مصادر الضبط ووسائله في عملية التنشئة الاجتماعية

أ.عبد الله لبوز

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أهمية الضبط في عملية التنشئة الاجتماعية، كما تطرقت هذه الدراسة إلى خمسة مصادر أساسية، تمثلت في الثقافة ، ثم الأسرة بأساليبها التنشيئية، ، ثم تأتي المدرسة بنظامها التربوي الذي يسير وفق ما حددته الأسرة ليواصل مسيرة الضبط بوسائل أدق وأشمل، ثم تطرقنا إلى الدور الذي تلعبه جماعة الرفاق على اعتبار أنها الحاضن العاطفي الذي يلجأ له الطفل ليشبع بعضا من الدوافع ، ثم يأتي تباعا دور الدين والمعتقد الذي يتأخر عن بعض المصادر الأخرى، كونه يمثل جانبا أعقد في عملية النمو، كما يمثل المجال الروحي للفرد لممارسة الأمور الدينية العقائدية، ليصبح الضمير يمثل عملية الرقابة الذاتية لتصرفاته فيضبطها داخليا بطريقة لا تحتاج إلى وسيلة ضبط أو رقيب خارجي.

Cette étude vise à la mise en lumière de l'importance de la socialisation comme facteur essentiel et déterminant dans l'évolution sociale. la socialisation, tout en matérialisant l'éducation d'une manière générale, permet le double équilibre de l'être individuel et social.
Cette recherche s'est faite en fonction de cinq facteurs déterminants, celui de la culture qui, celle de la famille. Puis, vint l'école avec ses programmes d'éducation. L'autre facteur important et tout aussi déterminant est celui du groupe d'amis qui constitue, quant à lui, le milieu sentimental pour l'enfant ; Ensuite, surgit tardivement, par rapport aux autres facteurs déjà évoqués et par imitation, le rôle de la religion et des croyances ; facteur qui est, en fait, plus complexe dans le processus de l'évolution de l'enfant dans la mesure où il contribue à l'avènement du spirituel.

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 عنصرا مؤثرا وصالحا، 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 قديما وحديثا، ذلك لارتباطه بسلوك الفرد، ولقد تناول هذا الموضوع علماء في تخصصات عدة، كل وفق مجاله واهتمامه، من بينهم علماء الاجتماع والتربية وعلم النفس الاجتماعي، كون هذا الموضوع يرتبط 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 عنصرا إيجابيا وفعالا يكرس قيم المجتمع وتطلعاته، لا عنصرا منحرفا هداما يساهم في تفاقم المشكلات الاجتماعية، على اعتبار أن ذلك يمثل فشلا في عملية الضبط لأي مجتمع، بل إن ذلك يصبح معيارا 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. (راجع عبد الله لبوز، 2002).

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.

المصدر الأول: الثقافة ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية:

لو أمعنا النظر في تعاريف الثقافة لوجدناها مختلفة إلى حد التباين؛ نظرا 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 و المجتمع.. 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 أساسا 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 مصدرا من مصادر الضبط في التنشئة الاجتماعية.

تعتبر الثقافة من أهم مصادر الضبط في التنشئة الاجتماعية؛ باعتبارها محددا رئيسيا 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 الكتاب، 1997، ص08).

من هنا فإن التنشئة الاجتماعية تستقي أهدافها وقواعدها أساسا من العناصر الثقافية والخصوصيات التي تميز كل مجتمع عن غيره، فتعمل كل المؤسسات على تكريسها بداء 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، 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 تبعا 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 تحديدا 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 (كوبير، 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 تأثيرا مباشرا، 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 جزاء لا يتجزأ من أنفسهم وبذلك يكونون حملة جددا للثقافة أو التراث الثقافي، والتربية بهذا المعنى عبارة عن توالد ثقافي، فكما أن الجماعة تديم نفسها جسميا بالتناسل، فإن الثقافة تديم نفسها روحيا بالتربية". (تركي رابح، 1989، ص31).

من هنا يتبين أن التربية هي الوسيلة الأكيدة التي تحافظ بها الجماعة 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 اجتماعيا، 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 حاليا إلى الأسرة النووية، بعد أن كانت ممتدة، الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف الأساليب الضبطية إلى حد كبير حسب شكل الأسرة وطبيعتها، نظرا لاختلاف الدوار بين أعضائها، ففي الأسرة الممتدة يبرز جليا 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 قربا من أبنائه، كما أنه مرشدا ومشجعا لهم... وبهذه الوضعية -التي تمثل الدور الثاني- يكون مصدرا 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 المنزلية كالإنجاب ورعاية الأبناء والمشاركة في بعض الأنظمة الاقتصادية . لم يتغير بسبب سلطة الأب التي محت دوره". (Boutefnouchet, 1982, P224).

بالمقابل تقدم (لطيفة بلعروسي) تصورا مختلفا 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". (Belarouci, 1990, P62).

من هنا يتضح جليا 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 أكيدا 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 لغويا 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 رخاء 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، نظرا 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 معا 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 نظرا 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 المنزل 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) فإن "تصورات أدوار الرجال والنساء في تقسيم العمل يبقى موجودا 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 تبعا لاختلاف الجنس ذكرا كان أم 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 أيضا في استجاباتها لسلوك أطفالها. (فؤاد البهي السيد، 1993، ص194).

ومهما يكن فإن الأساليب الضبطية للآباء تختلف بين الجنسين تبعا للأدوار اللاحقة، فيقول أحد الكتاب تأييدا 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 نسبي 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 للقيم 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، ولكن على 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، غير أنه 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 بيولوجيا بآليات ذاتية لإشباع حاجاته ذات الأهمية الجوهرية في نموه، إذ تتنوع هذه الحاجات وتشمل على الحاجة إلى الأكسجين الطعام والشرب والإخراج وتنظيم درجة حرارة الجسم نظرا لتوفق بقاؤه عليها، "وفي الطفولة الباكرة يشبع كثيرا 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 جدا، ورضاعة الثدي بالنسبة للطفل مصدرا لذة كبيرة من حيث هي وسيلة الأكل الطبيعي، وقد وهب الله تعالي الطفل الرضيع نضجا مبكرا 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 ومتطلبا به في هذه المرحلة الأولى من النمو، كالأكسجين الكافي مثلا و إخراج الفضلات وثبات درجة حرارة الجسم وأوقات نومه واستيقاظه العادية.

هذا بالنسبة للحاجات ذات الإشباع الذاتي، أما الحاجات التي لا يستطيع الرضيع بنفسه مثل الحاجات البيولوجية واجتماعية وغيرها فلا تشبع (ذاتيا)، لذلك تستدعي طرفا ثانيا "فالجوع والعطش لا يشبعان إلا بمساعدة شخص أخر وإن لم يحدث هذا مباشرة قد تزداد توترات الرضيع عنفا وألما، 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).

و يوضح (توما الخوري) حاجة الرضيع إلى عاطفة الأم بحالة قال: " و هناك حالة معروفة جيدا توضح الأمر، فاثنا الحرب العالمية الثانية، نتبع الأطباء حالة طائفتين من الأطفال إحداهما تربت في حضانات تتوافر فيها شروط ممتازة من ناحية الصحة والغداء 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 اغني بكثير من خصائص الطائفة الأولى وتسيير الأمور وكان الطفل يمتص (صورا) 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، ص36).

"و لهذه تكون الرابطة العاطفية بين الأم والطفل وثيقة وعميقة، نظراً لفترة الرضاعة الطويلة نسبيا والعناية المركزية التي تقدمها له، مما يسهل إلى حد كبير من عملية التنشئة الاجتماعية".(سناء الخولي، 1406هـ-1984، ص51)، 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 الطمأنينة، وتكون بذلك أول علاقة اجتماعية تمثل موضوعا خارجيا غير ذاتي، وبعد هذا الموضوع العلائق بين الطفل وأمه من أهم المواضيع إطلاقا، نظرا 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.

(*) 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 (سناء الخولي، 1984، ص240).

و مما 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 طفلا 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.

كما أن تعبير الرضيع عن سعادته وارتياحه يعود بشكل ظاهر إلى تعبير الأم عن عواطفها الإيجابية نحوه، كلما كلمته وابتسمت له وأقبلت عليه، كان هو كذلك في المستقبل وكلما كانت تصرفاتها إيجابية معه كلما قل قلقه وخف بكاؤه وعمته الراحة والاستقرار النفسيين.

أما إذا لم تتم هذه العملية على أحسن حال فإن ذلك من شأنه أن يعود على نمو الطفل بالسلب مهما كان العائق بوفاة الأم أو مرضها أو لضعف قدرتها على تلبيته الوجبات كاملة، مما ينتج عنه تعويض الطفل بأساليب أخرى كمص الإصبع مثلا أو أي شيء آخر، إلا أن هناك من ينتقد الدور المباشر الذي تلعبه عملية الرضاعة خلال مص الطفل لثدي أمه خصوصا 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: **(والوالداتُ يرضعنَ أولادهنَّ حولينِ كاملينِ لمنْ أرادَ أنْ يتمَ الرضاعة)** (الآية 233 من سورة البقرة)، وقوله تعالى: **[ووصينا الإنسانَ بوالديهِ حسناً حملتهُ أمهُ وهناً على وهنٍ وفصالهُ في عمينِ أن اشكرْ لي ووالديكَ إليَّ المصير]** (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 فيزيولوجيا ونفسيا وعاطفيا، 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: **[لمنْ أرادَ أن يتمَ الرضاعة]**". (ابن كثير، 1414 هـ-1994م، ص380).

ومادام مفهوم الرضاعة شديدا 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 أسلوبا (أو نظاما) من الأنظمة الأولية في تنشئة وبداية اعتماده على نفسه كخبرة جديدة من خبراته المستمرة خلال عملية النمو والنضج، إذ بدأت أسنانه

تبرز، وتشتد عضلات جهاز الهضمي أبذأنا باستعداد الطفل التناول أغذية أخرى غير الحليب

2- الفطام: تعد فترة الرضاعة مرحلة اعتماد كلي على الغير، فغذاء الطفل لا تيم إلا عن طريقها وبما تلبيه له الأم، إلا أن هذه المرحلة لا تستمر في الدوام لأن الطفل ينمو طبيعيا ولا يستقر في مرحلة معنية في نواحي النمو المتعددة (جسما، عقليا، نفسيا، اجتماعيا...)، كما يظل معتمدا على الآخرين في سد حاجاته خصوصا 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 أسلوب 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 أسلوبا 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 (Triamdis In merer ،1979) يورد 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 تبعا 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 نعلق الأمر بصحة الأم وسلامتها، وكذا وصحة الابن.

"كما تختلف الثقافات فيما بينها في توقيت عملية الفطام، تختلف أيضا في الطريقة التي تتم بها هذه العملية إذ تتم في بعض الثقافات بشيء من القسوة، بينما تتم في البعض الأخر بكثير من اللين و بالتدريج، غير أن الثقافات كلها تشترك في أنها تبدأ عملية الفطام بإطعام الطفل بالسوائل والمواد اللينة وزيادة كميتها بالتدريج بالإضافة إلى الرضاعة، وتستعمل الأمهات طرقا 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 لبعضها أيام حتى يعود على فراق الثدي وفؤادي القسوة في الفطام إلى ترك أثار نفسية عميقة في الطفل قد يكون لها أثرها في المستقبل، وليس غريبا أن يشعر الطفل بقلق دائم لا يعرف مصدره أو يعوض عن الثدي بمص عن الثدي بمص أصابعه وقضم أظافره". (سعد جلال، 1985، ص274).

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 اضطرابا 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، ص511).

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، نظرا 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 خصوصا 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 السيطرة عن طريق خبرات التدريب على ضبط عملية الإخراج، وهذا التدريب يمثل صراعا بين الرعية في التبرز التي تمثل شحنة موجبة غريزية والعائق الخارجي". (جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ، 1978، ص26).

لأنه "إذا لم يتعلم الطفل هذه العادة في الوقت المناسب وتبعا لمعايير 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 حواجز وسدودا نفسية تثير التقزز نحو البول والبراز، وخاصة نحو الأخير، وأن محاولة بناء هذه الحواجز الداخلية سرعان ما تختلف الصراع عند الطفل". (محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون، 1976، ص172).

يتمثل العائق إذا في تأنيب الأم له ووصفه أوصافا لا يتقبلها، مما يفقده ثقته بنفسه، إن تم ذلك بالتدريب القسري الذي لا يخلف 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 أحيانا خصوصا 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 داخليا، 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 معينةصفحة: 104 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 عبد السلام 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 لان الطفل قد يتعرض لأزمة نفسية كالنكوص مثلا أو عطب في الجهاز الإخراجي وهنا يكون الاضطراب حقيقي.

"كما ن 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، ص242).

وقد يستمر الصراع بين الأم وطفلها على مسائل النظافة المتصلة بالإخراج فيسهم ذلك فيما بعد في إصابة الطفل بعصاب قهري أو بأي افعلا قهرية

معنية، إضافة إلى ذلك فقد يسهم القسر في زيادة اضطراباته، التي تبدو مظاهره في التبول الليلي، أو حتى في حالة اليقظة، كما وتظهر عليه علامات هذه العرقلة في النمو في قضم أظافره أو تبدو عليه التأتأة، كإشارات إلى الاضطراب والتدهور إن لم يتدارك الأمر.

وبالتالي فإن الطفل إن استمر جهل أمه "ينقلب إلى شخص غير منظم ولا مرتب كثير التبذير... يميل الطفل في حباته إلى التزمت في النظافة والترتيب والميل القسري إلى التنظيم والبخل، أما إذا كانت الأم من النوع الذي يتودد إلى طفله يخرج فضلاته فقد 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 وان 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 آمه عاطفيا ووجدانيا، ذلك الانفصال الجسدي- الوجداني الذي يشعر الطفل خلاله بكيانه المستقل خصوصا عن آمه التي قدمت له العون والمساعدة وتلبية احتياجاته الأساسية في المرحلة السابقة، هي الآن تعلمه كيف يتكل على نفسه ويثق فيها.

و تختلف 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 شخصا متميزا 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، غالبا 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 نظرا 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، ص277).

لذلك يجب إتباع أسلوب الاتزان والاعتدال في تنشئة الأولاد واتخاذ الوسطية في معاملاتهم، بين الشدة واللين كل موضعه، حسب درجة نضج الطفل وتحمله ليصبح عنصرا ايجابيا فعالا ونشطا، لا أن يصبح خاملا معتمدا على غيره.

أما فيما يخص الفروق بين الجنسين في درجة الاستقلالية "فالبنات أكثر استقرارا في سلوك الاعتمادية مقارنة بالذكور، بينما الذكور أكثر استقرارا في سلوك تأكيد الاستقلال وتؤكد ذلك (Maccoby) مشيرة إلى أن هناك اتساقا في سلوك الاعتمادية على الغير عند

الإناث خلال المراحل العمرية المختلفة مقارنة بالذكور، كما تختلف درجة الاعتمادية عند الأطفال الأكبر وفقا لاختلاف التعزيز والعقاب الذي يتبعه الوالدان والمحيطون بالطفل"(زكرياء الشربيني ويسرية الصادق، 1996، ص 76)، وتؤكد أبحاث (ميرسل، L) MURCEL. (فؤاد البهي السيد، 1997، ص263) أن علاقة الطفل بأسرته تتطور باعتماده كليا على أمه في بدا حياته وخاصة في تغذيته إلى استقلاله استقلالا نسبيا عن هذه الأم وأن علاقة الطفل بابيه تقوم في جوهرها على علاقة الأب بالأم فهي امتداد بذلك لعلاقة الطفل بأمه وتتخذ أشكالا 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 واختلاف هذه الدراسات التي تناولت هذا الجانب الحيوي المهم، 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) تحليلا مخالفا للمعنى الشائع للجنس، وأحدث انقلابا جذريا لفكرة الجنس من حيث الاتساع والشمول، حيث عارض فرويد المفهوم الشائع للجنس، وذلك عندما فسر من خلاله السلوك الإنساني، ويرافق 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 حاملا معه الجنسية، وبعض الأحاسيس الجنسية تصاحب نموه رضيعا وطفلا صغيرا... 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 النزوات، 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 ومدى تأثير ذلك في توجيه سلوك الصغار الناشئة من قبل الكبار الراشدين خصوصا منهم الآباء، ونظرا لآثار الجنس في تكوين الشخصية، فإننا جعلناه عنصرا مهما ونظاما أساسيا من النظم الأولية التي تشكل الأنماط السلوكية للفرد في حياته المقابلة.

لذلك نجد (عماد الدين إسماعيل) يقول بأن "موقف الجنس من أكثر المواقف ارتباطا بالمحرمات الثقافية في المجتمعات المتدينة بنوع خاص، وقد لقي موضوع الجنس والتربية الجنسية اهتماما كبيرا من كثير من المفكرين والباحثين في علم النفس، ويكاد الجمع يتفقون على الأهمية الكبرى التي للجنس في تكوين وصياغة الشخصية الإنسانية". (عماد الدين إسماعيل وآخرون، 1967، ص185).

ويضيف قائلا "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 الدين 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، خصوصا من هم في محل ثقة، من ثمة يكون الطفل مزودا بالمعلومات الصحيحة بدل المغلوطة.

ونظراً لأهمية الأمر وخطورته في الأجيال الناشئة، فإن الأمر حول هذا الموضوع محاط 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 "كثيرا ما يتقاضى المريض عن ذكر المشكلات الشخصية صراحة ويحاول اللف والدوران ملتمسا مشكلات أخرى تكمن وراءها الانحرافات الجنسية". (عبد السلام زهران، 1995، ص520).

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 عليها.

كما "يظن البعض أن التربية الجنسية تعليم يعطى من الآباء أو المعلمين أو الوعاظ ولكنها تتبع 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 اتجاها عقليا صالحا إزاء المسائل الجنسية والتناسلية". (عبد العزيز القوصي، ب س، ص447-448).

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 "كثيرا 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، ص89).

ويضيف مصطفى عشوي في الصدد قائلا "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 ضررا للمجتمع وموجهة ضده بكافة فئاته، حيث يرى الفيلسوف برتراند رسل أن "هناك تأثيرا سيئا 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 تهرب 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 اجتماعيا وأخلاقيا؟

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 منهاجا تربويا 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 و النمو 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 اجتماعيا، 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 تفتحا وأكثر عنادا يعتبر بمثابة النقلة النوعية العفيفة والتي لا يقتصر الانتقال عندها،حيث تعد جسرا 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 بدأ 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 للأجيال وتطوره عبر العصور 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، 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 جزءا من نسقه القيمي Value System، ونسقه العقائدي Belief System". (سميرة أحمد السيد، 1993، ص29).

فالمدرسة إذن تحتل مركزاً إستراتيجياً 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 إذا 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 و الإجازة 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 مصطفى زيدان، 1985، ص149).

وبدءاً 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، كما يمكن للآباء أيضا أن يجدوا في المدرسة إشباع حاجات أخرى منها: "اندماج الطفل في مجموعات أوسع وأكثر تنوعا، وتضاعف صور العلاقات، النظام في العمل والسلوك الذي يفرضه المدرس، التفتح وحب الاستطلاع، زياد 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 تدريجيا وتوفر له فرصا 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 ينعكس عليه ذلك في شكل غضب وثورة وسخط على النظام المدرسي وعدم قبوله بالكلية، المنهج القائم فيه والأساتذة وكل ماله علاقة بالمدرسة، ويصبح في حالة سوء توافق، وبالتالي يسقط جميع المظاهر السلبية بالمدرسة وتصبح واقعا لا يطاق نتيجة للإحباط، لكن يجب هنا على المدرس من خلال عملية التقويم أن يراجع بعض الأمور أهمها طرائقه في التدريس، وأساليبه التواصلية مع التلاميذ لتحقق الهداف المسطرة في نهاية المطاف، لأنه حسب (جيرسيلد، 1955) "أن التلاميذ بدءا من الصفوف الابتدائية الأولى وانتهاء بالجامعة، يشيرون باهتمام بالغ إلى عملهم المدرسي، ويعتبرون تقدمهم أو تخلفهم في هذا العمل أمرا مصيريا 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 خصوصا المراهقون الذين يظهرون حساسية في مثل هذه المواقف، لذا فالمدرسة حسب إدراك بعض التلاميذ – خصوصا في المرحلة المتوسطة والثانوية– هي المكان الذي يحطم طموحاتهم ويجسد لديهم الفشل، مما يشكل لهم هاجسا مؤرقا في كل حين، خصوصا أن التلميذ في هذه المراحل من النمو لا يرضى بالأساليب الضبطية المادية منها والمعنوية، التي يراها تقييدا لحريته وسلبا 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 نذكر 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 مجالا واسعا 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 أساسا على علاقات إنسانية محضة، تلعب شخصية كل منهما دورا 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 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 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 (فتلميذ العلوم مثلا 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 خصوصا 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 شعوريا، بل يقول بوستيك في هذا الصدد "إن وضعية

الفصل الدراسي لجملة من العلاقات اللاشعورية التي تتشابك وتتعارض وتتعاضد". (أحمد شبشوب، 1991، 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: (أحمد شبشوب، 1991، ص308)

- 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 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 سلوكياته أو حتى يتقمص شخصيته أحيانا عند بعض التلاميذ، "فهذه العلاقة هي علاقة بين طرفين أحدهما أدنى والآخر أسمى فالمدرس مكتمل افتراضا 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 يتبين لنا الدور البارز الذي تلعبه مؤسسة المدرسة كوسيلة ضبط في عملية التنشئة الاجتماعية، لكن المهام الموكلة إليها اليوم جسيمة وتزداد خطورة كل يوم وباستمرار، نظرا 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 عن الأمر أكثر تحديا ليمس الجوانب القيمية والحضارية للمجتمع بكامله، لأن المعايير اختلفت وتختلف باستمرار.

لذلك أصبح لزاما 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، أفرادا 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 مما 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 سنا، 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، ص118).

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، نظرا لنفوذ تأثيرها على سلوكه، بل وحتى تغييره، وهذا حرصا 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 بناء 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 أساسا إلى فكرة الصراع، وقد كان هذا المعنى بارزا على طوال فترة الدراسات العلمية كما تبين الدراسات الحديثة أن العصابة أكثر تكاملا وتماسكا وأكثر تنظيما عن جماعة الأصدقاء"، (محمود حسين، 1967، ص435)، كما يتميز هذا النوع من الجماعات بنظامه وتقاليده ويضع شروطا للإنظمام 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 أساسا تقوم على أساسا 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 مصدرا 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 الأولى؛ هو أن الجماعة تمارس ضغطا 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 وصفا مسهبا. (سعد جلال، 1985، ص298).

وهكذا فسلوك الناشئ يتحدد أكثر بسلوك أقرانه نظرا 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: "ومن يكن الشيطان له قرينا فساء قرينا" والشيطان إما أن يكون جنيا أو إنسيا.

وخلاصة لهذا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "**إنما مثل الجليس الصالح وجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكير، فحامل المسك: إما أن يجديك 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: الدين والمعتقد:

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

فالدين يضبط سلوكات الأفراد والجماعات في إطار يضمن مصالحهم دون تقييد، من خلال معايير وقيم أخلاقية يؤمن بها المجتمع 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 تعقيدا وتحضرا، فالدين من أهم النظم الاجتماعية التي نلاحظها في كافة المجتمعات التي يخضع لها الفرد في تصرفاته وسلوكه

إما طوعا أو كرها 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 عقيدة وخلقا، 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: "**ونفس وما سواها، فألهمها فجورها وتقواها، قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها**"، الآيتان (8-9) من سورة الشمس.

فوضع الأسرة الديني والاعتقادي له أثره العميق في تنشئة الأطفال، حيث أن الدين 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 المرسي سرحان، 1973، ص189)، وهو ما أكدت عليه جميع الشرائع السماوية وما دلت عليه وحثت على إقامته.

من هنا بات لزاما 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 تجاوزا منه، ولا الآخرون يعتدون على حقوقه، فبعد أن شب الفرد المسلم في تعاليم الإسلام وقيمه وعرف عواقب الفعل الخير من القبيح ثوابا أو عقابا، كان لزاما 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 صارما بقدر ما تكون الجريمة فضيعة أو ما يعبر عنها بالكبيرة.

لهذا يعتبر الدين مصدرا من مصادر الضبط، إذ يوجه السلوك ويضع له حدودا، يقول تعالى: "**وتلك حدود الله يبينها لقوم يعقلون**"، فالفرد فيه يكبح غرائزه ويسيطر على أنانيته.

"وهكذا صارت غاية الأخلاق الإسلامية هي نفسها غاية الأحكام الشرعية في النظام الاجتماعي والنسق القيمي... لذا 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 التوتر والحياة النفسية والعاطفية برمتها متكاملة، وبذلك اشتهرت وبرزت نماذج راقية من السلوك المتكيف المتوافق". (عباسي مدني، 1986، ص189).

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 المربون تلقينها للناشئة قبل بلوغهم مرحلة التكليف المشروطة بالإسلام والعقل والبلوغ.

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 السوية، 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.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

01- القرآن الكريم.

02- أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار، (ب س)، **علم النفس الاجتماعي**، دار النهضة العربية، القاهرة.

03- أحمد شبشوب، (1991)، **علوم التربية**، الدار التونسية للنشر، تونس.

04- إسماعيل بن كثير الدمشقي، **تفسير ابن كثير**، (1414 هـ - 1994م) دار الفيحاء، المجلد الأول، الطبعة الأولى، دمشق.

05-برتراند رسل، (1978)، **التربية والنظام الاجتماعي**، ترجمة سميرة عبده، دار مكتبة الحياة، بيروت.

06- تركي رابح عمامرة، (1989)، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

07- توما جورج الخوري، (1408 هـ- 1988)، **سيكولوجية الأسرة**، دار الجيل، بيروت.

08- جابر عبد الحميد جابر و سليمان الخضري الشيخ، (1978)، **دراسات نفسية في الشخصية العربية**، عالم الكتب، القاهرة.

09- حامد عبد السلام زهران، (1984)، **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.

10- حامد عبد السلام زهران، (1995)، **الصحة النفسية**، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

11- منير المرسي سرحان، (1973)، **في اجتماعيات التربية**، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

12- عبد الله لبوز، (2002)، التنشئة الأسرية وعلاقتها التوافق الدراسي، دراسة ميدانية تحليلية، مذكرة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

13- علي تعوينات، (1995)، **دور الأسرة في تثقيف وتربية صغارها**، الرواسي، مجلة تربوية ثقافية، العدد 12.

14- علي وطفة أسعد، (1998)، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الكويت.

15- فؤاد البهي السيد، (1993)، **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة.

16- فؤاد البهي السيد، (1997)، **الأسس النفسية للنمو**، دار الفكر العربي، القاهرة.

17- سليمان مخول، (1981)، **المراهق في البيت والمدرسة**، مجلة الفيصل، العدد 59، الرياض.

18- سناء الخولي، (1984) **الأسرة والحياة العائلية**، درا النهضة العربية، بيروت.

19- سعد جلال، (1985)، **المرجع في علم النفس**، دار الفكر العربي، الطبعة الحادية عشرة، القاهرة.

20- سميرة أحمد السيد، (1993)، **علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

21- سيرل بيين، (1952)، **التربية الجنسية**، ترجمة محمد رفعة رمضان ونجيب اسكندر إبراهيم، دار المعارف بمصر، القاهرة.

22- مجموعة من الكتاب، (1997)، **نظرية الثقافة**، ترجمة علي سيد الصاوي، عالم المعرفة، العدد 223، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون لدولة الكويت.

23- محمد بن سليمان المغربي، (1418هـ . 1998م)، **جمع الفوائد من جامع الأصول ومجمع الزوائد**، الجزء الثالث، الطبعة الأولى، مكتبة ابن كثير، (الكويت)، ودار حزم، (بيروت).

24- محمد مصطفى زيدان، (1985)، **دراسة سيكولوجية تربوية للتلاميذ في التعليم العام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

25- محمد ناصر الدين الألباني، (ب س)، **غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام**، مكتبة النهضة الجزائرية، ب ط، الجزائر.

26- محمد الهادي عفيفي، (1978)، **في أصول التربية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

27- محمود حسين، (1967)، **الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، بيروت.

28- محمد عماد الدين إسماعيل، (1967). **كيف نربي أطفالنا**، دار النهضة العربية، القاهرة.

29- مصطفى عشوي، (1994)، **مدخل إلى علم النفس المعاصر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

30- مصطفى عشوي، **نحو تربية جنسية للأطفال**، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، العدد الخامس، السنة (1992 – 1993).

31- عباسي مدني، (1986)، **مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية**، دار الشهاب، باتنة.

32- عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي، (1971)، **النمو النفسي**، دار النهضة العربية، الطبعة الخامسة، بيروت.

33- عبد الفتاح دويدار، (1993)، **سيكولوجية النمو والارتقاء**، دار النهضة العربية، بدون رقم الطبعة، بيروت.

34- عبد العزيز القوصي، (ب س)، **أسس الصحة النفسية**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

35- عبد المنعم الحفني، (1995)، **موسوعة الطب النفسي**، مكتبة المدبولي، الطبعة الثانية، القاهرة.

36- لسترا كيركندال، **الطفل والأمور الجنسية**، ترجمة إبراهيم حافظ، (1961)، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

37- زكريا الشربيني ويسرية الصادق، (1996)، **تنشئة الطفل**، دار الفكر العربي، القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

38- Latifa, B. (1990). **Image Parentales et Identification dans une Société en Changement,** U.R.A.S.C. d'Oran.

39- Moustafa, B. (1982). **La Famille Algérienne,** S.N.E.D. 2eme Edition, Alger.

40- Ronl. J, Hotyat, f. **Psychologie de l'enfant et de l'adolescent,** Education 2000, Edition Maloin.

41- Pierre, T. (1985). **Masculin et féminin chez l`enfant,** Edouard Privat.

42- La planche et pontalis (1977). **Freud. la vie sexuelle** – Ed. p.u.f. paris.