	5	9	5	26
142.86	9.29	9.48	19.83	119	7	26	27	10	16	33	71.73	2.17	3.68	8.33	25	4	13	8	27
121.18	7.12	12.50	20.00	120	13	8	39	12	12	36	75.88	2.59	3.09	8.33	25	4	10	11	28
119.54	6.95	12.65	19.83	119	14	4	42	11	18	30	65.40	1.54	4.55	8.00	24	3	14	7	29
128.00	7.80	12.31	21.17	127	8	16	42	10	18	33	60.69	1.07	3.74	7.00	21	2	11	8	30
103.85	5.39	18.57	21.83	131	11	6	48	10	8	48	44.70	-0.53	1.89	5.33	16	4	8	4	31
269.03	21.90	3.29	17.17	103	15	14	24	16	16	18	64.72	1.47	5.44	8.33	25	1	14	10	32
112.27	6.23	14.61	20.33	122	14	4	42	11	12	39	69.61	1.96	5.10	9.00	27	2	14	11	33
106.76	5.68	18.85	23.00	138	9	6	54	5	22	42	77.90	2.79	2.87	8.33	25	5	12	8	34
128.15	7.82	11.77	20.50	123	11	18	30	10	12	42	135.73	8.57	0.82	8.00	24	7	9	8	35
104.11	5.41	17.37	20.83	125	13	4	45	12	6	45	98.99	4.90	3.27	11.00	33	7	15	11	36
139.75	8.97	9.81	19.83	119	10	14	39	12	20	24	64.71	1.47	3.40	7.33	22	6	12	4	37
102.78	5.28	18.19	21.17	127	12	0	54	11	14	36	73.78	2.38	2.94	8.00	24	7	12	5	38
99.53	4.95	19.58	21.33	128	12	0	54	12	8	42	91.85	4.18	2.87	9.67	29	6	13	10	39
93.63	4.36	23.15	22.00	132	12	0	54	12	0	54	67.44	1.74	2.87	7.33	22	4	11	7	40
113.07	6.31	12.53	18.33	110	15	2	42	17	10	24	77.31	2.73	4.03	9.33	28	7	15	6	41
108.16	5.82	15.82	20.50	123	10	4	51	9	28	21	84.87	3.49	2.87	9.00	27	6	13	9	42
131.16	8.12	11.58	20.83	125	5	30	30	12	12	36	68.18	1.82	3.30	7.67	23	7	12	4	43
110.09	6.01	16.14	21.33	128	7	34	18	8	10	51	56.06	0.61	3.30	6.33	19	2	10	7	44
118.01	6.80	12.50	19.33	116	11	8	45	13	24	15	69.41	1.94	3.09	7.67	23	5	12	6	45
106.45	5.65	17.18	21.33	128	10	6	51	12	10	39	68.52	1.85	2.16	7.00	21	5	10	6	46
184.04	13.40	5.74	18.00	108	11	26	15	12	20	24	60.46	1.05	2.87	6.67	20	3	10	7	47
98.29	4.83	14.50	16.83	101	13	2	36	14	0	36	14.70	-3.53	1.70	3.67	11	2	6	3	48
128.26	7.83	11.63	20.33	122	8	16	42	10	28	18	156.07	10.61	0.47	7.33	22	7	7	8	49

133.67	8.37	11.12	20.67	124	10	16	36	10	16	36	50.00	0.00	1.70	5.67	17	4	8	5	50
102.53	5.25	20.18	22.83	137	11	4	51	6	14	51	75.46	2.55	2.36	7.67	23	6	11	6	51
103.84	5.38	17.64	21.00	126	12	2	51	12	10	39	62.73	1.27	2.36	6.67	20	5	10	5	52
100.07	5.01	20.57	22.33	134	12	2	54	10	8	48	65.15	1.52	3.30	7.33	22	5	12	5	53
174.13	12.41	6.85	19.33	116	9	24	27	11	24	21	81.39	3.14	2.87	8.67	26	5	12	9	54
123.36	7.34	11.31	19.00	114	14	8	36	15	8	33	87.42	3.74	3.74	10.33	31	6	15	9	55
113.90	6.39	13.15	19.17	115	14	2	42	11	16	30	76.77	2.68	4.11	9.33	28	4	14	10	56
115.04	6.50	14.61	21.00	126	11	6	48	9	22	30	76.77	2.68	4.11	9.33	28	4	14	10	57
113.64	6.36	14.77	20.83	125	10	8	48	10	16	33	53.40	0.34	2.94	6.00	18	3	10	5	58
142.41	9.24	8.98	19.00	114	14	10	33	13	14	30	57.62	0.76	2.62	6.33	19	4	10	5	59
101.57	5.16	18.42	21.00	126	13	2	48	12	6	45	71.21	2.12	0.94	6.33	19	7	5	7	60
149.09	9.91	7.97	18.33	110	10	16	24	11	16	33	57.62	0.76	2.62	6.33	19	5	10	4	61
130.13	8.01	11.23	20.17	121	12	12	36	11	14	36	104.35	5.43	2.94	11.00	33	7	14	12	62
97.09	4.71	19.96	20.83	125	14	2	45	13	0	51	61.93	1.19	4.19	7.33	22	3	13	6	63
102.17	5.22	17.44	20.33	122	12	2	51	15	6	36	68.52	1.85	2.16	7.00	21	6	10	5	64
109.71	5.97	16.08	21.17	127	11	12	42	13	4	45	79.42	2.94	1.70	7.33	22	5	8	9	65
110.96	6.10	15.91	21.33	128	12	10	39	9	10	48	66.30	1.63	3.68	7.67	23	3	12	8	66
152.77	10.28	8.17	19.17	115	8	26	24	8	28	21	113.64	6.36	0.94	7.67	23	7	9	7	67
151.15	10.11	8.21	19.00	114	11	18	30	10	30	15	56.47	0.65	3.09	6.33	19	5	11	4	68
96.17	4.62	12.56	14.83	89	13	3	12	9	10	42	50.00	0.00	2.87	5.67	17	2	9	6	69
112.45	6.24	13.29	19.00	114	13	2	45	14	16	24	88.36	3.84	2.87	9.33	28	6	13	9	70
153.09	10.31	8.44	19.67	118	10	28	18	8	24	30	35.40	-1.46	2.05	4.67	14	5	7	2	71
116.70	6.67	12.89	19.50	117	13	4	45	13	18	24	83.97	3.40	2.94	9.00	27	6	13	8	72
104.19	5.42	18.64	22.00	132	11	4	51	9	12	45	80.62	3.06	3.27	9.00	27	5	13	9	73
103.57	5.36	16.61	20.00	120	14	0	48	14	8	36	95.72	4.57	2.62	9.67	29	6	12	11	74
110.36	6.04	17.23	22.50	135	7	14	45	7	14	48	50.00	0.00	1.70	5.67	17	5	8	4	75
116.46	6.65	12.19	18.67	112	17	4	36	16	6	33	80.48	3.05	2.62	8.33	25	7	12	6	76
98.86	4.89	21.49	22.67	136	12	0	54	7	12	51	74.75	2.47	2.83	8.00	24	6	12	6	77
124.39	7.44	14.11	22.67	136	5	22	42	4	30	33	67.79	1.78	4.50	8.33	25	3	14	8	78
104.23	5.42	20.47	23.67	142	8	12	51	7	10	54	79.88	2.99	3.68	9.33	28	5	14	9	79
116.43	6.64	13.25	19.83	119	12	6	45	10	28	18	78.10	2.81	3.56	9.00	27	6	14	7	80
169.03	11.90	7.06	19.17	115	11	22	24	8	23	27	69.41	1.94	3.09	7.67	23	5	12	6	81
99.81	4.98	21.88	23.33	140	9	4	57	7	12	51	94.16	4.42	2.94	10.00	30	7	14	9	82
161.35	11.13	8.71	21.33	128	14	20	36	9	22	27	65.15	1.52	3.30	7.33	22	5	12	5	83
113.49	6.35	14.65	20.67	124	12	4	48	9	24	27	71.73	2.17	3.68	8.33	25	4	13	8	84
215.82	16.58	4.28	17.00	102	12	24	18	16	20	12	17.93	-3.21	1.25	4.33	13	3	6	4	85
130.91	8.09	11.00	20.00	120	9	26	24	5	38	18	102.31	5.23	2.87	10.67	32	7	14	11	86
110.88	6.09	14.29	19.67	118	13	2	48	12	22	21	25.95	-2.41	1.25	4.67	14	6	5	3	87
128.74	7.87	13.72	23.17	139	20	12	42	9	14	42	74.24	2.42	3.30	8.33	25	6	13	6	88
105.66	5.57	15.27	19.33	116	12	2	51	16	14	21	86.37	3.64	3.30	9.67	29	6	14	9	89
121.74	7.17	13.66	21.50	129	12	8	42	12	16	39	25.95	-2.41	1.25	4.67	14	3	5	6	90
111.46	6.15	14.48	20.00	120	10	8	46	15	8	33	92.43	4.24	1.89	8.33	25	7	11	7	91
107.58	5.76	14.76	19.33	116	15	2	42	15	6	36	74.33	2.43	2.05	7.33	22	7	10	5	92
130.22	8.02	12.22	21.50	129	6	20	42	8	26	27	60.61	1.06	1.89	6.33	19	5	9	5	93
112.33	6.23	16.36	22.17	133	7	14	45	8	14	45	62.25	1.22	0.82	6.00	18	6	5	7	94
95.43	4.54	20.91	21.00	126	14	0	48	13	0	51	78.28	2.83	1.41	7.00	21	6	9	6	95
123.30	7.33	11.19	18.83	113	3	28	27	4	30	21	65.15	1.52	3.30	7.33	22	5	12	5	96
164.12	11.41	6.31	17.17	103	9	26	21	10	22	15	77.90	2.79	2.87	8.33	25	5	12	8	97
159.53	10.95	6.85	17.67	106	11	22	24	19	6	24	32.35	-1.77	1.70	4.67	14	3	7	4	98
115.49	6.55	13.59	20.00	120	13	8	39	13	8	39	66.33	1.63	2.45	7.00	21	7	10	4	99
225.68	17.57	4.50	18.33	110	13	18	24	12	22	21	75.50	2.55	5.10	10.00	30	3	15	12	100
127.74	7.77	10.42	18.67	112	8	30	21	10	34	9	98.82	4.88	2.87	10.33	31	7	14	10	101
105.41	5.54	17.15	21.00	126	12	6	45	12	6	45	94.13	4.41	3.40	10.67	32	6	14	12	102
121.28	7.13	12.07	19.50	117	14	6	39	13	12	33	88.36	3.84	2.87	9.33	28	6	13	9	103
121.47	7.15	11.75	19.17	115	8	16	39	6	16	30	64.71	1.47	3.40	7.33	22	4	12	6	104

104.50	5.45	17.07	20.67	124	11	0	54	11	24	24	61.24	1.12	3.56	7.00	21	4	12	5	105
107.51	5.75	15.13	19.67	118	9	6	48	7	30	18	62.17	1.22	4.11	7.33	22	2	12	8	106
133.33	8.33	11.16	20.67	124	4	30	33	9	30	18	69.05	1.91	2.62	7.33	22	6	11	5	107
135.11	8.51	11.40	21.33	128	7	20	39	8	24	30	50.00	0.00	1.25	5.67	17	4	7	6	108
107.01	5.70	11.93	16.50	99	13	4	39	18	4	21	50.00	0.00	2.49	5.67	17	3	9	5	109
130.64	8.06	7.56	15.33	92	12	28	9	15	22	6	102.95	5.30	1.70	8.67	26	7	11	8	110
103.91	5.39	15.39	19.00	114	16	0	42	16	4	36	85.30	3.53	3.40	9.67	29	5	13	11	111
97.49	4.75	21.06	21.83	131	12	0	54	11	6	48	64.71	1.47	3.40	7.33	22	4	12	6	112
113.23	6.32	12.02	17.83	107	17	0	39	17	10	24	68.71	1.87	3.74	8.00	24	4	13	7	113
136.64	8.66	10.73	20.67	124	8	18	39	11	18	30	50.00	0.00	3.30	5.67	17	2	10	5	114
127.63	7.76	10.95	19.33	116	11	10	42	13	22	18	69.86	1.99	4.03	8.33	25	6	14	5	115
155.13	10.51	8.18	19.50	117	7	26	27	10	20	27	71.73	2.17	3.68	8.33	25	4	13	8	116
113.05	6.31	13.01	18.83	113	15	4	39	16	6	33	68.52	1.85	2.16	7.00	21	6	10	5	117
109.85	5.98	17.21	22.33	134	9	10	48	8	14	45	67.65	1.77	1.70	6.67	20	6	9	5	118
107.37	5.74	16.39	20.83	125	12	2	51	11	16	33	59.09	0.91	3.30	6.67	20	3	11	6	119
96.95	4.69	22.37	22.67	136	9	2	57	7	10	51	98.99	4.90	0.82	7.00	21	6	8	7	120
107.03	5.70	17.18	21.50	129	10	4	54	10	18	33	69.05	1.91	2.62	7.33	22	5	11	6	121
109.62	5.96	13.75	18.83	113	15	0	42	7	28	21	71.43	2.14	3.27	8.00	24	4	12	8	122
113.76	6.38	13.49	19.50	117	19	4	36	20	2	36	82.40	3.24	2.16	8.00	24	6	11	7	123
139.31	8.93	11.76	22.67	136	10	16	36	8	30	36	114.14	6.41	1.25	8.33	25	7	10	8	124
113.52	6.35	15.58	21.67	130	8	12	48	5	36	21	62.25	1.22	3.27	7.00	21	7	11	3	125
159.00	10.90	8.16	20.00	120	10	20	30	10	20	30	61.77	1.18	1.70	6.33	19	4	7	8	126
95.48	4.55	24.63	23.83	143	9	2	60	7	8	57	19.38	-3.06	1.63	4.00	12	6	4	2	127
99.03	4.90	16.32	18.50	111	14	2	45	11	36	3	94.16	4.42	2.94	10.00	30	6	13	11	128
587.20	53.72	1.25	16.33	98	16	18	15	16	18	15	88.93	3.89	2.05	8.33	25	6	11	8	129
104.88	5.49	15.67	19.50	117	15	2	42	15	4	39	90.09	4.01	1.25	7.33	22	6	9	7	130
124.81	7.48	9.76	17.33	104	9	30	12	9	32	12	65.55	1.55	3.86	7.67	23	4	13	6	131
115.30	6.53	12.86	19.17	115	12	8	42	17	6	30	85.30	3.53	3.40	9.67	29	5	13	11	132
101.76	5.18	17.97	20.67	124	11	4	51	15	4	39	114.14	6.41	1.25	8.33	25	7	10	8	133
103.04	5.30	17.35	20.50	123	13	2	48	5	40	15	92.43	4.24	3.30	10.33	31	6	14	11	134
135.82	8.58	9.79	19.17	115	13	12	33	12	12	33	78.58	2.86	2.45	8.00	24	5	11	8	135
132.40	8.24	10.44	19.50	117	13	8	39	11	22	24	104.35	5.43	2.94	11.00	33	7	14	12	136
102.85	5.29	15.33	18.67	112	15	2	39	15	2	39	110.18	6.02	2.16	10.00	30	7	12	11	137
118.32	6.83	16.10	23.50	141	6	18	51	6	36	24	97.07	4.71	1.70	8.33	25	6	10	9	138
106.61	5.66	15.37	19.67	118	15	4	39	14	4	42	77.27	2.73	3.30	8.67	26	5	13	8	139
102.13	5.21	15.73	18.83	113	15	2	42	18	0	36	60.69	1.07	3.74	7.00	21	3	12	6	140
236.75	18.68	4.12	18.00	108	13	22	18	12	22	21	68.18	1.82	3.30	7.67	23	4	12	7	141
187.79	13.78	5.88	18.67	112	12	20	21	10	22	27	78.64	2.86	4.19	9.67	29	4	14	11	142
126.82	7.68	12.11	20.67	124	9	16	39	12	12	36	88.36	3.84	2.87	9.33	28	6	13	9	143
103.85	5.39	16.90	20.33	122	14	2	45	13	6	42	79.20	2.92	4.11	9.67	29	5	15	9	144
179.92	12.99	5.08	16.17	97	14	26	9	17	16	15	45.13	-0.49	2.05	5.33	16	3	8	5	145
128.07	7.81	13.45	22.67	136	10	27	33	9	12	45	50.00	0.00	1.70	5.67	17	4	8	5	146
124.86	7.49	12.82	21.17	127	9	16	39	10	14	39	42.93	-0.71	2.83	5.00	15	3	9	3	147
178.94	12.89	5.43	16.83	101	16	10	24	15	12	24	58.83	0.88	3.40	6.67	20	2	10	8	148
123.05	7.30	12.32	20.17	121	11	12	39	13	10	36	61.93	1.19	4.19	7.33	22	3	13	6	149
173.95	12.39	8.55	22.83	137	8	32	21	21	34	21	59.09	0.91	3.30	6.67	20	3	11	6	150
129.50	7.95	11.57	20.50	123	14	10	33	4	32	30	88.03	3.80	3.68	10.33	31	6	15	10	151
112.56	6.26	15.35	21.17	127	12	4	48	8	22	33	95.72	4.57	2.62	9.67	29	6	12	11	152
107.37	5.74	16.91	21.33	128	11	6	48	11	10	42	69.05	1.91	2.62	7.33	22	5	11	6	153
103.25	5.33	12.96	16.67	100	19	0	30	18	0	33	82.07	3.21	2.49	8.33	25	5	11	9	154
123.83	7.38	11.51	19.33	116	13	6	42	12	22	21	74.05	2.41	1.25	6.67	20	5	8	7	155
179.79	12.98	6.55	19.33	116	11	20	27	11	20	27	75.88	2.59	3.09	8.33	25	4	11	10	156
159.54	10.95	5.84	15.83	95	13	10	24	12	12	24	62.25	1.22	3.27	7.00	21	3	11	7	157
99.58	4.96	18.15	20.17	121	13	0	48	12	6	42	66.04	1.60	1.25	6.33	19	5	8	6	158
112.56	6.26	14.54	20.33	122	13	6	42	14	8	39	66.04	1.60	1.25	6.33	19	5	8	6	159

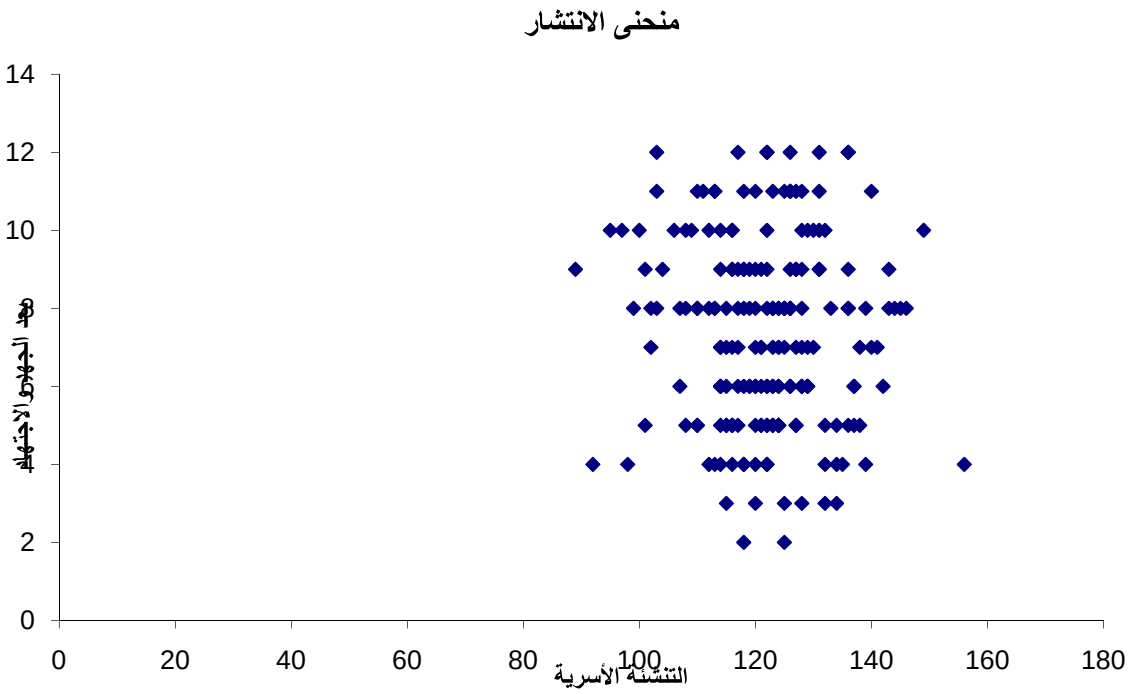
101.32	5.13	22.21	24.17	145	10	8	54	6	10	57	25.51	-2.45	0.82	5.00	15	4	5	6	160
101.52	5.15	18.44	21.00	126	14	2	45	11	6	48	80.48	3.05	2.62	8.33	25	6	12	7	161
95.25	4.52	22.76	22.33	134	12	2	51	10	2	57	76.48	2.65	3.40	8.67	26	4	12	10	162
111.29	6.13	15.17	20.67	124	12	8	42	12	8	42	94.16	4.42	2.94	10.00	30	7	14	9	163
124.41	7.44	12.23	20.33	122	11	14	36	12	10	39	120.71	7.07	1.41	9.00	27	7	10	10	164
137.62	8.76	10.50	20.50	123	11	14	36	9	20	33	102.31	5.23	2.87	10.67	32	7	14	11	165
136.42	8.64	10.53	20.33	122	9	16	36	10	18	33	104.35	5.43	2.94	11.00	33	7	14	12	166
169.80	11.98	6.93	19.00	114	13	16	27	12	16	30	80.62	3.06	3.27	9.00	27	5	13	9	167
102.66	5.27	16.90	20.00	120	13	2	48	7	38	12	35.86	-1.41	1.41	5.00	15	4	7	4	168
137.29	8.73	12.14	22.83	137	6	22	39	10	36	24	69.05	1.91	2.62	7.33	22	6	11	5	169
103.85	5.39	18.57	21.83	131	10	8	48	11	6	48	91.85	4.18	2.87	9.67	29	6	13	10	170
96.79	4.68	19.45	20.33	122	14	0	48	15	0	45	14.70	-3.53	1.70	3.67	11	2	6	3	171
122.07	7.21	13.04	20.83	125	10	10	45	10	20	30	72.00	2.20	4.55	9.00	27	4	15	8	172
140.98	9.10	10.11	20.50	123	5	26	36	11	24	21	-8.83	-5.88	1.70	2.33	7	0	4	3	173
97.86	4.79	19.01	20.33	122	13	2	45	12	2	48	26.85	-2.31	2.16	4.00	12	1	6	5	174
129.04	7.90	11.51	20.33	122	10	18	36	14	8	36	50.00	0.00	3.09	5.67	17	3	10	4	175
109.86	5.99	14.53	19.67	118	13	4	45	15	8	33	65.91	1.59	3.77	7.67	23	5	13	5	176
98.84	4.88	19.45	21.00	126	12	4	48	12	2	48	90.82	4.08	2.45	9.00	27	6	12	9	177
90.65	4.07	26.81	23.33	140	7	0	69	13	0	51	57.07	0.71	1.41	6.00	18	5	5	8	178
110.69	6.07	15.65	21.00	126	12	4	48	10	16	36	28.79	-2.12	0.47	5.33	16	6	5	5	179
106.69	5.67	20.29	24.33	146	7	8	57	10	16	48	110.18	6.02	2.16	10.00	30	7	11	12	180
132.65	8.26	11.13	20.50	123	11	14	36	10	16	36	79.79	2.98	4.03	9.67	29	4	13	12	181
120.77	7.08	13.71	21.33	128	10	14	39	9	14	42	77.90	2.79	2.87	8.33	25	5	12	8	182
105.96	5.60	22.34	26.00	156	33	2	54	11	2	54	92.43	4.24	0.47	6.33	19	7	6	6	183
112.57	6.26	13.59	19.33	116	16	6	33	13	6	42	74.05	2.41	1.25	6.67	20	7	8	5	184
136.39	8.64	10.77	20.67	124	9	16	39	10	20	30	81.82	3.18	0.94	6.67	20	6	8	6	185
150.09	10.01	8.69	19.67	118	12	14	33	11	18	30	50.00	0.00	3.30	5.67	17	2	10	5	186
115.49	6.55	13.59	20.00	120	13	8	39	13	8	39	80.48	3.05	2.62	8.33	25	6	12	7	187
104.56	5.46	13.01	17.00	102	19	0	33	20	0	30	35.86	-1.41	1.41	5.00	15	4	7	4	188
144.80	9.48	9.49	20.17	121	6	30	24	8	26	27	79.20	2.92	2.05	7.67	23	5	10	8	189
97.25	4.72	24.98	24.83	149	5	8	63	6	10	57	113.64	6.36	1.89	9.67	29	7	11	11	190
111.93	6.19	16.31	22.00	132	11	8	45	11	12	45	79.11	2.91	3.09	8.67	26	6	13	7	191
160.20	11.02	8.44	20.67	124	9	20	33	14	18	30	68.71	1.87	3.74	8.00	24	4	13	7	192
106.21	5.62	14.76	19.00	114	12	2	48	11	26	15	59.09	0.91	3.30	6.67	20	3	11	6	193
115.02	6.50	17.38	24.00	144	11	8	45	5	27	48	65.15	1.52	3.30	7.33	22	3	11	8	194
132.40	8.24	11.41	20.83	125	8	18	36	9	18	36	66.98	1.70	2.94	7.33	22	7	14	9	195
102.54	5.25	13.70	17.17	103	19	0	33	17	0	34	77.90	2.79	2.87	8.33	25	5	12	8	196
96.22	4.62	23.15	23.00	138	8	6	57	11	2	54	84.29	3.43	2.62	8.67	26	7	13	8	197
142.22	9.22	9.00	19.00	114	14	12	30	8	32	18	78.58	2.86	2.45	8.00	24	5	11	8	198
111.45	6.15	14.64	20.17	121	13	2	48	11	20	27	91.85	4.18	2.87	9.67	29	6	13	10	199
122.72	7.27	11.28	18.83	113	13	6	42	15	16	21	47.61	-0.24	4.19	5.33	16	1	11	4	200

الملحق رقم (04):

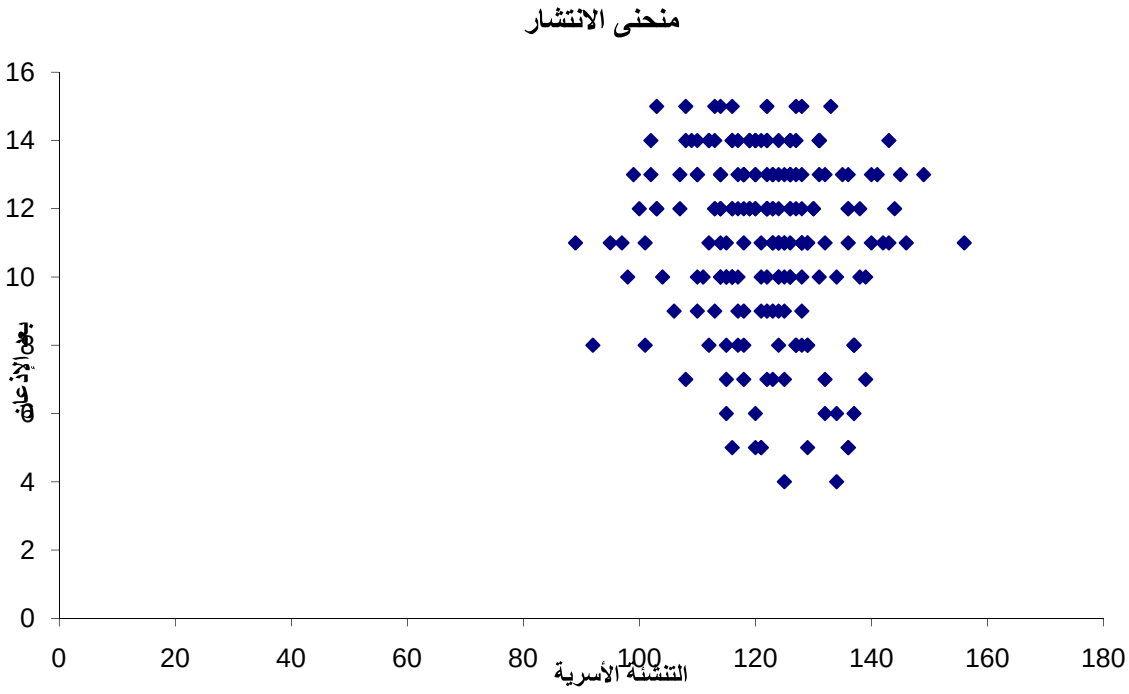
التمثيل البياني لنتائج فرضيات الدّراسة.

الملحق رقم (04): التمثيل البياني لنتائج فرضيات الدّراسة .

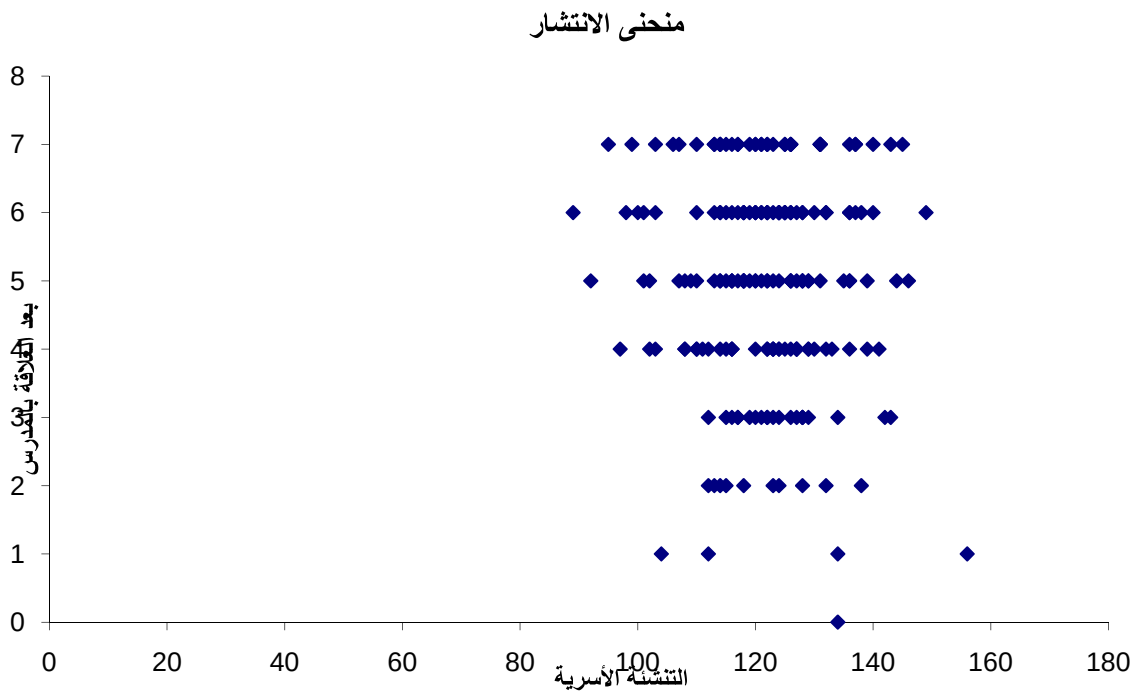
4 - 1 - التمثيل البياني لنتائج الفرضية الجزئية الأولى:



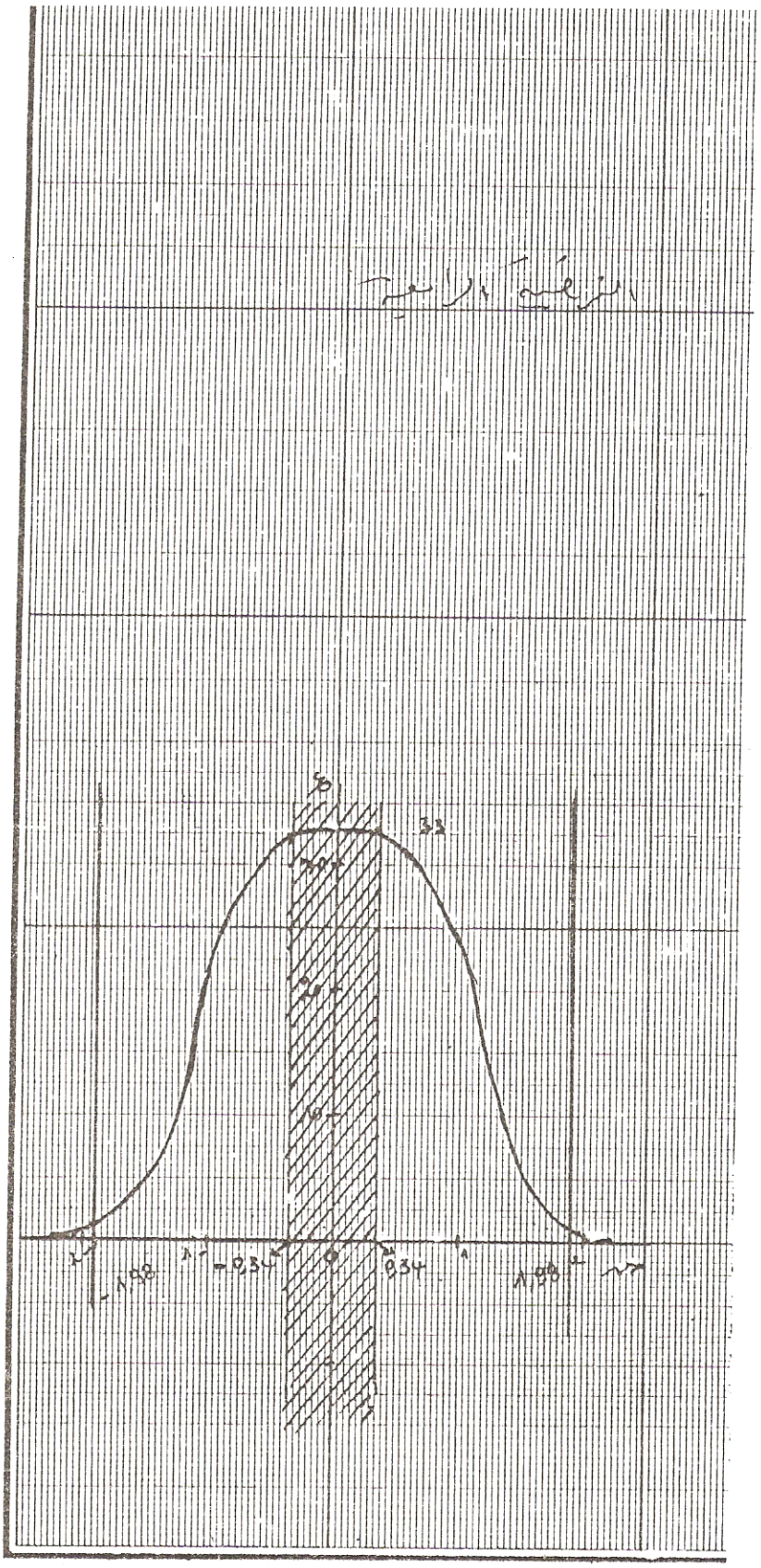
4 - 2 - التمثيل البياني لنتائج الفرضية الجزئية الثانية:

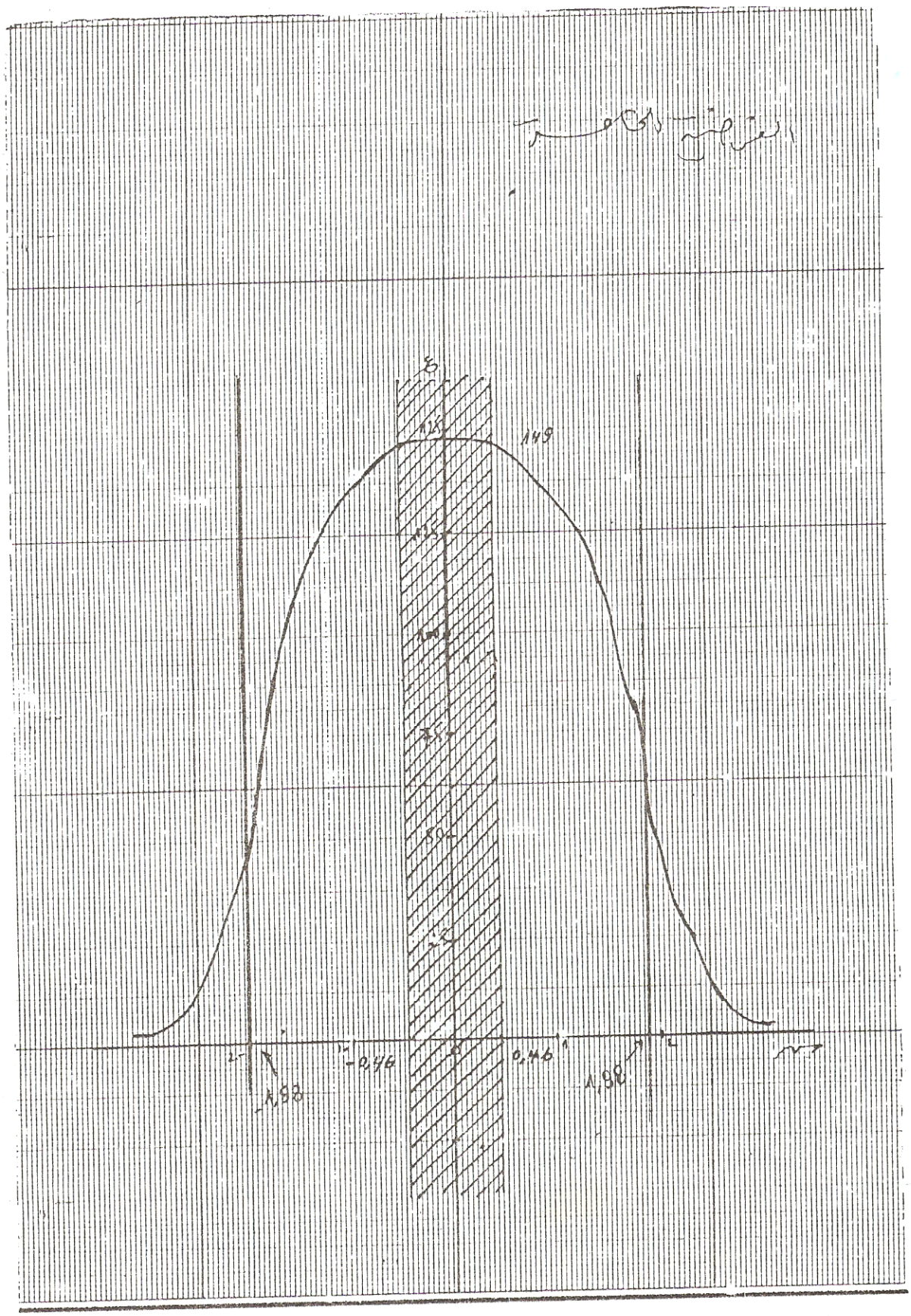


4 - 3 - التمثيل البياني لنتائج الفرضية الجزئية الثالثة:



المنحنى الطبيعي




1,49
-0,46
0,46
-1,98
1,98