1-24-300-31

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سعد دحلب البليدة
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

الموضوع

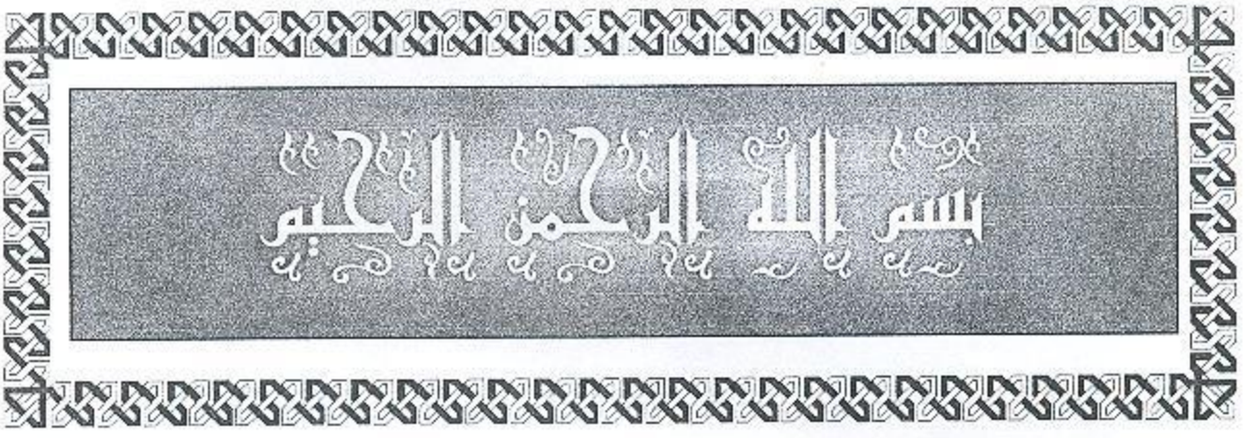
التنشئة الأسرية والتحصيل الدراسي للأبناء
دراسة ميدانية بثانويات بلدية مليانة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع الثقافي

من إعداد الطالبة
طبال لطيفة

تحت إشراف
الدكتور: معتوق جمال

السنة الجامعية 2003 - 2004


بسم الله الرحمن الرحيم

بعد شكري لله سبحانه وتعالى وعونه لي على إتمام هذا العمل أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور معتوق جمال على حسن توجيهه العلمي والأدبي لي

كما أخص بالشكر إلى كل من الدكتور عبد الغني مغربي والدكتور محي الدين عبد العزيز والدكتور بن حمودة و الأستاذ محي الدين الطيب الذين أسدوا لي النصح والتوجيه العلمي

كما أتقدم بالشكر إلى عميد كلية الآداب والعلوم الاجتماعية وإدارة قسم علم الاجتماع

وكذا المستشار التربوي للثانويات الثلاث لبلدية مليانة ولاية عين الدفلة، وإلى الأستاذ شنوف وإلى محافظ المكتبة المركزية لجامعة سعد دحلب (البليدة) على مساعدتهم لنا، دون أن أنسى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على إنجاز هذه الدراسة.

إهداء

إلى رمز العطاء والحنان والدي الكريمين اللذين لم يبخلا عليّ بالدعاء حفظهما الله وأطال في عمرهما

وإلى من وقف بجانبي وساعدني زوجي الغالي.

إلى أبنائي الأعزّاء مع دعائي لهم بالنجاح في مشوارهم الدّراسي

إلى جميع إخوتي وأخواتي

وإلى كلّ عائلتي وعائلة زوجي

إلى جميع طلبة وأساتذة علم الاجتماع إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي وعملي

فهرس المحتويات

مقدمة.....أ

الفصل الأول: مدخل منهجي عام.....1

-أسباب اختيار موضوع الدراسة.....2

-أهداف الدراسة.....2

-الإشكالية.....4

-الفرضيات.....7

-تحديد المفاهيم.....8

-صعوبات الدراسة.....15

-الدراسات السابقة.....16

الفصل الثاني: التنشئة الاجتماعية : تعريفها، خصائصها، مراحلها، أهدافها ونظرياتها.....24

تمهيد.....26

المبحث الأول: معنى التنشئة.....26

المطلب الأول: المعنى اللغوي.....26

المطلب الثاني: المعنى السوسيولوجي.....27

المبحث الثاني: خصائص التنشئة الاجتماعية.....30

المبحث الثالث: مراحل التنشئة الاجتماعية.....33

المطلب الأول: مرحلة الأسرة.....33

المطلب الثاني: مرحلة جماعة الرفاق.....37

المطلب الثالث: مرحلة المدرسة.....40

المطلب الرابع: مرحلة العالم الخارجي.....43

المبحث الرابع: أهداف التنشئة الاجتماعية.....50

المطلب الأول: غرس النظم الأساسية في الفرد.....50

المطلب الثاني: غرس الطموح في النفس.....51
المطلب الثالث: غرس الهوية والقومية.....53
المبحث الخامس: نظريات التنشئة واتجاهاتها.....54
المطلب الأول: نظرية دوركايم.....54
المطلب الثاني: نظرية فرويد.....55
المطلب الثالث: الاتجاه البنيوي الوظيفي.....56
المطلب الرابع: التنشئة ونظرية الدور والمركز.....57
خلاصة الفصل.....61
الفصل الثالث: الأسرة التنشئة.....62
تمهيد:.....64
المبحث الأول: الأسرة.....64
المطلب الأول: تعريف الأسرة.....64
المطلب الثاني: تطور الأسرة.....67
المطلب الثالث: نظريات الأسرة.....72
المطلب الرابع: وظائف الأسرة.....83
المطلب الخامس: العوامل المؤثرة في وظائف الأسرة.....91
المبحث الثاني: دور الأسرة في التنشئة.....98
المطلب الأول: العامل الثقافي للأسرة ودوره في تنشئة الأبناء.....99
المطلب الثاني: العامل الاقتصادي للأسرة ودوره في تنشئة الأبناء.....110
المطلب الثالث: العامل الاجتماعي للأسرة ودوره في تنشئة الأبناء.....114
خلاصة الفصل.....120
الفصل الرابع: الأسرة الجزائرية والتنشئة الاجتماعية.....121
تمهيد.....122
المبحث الأول: الأسرة الجزائرية قديما وحديثا.....122

المطلب الأول: الأسرة الجزائرية قديما.....123
المطلب الثاني: الأسرة الجزائرية حديثا.....127
المبحث الثاني: الدور التنشيئي والوظيفي للأسرة الجزائرية.....131
المطلب الأول: خلال الوجود الاستعماري.....131
المطلب الثاني: بعد الاستقلال.....136
خلاصة الفصل.....138
الفصل الخامس: المدرسة بين التنشئة والتحصيل.....139
تمهيد.....141
- **المبحث الأول**: المدرسة تعريفها تاريخها وظائفها.....142
- المطلب الأول: المدرسة.....142
- المطلب الثاني: تاريخ المدرسة.....43
- المطلب الثالث: وظائف المدرسة.....144
- أولا: الوظيفة التنشيئية.....144
- ثانيا: الوظيفة التعليمية.....145
- ثالثا: الوظيفة الثقافية.....146
- رابعا: الوظيفة التربوية.....149
المبحث الثاني: المدرسة الجزائرية.....150
المطلب الأول: تطور التعليم في الجزائر.....150
المطلب الثاني: وظائف المدرسة الجزائرية.....164
المبحث الثالث: المدرسة والتحصيل.....168
المطلب الأول: تعريف التحصيل.....168

المطلب الثاني: عوامل التحصيل.....170
أولا: العوامل الذاتية.....170
ثانيا: عوامل أسرية.....172
ثالثا: عوامل مدرسية.....174
المطلب الثالث: الأسرة والمدرسة والتحصيل الدراسي.....193
خلاصة الفصل.....196
الباب الثاني: الدراسة الميدانية.....197
الفصل السادس: الأسس المنهجية للدراسة الميدانية.....198
تمهيد.....200
المبحث الأول: المقاربة السوسيولوجية.....200
المبحث الثاني: اختيار عينة الدراسة.....202
أولا: تعريف العينة ومواصفاتها.....202
ثانيا: طريقة اختيار العينة.....204
المبحث الثالث: مجالات الدراسة.....207
أولا: المجال الجغرافي.....207
ثانيا: المجال الزمني.....208
المبحث الرابع: المناهج والتقنيات المتبعة.....209
أولا: المناهج المستخدمة في الدراسة.....209
ثانيا: التقنيات المستخدمة في الدراسة.....211
ثالثا: أساليب تحليل البيانات والنتائج.....213
الفصل السابع: تحليل البيانات والنتائج.....214

المبحث الأول: تحليل البيانات العامة.....215
المبحث الثاني: تحليل بيانات الفرضية الأولى.....218
المبحث الثالث: تحليل بيانات الفرضية الثانية.....241
المبحث الرابع: تحليل بيانات الفرضية الثالثة.....255
المبحث الخامس: تحليل بيانات الفرضية الرابعة.....278
المبحث السادس: النتائج العامة للدراسة.....306
الخاتمة.....317
الاقتراحات والتوصيات.....319
المراجع.....321
الملاحق

فهرس الجداول

جدول رقم (1) يبيّن المجتمع الأصلي للعينة.....203

جدول رقم (2) يبيّن طريقة استخراج العينة.....206

جدول رقم (3) يبيّن جنس المبحوثين.....215

جدول رقم (4) يبيّن علاقة الشعبة بالجنس.....215

جدول رقم (5) يبيّن توزيع التلاميذ حسب الجنس والسن.....216

جدول رقم (6) يبيّن نسبة التلاميذ حسب عدد الإخوة.....217

جدول رقم (7) يبيّن هل الأب يعمل أو لا يعمل وعلاقته بتحصيل الأبناء.....218

جدول رقم (8) نوع عمل الأب وعلاقته بالتحصيل لدى المبحوثين.....219

جدول رقم (9) يبيّن دخل الأب وعلاقته بتحصيل الأبناء.....221

جدول رقم (10) يبيّن ممارسة الأب للعمل وعلاقته بالنتائج المتحصل 222

جدول رقم (11) ممارسة العمل من طرف الأب وعلاقته بإعادة السنة.....224

جدول رقم (12) يبيّن ممارسة الأم للعمل خارج البيت وعلاقته بتحصيل الأبناء.....225

جدول رقم (13) نوع عمل الأم وعلاقته بالتحصيل بالنسبة للذين أجابوا بنعم.....226

جدول رقم (14) يبيّن ممارسة الأم للعمل وعلاقته بنتائج المبحوثين.....228

جدول رقم (15) يبيّن توفير الحاجات الضرورية من طرف الأسرة 229

جدول رقم (16) يبيّن كيفية التصرف في حالة عدم تلبية الحاجات.....229

جدول رقم (17) يبيّن عدم تلبية الحاجات الضرورية وتأثيرها على الدراسة.....230

جدول رقم (18) يبيّن نوعية السكن وعلاقته بالتحصيل لدى المبحوثين.....231

جدول رقم (19)يبيّن وجود غرفة بالمبحوثين وعلاقته بتحصيلهم الدراسي.....232

جدول رقم (20) يبيّن وجود مكتبة في البيت وعلاقتها بالنتائج الدراسية.....233

جدول رقم (21) يبيّن مصروفا خاصا بالمبحوثين وعلاقته بالتحصيل.....234

جدول رقم (22) يبيّن كيفية التصرف بالنسبة للذيـــن أجـابوا بـــلا 235

جدول رقم (23) يبيّن فيما يستغل المصروف الخاص بالمبحوثين.....236

جدول رقم (24) يبيّن ما يمتلكه المبحوثين من إمكانيات في البيت وعلاقته بالتحصيل.....237

جدول رقم (25) يبيّـــن امتـــلاك ســـيارة.....239

جدول رقم (26) يبيّن مكـــان الدراســـة والوســـيلة المســـتعملة.....239

جدول رقم (27) يبيّن وجـــود الخلافـــات بـــين الوالديـــن.....241

جدول رقم (28) يبيّن الطرف المتسبّب في هذه الخلافات بالنســـبة للذيـــن أجـــابوا بنعـــم.....241

جدول رقم (29) يبيّن وجود خلافات بـــين الوالديـــن وعلاقتـــها بـــالتحصيل.....242

جدول رقم (30) يبيّن حدوث الشجار بـــين الوالديـــن بحضـــور الأبنـــاء.....243

جدول رقم (31) يبيّن حدوث الشـــجار وعلاقتـــه بنتـــائج المبحوثـــين.....244

جدول رقم (32) يبيّن القدرة على الدراسة في جو فيه الشـــجار الدائـــم بـــين الوالديـــن.....245

جدول رقم (33) يبيّن كيف يتصرّف المبحوثين الذين أجابوا بنعـــم عنـــد حـــدوث الشـــجار.....246

جدول رقم(34) يبيّن موقف المبحوثين من تضحية الوالديـــن لضمـــان تحصيـــل جيّـــد.....247

جدول رقم(35) يبيّن موقف المبحوثين من وجـــود الحـــوار داخـــل البيـــت.....248

جدول رقم(36) يبيّن من يسيطر ويوجّه الحوار بالنســـبة للذيـــن أجـــابوا بنعـــم.....250

جدول رقم(37) الحوار داخل البيت وعلاقتـــه بالنتـــائج الدراســـية للمبحوثـــين.....251

جدول رقم (38) يبيّن مع من يتحدث المبحـــوث بالنســـبة للمواضيـــع الخاصـــة.....253

جدول رقم (39) يبيّن آثار الاحتفاظ بالمواضيع الخاصـــــة دون التحـــدث فيـــها مع الآخرين.....254

جدول رقم (40) يبيّن المستوى التعليمي لـــلأب وعلاقتـــه بتحصيـــل الأبنـــاء.....255

جدول رقم (41) يبيّن المستوى التعليمي لـــلام وعلاقتـــه بتحصيـــل الأبنـــاء.....257

جدول رقم (42) يبيّن الممارسات التي يشجع الآباء المبحوثين عليها وعلاقتها بمستواهم.....258
جدول رقم (43) يبيّن الممارسات التي يشجع الأمهات المبحوثين عليها وعلاقتها بمستواهم.....261
جدول رقم (44) يبيّن زيارة الأولياء للثانوية التي يدرس فيها المبحوثين.....262
جدول رقم (45) يبيّن مَنْ مِنَ الأولياء يزور الثانوية بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بنعم.....263
جدول رقم (46) يبيّن سبب الزيارة بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بنعم.....264
جدول رقم (47): يبيّن تلقي المبحوثين يد المساعدة في دراستهم من طرف الأسرة.....264
جدول رقم (48) يبيّن نوع المساعدة بالنسبة للذين أجابوا بنعم.....265
جدول رقم (49) يبيّن المساعدة وعلاقته بإعادة السنة.....266
جدول رقم (50) يبيّن تلقي المبحوثين لدروس إضافية.....267
جدول رقم (51) يبيّن تلقي الدروس الإضافية وعلاقته بالتحصيل.....268
جدول رقم (52): يبيّن كيف يستقبل الأولياء نتائج أبنائهم الضعيفة.....269
جدول رقم (53): يبيّن كيف تستقبل النتائج عندما تكون جيدة من طرف الوالدين.....270
جدول رقم (54) يبيّن كيفية استقبال النتائج الجيّدة وعلاقتها بالمستوى التعليمي للأب.....271
جدول رقم (55) يبيّن كيفية استقبال النتائج الجيّدة وعلاقتها بمستوى الأم.....272
جدول رقم (56) يبيّن اطّلاع الوالدين على دفتر المراسلة.....274
جدول رقم (57) يبيّن حثّ الوالدين المبحوث على مواصلة التعليم إلى النهاية.....274
جدول رقم (58) يبيّن موقف المبحوثين من الشهادة التعليمية.....275
جدول رقم (59) يبيّن موقف المبحوثين من الدور التربوي للمدرسة.....276
جدول رقم (60) يبيّن موقف المبحوثين من دور المدرسة وعلاقته بإعادة السنة.....277
جدول رقم (61) يبيّن وجود إخوة كبار يقدّمون المساعدة في الدراسة للمبحوثين.....278
جدول رقم (62) يبيّن تقديم المساعدة في الدراسة للإخوة الصغار.....279
جدول رقم (63): يبيّن موقف الوالدين من ارتكاب أخطاء أخلاقية.....279
جدول رقم (64) يبيّن كيف يكون موقف الوالدين عندما البنات يرتكبن أخطاء أخلاقية.....281
جدول رقم (65) يبيّن موقف المبحوثين من مكانة البنت مقارنة مع الذكر داخل البيت.....282
جدول رقم (66) يبيّن موقف المبحوثين من القول بأنّ البنات أكثر تحصيلا من الذكور.....283

جدول رقم (67) يبيّن موقف المبحوثين من تعليم الإناث.....285
جدول رقم (68) يبيّن موقف المبحوثين من تعليم الذكور.....286
جدول رقم (69) يبيّن وجود سلطة للولد على البنت وعلاقته بإعادة السنة.....287
جدول رقم (70) يبيّن الطرف الذي أعطى للولد الحق في السلطة بالنسبة للذين أجابوا بنعم.....288
جدول رقم (71) يبيّن الشعور بالتمييز بين الجنسين داخل الأسرة.....290
جدول رقم (72) يبيّن الشعور بالتمييز بين الجنسين وعلاقته بالتحصيل.....291
جدول رقم (73) يبيّن من يشجع الأولياء أكثر وعلاقته بالنتائج المتحصل عليها من طرف المبحوثين.292
جدول رقم (74) يبيّن موقف المبحوثين من تشدد الأولياء فيما يخص دراسة المبحوثين.....293
جدول رقم (75) يبيّن تشدد الأولياء اتجاه المبحوثين وعلاقته بالنتائج الدراسية.....295
جدول رقم (76) يبيّن ممارسة الرقابة من طرف الوالدين لسلوكات وتصرفات المبحوثين.....297
جدول رقم (77) يبيّن ممارسة الرقابة من طرف الوالدين وعلاقتها بإعادة السنة.....298
جدول رقم (78) يبيّن تلقي المبحوثين العقاب في حالة سوء التصرف.....299
جدول رقم (79)يبيّن من يمارس العقاب ضدّ الأبناء بالنسبة للذين أجابوا بنعم.....300
جدول رقم (80) يبيّن تلقي العقاب وعلاقته بإعادة السنة.....301
جدول رقم (81) يبيّن مدى تدخل الوالدين في اختيار الصديق لدى المبحوثين.....303
جدول رقم (82): يبيّن مواصفات الأصدقاء بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بنعم.....304

فهرس الأشكال والبيانات

الشكل رقم (1) يبيّن جنس المبحوثين.....215

الشكل رقم (2) يبيّن علاقة الشعبة بالجنس.....216

الشكل رقم (3) يبيّن توزيع التلاميذ حسب الجنس والسن.....217

الشكل رقم (4) يبيّن نسبة التلاميذ حسب عدد الإخوة.....218

الشكل رقم (5)يبين هل الأب يعمل أو لا يعمل وعلاقته بتحصيل الأبناء.....219

الشكل رقم (6) نوع عمل الأب وعلاقته بتحصيل المبحوثين.....220

الشكل رقم:(7) يبيّن دخل الأب وعلاقته بتحصيل الأبناء.....222

الشكل رقم (8) يبيّن ممارسة الأب للعمل وعلاقته بالنتائج المتحصل عليها من طرف المبحوثين..223

الشكل رقم (9) يبيّن ممارسة العمل من طرف الأب وعلاقته بإعادة السنة من طرف المبحوثين..225

الشكل رقم(10) يبيّن ممارسة الأم العمل خارج البيت وعلاقته بتحصيل الأبناء.....226

الشكل رقم (11) يبيّن نوع عمل الأم وعلاقته بالتحصيل بالنسبة للذين أجابوا بنعم.....227

الشكل رقم (12) يبيّن ممارسة الأم وعلاقته بنتائج المبحوثين.....229

الشكل رقم (13) يبيّن نوعية السكن وعلاقته بالتحصيل لدى المبحوثين.....232

الشكل رقم (14) يبيّن وجود مكتبة في البيت وعلاقتها بنتائج الدراسة لدى المبحوثين.....234

الشكل رقم (15) يبيّن كيفية التصرف،بالنسبة للذين أجابوا بلا وعلاقته بإعادة السنة.....236

الشكل رقم (16) يبيّن ما يمتلكه المبحوثين من إمكانيات في البيت وعلاقته بالتحصيل.....239

الشكل رقم (17) يبيّن مكان الدراسة والوسيلة المستعملة.....240

الشكل رقم (18) يبيّن كيف يتصرّف المبحوثين الذين أجابوا بنعم عند حدوث الشجار 247

الشكل رقم(19) يبيّن موقف المبحوثين من تضحية الوالدين لضمان تحصيل جيّد.....248

الشكل رقم (20) يبيّن موقف المبحوثين من وجود الحوار داخل البيت.....249

الشكل رقم (21) يبيّن من يسيطر ويوجّه الحوار بالنسبة للذين أجابوا بنعم.....251

الشكل رقم (22) الحوار داخل البيت وعلاقته بالنتائج الدراسية للمبحوثين.....252

الشكل رقم (23)يبيّن المستوى التعليمي للأب وعلاقته بتحصيل الأبناء.....256

الشكل رقم (24)يبيّن المستوى التعليمي لسلام وعلاقته بتحصيل الأبناء.....258
الشكل رقم (25) يبيّن الممارسات التي يشجع الآباء المبحوثين عليها وعلاقتها بمستواهم.....260
الشكل رقم (26) يبيّن الممارسات التي يشجع الأمهات المبحوثين عليها وعلاقتها بمستواهم.....262
الشكل رقم (27)يبيّن المساعدة وعلاقته بإعادة السنة.....267
الشكل رقم (28) :يبيّن تلقي المبحوثين لدروس إضافية.....267
الشكل رقم (29)يبيّن تلقي الدروس الإضافية وعلاقته بالتحصيل.....268
الشكل رقم (30):يبيّن كيف يستقبل الأولياء نتائج أبنائهم.....270
الشكل رقم (31)يبيّن كيفية استقبال النتائج الجيّدة وعلاقتها بالمستوى التعليمي للأب.....272
الشكل رقم (32) يبيّن كيفية استقبال النتائج الجيّدة وعلاقتها بمستوى الأم.....273
الشكل رقم (33) يبيّن موقف الوالدين من ارتكاب أخطاء أخلاقية من طرف الذكور.....280
الشكل رقم (34) يبيّن كيف يكون موقف الوالدين عندما البنات يرتكبن أخطاء أخلاقية حسب المبحوثات.....282
الشكل رقم (35) يبيّن موقف المبحوثين من مكانة البنت مقارنة مع الذكر داخل البيت.....283
الشكل رقم (36) يبيّن موقف المبحوثين من القول بأنّ البنات أكثر تحصيلا من الذكور.....284
الشكل رقم (37) يبيّن موقف المبحوثين من تعليم الإناث.....286
الشكل رقم (38) يبيّن موقف المبحوثين من تعليم الذكور.....287
الشكل رقم (39) يبيّن الشعور بالتمييز بين الجنسين داخل الأسرة.....291
الشكل رقم (40) يبيّن الشعور بالتمييز بين الجنسين داخل الأسرة.....292
الشكل رقم (41) يبيّن من يشجع الأولياء أكثر وعلاقته بالنتائج المتحصل عليها من طرف المبحوثين.....294
الشكل رقم (42) يبيّن موقف المبحوثين من تشدد الأولياء فيما يخص دراسة.....295
والشكل رقم (43) يبيّن تشدد الأولياء اتجاه المبحوثين وعلاقته بالنتائج الدراسية.....296
الشكل رقم (44) يبيّن ممارسة الرقابة من طرف الوالدين لسلوكات وتصرفات المبحوثين وعلاقته بالجنس.....298
والشكل رقم (45): يبيّن ممارسة الرقابة من طرف الوالدين وعلاقتها بإعادة السنة لدى المبحوثين.....299
والشكل رقم (46) يبيّن تلقي المبحوثين العقاب في حالة سوء التصرف.....300
والشكل رقم (47) يبيّن من يمارس العقاب ضدّ الأبناء بالنسبة للذين أجابوا بنعم.....301
والشكل رقم (48) يبيّن تلقي العقاب وعلاقته بإعادة السنة.....302
والشكل رقم (49) يبيّن مدى تدخل الوالدين في اختيار الصديق لدى المبحوثين.....304
والشكل رقم (50) يبيّن مواصفات الأصدقاء بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بنعم.....305

مقدمة

يعيش الفرد مع غيره من الناس، فالحياة خبرة مشتركة تقوم على التفاعل والتعاون وتعد الأسرة من أهم المؤسسات التي تقوم بتنشئة الفرد فهي تعمل على تدريبه على أنماط معينة من السلوك يرضى عنها المجتمع ويتخذها الشخص دعامة لسلوكه طول حياته، كما تلقنه مجموعة من الأنماط الثقافية مثل القيم الاجتماعية والجمالية والأخلاقية.

كما تهدف إلى تعليم الطفل مهارات ضرورية تتفق وظروف مجتمعه مثل الفصاحة اللفظية والكلامية وتعليمه القراءة والكتابة وضبط السلوك وأداء الأدوار الاجتماعية التي تمكنه من التفاعل مع الآخرين، وتحتل المدرسة المرتبة الثانية من حيث الأهمية في سلم التنشئة الاجتماعية للأطفال فهي المؤسسة التي تولي جانبا هاما في مجال تربية الأطفال معرفيا وسلوكيا ومهنيا، وتأتي المدرسة على المستوى المعرفي والمهني من خلال التطور الحضاري الذي حققه المجتمع الإنساني وتعد وسيلة من وسائل الحراك والصعود الاجتماعي بالإضافة إلى هذا فإنها تلعب دورا حاسما في تحقيق الوحدة السياسية والثقافية للمجتمع ككل، وهي تمثل المجتمع، ولهذا فعلاقتها مع النظام الاجتماعي وقوانين المجتمع وثيقة الصلة شديدة الارتباط وتظهر هذه العلاقة في تعاون الأسرة مع المدرسة وهكذا تصبح المدرسة مركز إشعاع ثقافي داخل المجتمع. إلاّ أنّه ليست المدرسة وحدها التي تكوّن أجيالا من المتعلمين والإطارات وتعمل على تزويد المجتمع بالكفاءات وإنّما المنبع الأول الذي يمدّ المدرسة بأطفال لهم استعداد على التحصيل هي الأسرة، فخلال سنوات الحياة الأولى أغلب عمليات المشاركة بين أعضاء الأسرة تعتبر الوحدة الأساسية للنمو والخبرة والنجاح والفشل وهي التي تهيئ الطفل للدخول المدرسي لأول مرة وتشجعه على الاندماج فيها حينما يكون أشد ما يتعلق به هو أمّه وأسرته.

فالأسرة تحضره نفسيا وماديا واجتماعيا ومن هنا يبدأ التحصيل.

كما أنّ الأسرة هي التي تعمل على متابعة أبنائها وتشجيعهم على الدراسة وغرس الثقة والطموح والاستقلالية والإبداع فيهم ولهذا فهي مؤهلة على تشجيع

أبنائها على النجاح. فالجو الأسري الذي يشـــبع فيـــه الحـــب والاتفـــاق والتعـــاطف يعمل على ضمان الاستقرار لأفراده وبالتالي نجاح أبنائه دراســـيا كـــون أنّ التحصيـــل الجيّد مرتبط بصفة جدلية مع الجو الأسري فكلمـــا كـــانت العلاقـــة بـــين الوالديـــن والأبناء منسجمة أدى إلى نمو الطفل نموا سليما وتكويـــن شـــخصية متزنـــة ومتكاملـــة وتشجع الطفل على الاعتماد على نفسه ويكتسب مـــهارة تجعلـــه يقـــدّر المســـؤوليات الاجتماعية. وكلما كان الجو الأسري مضطربا كلما أثّر علـــى الأبنـــاء مـــن نـــاحيتي الاستقرار النفسي والتحصيل الدراسي ويمكـــن الإشـــارة أنّ عمليـــة التنشـــئة تختلـــف داخل الأسر وفق حجمها فتزيد تلبيـــة حاجـــات أبنائـــها ومتابعتـــهم كلمـــا كـــان حجمها صغيرا بينما تجد الأســـر ذات الحجـــم الكبـــير صعوبـــات كبـــيرة في تلبيـــة حاجات أفرادها ومتابعتهم دراسيا مما ينعكس سلبا على تحصيلـــهم ومراقبـــة أعمـــالهم كما يتأثر التحصيل الدراسي أيضا بالظروف المعيشـــية للأســـرة ومـــدى مـــا توفـــره هذه الأخيرة من تلبية حاجيات أبنائها، دون أن ننســـى المســـتوى الثقـــافي للوالديـــن الذي يسهل عليهم متابعة أبنائهم دراسيا وأشـــد مـــا يكـــون حرصـــهم علـــى دفـــع أبنائهم إلى النجاح والتحصيل الدراســـي.

كما يتأثر التحصيل بأسلوب التنشئة المتبع من طرف الوالديـــن وعلـــى مـــدى السلطة المستخدمة في معاملة الأطفال والتفرقة بين الجنســـين وشـــكل هـــذه المعاملـــة. فمن خلال كل هذه الافتراضات نحاول إجراء هذه الدراسة الـــتي قسّـــمت إلى بـــابين باب نظري وباب ميـــداني

فالباب النظري يحتوي على خمسة فصول تحتـــوي علـــى:

الفصل الأول: والذي هو الإطار النظري للدراســـة ويشـــمل علـــى أســـباب اختيار الموضوع وأهـــداف الدراســـة، وإشـــكالية الموضـــوع والفرضيـــات. كمـــا تمّ تحديد المفاهيم الخاصة بالدراسة. كما تطرقنا إلى الصعوبات التي تعرضنـــا لهـــا خـــلال القيام بهذه الدراسة، ثم الدراسات السابقة التي تقترب مـــن موضوعنـــا.

الفصل الثاني: والذي كان عنوانـــه التنشـــئة الاجتماعيـــة وتطرقنـــا فيـــه إلى: معنى التنشـــئة اللغـــوي والسوســـيولجي خصائصـــها، ثمّ عرضنـــا مراحـــل التنشـــئة

الاجتماعية والتي حصرناها في مرحلة الأسرة وجماعة الرفاق ومرحلة المدرسة ثم مرحلة العالم الخارجي، كما تكلمنا على أهداف التنشئة الاجتماعية وعرضنا أهم النظريات التي صيغت حول موضوع التنشئة الاجتماعية وختمنا الفصل بملخص.

وفيما يخص **الفصل الثالث** جاء فيه عرض عن الأسرة ودورها في التنشئة وتطرقنا فيه إلى تعريف الأسرة وتطورها ونظرياتها ووظائفها الأساسية والعوامل المؤثرة في تلك الوظائف ودورها في التنشئة وفي نهاية الفصل أعطينا ملخصا له.

أما **الفصل الرابع**: تناولنا فيه الأسرة الجزائرية تكلمنا عن الأسرة الجزائرية قديما وحديثا.

ثم تطرقنا إلى الدور التنشيئ والوظيفي للأسرة الجزائرية أثناء الاحتلال وبعد الاستقلال.

وفي **الفصل الخامس**: تطرقنا إلى المدرسة بين التنشئة والتحصيل وفيه تكلمنا عن المدرسة وتاريخها ووظائفها ومنه انتقلنا إلى المدرسة الجزائرية وتطور التعليم في الجزائر بدون أن ننسى وظائف المدرسة الجزائرية، وعليه ذكرنا المدرسة والتحصيل، عرفنا التحصيل وتناولنا عوامله من ذاتية، أسرية ومدرسة، ومن ثمّ تكلمنا عن العلاقة بين الأسرة والمدرسة والتحصيل وانتهينا بملخص للفصل.

<u>الباب الثاني</u>: فيتمثل في الجانب الميداني من البحث ولقد اشتمل على فصلين وهما:

الفصل السادس: ويضم الأسس المنهجية للدراسة الميدانية من مقاربة سوسيولوجية إلى اختيار العينة وتعريفها وطريقة اختيارها، ثم مجالات الدراسة من مجال جغرافي والمجال الزمني والبشري، إضافة إلى المناهج والتقنيات المتبعة في الدراسة.

ثم قمنا في **الفصل السابع** بتحليل البيانات العامة والفرضيات وفي الأخير تمّ عرض أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة بالإضافة إلى الخاتمة ثم الاقتراحات والتوصيات ثم قائمة المراجع وأضفنا الاستمارة في الملاحق.

الفصل الأول

مدخل منهجي عام

مقدمة

الفصل الأول: مدخل منهجي عـــام

-أسباب اختيار موضوع الدراســـة

-أهداف الدراســـة

-الإشـــكالية

-الفرضيـــات

-تحديد المفـــاهيم

-صعوبات الدراســـة

-الدراسات الســـابقة

الفصل الأول: مدخل منهجي عـــام

أسباب اختيار موضوع الدراســـة:

أسباب ذاتيــة:

-1- لاختيارنا موضوع الأسرة كمجـــال للدراســة وعلاقتــه بــالتحصيل هــو معايشتنا يوميا لموضوع التحصيل باعتبارنا أمّهات عايشــنا تحصيــل أبنائنــا دراســيا قبــل الدخول المدرسي من تربية وتوجيه وتوفير لهــم الإمكانيــات الضروريــة أثنــاء دخولهــم المدرسة والمتابعة الدراسية والتوجيه الدراسي وتوفير جو دراســي ملائــم.

-2- اهتمامنا الكبير بموضــوع الأســرة كمجــال حيــوي ودورهــا الفعــال في المجتمع وخاصة الميل إلى كل المواضيع ذات الصلة بالتنشئة والتحصيــل وهــذا إيمانــا منــا بالعلاقة الجدلية ما بين العمليتــين.

أسباب موضوعيــة:

-1- بروز فكرة الوظيفة التعليمية على حساب الوظيفة التربويــة لــدى المدرســة وتخلي الأسرة في كثير من الأحيان على كلــتي الوظيفتــين.

-2- محاولة معرفة نوعية التأثر الذي تمارس كــل مــن الأســرة والمدرســة علــى بعضها البعض وعلاقة هذا بــالتحصيل.

-3- قلّة الدراسات التي تناولت الأسرة كقــاعدة أساسـية في التحصيــل اعتبــارا أنّ معظم الدراسات ركّزت على المدرسة بالدرجــة الأولى في عمليــة التحصيــل.

-4- البحث عن العلاقة الموجودة بين التنشئة الأســرية والتحصيــل الدراســي.

أهداف الدراســة

لكل دراسة أهداف تسعى الوصول إليــها بالنسـبة للدراســة المعنونــة بالتنشــئة الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للأبناء، فقــد تمثلــت هــذه الأهــداف في النقــاط التاليــة:

-1- الإلمام ببعض المؤثرات الإيجابية والسلبية لعمليـــة التنشـــئة الأســـرية ومحاولـــة فهم العلاقة الموجودة بين أسلوب التنشـــئة وعمليـــة التحصيـــل الدراســـي لـــدى الأبنـــاء بالإضافة إلى معرفة معوقات التنشئة لدى الأســـرة الجزائريـــة علـــى التحصيـــل الدراســـي لدى الأبنـــاء.

-2- التطلع على بعـــض الظـــروف الـــتي تعرفـــها الأســـرة خصوصـــا العوامـــل الاجتماعية التي تساهم في تنشئة الفرد مـــع معرفـــة العوامـــل الـــتي تؤثـــر في دافعيتـــهم وإقبالهم على الدراسة ونجاحهم وعليه فعملية التحصيـــل تتطلـــب تظـــافر جـــهود العديـــد من المؤسسات الاجتماعية وعلى رأسها الأسرة وهـــذا مـــن أجـــل التحصيـــل الدراســـي الجيّد للأبنـــاء.

-3- إثراء المكتبة الجامعية بنتائج هذه الدراســـة.

-4- محاولة الكشف عن أحد الأســـباب المؤديـــة إلى التحصيـــل الدراســـي وهـــو أسلوب التنشئة والاهتمام بتربية الأبناء دون إهمال المرحلـــة العمريـــة.

الإشكالية:

الأسرة هي الوحدة الأساسية في البنـــاء الاجتمـــاعي فـــهي الـــتي تنقـــل معايـــير المجتمع لأفرادها وتلقينهم الاتجاهات والقيم والمعايـــير، وتعتـــبر الســـنوات الخمـــس الأولى للطفل أهم مرحلة في نموه الفيزيولوجي والانفعالي والاجتمـــاعي والثقـــافي. كمـــا تلعـــب الأسرة في حياة الطفل دورا مهما حيث تؤثـــر في بنائـــه جســـديا ونفســـيا واجتماعيـــا. وعليه فالأسرة تؤثر في أفرادها بوصفها نظاما متكاملا في نـــواح متعـــددة أهمـــها الجـــانب الانفعالي والاجتماعي والثقافي كمـــا لهـــا دور فعـــال في التحصيـــل الدراســـي للأبنـــاء. فالأبناء ذووا التحصيل الجيد هم أبناء تلك الأســـر الناجحـــة في تنشـــئة أبنائـــها والمتابعـــة لدروسهم والموفرة لهم الظروف الملائمـــة لذلـــك، مـــن الحريـــة والاســـتقلالية والشـــعور بالمسؤولية. أما الطفل الذي ينشأ داخل أسرة مفككـــة وغـــير مســـتقرّة ويمـــارس عليـــه العنف وتشل رغباته واستقلاليته ويعـــرف أنواعـــا مـــن التســـلط والتعجـــيز والتخجيـــل فينشأ فيها انفعاليا عاجزا عن مواجهة الواقع والتفكـــير العقـــلاني.

وجاء في كتاب التخلف الاجتماعي " طابع الأوامـــر والتـــهديد والتلقـــين والمنـــع والتحذير وتوليد الشعور بالذنب والقلق فيقترن ذلـــك بـــالكبت والخنـــاء الـــرأس فـــهذا نتيجة علاقات تسلطية وليس تربية إقناعيـــة"[1].

بالنسبة لمجتمعنا نجد أنّ كثيرا من الأســـر لا تربـــط صـــلات وثيقـــة مـــع أبنائـــها وتعرف تفككا في علاقاتها الأمر الذي يؤثـــر ســـلبا علـــى النتـــائج الدراســـية لأبنائـــها، خصوصا عند انخفاض المستوى التعليمي للوالدين وتدني المســـتوى المعيشـــي كمـــا يفســـر تحديد إمكانيات الأسرة حسب الطبقة المهنية والاجتماعيـــة وموقعـــها الســـكني وأصلـــها الجغرافي وصعوبة توفيرها لوسائل تساعد أبناءها على التحصيل الدراســـي، هـــذا مـــا هـــو حاصل عند أغلب الأسر الجزائرية من تـــدني الوضعيـــة المعيشـــية وعـــدم قدرتهـــا علـــى إشباع حاجياتها الأساسية للمحافظة على بنائها المـــادي والنفســـي والاجتمـــاعي، الأمـــر الذي له انعكاسات على الصحة ونوع الثقافة السائدة في حياة الأســـرة ممـــا يؤثـــر علـــى أساليب التنشئة لديها. فمثلا المســـكن غـــير الملائـــم يلعـــب دورا في التحصيـــل المتـــدني

---

(1) مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي، معهد الإنماء العربي، الطبعة الخامسة بيروت، 1987، ص82.

للأبناء. فأغلب الأسر الجزائرية لها مساكن لا تتناسب مع حجم أفرادها مما يؤثر على تحصيل أبنائها الدراسي إضافة إلى الأمية المرتفعة للوالدين والرأس المال الثقافي المتدني الذي يشكل عقبة أمام التفتح السريع لقوى الطفل فتحد من لغته وتقلل من احتكاكه مع الغير فيضعف ذكاؤه وتختصر من تبادل الآراء والمناقشات مع الأبناء فلا يستطيعون توجيه أطفالهم ومساعدتهم في مراجعة دروسهم وإرشادهم إذ يبقى طموحهم محددا.

ويذهب العديد من العلماء كبيار بورديو (P.Bourdieu) وبازيل برنشتيان (B. Bensnsten) إلى أنّ المستوى الثقافي المنخفض للوالدين يعمل على التفريق بين الجنسين وهذا واضح في أسلوب التنشئة المتبع، فما هو شائع في المجتمع في الماضي والحاضر هو اتباع أسلوب التمايز والتفرقة بين الجنسين عن غير قصد اعتقادا من يفعل ذلك بأنّه يتصرّف بشكل صحيح وبافتخار إذ يماشي تقاليد المجتمع وتعاليم تربى على أساسها فأصبحت جزءا من كيانه ووجوده وبالتالي فإنّ التعامل مع كلا الجنسين هو انعكاس لشخصية عايشت هذا التباين في المعاملة. فإذا أراد متابعة الدراسة عليه أن يلتزم بما ينصّ عليه العرف الاجتماعي.

ولقد بيّنت إحدى الدراسات الجزائرية التي قام بها محي الدين عبد العزيز في علم النفس الطفل والمراهق حيث توصل " أنّ نسبة الرسوب لدى الذكور أعلى من نسبة الرسوب لدى البنات (62.97% و 39.09%) على التوالي".

ويمكن تعليل هذا التفوق الكبير في النسب إلى أنّ البنين هم أكثر عرضة إلى استعانة الأسر بهم أثناء الأوقات الدراسية أو بعدها مما ينجم عن ذلك غياب الطفل عن المدرسة أو عدم القيام بواجباته المترلية، كما يرجع ذلك إلى عجز الآباء في السيطرة على الطفل وقضاء معظم فراغه خارج المترل بعيدا عن مراقبتهم وتوجيههم أمّا بالنسبة للبنات فإنّنا نجد أنّه من النادر أن تستعين الأسرة بهذا العمل خاصة خارج المترل، زد على ذلك معظمهنّ يقضين أوقاتهن في المترل نتيجة قيود وعادات اجتماعية

معينة مما يسهل مراقبتهن وتوجيههن وبالتالي يحفزن على الاهتمام بدروسهن والقيام بالواجبات المدرسية"[1].

وتأتي المدرسة في المرتبة الثانية من حيث التنشئة الاجتماعية للأطفال على المستوى التربوي والمعرفي والمهني من خلال التطور الحضاري الذي حققه المجتمع الإنساني فهي تحرك المجتمع وتدفعه إلى التقدم إلاّ أننا نلاحظ أنّ المدرسة الجزائرية تعرف مشاكل انطلاقا من العدد الكبير للتلاميذ في حجرة الدرس وضعف الأهداف البيداغوجية، عدم التنسيق بين الإدارة والمعلمين من جهة والأسرة والمدرسة من جهة أخرى بالإضافة إلى نقص الكتاب المدرسي ومعاناة الأستاذ المادية والاجتماعية.

كل هذا ينعكس على مردود والتحصيل الدراسي للتلميذ ومنه سنحاول طرح التساؤلات التالية:

التساؤل العام: هل للعوامل الأسرية أثر على التحصيل الدراسي عند الأبناء المتمدرسين؟

التساؤلات الجزئية:

-1- هل للوضعية المعيشية للأسرة دخل في التحصيل الدراسي للأبناء؟.

-2- هل لتماسك الأسرة واستقرارها دخل في التحصيل الدراسي للأبناء؟.

-3-هل متابعة الوالدين لأبنائهم في دراستهم دور في عملية التحصيل الدراسي؟.

-4- هل لاختلاف التحصيل الدراسي عند الجنسين علاقة بأسلوب التنشئة المتبع لدى الأسرة؟.

---

(1) عبد العزيز محي الدين، الحالة الاقتصادية للأسرة وأثرها في التحصيل الدراسي للتلميذ في المرحلة الابتدائية، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم النفس الطفل والمراهق، معهد علم النفس، جامعة الجزائر، 1983م ص 53.

الفرضيـــات:

الفرضية العامـــة: للبيئـــة الأســـرية دخـــل في نوعيـــة التحصيـــل عنـــد الأبنـــاء المتمدرسين مهما كان جنســـهما.

الفرضية الجزئيـــة:

-1- للوضعية المعيشية للأسرة علاقة بالتحصيل الدراســـي للأبنـــاء.

-2- كلما كانت الأســـرة متماســـكة ومســـتقرة ارتفـــع التحصيـــل الدراســـي لأبنائـها.

-3- متابعة الوالدين لأبنائهم في دراستهم مرتبط بمســـتواهما الثقـــافي ممـــا يدعـــم بقدر كبير التحصيل الدراسي لدى الأبنـــاء.

-4- يفسر اختلاف التحصيل الدراسي لـــدى الجنســـين بأســـلوب التنشـــئة الأســـرية المتبع.

تحديد المفـاهيم:

مفهوم التنشئة الاجتماعيـــة:

يعرّفها تشيلد "إنّها العملية الكلية التي يوجه بواســطتها الفــرد إلى تنميــة ســلوكه الفعلي في مدى أكثر تحديدا وهو المدى المعتاد والمقبول طبقا لمعايــير الجماعــة الــتي ينشــأ فيــها"(1).

كما يعرّفها بارسونز (PARSONS) بأنّها " عبــارة عــن عمليــة تعليــم تعتمــد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقليــة والعاطفيــة والأخلاقيــة عنــد الطفــل والراشد وهي عملية تهدف إلى اندماج عناصر الثقافة في نسق الشــخصي، وهــي عمليــة مستمرة لا نهاية لهــا"(2).

أما قارني وكابول (Garnier et Kapul) يعرف التنشئة الاجتماعيــة علــى أنّــها "السيرورة التي تمكن الفرد من تعلم واســتنباط مختلــف العنــاصر الثقافيــة (كالمعايــير، والقيم، والممارسات الاجتماعية والثقافية) التي تتميز بها جماعتــه، وهــذا مــا يســمح لــه بتشكيل شخصيته الاجتماعية الخاصة به، وبتكيفه مــع الجماعــة الــتي يعيــش ضمنــها، وبفضل هذه السيرورة يتم إدماج بعض الملامح الثقافية في شــخصية أفــراد مجتمــع مــا، هذا الإدماج الذي ينتج بصفة طبيعيــة ولا شــعورية التجــانس والتوافــق مــع الوســط الاجتمــاعي"(3).

التعريف الإجرائي للتنشئة الاجتماعيـــة:

التنشئة الاجتماعية " هي عمليــة تعلــم وتعليــم وتربيــة تقــوم علــى التفــاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتســاب الفــرد ســلوكا ومعايــير واتجاهــات مناســبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتمــاعي معــها وتكســبه الطــابع

---

(1) مليكة لويس كامل ، سيكولوجية الجماعات والقيادة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الجزء الأول، 1989، ص 18.

(2) فرح محمد، البناء الاجتماعي والشخصية، الهيئة العامة للكتاب، 1980، ص 18.

(3)Capul (Jean yes) et Garnier (Olivier) Dictionnaire d'économic et de sciences sociales, Paris Ed Hotier 1994. P116.

الاجتماعي وتسهل له الاندماج في الحياة الاجتماعية ويـــدرك معـــنى المســؤولية وكيـــف يتحملها ويعتمد على ذاته ويدرك قيم المجتمع ويلتزم بهـــا ويســتطيع أن يضبـــط انفعالاتـــه ويتحكم في إشباع حاجاته بما يتفق والمعايـــير الاجتماعيـــة.

أو ببساطة هي عملية بناء الفرد الاجتماعي وجعلـــه قـــادرا علـــى التفـــاعل مـــع باقي المؤسسات الاجتماعية سواء منها الرسمية أو غـــير الرسميـــة بالإضافـــة علـــى القـــدر على التأثير وليس فقط التـــأثر.

نعرّف (نحدد) التنشئة الاجتماعية كسيرورة من خلالهـــا يتعلـــم الفـــرد ويســـتبطئ (intériorisé) من خـــلال كـــل مراحـــل حياتـــه عنـــاصر اجتماعيـــة وثقافيـــة لبيئتـــه الاجتماعية[1]. كذلك هي إعداد الفرد منذ ولادته لأن يكـــون كائنـــا اجتماعيـــا وعضـــوا في مجتمع معيّـــن.

تعريف التنشئة الأسرية للأبنـــاء:

مع تعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية إلاّ أنّ الأســـرة كـــانت ولا زالـــت أقـــوى مؤسسة اجتماعية تؤثر في كل مكتســـبات الإنســـان الماديـــة والمعنويـــة. فالأســـرة هـــي المؤسسة الأولى في حياة الإنسان وهي المؤسسة المستمرة معـــه اســـتمرار حياتـــه بطريقـــة مباشرة أو غير مباشرة إلى أن يشكل أســـرة جديـــدة خاصـــة بـــه، ومنـــ نطـــرح عـــدّة تعريفات لمفهوم الأســـرة.

فيعرّفها ميردوك (**Murdock**) بأنّـــها : جماعـــة اجتماعيـــة تتميّز بمكـــان إقامـــة مشترك وتعاون اقتصادي ووظيفة تكاثرية ويوجد بين الاثنين مـــن أعضائـــها علـــى الأقـــل علاقة جنسية يعترف بها المجتمع وتتكون الأسرة على الأقل من ذكـــر بـــالغ وأنثـــى بالغـــة وطفل سواء من نسلهما أو عن طريق مـــن التبـــني[2].

كما يعرّف بيسانز (**Biesenz**) الأسرة " هـــي امـــرأة وطفلـــها ورجـــل يرعاهمـــا والرجل غالبا ما يكون والد الطفل ولكن في بعض المجتمعـــات قـــد يكـــون أخ الزوجـــة

(1)Guy Rocher. Introduction à la Sociologie générale.ed H .H .H. call point. Paris 1968 P132.

(2)Murdock ; Social organisation New York 1949 p 49.

ومن أجل هذا كان التعريف الشامل للأسرة الذي يجب أن ينظر إليها باعتبارها الجماعة النظامية المسؤولة عن تكاثر السكان"[1].

ويعرفها محمد لبيب النجيحي: أنّها " البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتكوين ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها. وفي هذه البيئة الاجتماعية يتلقى الطفل أول إحساس بما يجب وبما لا يجب القيام به من الأعمال التي إذا قام بها تلقى المديح والأعمال الأخرى التي إذا قام بها تلقى الذم والاستهزاء"[2].

ويعرّف مصطفى بوتفنوشت الأسرة الجزائرية بأنّها " وحدة اجتماعية حيث الأبناء والأحفاد لا يتركون الأسرة الأم فيشكلون أسرا زواجية صغيرة تابعة للعائلة ويعيشون تحت سقف واحد"[3].

التعريف الإجرائي للأسرة: الأسرة الجزائرية هي تلك الوحدة الاجتماعية الأساسية قائمة وفق القوانين والأعراف الجزائرية تتكون من مجموعة من الأفراد الذين تربطهم علاقات من الزواج والدم والتبني، يوجدون في إطار من التفاعل المباشر عبر سلسلة من المراكز والأدوار وتقوم بتأدية عدد من الوظائف التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

التعريف الإجرائي للتنشئة الأسرية:

هي عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد المتفق عليه من خلال تعلم ثقافة المجتمع ومعرفة دوره فيه وتستمر مدى الحياة وتعتبر ضرورية لتكوين شخصية الفرد من خلال أسلوب تتخذه الأسرة لتلقين الطفل سلوكيات واتجاهات وتوقعات الآخرين نحوه وتعلم كيفية أداء الأدوار الاجتماعية المختلفة من أجل تكوين شخصية اجتماعية سوية ومقبولة من طرف الآخرين.

---

(1)Biesanz , Modern society Ny 1954 203.

(2) نجيحي محمد لبيب، الأسس الاجتماعية للتربية، ط4 مكتبة الأنجلو مصرية 1971، ص 88

(3)Bouefnouchet (M) La famille Algerienne ? son evolution et ses caractéristiques Alger Sned 1982 PP 30-31.

والأسرة هي أول بيئة تتولى التنشئة الاجتماعية للفرد فهي تستقبل المولود وتحيط به وتروضه على آداب السلوك الاجتماعي، وتعلمه لغة قومه وتراثهم الثقافي والحضاري من عادات وتقاليد وسنن اجتماعية وتاريخ قومي، وتأخذه بأسباب الحزم للقضاء على ما يبدو من مقاومة لهذه المواصفات والقيم، فترسخ قدسيتها في نفسه وينشأ عضوا صالحا من أعضاء المجتمع وللأسرة في هذا الشأن لا تعادلها فيه بيئة أخرى[1].

بجانب الأسرة توجد هيئات اجتماعية أخرى تشترك في هذه التنشئة وتعميق مضامينها في نفس الفرد، مثل حلقات اللعب والمدرسة والنوادي والجمعيات الثقافية، والمجتمع العام بما يضفيه من تجارب وما يضعه أمام الفرد من مواقف[2].

فالتنشئة الاجتماعية عملية دينامية مستمرة، تبدا منذ ولادة الفرد وتستمر حتى مماته. وفي كل مرحلة يتعلم ويكتسب ما لم يكن قد عرفه أو أدرك مراميه على نحو أفضل.

ويضيف المجتمع بإجراء على رأس مال الفرد الثقافي مكاسب جديدة وتجارب مستمرة[3].

مفهوم التحصيل الدراسي:

المعنى اللغوي: الكلمة مشتقة من يحصل تحصيلا، فتقول حصل الشيء أن ثبت ورسخ والحاصل هو ما ينفي ويثبت ما سواه. نقول حصل الشيء أو العلم أي تحصل عليه[4].

---

(1) إعداد نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين، معجم العلوم الاجتماعية، تصور ومراجعة إبراهيم مدكور، اليونسكو والهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985 ، ص 416.

(2) نفس المرجع، ص 184

(3) نفس المرجع، ص 184.

(4) فؤاد غرّام البستاني، منجد الطلاب ، دار الشروق، بيروت ط3 1980، ص 125.

المعنى الاصطلاحي للتحصيل: هناك العديد من التعاريف نذكر منها: "هو مستوى التلميذ بالنسبة لقسمه الدراسي والعلامات المتحصل عليها خلال سجلات التلاميذ"[1].

كما يعني: "حدوث عمليات التعليم التي نريدها"[2].

بينما رمزية غريب فتعرفه على أنه: " كل ما أنجزه التلميذ في مادة دراسية أو مجموعة من المواد ويقدر بالدرجات من خلال الامتحانات التي تجريها المدرسة في نهاية العام، ومن هذا يمكن الحكم بانتقال التلميذ من صف دراسي إلى آخر"[3].

ويعرّفه خير الدين عصار: "المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية"[4].

ويقول فاخر عاقل في معنى التحصيل الدراسي: " هو الحصول على المعارف والمهارات"[5].

وأخيرا نجد فريد جبرائيل نجار يعرف التحصيل الدراسي على أنّه: "المعلومات أو المهارات المكتسبة في المواضيع الدراسية، وتقاس عادة بالامتحانات أو العلامات التي يضعها المعلمون للطلاب أو الاثنين معا"[6].

التعريف الإجرائي للتحصيل:

نقصد بالتحصيل الدراسي الحصول على المعارف في مواضيع الدراسة التي يستوعبها التلميذ موزعة على فترات زمنية والتي تجري عليها امتحانات تقاس بالعلامات على أساس المعدل السنوي الذي حصل عليه في جميع مواد الدراسة فإذا

---

(1) عبد الرحمان الوافي، قاموس مصطلحات علم النفس، دار الرسالة، الجزائر، دون سنة ص36.

(2) محمد عبد السلام أحمد، القياس الفكري التربوي، مكتبة النهضة المصرية 1969 ، ص 361.

(3) رمزية غريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتبة الأنجلوعربية، 1970، ص70.

(4) سيد خير الله عصار، بحوث نفسية وتربوية ، دار النهضة العربية، بيروت، 1988، ص 76.

(5) فاخر عاقل، معجم علم النفس ، انجليزي – فرنسي– عربي ، دار الملايين بيروت ط2 ، 1972.

(6) فريد جبرائيل نجار، قاموس التربية وعلم النفس التربوي ، دار الكتاب، لبنان 1960، ص13.

كانت النتائج المتحصل عليها فوق العشـــرة أي المعـــدل الســـنوي فـــهذا يكـــون لديـــه تحصيل دراسي جيد أما الذي يتحصل على أقل مـــن عشـــرة فيكـــون تحصيلـــه ضعيفـــا، وبالتالي هناك التحصيل الجيد وفيه يتفوق التلميذ في جميع المـــواد الدراســـية و التحصيـــل، الضعيف الذي يعرف بالتأخر الدراسي والذي يـــؤدي بـــالتلميذ إلى الرســـوب.

تعريف الأسرة المتماسكة والمســـتقرة:

والتي تعني وجـــود الأب والأم مـــع الأبنـــاء في بيـــت يســـوده التفـــاهم، والـــود والعطف والحنان، يقوم الآباء بكامل مســـؤولياتهم اتجـــاه الأبنـــاء. والأســـرة المتماســـكة والمستقرة حسب موضوع دراستنا هي تلك الأسرة التي يعـــرف أفرادهـــا تضامنـــا فعـــالا. وأسلوب تنشيئ تحدد فيه الأدوار والمكانات لكل فـــرد داخـــل الأســـرة. وهـــذه الأســـرة نادرا ما تعرف نزاعا أو صراعا بل أغلـــب فـــترات حياتهـــا متماســـكة ومســـتقرة وقـــد يحدث أن تعرف نقاشا وعدم اتفاق على بعض الأمور ينشأ عنـــها خلافـــات قـــد تكـــون بسيطة لا تتعدى خلافات في الرأي لا ينتج عنها اضطرابـــات كبـــيرة في الســـير الطبيعـــي لحياة الأســـرة.

فالاستقرار والتضامن من مرتكزات الأسرة المتماســـكة والـــتي ينتـــج عنـــها جـــوا يساعد على التحصيل الدراسي للأبنـــاء.

الوضعية المعيشـــية:

يقصد بالوضعية المعيشية: "هي تلك الشروط والأوضـــاع الـــتي يعيشـــها الفـــرد أو الجماعة والتي يتوقف عليها تحديد مقدار السلع التي يتمكـــن كـــل منـــهما مـــن شـــرائها، كما جاء في قرار اللجنة الاقتصادية التابعة للجامعـــة العربيـــة: هـــي ظـــروف الحيـــاة لا سيما الظروف المادية التي يعيش في ظلها أو يطمـــح لتحقيقـــها أفـــراد مجتمـــع معـــين أو طائفة منـــهم"[1].

(1) محي الدين عبد العزيز ن مرجع سابق ص7.

كما يمكن تعريف الوضعية المعيشية "بمقدرة الفرد على توفير مسكن ملائم يتناسب وحاجيات العائلة ولتحقيق ذلك فإنّه من المفروض أن يكون للفرد دخل جيّد يسمح له بتوفير مسكن"[1] وأدوات منزلية ضرورية لراحة أفراد الأسرة.

ومؤشرات الوضعية المعيشية حسب موضوع دراستنا:

-1- **الدخل**: وهو الراتب الشهري الذي يتقاضاه أحد الوالدين أو كليهما والذي يعتبر مصدر رزق الأسرة ويقتطع منه نصيب لتعليم الأبناء وتوفير لهم إمكانيات الدراسة.

-2- **حالة المنزل**: هناك المنزل الجيد والمنزل المتواضع والمنزل كونه ملكا أو إيجارا كذلك إذا كان واسعا أو ضيقا كلها عوامل مساهمة في عملية التحصيل.

-3- **الأثاث الذي داخل المنزل**: ويتمثل في الثلاجة، التلفزيون، الهاتف، الكومبيوتر ... الخ وكل اللوازم الضرورية لراحة أفراد الأسرة وبالنسبة للأبناء استغلالهم لبرامج التلفزيون والمكتبة والكومبيوتر استغلالا جيدا، كلها عوامل مساعدة على التحصيل

المتابعة: وهي متابعة الوالدين لأبنائهم في دراستهم والاهتمام بذلك وتخصيص وقت للجلوس مع الأبناء لمراجعة الدروس وإنجاز الفروض وحل المسائل الصعبة وتوفير الوسائل الثقافية التي تساهم بطرق مباشرة في تحسين تحصيل التلميذ.

كما تتمثل المتابعة في تذكير الأبناء بأهمية التمدرس والحديث عن أهمية مهنة المستقبل، حث الأبناء على مواظبة الدروس مع زملائهم أو اخذ دروس خصوصية من طرف الأساتذة المتخصصين وضرورة اتصال الوالدين بالمدرسة التي يزاول فيها أبناءهم لتشجيعهم في حالة إخفاقهم في دراستهم واستدراك ذلك، وهذه المتابعة مرتبطة بالمستوى الثقافي للوالدين.

---

(1) فتيحة لعزازي، العوامل السوسيواقتصادية- ثقافية للأسرة وأثرها على التحصيل الدراسي لأبنائها المتمدرسين، دراسة جامعية الجزائر، 2001، ص 18

المستوى الثقافي:

لتعريف المستوى الثقافي يجدر بنا أن نعرّف الثقافة والتي تعني: " كلما يصل إلى عقل الإنسان من معرفة وكلما يصل إلى يديه من مهارات وكل ما يصل إلى وجدانه من تذوقات، وكل ما يصل إلى شخصيته من أخلاق وكل ما يصل إلى شخصه وأفراد الناس الذين يتصل بهم من علاقات"[1].

وأما تعريف تايلور (Tqylor) للثقافة بأنّها: "ذلك الكل المعقّد الذي يشمل المعرفة والعقيدة والفن والأخلاق والقانون والعادات وكل القدرات التي يكتسبها الإنسان كعضو في جماعة"[2].

أما تعريفنا للمستوى الثقافي فحسب موضوع الدراسة فهو يشمل كل معرفة سواء كانت علمية أو ثقافية وخبرة في الحياة، ومعرفة بأسلوب التربية، كما تشمل مطالعة الكتب والمجلات والجرائد، ومتابعة الأخبار العلمية والثقافية والسياسية والشهادات العلمية مع الخبرة المهنية أي إطلاع واسع في جميع المجالات الثقافية.

صعوبات الدراسة:

لا توجد دراسة علمية إلا وتواجهها صعوبات وهذا راجع بالدرجة الأولى لخصوصيات الموضوع المدروس ويمكن حصر الصعوبات التي واجهتنا فيما يلي:

-قلّة الدراسات التي ركّزت على الأسرة في عملية التحصيل حيث أنّ أغلب الدراسات ركّزت على المدرسة والبرامج الدراسية.

-قلّة المراجع حول التنشئة عامة والتنشئة في الأسرة الجزائرية خاصة. لقد لقينا صعوبة في التحصل على المراجع والبعض منها تحصلنا عليها من خارج الجزائر.

-صعوبة الاتصال بالثانويات لبعد مكان الدراسة ولاية عين الدفلة دائرة مليانة عن مكان إقامتي البليدة.

---

(1) يوسف ميخائيل أسعد، رعاية المرهقين، بيروت، مكتبة غريب، د.ت ، ص84.

(2)Taylor . E.N : Primitive culture, John Murray, London, 1871 P1.

-صعوبة الاتصال بالتلاميذ خصوصا أوقات الامتحانات.

-حاولنا توزيع الاستمارات على الطلبة عن طريق الأساتذة لكن هذا سبب لنا مشاكل، فالطلبة تستغل الوضع لتضييع وقت الدرس من أجل ملأ الاستمارات داخل القسم.

-وجدنا استمارات في كلّ إجاباتها سخرية مما اضطرنا إلى إلغائها وتعويضها باستمارات ثانية مما كلفنا وقتا كبيرا.

-إلغاء نتائج استمارات الخاصة بثانوية الأرقم بالعاصمة (زغارة باب الواد) بسبب سخرية التلاميذ للموضوع وملأ الاستمارات بطريقة غير موضوعية مما سبب لنا هدر وقت كبير والاكتفاء فقط بثانويات ملياني.

-عدم الإجابة على الأسئلة الخاصة من طرف المستجوبين.

الدراسات السابقة:

تكمن أهمية الدراسات السابقة في توجيه الباحث وتساعده في تحديد أبعاد دراسته والإحاطة أكثر بالجوانب المراد دراستها.

الدراسة الأولى:

هي دراسة "باروني" حول علاقة التحصيل الدراسي بالحالة الاقتصادية والتي أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1961 فقد أوضحت هذه الدراسة أنّ 52% من الأمهات يعملن من أجل توفير أهداف ثقافية لأبنائهنّ، والمال عندهن هو مصدر نجاح النشاطات والمشاريع المدرسية[1].

ومن نتائج هذه الدراسة ما يلي:

-1- أنّ التحصيل الدراسي مرتبط بالواقع الطبقي، حيث ترتفع نسب التأخر الدراسي عند الأطفال الذي يعيشون في ظروف اقتصادية سيئة، ويقل معدله في الأوساط الغنية.

(1) محي الدين عبد العزيز: مرجع سابق، ص12.

-2- إنّ الفقر كثيرا ما يحول دون تقـــدم التلميـــذ في تعلمـــه لفقـــدان الشـــروط الأساسية والضرورية للنجاح مما يجعله خجولا أو حساســـا تؤثـــر فيـــه أبســـط المواقـــف والحوادث وينقطع عن دروسه تـــارة أخـــرى، وينمـــو لديـــه بـــالتدريج روح التـــهاون، وتضعف عنده كل رغبة أو ميل للدراسة، فيظهر مله أو عجـــزه عـــن المراجعـــة.

-3- للمستوى الاقتصادي أثر كبير في تكيـــف الأطفـــال في مدارســـهم، كلمـــا ارتفع هذا المستوى كان التكيف أفضل وأحسن والعكـــس صحيـــح.

-4- إنّ أطفال البيئات المتدنيـــة اقتصاديـــا يعـــانون مـــن النقـــص في الخـــبرات والمهارات اليدوية الأمر الذي يعرقل نشاطهم الدراســـي ويســـتدعي بـــذل جـــهود مـــن جانب المدرسة بهدف تعويضهم ما فاتهم في المنزل وما يعجز الأهـــل عـــن أدائـــه.

الدراسة الثانيـــة:

تتناول هذه الدراسة المستوى الثقـــافي للأســـرة وأثـــره علـــى النجـــاح الدراســـي وهـــذه الدراســـة تناولهـــا الباحثـــان بيـــار بورديـــو (P. Bourdieu) وباســـلون (J.C.Passelon) في كتابهما الورثـــاء (Les Héritiers) بحثـــت هـــذه الدراســـة أســـباب عدم تكافؤ الفرص في النجاح المدرسي ومواصلـــة الدراســـة.

الإشكالية المطروحة هي إلى أي مدى تخدم المدرســـة الأفـــراد الأثريـــاء وأصحـــاب المكانة الاجتماعية المرموقة على حساب المحرومـــين اجتماعيـــا؟

فالطبقة المحظوظة باستطاعتها نقل ثقافتها والـــتي لا تختلـــف عـــن ثقافـــة المدرســـة إلى أبنائها، بمعنى أنّ ثقافة المدرسة هي قريبة من ثقافـــة الأســـر الثريـــة، وعـــادات هـــذه الأسر تشبه قواعد وعادات المدرسة، لهـــذا فـــهي تحضرهـــم مباشـــرة لتعليـــم المدرســـي، وأبناءهم يستوعبون معطيات المدرسة بشكل إرث ويشعرون مـــن خلالهـــا بوجودهـــم في مكانهم الطبيعـــي[1].

بالموازاة فإنّ ثقافة الأسر المحرومة تتنـــاقض وتختلـــف عمـــا تقدمـــه المدرســـة مـــن الناحية الثقافية. وتعتقد الأسر الثريـــة أنّ الفـــارق في النجـــاح بـــين الأســـرتين يعـــود في

---

(1)Snyder (G), Ecole et culture de classes, Paris , P.U.F. 1976, P23.

الأساس إلى عدم مساواة في المواهب، وهي أيديولوجية تبرر بها الأسر المحظوظة شرعية النجاح وحولت ذلك من إرث اجتماعي إلى قدرات فردية أو استحقاقات شخصية، وهو تمييز طبقي انتشر بشكل غير علني[1]، والملاحظ في هذه الدراسة أنها تفتقر إلى إحصائيات ونسب، بمعنى أنها دراسة نظرية أكثر منها دراسة ميدانية. والعلاقة الموجودة مع دراستنا هو العامل الثقافي وعلاقته بالتحصيل الدراسي. وقد تجاوزت دراستنا هذا العامل، وأضافت عاملا آخر وهو العامل الاقتصادي والاجتماعي.

الدراسة الثالثة:

في نفس المنوال للدراسة السابقة نشر بورديو وباسلون (**P Bourdieu et.Passelon**) كتابا حول إعادة الإنتاج (La reproduction) في التربية والمجتمع والثقافة، وقام بإنجازها في سنة 1977 ونشرت سنة 1980 في باريس وإشكالية الدراسة حول النظام التعليمي الفرنسي،، التي أصبح أسير الطبقية الاجتماعية والانتقاء الاجتماعي، والعلاقات الديناميكية بين التربية ومعاودة إنتاج الجماعات التي تؤلف الطبقة الاجتماعية، والعنف الرمزي، وهو تفاعل بين الجماعة المسيطرة والجماعة المسيطر عليها، وذلك عن طريق العامل التربوي.

أما فرضيات الدراسة فهي[2]:

-1- علاقة النجاح الدراسي بالمستوى التعليمي للأبوين.

-2- النجاح الدراسي حسب مدخول الوالدين.

-3- النجاح الدراسي يسجل إظهار الوالدين الاهتمام بالدراسة لأبنائهم.

والاستنتاج الذي توصل إليه بورديو **Bourdieu** هو للرأسمال الثقافي ثقل كبير في التحصيل الدراسي.

---

(1)Bourdieu (P) et J.C Passeron ; Les Héritiers – Les étudiants et la culture – Paris, Ed de Minuit, 1964, P22.

(2) بورديو وباسيرون: معاودة الإنتاج ، مجلة لفكر العربي، العدد 24، الكويت، وزارة الإعلام، 1981 ص 375.

الدراسة الرابعة: تناولت دراسة **(André Louval)** أندري لوفال: التخلف الدراسي وهي دراسة انطلقت من إشكالية هل للعوامل المادية والاجتماعية دخل في عملية التكيف المدرسي للطفل؟.

هذه الإشكالية تعرضت للعلاقة بين الأسرة والمدرسة، ومدى التفاعل الموجود بينهما، فمثلا ضرورة أن يجد الطفل في الأسرة العامل الاجتماعي والاقتصادي الملائمين والمشجعين للدراسة، حتى لا يتعرض الطفل للإحباطات النفسية الناتجة عن عدم كفاية الوضع الاجتماعي.

ومن نتائج الدراسة هو: عدم بذل التلميذ الجهد نتيجة الصعوبات المادية التي يشعر بها التلميذ.

غموض متطلبات المدرسة وكأنّها اختيار شخصي والذي يؤكد الاختيار المدرسي الذي تعانيه أسرته التي ينتمي إليها[1]، والناقص في هذه الدراسة هو غياب العامل الثقافي ودوره في التحصيل، وكذا عدم وضوح العامل الاجتماعي ودوره في التحصيل رغم الإشارة إليه وربطه بالعامل المادي في هذه الدراسة.

في حين تناولنا في دراستنا العوامل كلها مجتمعة.

الدراسة الخامسة: هي دراسة الباحث محي الدين عبد العزيز تحت عنوان الحالة الاقتصادية للأسرة وأثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ المرحلة الابتدائية.

والإشكال المطروح : هل الحالة الاقتصادية للأسرة أثر على التحصيل الدراسي للأطفال؟

فرضيات الدراسة:

1- الدخل المنخفض للأسرة مع زيادة أفرادها وقلّة المنتجين وكثرة المستهلكين فيها يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لطفلها.

2-إنّ المسكن الضعيف يعتبر سببا في انخفاض مستوى التحصيل لدى التلميذ.

---

(1) أندري لوفال، التخلف المدرسي ، ترجمة أيمن الأعسر إمام، ط3، بيروت، منشورات عويدات 1982، بتصرف.

3- إنّ حرمان الطفل من الشروط المادية للحياة العصرية يجعله يعيش حالة من الحرمان ويكون لديه حالات نفسية سلبية تؤثر على نشاطه الذهني، وبالتالي يضعف تحصيله الدراسي.

وعينة الدراسة كانت من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الطبقة الغنية والمتوسطة والفقيرة، وفي منطقتين متباينتين من حيث الواقع الاقتصادي لكل منهما.

وجاءت نتائج الدراسة هو أنّ للدخل المرتفع والسكن اللائق بما يحتويه من أثاث ووسائل وأدوات دورا في خلق جو من الأمان لدى التلميذ وشعوره بالرضا وثقته في نفسه[1]. لقد تناولت هذه الدراسة عاملا واحدا وهو العامل الاقتصادي وأضافت دراستنا العامل الثقافي والاجتماعي.

الدراسة السادسة:

تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم (على صعيد التوجيه الدراسي والمهني)، وكان يهدف الباحث تسليط الضوء على العوامل المؤثرة في سلوك الإنسان والدافعة له في كل ما يختار وإظهار ما للعائلة من أثر فاعل في حياة الطفل وفي تقرير مستقبله سلبا كان أم إيجابيا، وركز الباحث على دور الأهل في إثارة الطموح لدى الأبناء وتحديد نوعيته ومستواه وقد تعرض من خلال هذا البحث إلى ظاهرة الطموح ودوافعه وحاول التفريق بين ما يطمح إليه الإنسان وبين ما هو حاصل عليه أو ما يستطيع تحقيقه في الواقع.

وكانت الفرضية العامة تتمحور حول التأثير في مستوى طموح الأبناء وأنّ التمايز بين طموحات الأفراد مرده بنسبة كبيرة إلى اختلاف إثارتهم منذ الصغر والصادر عن ذويهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة خلال حياتهم المعيشة.

أما الفرضيات الثانوية فهي تبحث عن الأسباب الموجودة لهذا النوع من التأثير، وقد افترض في دراسته عدّة فرضيات منها:

---

(1) عبد العزيز محي الدين مرجع سبق ذكره ص13.

1- **عامل الجنس:** الذكور يحظون باهتمام ذويهم ويتلقون إثارة مشجعة، بينما الإناث لا يتلقين سوى الإثارة المعتدلة.

2- **حالة المنزل:** نعتقد أنّ في حالة المنزل المتفاوتة بين المنزل الجيد والمنزل المتواضع تساهم في تفاوت موازٍ لنوع إثارة من مشجعة إلى محبطة مرورا بالإثارة المعتدلة الموالية لحالة المنزل العادية[1].

3- **نسبة الإثارة:** إنّ نسبة الإثارة المشجعة والمحفزة لطموح الفرد ترتفع مع ارتفاع نسبة الدخل الفردي.

4- **المستوى الثقافي للأب والأم:** كلما كان المستوى الثقافي للأب والأم معا مرتفعا كلما كانت الإثارة للأبناء مشجعة وبقدر ما يكون عدم التكافؤ في مستواهما الثقافي كبيرا بقدر ما يكون التأثير السلبي كبيرا على تلك الإثارة[2].

وتمّ اختيار العينة في تحديد المجتمع وبين منطقة عكار الواقعة في لبنان وحرص الباحث على أن تكون العينة ممثلة تمثيلا صادقا لذلك اعتمد في اختياره للعينة كافة البيئات ، المناطق السهلية والجردية، الريفية والساحلية وأدخل فيها العائلات الفقيرة والمتوسطة والغنية والمنتمية إلى كل الطبقات الاجتماعية وصاحبة المهن المتنوعة المختلفة. ولقد انتقى أفراد العينة إلى دفعتين لاستمارتين منفصلتين:

في الدفعة الأولى: تمّ انتقاء طلاب المتوسط الرابع العائدين لمدارس التكميلية الرسمية.

وفي الدفعة الثانية: تمّ اختيار تأثير الواقع في حياة التلميذ وفي طموحه. انتقى الباحث تلاميذ الثانوي الأول العائدين إلى جميع ثانويات عكار الرسمية ثم انتقاء العينة بشكل عشوائي.

بلغ عدد أفراد العينة للاستمارتين 1372 طالبا منهم 502 طالبا في الصف المتوسط الرابع والباقون 870 طالبا في الصف الثانوي الأول.

---

(1) جليل وديع شكور، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المهني ، دراسة ميدانية، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر بيروت، لبنان، دون سنة، ص 15.

(2) نفس المرجع السابق، ص 98.

نتائج البحث: من النتائج التي توصل إليها البحث مـــا يلـــي:

- أهمية الطموح على الصعيد الفردي وهذا مرهون بإثـــارة الآبـــاء للأبنـــاء الـــتي تربط ارتباطا بالعائلة ولا تكون هذه الإثارة إلاّ إذا توفر للآبـــاء مســـتوى ثقـــافي ووضـــع اقتصادي وإطار عائلي مستقر يعطيه القـــدوة والمثـــال.

- بعد البيت تأتي المدرسة كهيئة مؤهلـــة وفاعلـــة في تكويـــن شـــخصية الطفـــل تبث فيه روح المسؤولية واحترام الأنظمـــة والقوانـــين.

- التعاون بين البيت والمدرسة لضمان عدم شعور الطفـــل بالغربـــة والانفصـــال.

وما لحظناه من خـــلال هـــذه الدراســـة أنّـــها اندرجـــت في إطـــار الدراســـات السيكولوجية في حين تنـــدرج دراســـتنا في إطـــار الدراســـات السوســـيولوجية بحيـــث تجاوزت دراستنا موضوع الطموح الـــذي يكـــون علـــى المســـتوى الفـــردي وتنـــاولت موضوع التحصيل الذي يرتبط بالفاعلين الاجتمـــاعيين وهـــم الآبـــاء والأبنـــاء والمدرســـة ... الخ.

أما نتائج دراستنا يمكن أن تعمم في حين تقتصـــر هـــذه الدراســـة علـــى حـــالات فرديـة.

الدراسة الســـابعة:

رسالة ماجستير قامت بها الطالبة فتيحة لعـــزازي موضوعـــها العوامـــل السوســـيو - اقتصادية -ثقافية للأسرة وأثرها على التحصيل الدراســـي لأبنائـــها المتمدرســـين.

انطلقت من إشكالية لماذا هناك فـــرق بـــين النـــاجح والراســـب؟ رغـــم أنّـــهما موضوعين في نفس الشروط والظروف التربوية، وهل الجـــو الأســـري متســـبب في هـــذا التبـــاين؟

وجاءت الفرضيات مفادهـــا:

-1- أنّ الظروف الاقتصادية والاجتماعيـــة للأســـرة هـــي الـــتي تحـــدد مـــدى النجاح أو الرسوب المدرســـي.

-2- إنّ الظروف الثقافية للأسرة تؤثر على التحصيل الدراسي لأبنائها.

وأخذت عينة البحث من الإكماليات الموجودة ببلدية سيدي موسى وهم تلاميذ نهاية الطور الثالث أي تلاميذ السنة التاسعة أساسي وعددهم 460 تلميذة و 343 تلميذا.

أما نتائج الدراسة فهي: أنّ التحصيل الدراسي سلبا أو إيجابا ما هو إلاّ نتيجة تظافر عدّة عوامل: عوامل ذاتية (التلميذ نفسه: ذكاءه وصحته النفسية) ، وعوامل اجتماعية اقتصادية مرتبطة بالأسرة، وعوامل تربوية (المعلم المنهاج ...) وأنّ هذه العوامل تختلف في تأثيرها وتتباين من حيث شدّتها ودورها في تحديد موقف التلميذ من عملية التعلم لا تبعا لطبيعة شخصيته ونوعية التأثير والتأثر معها[1]

(1) فتيحة لعزازي، مرجع سابق ص 226.

الفصل الثاني

التنشئة خصائصها مراحلها أهدافها نظرياتها

الفصل الثاني: التنشئة، خصائصها، مراحلها، أهدافـــها ونظرياتهـــا.

تمهيد:

المبحث الأول: التنشـــئة

المطلب الأول: المعنى اللغـــوي

المطلب الثاني: المعنى السوســـيولوجي

المبحث الثاني: خصائص التنشئة الاجتماعيـــة

المبحث الثالث: مراحل التنشئة الاجتماعيـــة

المطلب الأول: مرحلة الأســـرة

المطلب الثاني: جماعة الرفـــاق

المطلب الثالث: مرحلة المدرســـة

المطلب الرابع: مرحلة العالم الخـــارجي

المبحث الرابع: أهداف التنشئة الاجتماعيـــة

المطلب الأول: غرس النظم الأساســـية في الفـــرد

المطلب الثاني: غرس الطموح في النفـــس

المطلب الثالث: غرس الهوية والقوميـــة

المبحث الخامس: نظريات التنشئة الاجتماعيـــة

المطلب الأول: نظرية دور كـــايم

المطلب الثاني: نظرية فرويـــد

المطلب الثالث: الاتجاه البنيوي الوظيفـــي

المطلب الرابع: نظرية الدور والمركـــز.

خلاصة الفصل ـــ

الفصل الثاني: التنشئة خصائصها مراحلها، أهدافـــها ونظرياتهـــا:

تمهيد:

تعتبر التنشئة الاجتماعية عملية تعليم وتعلم وتربية يتعلم فيها الفـــرد عـــن طريـــق التفاعل الاجتمـــاعي أدواره الاجتماعيـــة ويكتســـب المعايـــير الاجتماعيـــة والاتجاهـــات النفسية. وهي عملية نمو يتحول خلالها الفرد مـــن طفـــل يعتمـــد علـــى غـــيره إلى فـــرد ناضج يدرك معنى المسؤولية الاجتماعية ويتحكم في إشباع حاجاتـــه بمـــا يتفـــق والمعايـــير الاجتماعية ويستطيع أن ينشئ العلاقات الاجتماعية مـــع غـــيره.

كما أنّها عملية مستمرة لا تقتصـــر فقـــط على الطفولـــة لكنّـــها تســـتمر مـــع المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة كما أنّها عمليـــة ديناميـــة تتضمـــن التفـــاعل والتغـــير. كما أنّها عملية معقّدة تستهدف مهاما كبيرة تتخذ أســـاليب ووســـائل متعـــددة لتحقـــق ما تهدف إليـــه.

المبحث الأول: التنشـــئة:

المطلب الأول: التعريف اللغـــوي:

"تشمل جميع الجهود والنشاطات والوسائل الجماعية والفرديـــة الـــتي تعمـــل علـــى تحويل الكائن العضوي عند الولادة إلى كـــائن اجتمـــاعي. فـــهي عمليـــة تعلـــم وتعليـــم يشارك فيها كل من الفرد والجماعة، الفرد بمـــا هـــو عليـــه مـــن تكويـــن بيولوجـــي ثم نفسي، الجماعة بما توفره من ظروف اجتماعيـــة ماديـــة"[1].

وعملية التنشئة الاجتماعية تتضمن اكتســـاب[2]:

-القدرة على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافيـــة للجماعـــة.

-القدرة على التفاعل وبناء علاقات مـــع الآخريـــن.

---

(1) إبراهيم عثمان، مقدمة في علم الاجتماع، دار الشروق، عمان الأردن، 1999، ص 182.

(2) نفس المرجع، ص182.

-أنماط السلوك والرموز الخاصة بجماعة أو مجتمع أو حضارة، بما ينطوي هذا على اكتساب أنماط الفعل والفكر والشعور، إضافة إلى اكتساب هوية.

-المعرفة والمهارات اللازمة لشغل دور أو أكثر، علما أنّ هذه المعرفة والمهارات متغيرة وتختلف باختلاف الأدوار.

- السن ووسائل تطوير المعارف والمهارات والجوانب الثقافية الأخرى.

كما تتم هذه العملية من خلال تفاعل الفرد ضمن جميع مستويات العلاقات الاجتماعية، وبهذا تحدث في إطار الجماعات الأولية والثانوية والمرجعية، علما أنّ أهمية كل هذه الجماعات تختلف باختلاف مرحلة نمو الفرد، والواقع الاجتماعي الثقافي للجماعة أو المجتمع. فإذا كان الدور الأهم للجماعات الأولية، كالأسرة، وجماعات اللعب والجيرة في مراحل العمر الأولى وفي الجماعات البسيطة البدائية فإنّ الأمر قد ينتقل من حيث الأهمية، إلى الجماعات الثانوية بعد مرحلة الطفولة المبكرة، وفي المجتمعات الحديثة بشكل عام.

وفي هذه المجتمعات تلعب الجماعات الثانوية كالمدرسة ووسائل الإعلام والأندية ومؤسسات الترويح والعمل دورا مهما في عملية التنشئة، هذا إضافة إلى ازدياد أهمية الجماعات المرجعية كالأحزاب والروابط الدينية الفنية[1].

المطلب الثاني: المعنى السوسيولوجي للتنشئة:

اتفق معظم العلماء خاصة علماء الاجتماع على أنها عملية تعليم وتعلم تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاه مناسب لدور اجتماعي معين وتمكنه من مسايرة جماعته والتوافق معها، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية[2].

---

(1) نفس المرجع، ص ص 182-183.

(2) حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، 1977 ص 213.

ويعرّفها "**تشيلد**" " إنّها العملية الكلية التي يوجد بواسطتها الفرد إلى تنمية سلوكه الفعلي في مدى أكثر تحديدا وهو المدى المعتاد والمقبول طبقا لمعايير الجماعة التي ينشأ فيها"[1].

ويعرّفها "**مدلين قرافيتش**" (**M.Grawitz**): " هي السيرورة (Processus) الذي يتم من خلالها اندماج الفرد في المجتمع من خلال استنباطه للقيم والمعايير والرموز، ومن خلال تعلمه للثقافة في مجملها بفضل الأسرة، المدرسة وكذلك اللغة، والمحيط ...الخ"[2].

تعريف "بارسنز (Parsons): " التنشئة الاجتماعية: " عبارة عن عملية تعليم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية عند الطفل والراشد، وهي عملية تهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية مستمرة لا نهاية لها"[3].

ويعرفها قارني وكابول (Garnier et Kapul) : " هي السيرورة التي تمكن الفرد من تعلم واستنباط مختلف العناصر الثقافية (كالمعايير والقيم، والممارسات الاجتماعية والثقافية) التي تتميز بها جماعته، وهذا ما يسمح له بتشكيل شخصيته الاجتماعية الخاصة به، وبتكيفه مع الجماعة التي يعيش ضمنها، وبفضل هذه السيرورة يتم إدماج بعض الملامح الثقافية في شخصية أفراد مجتمع ما، هذا الإدماج الذي ينتج بصفة طبيعية ولا شعورية التجانس والتوافق مع الوسط الاجتماعي"[4].

---

(1) صالح أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ط1 كلية العلوم التربوية دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان 1998 ص 18.

(2)Grawitz (Madeleine), Lexique des sciences sociales, Paris< Ed Dalloz 6eme p.355.

(3) فرح محمد، البناء الاجتماعي والشخصية، الهيئة العامة للكتاب الاسكندرية، 1980، ص70.

(4)Capul (Jean yves) et Garnier (Olivier) ; dictionaire d'economie et de sciences sociales, Paris Ed. Hatier 1994, p116

تعريف قراسل وآخـــرون (Gresl et autres):

" إنّ التنشئة الاجتماعية هي سيرورة التعلـــم والنضـــج الـــتي تقـــود إلى التكيـــف والاندماج الاجتماعي للفرد... إنّها مجموعة مـــن التفـــاعلات الـــتي تبـــدأ منـــذ الـــولادة وتساهم في بلورة الأنا عند الطفل وتشكيله للعلاقـــات الاجتماعيـــة الخاصـــة بـــه، والـــتي تبدو عاملا جوهريا في تكوين الفـــرد"[1].

ويرى "لافون" (LAFFON) أنّ التنشـــئة الاجتماعيـــة هـــي "عمليـــة اندمـــاج الطفل في المجتمع أثناء نمـــوّه العقلـــي، وتدخـــل في ذلـــك وســـائل الاتصـــال، والكـــلام والثقافة طبقا للعادات والأخلاق والمعتقـــدات... ويعرّفـــها "بيـــارون" (Pierron) أنّـــها "الاندماج الاجتماعي للطفل أثناء نموه، أين تمنح لـــه وســـائل إيصـــال الكـــلام وأنـــواع المعارف ليكتسب قواعد الحياة، العادات أنماط التفكـــير، المعتقـــدات والأهـــداف المطابقـــة للوسط الاجتماعي الذي يتربى فيـــه"[2].

ويعرفها أحمد زكي بدوي: " هي العملية التي يتم بها انتقـــال الثقافـــة مـــن جيـــل إلى جيل والطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد منـــذ طفولتـــهم حـــتى يمكنـــهم المعيشـــة في مجتمع ذي ثقافة معينة ويدخل في ذلك ما يلقنه الآبـــاء والمدرســـة والمجتمـــع للأفـــراد مـــن لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومـــات ومـــهارات...الخ[3].

ويرى محمد عاطف غيث أنّ التنشئة الاجتماعية: " هي ذلك النوع من التعليم الـــذي يسهم في قدرة المرء على أداء الأدوار الاجتماعية فهي تعليم ذوَ توجيه وكيفية خاصة، وهـــو مرغوب فيه، وصادق عند بعض النظم"[4].

---

(1)Giresl (François) et autre ; dictionnaire des sciences humaines :sociologie ; psychologie et anthropologie ; Paris Ed. F Nathan ; 1990 ;م305.

(2)PIERRON (George), Education et socialisation, Cool: Educateurs, Paris, 1977, p.42.

(3) أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، انجليزي ؛ فرنسي، عربي، مكتبة لبنان، ســـاحة رياض الصلح بيروت، 1982، ص 400.

(4) محمد عاطف غيث، دراسات في علم الاجتماع التطبيقي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بـــيروت ص 123.

فالتنشئة الاجتماعية هي عملية ثقافية محضة، موجهة للفـــرد لكـــي يصبـــح فـــردا اجتماعيا من خلال اندماجه في المجتمـــع. بالإضافـــة إلى أنّـــها تعـــني التمـــهيد أو التربيـــة بمعناها الواسع، هذا التمهيد يبدأ في الطفولة الأولى وينتهي بمـــوت الفـــرد، فـــإذا كـــانت التنشئة الاجتماعية إلى حد ما تتسبب في السيطرة علـــى بعـــض الدوافـــع غـــير مرغـــوب فيها فيمكن تحديدها بمجموعة من الضوابط على أنماط معينـــة مـــن الحضـــارة[1].

وهي عملية امتصاص تلقائية من الطفل لثقافة المجتمـــع المحيـــط بـــه، وهـــي الـــتي تغرس قيم المجتمع وديانته وعاداته وتقاليده ونظمه في نفـــس الطفـــل[2].

لقد تعددت التعاريف حـــول التنشـــئة الاجتماعيـــة إلاّ أنّـــها تشـــترك في كونهـــا عملية تطبيع وتعليم وتقوم على التفاعل الاجتمـــاعي يتعلـــم الفـــرد مـــن خلالهـــا قيـــم ومعايير المجتمع الذي يعيش فيه وتمكنه من الاندمـــاج في الحيـــاة الاجتماعيـــة.

المبحث الثاني: خصائص التنشئة الاجتماعيـــة:

تتميز عملية التنشئة الاجتماعيـــة عـــن بـــاقي العمليـــات الإنســـانية بجملـــة مـــن الخصائص نوجزها في النقاط التاليـــة:

- إنّها عملية تعلم اجتماعي، يتعلم الفرد فيها عـــن طريـــق التفـــاعل الاجتمـــاعي أدواره الاجتماعية والمعايير الاجتماعيـــة الـــتي تحـــدد هـــذه الأدوار، ويكتســـب الاتجاهـــات النفسية والأنماط السلوكية التي توافق عليها الجماعة ويرتضيـــها المجتمـــع.
- إنّها عملية نمو يتحول خلالها الفرد من طفل يعتمد على غـــيره، متمركـــز حـــول ذاتـــه لا يهدف في حياته إلى إشباع حاجاتـــه الفيســـيولوجية فحســـب، بـــل فـــرد نـــاضج يدرك معنى المسؤولية الاجتماعية وتحملـــها.
- إنّها عملية فردية وسيكولوجية، بالإضافـــة إلى كونهـــا عمليـــة اجتماعيـــة في الوقـــت نفســـه"[3].

---

(1) عبد الخطيب (سلوى): أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل السعودي " في المجلة العربية للتربية، مجلد رقـــم 12، العدد 4، 1992، ص 46.

(2) Wilems (Emilio) ; Dictionnaire de la sociologie ; libr : Marcel Riviére et cie , Paris ; 1970 ; p :267.

(3) عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص 76.

- إنّها عملية مستمرة لا تقتصر فقط على الطفولة، "فالفرد يخضع لها منذ ولادته وتستمر معه حتى وفاته، فهي عملية لا يمكن تجاوزها أو إنكارها في أي مرحلة من المراحل التي يمرّ بها الفرد"[1]، أي تستمر من الطفولة إلى المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة والممات.

- التنشئة الاجتماعية تختلف من مجتمع لآخر ومن جيل لآخر فهي تختلف في الأسلوب باختلاف المجتمعات والثقافات وتساهم فيها عدّة مؤسسات.

- إنّها عملية دينامية تتضمن التفاعل والتغير، فالفرد في تفاعله مع أفراد الجماعة يأخذ ويعطي فيما يختص بالمعايير والأدوار الاجتماعية والاتجاهات النفسية.

- إنّها عملية معقّدة متشعبة تستهدف مهاما كبيرة وتتوسل بأساليب ووسائل متعددة لتحقيق ما تهدف إليه[2].

في حين يرى كل من الكين (Elkin) وهاندل (Handel) على ضرورة وجود ثلاث خصائص أساسية للتوصل إلى تنشئة اجتماعية ملائمة أو صحيحة[3]

أ- إنّ طفلا حديث الولادة يدخل مجتمعا موجودا بالفعل (Existing society) له قواعده ومعاييره وقيمه واتجاهاته، وبه بناءات اجتماعية عديدة منتظمة ومنمطة، ومع ذلك تتعرض للتغير باستمرار، ولا يكون للطفل الوليد غير المهيأ اجتماعيا أي علم بهذه العمليات أو البناءات أو التغيرات، وتكون وظيفة أنماط التفكير والشعور والعمل في مثل هذا المجتمع تحديد الوسائل والطرق التي يجب أن يمر فيها " القادم الجديد" (New comer) ومن المعروف أنّ هذه الوسائل والطرق هي التي تشكل عملية التنشئة الاجتماعية.

ب- الميراث البيولوجي (Inheritance Biological) الذي يسمح لعمليات التعلم بالحدوث. ذلك أنّ العقل والجهاز الهضمي والقلب النابض كلها متطلبات

---

(1) معن خليل عمر، علم الاجتماع الأسرة، دار الشروق، 1994، ص84.

(2) عبد الله رشدان علم الاجتماع التربية مرجع سابق ص 77.

(3)Frederic Elkin and Gerald , "The child and society" The process of socialisation" N.Y random house, 1972, p.9.

أساسية وضرورية من أجل التنشئة الاجتماعية إلاّ أنّها غير كافية فهناك عوامل معينة مثل إصابة العقل أو المخ أو الصمم كذلك الطول الشديد أو القصر الشديد أو شكل الأنف والذقن، ومجموعة كبيرة من الشروط الجسمانية قد تعوق أو تؤثر في عمليات التفاعل والتنشئة الاجتماعية. كما أنّ نمو الذكاء والمزاج وغيرها من العوامل البيولوجية يتأثرون إلى حد كبير بالمجتمع الذي يولد فيه الطفل.

ج- الطبيعة الإنسانية (Human Nature): وهي مشتركة بين كلّ البشر والتي تميّزها عن الكائنات الأخرى مثل الحيوانات فالطبيعة الإنسانية تتضمن المقدرة على القيام بدور الآخرين وكذلك المقدرة على الشعور مثلهم، أو عموما المقدرة على التعامل بالرموز Symbolic وهذا يعني إعطاء المعنى للأفكار المجردة، ومعرفة الكلمات والأصوات والإيماءات، فالمصافحة باليد مثلا، والإشارة بالإصبع...الخ كل هذه أشياء يكون لها معنى تبعا لمقدرة الفرد على فهم ما ترمز إليه. وهذه الأشياء طبيعية ينفرد بها البشر دون أي كائن حي آخر.

-كما أنّ المراحل التي تميّز التنشئة الاجتماعية تختلف باختلاف مراحل العمر بحيث عليه بعد انتهاء كل مرحلة -من طفولته حتى شيخوخته أن يترك جانبا سلوكيا ويتخلى عن الحالة التي عاشها قبلها لكي يتسنى له اكتساب قيم وأنماط وقواعد جديدة يندمج فيها ويتكون من خلالها ويتمكن من التعايش معها.

فالشخص الذي يتمتع بتكوين سليم فذلك مرهون بقوة مقدرته العقلية والاكتسابية التفجيرية في التعامل، أما إذا كانت قابليته واستعادته ضعيفة وغير كافية فإنّ ذلك يعني ظهور معوقات تقف حائلا في طريق تطوره وتكيفه مع وسطه الاجتماعي، وتعمل على شذوذه وعدم استواء شخصيته، الأمر الذي أدى لانحرافه عن القواعد والمعايير والسلوكيات السائدة في مجتمعه.

المبحث الثالث: مراحل التنشئة الاجتماعيـــة:

يختلف الباحثون في تحديد مراحل التنشـــئة الاجتماعيـــة فـــهناك مـــن يرجعـــها إلى مراحل السن، وتبدأ التنشئة من مرحلة الطفولة وتســـتمر حـــتى الشـــيخوخة[1].

واتجاه آخر يقسم الظاهرة إلى ثلاث مراحـــل هـــي:

المرحلة الأولى: تتلخص في تمايز ســـلوك الطفـــل بالنســـبة للمواقـــف الاجتماعيـــة المختلفة وذلك وفقا لمعالم بيئته التي تصبح بمثابة علامـــات لذلـــك الســـلوك[2].

المرحلة الثانية: تتمثل في اكتساب الطفل القدرة علـــى الحركـــة والمشـــي مســـتقلا (نسبيا عن الكبـــار)[3].

المرحلة الثالثة: تلخص في أنّ الطفل يكتســـب اتجاهـــات الكبـــار نحـــو المواقـــف الهامة في حياته بالاعتماد على اللغة في توجيه الطفـــل وفي تنشـــئته الاجتماعيـــة[4].

وهناك باحثون آخرون يرجعـــون التنشـــئة الاجتماعيـــة إلى مختلـــف المؤســـســـات الاجتماعية التي يتفاعل الفرد فيها مدى حياته والـــتي تجعلـــه يدخـــل في إطـــار علاقـــات اجتماعية متنوعة فهو يتعامل مع جماعات كثيرة ومختلفة يســـتطيع مـــن خلالهـــا اكتســـاب خبرات جديدة لأنه في تفاعل مستمر مـــع الأفـــراد الآخريـــن ونذكـــر مـــن بـــين هـــذه المؤسسات الاجتماعية ما يلـــي:

المطلب الأول: مرحلة الأســـرة:

تعتبر الأسرة البيئة الأولى في توفير الشروط الأساسية لنمـــو الطفـــل بعـــد الـــولادة، حيث تشبع فيها حاجات الطفل ومطـــالب نمـــوه البيولوجيـــة والنفســـية والاجتماعيـــة،

---

(1) السالم (فيصل) أساليب التنشئة الاجتماعية، مع دراسات ميدانية في بعض دول الخليـــج العـــربي، جامعـــة الكويت، 1961، ص22.

(2) إبراهيم نجيب (اسكندر) وآخرون، الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي، مؤسسة المطبوعات الحديثة، 1961، ط2 ، ص 144.

(3) نفس المرجع، ص 147.

(4) نفس المرجع، ص ص 150-153.

ويكاد يكون أسلوب تنشئة الأطفال تكرارا لأسلوب الجيل السابق فالأم تستقي معلوماتها في العناية بالطفل من قريباتها والأكبر منها سنا[1]، فغالبية الأسر العربية تعامل الطفل خلال مرحلة الطفولة المبكرة بدرجة عالية من التسامح والمرح والحيوية والدلال والسخرية، فالأسرة تحاول أن تشبع رغبات طفلها الجسدية والعاطفية بأسلوب تسامحي إلى سن الرابعة أو الخامسة. إلاّ أنّ الأمر يختلف بعد ذلك حيث يبدأ الأهل بمطالبة الطفل بالطاعة ويزجر سلوكه عندما يتعارض مع قواعد التهذيب ويلعب الأب دورا حاسما في ممارسة السلطة، ويشارك الذكور الكبار من الأقارب في تسلطهم على الصغار بقصد تهذيبهم. فتتسم هذه المرحلة بدرجة عالية من التوجيه والتحكم والقمع والجدية والتسلط مما يطبع الطفل خلال مرحلة الشباب بالخجل والتردد والتشاؤم والحذر وعدم الثقة.

كما تتسم التنشئة في الأسرة الجزائرية بالصرامة والتسلط ويعد الفرد فاقدا لاستقلاليته. أما العلاقات ضمن هذه الأسرة فهي " علاقات بين أعضاء أو عضويات وأدوار تعرف بالأب والأم والزوج والزوجة والأخ والاخت... الخ، وبموجب هذه العضوية يصبح كل فرد في الأسرة مسؤولا ليس عن تصرفاته الشخصية فحسب بل عن تصرفات الأفراد الآخرين"[2]. فهو ذائب في إطار الجماعة التي تسيطر عليه. أما العلاقة بين الإخوة فهي علاقة قائمة على الاحترام والتقدير والحياء وخاصة من قبل الصغار إزاء الكبار[3] أما فيما يخص العلاقة التي تربط الأخت الكبرى بأخواتها الصغار، فيمكن تشبيهها بعلاقة الأم بأبنائها، من حيث كونها تشارك وتساهم هي الأخرى في تربيتهم وتعليمهم كما أنهن كثيرا ما يتخذن من دور الأم، فيخدمن إخوانهن الأصغر منهن[4].

---

(1) نفس المرجع، ص 166.

(2) بركات (حليم)، المجتمع العربي المعاصر، بحث استطلاعي اجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986 ط3، ص ص 175-176.

(3) Delhor tres (Robert) ; Debzi (Laid) ; Système de parenté et structure familiale en Algerie CNRS, Paris ; 1963,p :33.

(4) شرابي (هشام)، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، 1981، ص75.

أما فيما يخص التنشئة التي يتعرض لها كل من الجنسين الذكر والأنثى فهي قائمة على تفضيل الذكور على الإناث والتي ترتب عنها التمييز الجنسي " فالذكورة تعني القوة والسيطرة والسطوة والسيادة، أما الأنوثة فتعني الخضوع والاستسلام لسطوة الرجل"[1].

كما تؤثر طبيعة العلاقات الزوجية القائمة بين الأم والأب على شخصية الطفل، فالتوتر والتأزم والشجارات المتكررة داخل البيت كلها تنعكس على الطفل بصورة سلبية حيث تنخفض قدراته على التعلم والتدريب في حين أنّ الجو الأسري المتماسك ينمي شخصية الطفل بشكل سوي ويقلل من نسبة جنوح السلوك عندما يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة ويكون تحصيله الدراسي جيّدا.

إنّ سلوك الأهل هو أحد الأبعاد الوظيفية الأساسية والمؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية، فطفولة الأهل تؤثر في سلوكهم اللاحق كأهل، فعدم كفاءة الاهل تنتقل من جيل إلى جيل[2].

كما أنّ "التنشئة الاجتماعية عملية متواصلة مدى الحياة"[3] تبدأ داخل الأسرة وجماعة الرفاق ومرحلة المدرسة ثم العالم الخارجي.

---

(1) الخشاب مصطفى (سامية)، المرأة العربية بين التقليد والتجديد ، في مجلة المستقبل العربي، يصدرها مركز دراسات الوحدة العربية، العدد: 136، جوان 1990 ص 58.

(2) فؤاد حيدر، علم النفس الاجتماعي، مرجع سبق ذكره ص 165.

(3)Megherbi (Abdelghani) :Culture et personnalité Algerienne de Méssinissa a nos jours, ENAL . OPU, Alger , 1986 ; p :24.

المطلب الثاني: جماعة الرفـــاق:

هي من أهم المؤسسات التي تتيح للفـــرد حريـــة واســـعة في مجـــال تحقيـــق الهويـــة واكتشاف الذات وغالبا ما ينظر إليها أنها جماعات لهو وتســـلية عنـــد الأطفـــال. ولكـــن علماء الاجتماع يؤكدون أهمية هذه الجماعة وأهميـــة الـــدور الـــتربوي الـــذي تلعبـــه في إعداد الطفل وتنشئته فكريا وانفعاليـــا واجتماعيـــا.

كما ينظر إليها أنها منظومة تربوية تسعى إلى تحقيق وظـــائف تربويـــة متنوعـــة[1]، وتقوم جماعة الرفاق بدور هام في عمليـــة التنشـــئة الاجتماعيـــة وفي النمـــو الاجتمـــاعي للفرد[2] فهي تؤثر في معاييره الاجتماعيـــة تبعـــا لاختـــلاف الأســـر الـــتي ينتمـــي إليـــها الأطفال والفروق الفردية، وهذه الجماعة تمكنه من القيـــام بـــأدوار اجتماعيـــة متعـــددة لا تتيسر له خارجها[3] كما تتيح له فـــرص التفـــاعل الاجتمـــاعي الأولي الـــذي يتـــم بـــين أطفال يبتعدون عن عملية الضبط والمراقبة التي تمارس في إطـــار الأســـرة والمدرســـة كمـــا تهدف إلى إشباع ميول الطفل ورغباته وتحقيـــق عضويتـــه في إطـــار الحيـــاة الاجتماعيـــة المصغـــرة[4].

ويشير اصطلاح الرفاق إلى هؤلاء الأطفال الذيـــن يشـــبهون الطفـــل في المســـتوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي أو السن كما يمكـــن تصنيـــف جماعـــة الرفـــاق علـــى أساس تفاعلهم على نفس المستوى السلوكي مـــن التعقيـــد[5].

وقد دلّت أبحاث "مودري" و"نيكـــولا" علـــى أنّ الطفـــل لا يتـــأثر تـــأثرا جليـــا بالأطفال الآخرين قبيل الشهر الرابع للميلاد، وهو فيمـــا بـــين الشـــهر الرابـــع والخـــامس يبتسم لهم ويبدي اهتماما واضحا بصراخهم وبكائـــهم، وفيمـــا بـــين الشـــهر الســـادس والثامن يفصح عن رضاه بالنظر إلى الأطفال والابتسام لهـــم والاقـــتراب منـــهم وجذبهـــم

---

(1) علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة دمشق، 1993 ، ص 49.

(2) مالك سليمان مخول، علم النفس الاجتماعي، ط5، منشورات جامعة دمشق، 1997 ص 164.

(3) فؤاد البهيمي السيد، الأسس النفسية للنمو، القاهرة، 1975 ص 213.

(4) علي أسعد وطفة، نفس المرجع ص 49.

(5) صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص 267.

نحوه. وفيما بين الشهر التاسع ونهاية السنة الأولى يتميّز عراكه مع أترابه بجذبه لملابسهم وشعرهم وبصراخه وبكائه، ويتميز رضاه بتقليد حركاتهم وأصواتهم. وفي السنة الثانية يكيف سلوكه لسلوك رفاقه، وهكذا تبدو وتظهر البذور الأولى للتفاعل الاجتماعي في صورته البدائية الصحيحة، ويتطور في لعبه تطورا يسير من اللعب المتمايز إلى اللعب التعاوني الجماعي[1] ويعد اللعب عند الأطفال من أهم العمليات التي تتم في إطار هذه الجماعات والتي يلعب فيها الأطفال عدة أدوار اجتماعية كدور الأم والأب، دور الجندي والمعلم ودور الشرطي واللص، والطبيب ...الخ.

كما اعتبر اللعب أفضل وسط قادر على إتاحة فرص استخدام الحواس والعقل بصورة بناءة ومربية، فمن خلال اللعب يكتشف الطفل بيئته ويتعرف على عناصرها ومثيراتها المختلفة والمتنوعة ويتعلم عن ذاته، فيعرف مركزه وموقعه ويتعلم أدواره وأدوار الكبار والأقران[2].

وتحقق العلاقات مع جماعة الرفاق كثيرا من الأهداف نذكر منها ما يلي:

- تعليم الطفل كيفية اللعب وفقا لقواعد المباريات الاجتماعية وتساعد الطفل في تزويده بالمعلومات والحقائق[3].
- يجد الطفل من يسايره ممن يشابهونه في العمر.
- تنمية الحساسية نحو القيم.
- تكوين الاتجاهات الاجتماعية والأدوار الاجتماعية.
- يصل الطفل إلى مستوى مناسب من الاعتماد على النفس.
- المساعدة في النمو الجسمي عن طريق إتاحة فرصة ممارسة النشاط الرياضي والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق أوجه النشاط الاجتماعي.

---

(1) فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، مرجع سابق ، ص231.

(2) صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الإجتماعية، مرجع سابق، ص 267.

(3) نفس المرجع ص 268.

- النمو الانفعالي عن طريق المساندة الانفعالية ونمو العلاقـــات العاطفيـــة.

- القيام بأدوار اجتماعية جديدة مثل القيـــادة.

- تنمية اتجاهات نفسية نحو الكثير من موضوعات البيئـــة الاجتماعيـــة.

- إتاحة فرصة السلوك بعيدا عن رقابة الكبـــار

- إتاحة فرصة تحمل المسؤولية الاجتماعيـــة

- تصحيح التطرف والانحراف في السلوك بـــين أعضائـــها[1].

كما تتيح جماعة الرفاق للطفل منذ السنوات الأولى ، الثالثة والرابعـــة مـــن العمـــر بناء الصداقات الاجتماعية، والتي تستمر إلى مرحلة المراهقة في هـــذه المرحلـــة يقـــل تـــأثر الفرد بالأسرة ويزداد تأثره بجماعة الرفـــاق لأنّـــهم يمثلـــون طموحـــه وحيويتـــه وهوايتـــه ومصالحه "وتصبح جماعة الرفـــاق مصـــدرا لثـــواب وعقـــاب ســـلوكه ... ومتكشـــفا لمشاعر الغضب والعدوان التي غالبا ما تكبـــت في البيـــت"[2].

ومن النتائج التي توصل إليها الباحثون في مجالات التفاعل بـــين الأقـــران التغـــيرات التي تطرأ على السلوك الاجتماعي والسلوك العدواني لـــدى الأطفـــال أنّ الأطفـــال أقـــل ميلا إلى استخدام الأساليب العدوانية العنيفة هـــم الذيـــن لهـــم علاقـــات اجتماعيـــة مـــع الأقران وذلك أنّ لديهم من الطرق الأخرى للحصـــول علـــى مـــا يريـــدون مـــا يجنبـــهم الأساليب العدوانيـــة[3].

وقد لاحظ الباحثون وجود معايير تحكم سلوك الفريق مـــن بينـــها المســـاواة الـــتي تساعد على انسجام أفراد الفريق وتماسكه وغالبا ما تكون هذه المعايـــير علـــى وفـــاق مـــع معايير الأسرة والمجتمع ومن هـــنا أصبـــح لجماعـــة الأقـــران " دور رئيســـي في التنشـــئة الاجتماعية للأطفال، وكل من يتمرد على معايير الفريق يطـــرد مـــن الجماعـــة[4].

---

(1) مالك سليمان مخول، علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق ص ص 164-165.

(2) صالح محمد علي أبو جادو مرجع سابق، ص 268.

(3) نفس المرجع ص 268.

(4) نفس المرجع، ص 269.

- النمو الانفعالي عن طريق المساندة الانفعالية ونمو العلاقـــات العاطفيـــة.

- القيام بأدوار اجتماعية جديدة مثل القيـــادة.

- تنمية اتجاهات نفسية نحو الكثير من موضوعات البيئـــة الاجتماعيـــة.

- إتاحة فرصة السلوك بعيدا عن رقابة الكبـــار

- إتاحة فرصة تحمل المسؤولية الاجتماعيـــة

- تصحيح التطرف والانحراف في السلوك بـــين أعضائـــها[1].

كما تتيح جماعة الرفاق للطفل منذ السنوات الأولى ، الثالثة والرابعـــة مـــن العمـــر بناء الصداقات الاجتماعية، والتي تستمر إلى مرحلة المراهقة في هـــذه المرحلـــة يقـــل تـــأثر الفرد بالأسرة ويزداد تأثره بجماعة الرفـــاق لأنّـــهم يمثلـــون طموحـــه وحيويتـــه وهوايتـــه ومصالحه "وتصبح جماعة الرفـــاق مصـــدرا لثـــواب وعقـــاب ســـلوكه ... ومتكشـــفا لمشاعر الغضب والعدوان التي غالبا ما تكبـــت في البيـــت"[2].

ومن النتائج التي توصل إليها الباحثون في مجالات التفاعل بـــين الأقـــران التغـــيرات التي تطرأ على السلوك الاجتماعي والسلوك العدواني لـــدى الأطفـــال أنّ الأطفـــال أقـــل ميلا إلى استخدام الأساليب العدوانية العنيفة هـــم الذيـــن لهـــم علاقـــات اجتماعيـــة مـــع الأقران وذلك أنّ لديهم من الطرق الأخرى للحصـــول علـــى مـــا يريـــدون مـــا يجنبـــهم الأساليب العدوانيـــة[3].

وقد لاحظ الباحثون وجود معايير تحكم سلوك الفريق مـــن بينـــها المســـاواة الـــتي تساعد على انسجام أفراد الفريق وتماسكه وغالبا ما تكون هذه المعايـــير علـــى وفـــاق مـــع معايير الأسرة والمجتمع ومن هنـــا أصبـــح لجماعـــة الأقـــران " دور رئيســـي في التنشـــئة الاجتماعية للأطفال، وكل من يتمرد على معايير الفريق يطـــرد مـــن الجماعـــة[4].

---

(1) مالك سليمان مخول، علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق ص ص 164-165.

(2) صالح محمد علي أبو جادو مرجع سابق، ص 268.

(3) نفس المرجع ص 268.

(4) نفس المرجع، ص 269.

وأوضحت بعض الدراسات أنّ نوع الوفاق وطبيعة الصحبة يتوقف على نوع وطبيعة الجيرة التي ينتمي إليها الطفل.

ويرى "شريف مظفر" أنّ مدى تأثير الفرد بالصحبة ومدى ما يتقبله من قيمتها واتجاهاتها ومعاييرها كقيمه واتجاهاته ومعاييره، وهو أمر يتوقف على العلاقة بين الصحبة وكلما ازدادت درجة هذه العلاقة كلما ازداد تمثل الفرد لما اصطلحت عليه الجماعة من أنماط سلوكيته[1].

المطلب الثالث:مرحلة المدرسة:

بعد الأسرة يأتي دور المدرسة حيث ينتقل الطفل من جو صغير ملؤه الدفء والحنان إلى جو مجهول أوسع وأكبر تحيطه الغرابة والشمولية والنظام. فالطفل يدخل إلى المدرسة لأول مرّة في سن السادسة تقريبا تكون الأسابيع الأولى في المدرسة من أكثر الفترات الحرجة في حياة الطفل. "وفي السنوات ما قبل المدرسة ينشغل الطفل أوجه نشاط طبيعي غير متكلف في بيئة تتسم باتصالات محدودة وعند دخول المدرسة ينتقل الطفل إلى بيئة تتميّز بجديّتها وتتضمن أدوارا وتنظيمات متعدد وعادة ما تكون هذه التنظيمات ذات صراع مباشر مع السلوك المألوف في المترل، ويتطلب ذلك من الطفل أن يعدل سلوكه إلى المدى الضروري لتحقيق التكيف المناسب في المدرسة"[2]، والاتساع في المجال الاجتماعي وتباين الشخصيات التي يتعامل معها الطفل في المدرسة يزيد من تجاربه الاجتماعية ويدعم إحساسه بالحقوق والواجبات وتقدير المسؤولية ويعلمه آداب التعامل مع الغير[3].

فالمدرسة هي الأداة الرسمية للتربية والتعليم قد أوجدتها المجتمعات حين تعقدت ثقافتها وكثرت عناصر هذه الثقافة واتسعت دائرة المعارف الإنسانية[4]،

---

(1) مالك سليمان مخول، علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق ص 165.

(2) نفس المرجع ص153

(3) محمد مصطفى أحمد، التكيف والمشكلات المدرسية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية، بدون سنة، ص ص 70-71.

(4) رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص162.

ودور المدرسة لا يقتصر على تلقين الفرد جملة من المعارف والمعلومات التي تحتويها الكتب والمواد الدراسية، بل تتعداه إلى تلقين الطفل القيم والمبادئ الأخلاقية والاتجاهات الدينية، وذلك عن طريق توفير المعلم الكفء القادر على القيام بهذا الدور كمدرس بمنهاج يتلاءم مع القدرات العقلية للطفل، فالمدرّس يمثل " السلطة التي يجب طاعتها والمثل الأعلى الذي يتمثل به الطفل ومصدر المعرفة، ومن ثمّ فإنّ مظهر السلطة بما تتضمنه من حزم وعطف أو تسلط وتحكم تؤثر في نظرة الطفل للسلطة العامة في مستقبل حياته"[1].

فالمدرّس هو عامل من عوامل التنشئة الاجتماعية إذا ارتبط بالعدل الاجتماعي المبني على الاحترام المتبادل بين التلميذ والمعلم لا على الاستبداد والعنف والتسلط، فلابد أن تسود الديمقراطية في المدرسة لأنّ هذا "سيجعلهم في المستقبل أحرارا، قادرين على صنع النظام الديمقراطي والتعايش معه"[2].

وتعد المدرسة وسيلة الحراك الاجتماعي -والصعود الاجتماعي- فيقول "جون ديوي" : "بإمكان المدرسة أن تغيّر نظام المجتمع إلى حدّ معيّن وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية"[3].

ولقد ساعد على ظهور المدرسة عدّة عوامل منها:

1-غزر التراث الثقافي نتيجة لتغير الإنسان وازدياد حصيلة المعرفة فتعد المدرسة همزة وصل بين التراث الثقافي وأجيال ناشئة.

2- تعقد التراث الثقافي: كثرة المعارف المتحصلة لدى الإنسان أدى إلى تعقّد هذا التراث وبالتالي صعب نقله إلى الجيل الجديد فبرزت ضرورة المدرسة.

---

(1) محمد مصطفى أحمد، التكيف ومشكلات المدرسية ، مرجع سابق، ص 71.

(2) محمد أيوب شحيمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، مكتبة الطفل النفسية والتربوية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1 1994، ص 36.

(3) صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، مرجع سابق، ص 252.

3- استنباط اللغة المكتوبة: وأنّه لزاما تعلم اللغة بغية الاطّلاع على المعارف المكتوبة بشتى اللغات وهذا يقع على عاتق المدرسة، أما وظائف المدرسة فنلخصها فيما يلي:

أ- نقل تراث الأجيال السابقة إلى الأجيال الحاضرة.

ب- الاحتفاظ بالتراث الثقافي.

ج-عرض المشكلات العامة: فتساهم المدرسة بتغيير المجتمع وتطوره.

د-إتاحة الفرصة للتعرف على العالم[1].

ويرى كوين (Cowen) أنّ الأطفال يجب أن يحققوا أمرين رئيسيين في المدرسة وهما التعلم والتكيف، ويعتقد أنّ عددا كبيرا من الأطفال لا يتعلمون في المدرسة، وأنّ عددا آخر لا يحصى من الأطفال لا يستطيعون التكيف[2] ويعتبر التكيف الاجتماعي المدرسي مهما في تكوين شخصية الطفل خاصة في مرحلة المراهقة نتيجة للتغيرات الجسمية والانفعالية والتي يصاحبها تغير في الأحاسيس والمشاعر، ويؤكد (هليجارد) على أنّ " الخبرات التي يكتسبها الطالب تعد إحدى المصادر ذات الأثر لتكيفه وتنمية قدراته على إقامة علاقات إيجابية ناجحة في المواقف الاجتماعية المختلفة لذا فإنّ عمليتي التعلم والتعليم هما من المصادر الأساسية في رفد قدرات الطالب بحيث يتمكن بمساعدتهما من التكيف مع متطلبات الحياة[3].

وتساهم المدرسة في خلق الشخصية الفذة والإنسان السيد الذي له الحق في أن يسخر المدرسة لخدمته في مواجهة الحياة، بحيث تكون المدرسة هي المؤسسة الأساسية المؤهلة لتنمية قدرات الفرد، ومساعدته على التوجه المهني في المستقبل وفقا لقدراته وميوله[4].

---

(1) صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، مرجع سابق ص 253.

(2) نفس المرجع ص 254.

(3) نفس المرجع، ص 255.

(4) جليل وديع شكور، تأهيل الأهل في مستقبل أبنائهم على الصعيد التوجيه الدراسي والمهني، مرجع سابق ص 76.

وما نخلص إليه أنّ المدرسة هي الأداة الرسمية للتربية والتعليم والتي تلعب دورا هاما في المجتمع وذلك من خلال وقوفها إلى جانب الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وأصبحت مكملة لها في العصر الحديث وذلك بتهيئة الطفل للمعيشة في المجتمع. كما تعمل المدرسة على تنمية قدرات الطفل الفكرية والأخلاقية وتزويده بمختلف المعارف والمعلومات لكي يصبح عضوا صالحا في المجتمع، وتتكون شخصية الفرد.

ومن بين المميزات التي تحدد دور المدرسة في تكوين شخصية الفرد " تنمية الشعور بالانتماء والولاء لدى الطفل ونقل ثقافة المجتمع إلى التلاميذ من خلال التقاليد المدرسية واللوائح والتفاعل"[1].

وكما يرى محمد مصطفى في : " أنّ الدور الحقيقي للمدرسة يجب أن يتجه إلى تدعيم التغير الثقافي والإسراع به وتوجيه فهمه، وذلك من خلال تعريف التلاميذ بالمتغيرات الثقافية وتنمية العادات والاتجاهات الجديدة وإعداد الأجيال التي تصنع التغير وتتقبل كل إيجابي وترحب به"[2].

المطلب الرابع: مرحلة العالم الخارجي:

1-رياض الأطفال:

تعد رياض الأطفال منظمة وهي تسبق الدخول المدرسي وهي تساهم في التنشئة الاجتماعية للطفل فتنمي فيه الإحساس بالثقة في الغير كما تنمي فيه الإحساس بالاستقلالية مقابل الإحساس بالاعتمادية كما تساعده على الانفكاك التدريجي من التمركز حول الذات وهي مرحلة تهيئ الطفل للحياة المدرسية كما يرى (فروبل) أنّ رياض الأطفال يتيح للطفل أن يمارس أنشطة تتوافق مع طبيعته وتقوي جسمه وتدرب حواسه وتنمي عقله وتجعل بينه وبين المجتمع و الطبيعة ألفة، وتصقل

---

(1) محمد مصطفى أحمد، التكيف والمشكلات المدرسية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، بدون سنة ص 62.

(2) نفس المرجع ص 63.

طبعه وتقوده إلى أسس الحياة وإلى التوحد مع نفسه أي تساهم في التنمية الشاملة للطفل جسما وعقلا ولغة ووجدانا وعلاقات اجتماعية[1].

كما أنّ رياض الأطفال هو المكان الذي ينبغي أن تتوفر فيه السعادة للطفل بدرجة تساعده على النمو وتهيئ فرصا للأطفال للقيام بنشاطات تتوافق مع مرحلة نموهم والتي ستعمل على نمو أجسامهم وحواسهم وقدراتهم العقلية.

كما أنّ هدف الروضة هو العمل على إسعاد الطفل من خلال الاهتمام بالنواحي الصحية وإكسابه العادات المقبولة وتوفير الأمن والاطمئنان له وتلبية حاجاته التربوية، توفير الألعاب الجماعية التي تجعل منه عضوا مقبولا في جماعته[2].

2- وسائل الإعلام:

تشمل وسائل الإعلام المختلفة الكتب والمجلات والصحف والراديو و التلفزيون والحاسوب وأجهزة الفيديو ...الخ وما تقدمه من معلومات وحقائق وأخبار وأفكار يلاحظ الباحثون أنها تشكل مصدرا هاما من مصادر التنشئة الاجتماعية، بحيث تقوم بنشر المعلومات المتنوعة في كافة المجالات، والتي تناسب كل الاتجاهات والأفكار وإشباع الحاجات النفسية لدى الفرد مثل الحاجة إلى المعرفة والمعلومات والترفيه و التسلية والأخبار والثقافة العامة ودعم الاتجاهات النفسية وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها والتوافق مع المواقف الجديدة[3].

وفي وقتنا الحاضر تؤدي وسائل الإعلام دورا كبيرا في توسيع مجال الاختيار أمام المرء عن طريق تأثيرها في تشكيل شخصيته بنسبة كبيرة وتزويده بما لديها من معلومات وهذا الدور يكبر تأثيره في المدينة أكثر من الريف نتيجة لتوافر هذه الوسائل وتنوعها في المدينة اكثر من الريف.

---

(1) صالح محمد جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، مرجع سابق، ص 261.

(2) نفس المرجع ص 259.

(3) منهوري رشاد (صالح) ، التنشئة الاجتماعية والتأخر المدرسي، دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1995 ص 36.

والدراسة التي قام بها خليل مخـــايل معـــوض تصـــب في هـــذا المجـــال وتبيّـــن أنّ الأسرة في المجتمع الحضري أكثر وعيا بالطرق السليمة للتعامل مـــع الأبنـــاء لزيـــادة نســـبة التعلم بانتشار التوجيه للآباء عن طريـــق وســـائل الإعـــلام المتنوعـــة وإن كـــانت هـــذه الوسائل في طريقها إلى الريف إلاّ أنّها لم تصل بـــالقدر الكـــافي[1].

فوظيفة وسائل الإعلام تتمثـــل في الســـماح للفـــرد، الحصـــول علـــى المعلومـــات والأخبار، كما أنّها وسيلة للترفيه والتسلية أما عن أثر وســـائل الإعـــلام المتاحـــة للفـــرد، وردود فعله حسب سنه، خصائصـــه الشـــخصية... وأخـــيرا ردود الفعـــل المتوقعـــة مـــن الآخرين إذا اتبع الفرد ما تقدمه من وســـائل[2].

ويتلخص أثر وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية فيمـــا يلـــي:

1- نشر معلومات متنوعة في كافة المجالات تتناسب كـــل الأعمـــار.

2- إشباع الحاجات النفسية مثل الحاجـــة إلى المعلومـــات والتســـلية والترفيـــه والأخبار والمعارف الثقافة العامة ودعم الاتجاهات النفســـية وتعزيـــز القيـــم والمعتقـــدات[3].

3- المدّة التي يقضيها الأطفال والناشئة في مشاهدة برامـــج التلفزيـــون أو أمـــام الحاسوب.

4- التأثير الكبير لهذه الوسائل على عقول الأطفـــال وعلـــى جوانـــب حيـــاتهم الانفعالية والاجتماعيـــة.

ولقد بيّنت الدراسات أنّ الطفل يقضي من الوقـــت في مشـــاهدة التلفزيـــون مـــا يعادل الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في الجامعـــة وذلـــك قبـــل دخولـــه المدرســـة[4]،

---

(1) جليل وديع شكو، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم، مرجع سابق ص 58.

(2) مختار (محي الدين)، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، بدون تـــاريخ صص 158-159.

(3) مالك سليمان مخول، مرجع سابق، ص 166.

(4) علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، كلية التربية، جامعة دمشق 1993ن ص 51.

والتلفزيون يستطيع أن يمارس دورا تربويا متكـــاملا إذا تمّـــت مراعـــاة نوعيـــة ومضمـــون البرامج والأفلام ووعي الوالدين بأهمية وخاطر الصـــورة التلفزيونيـــة.

5- نشر معلومات متنوعة في كافة المجالات تتناسب كـــل الأعمـــار.

6- إشباع الحاجات النفسية مثل الحاجـــة إلى المعلومـــات والتســـلية والترفيـــه والأخبار والمعارف والثقافة العامـــة ودعـــم الاتجاهـــات النفســـية والقيـــم والمعتقـــدات.

وتستطيع وسائل الإعلام أن تمارس دورا تربويا متكـــاملا عندمـــا تحقـــق بعـــض الشروط التربوية نذكر منها ما يلـــي:

1- نوع وسيلة الإعلام المتاحة للفـــرد.

2- ردود فعل الفرد لما يتعرض له من وسائل الإعلام حســـب ســـنه.

3- خصائص الفرد الشخصية ومدى ما يحقق من إشـــباع لحاجاتـــه.

4- درجة تأثير الفرد بما يتعرض له من وســـائل الإعـــلام.

5- الإدراك الانتقائي حسب المســـتوى الاجتمـــاعي الاقتصـــادي والمســـتوى الثقافي الذي ينتمي إليه الفـــرد.

6- ردود الفعل المتوقعة من الآخرين إذا سلك الفـــرد وفـــق مـــا تعلمـــه مـــن معايير ومواقف وعلاقات اجتماعية وما تقمصه مـــن شـــخصيات[1].

وعليه " تعمل وسائل الإعلام على نقـــل الـــتراث الاجتمـــاعي مـــن جيـــل إلى جيل، وتعتبر قوة تقوم بالتغيير الاجتماعية والثقـــافي[2]، لأنّـــها تبـــث قيمـــا وســـلوكات ومعايير وأفكارا من خلال ما تنشره عن طريـــق الكتـــب والتلفزيـــون والســـينما وغيرهـــا من الوسائل، ونظرا لما تلقاه هذه الوسائل مـــن إقبـــال أصبحـــت المجتمعـــات تســـتخدمها

(1) مالك سليمان خول، علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق، ص 166.

(2) وليم رفرز وآخرون ، وسائل الإعلام والمجتمع الحديث، القاهرة، 1975، ص 59.

للربط بين استجابات البيئة ولبثّ قيمها ومعاييرهـــا وأيديولوجياتهـــا مـــن أجـــل الحفـــاظ على التوازن والاستقرار داخل المجتمـــع.

كما تزود المرء بثقافة متنوعة وهذا له تأثير مباشر في عملية التوجيـــه ســـواء علـــى الصعيد الدراسي أم على الصعيد المـــهني وبالتـــالي تـــؤدي إلى تأثـــير في طمـــوح الأفـــراد وتنويع مســـتوياتهم.

إلاّ أنّ وسائل الإعلام ساهمت بقدر كبـــير في تغيـــير العـــادات وأنمـــاط الســـلوك لدى الأفراد، وما أشارت إليـــه عواطـــف عبـــد الرحمـــن " أنّ الاســـتراتيجية الحقيقيـــة للإعلام في الدول النامية ليست في الواقع اســـتراتيجية إعلاميـــة فحســـب، وإنّمـــا هـــي استراتيجية سياسية اقتصادية تضرب بجذورها في طبيعة المجتمـــع، وطبيعـــة المرحلـــة الـــتي يمر بها في تطوره، إذ لا تفكر النخبـــة الحاكمـــة في هـــذه الـــدول في التأثـــيرات الهدامـــة للإعلام، والتي تأخذ شكل الانحراف أو الفوضـــى أو اللامبـــالاة"[1].

كما حاولت وســـائل الإعـــلام زرع الثقافـــة الغربيـــة ونبـــذ وتجريـــح الثقافـــة التقليدية، وهذا بغية تجاوزها، ومنها محاولة الخروج عن قواعـــد المجتمـــع الأصليـــة، كمـــا يرى الدكتور عبد الغني مغربي: "أنّ وســـائل الإعـــلام مثـــلا مـــن التلفزيـــون، ســـينما، مذياع ، كتب ، جرائد ... ، تساهم في زعزعـــة النظـــام الداخلـــي للعائلـــة، خاصـــة على مستوى النسق القيمي، وهذا مع العلم أنّ القيم والرموز الـــتي تبثـــها هـــذه الوســـائل خاصة التلفزيون والسينما من نتائج دائرة ثقافية أخرى تختلـــف عـــن المعادلـــة الاجتماعيـــة أو البنية التقليدية للمجتمع الجزائري، وعن معطياتـــه السوســـيوثقافية"[2].

وكما يرى عبد الحميد حفـــري " أنّ المشـــاهدين الجزائريـــين يجـــدون أنفســـهم اليوم أكثر فأكثر عرضة لآثار تكيف جماعي يحدد تصرفـــاتهم علـــى المـــدى البعيـــد ... إنّه يمكن أن يلاحظ اليوم بمئات الكيفيات ظاهرة هذا التأثـــير، وإلاّ فكيـــف يمكـــن شـــرح

---

(1) عواطف عبد الرحمن، إشكالية الإعلام التنموي في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ت) ، ص 76.

(2)Meghrebi (Abdelghani) .Le Miroir aux allouettes lumiére sur le ombres holly woodiennes en Algerie et dans le monde. ENAL OPU . Alger. Bruxelles. 1985. P 17.

مواقف متصلة بمجموعة من أعمال وتصرفات وعقليات مستلبة من المناخ المدسوس لأنماط الحياة أو التفكير التي تأتي بها هذه الأفلام أو تلك المسلسلات"[1].

3-المؤسسات الدينية:

تقوم دُور العبادة بدور كبير و فعّال في عملية التنشئة الاجتماعية وهذا نظرا لما تمتاز به من خصائص متفردة أهمها التقديس والثبات وإيجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للأفراد والإجماع على تدعيمها[2].

فهي وسيلة من وسائل التربية والتنشئة الاجتماعية باعتبار أنّ لها دور ديني ودنيوي في وقت واحد ويتلخص أثر دور العبادة في عملية التنشئة الاجتماعية فيما يلي:

1- تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية، والمعايير السماوية التي تحكم سلوك الفرد.

2- إمداد الفرد بإطار سلوكي معياري.

3- الدعوة إلى ترجمة التعاليم السماوية إلى سلوك عملي.

4- تنمية الضمير عند الفرد والجماعة.

5- توحيد السلوك الاجتماعي والتقريب بين الطبقات الاجتماعية المختلفة.

6- تعتني بالنفس البشرية والظروف الاجتماعية للفرد.

7- غرس القيم الدينية باتخاذها لأسلوب الترغيب والترهيب طمعا في الثواب وتجنبا للعقاب.

8- التكرار في الدعوة والإقناع والإرشاد العملي وعرض النماذج المثالية والدعوة إلى المشاركة الجماعية[3].

---

(1) عبد الحميد حمري، التلفزيون الجزائري واقع وأفاق المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1985، ص 175.

(2) صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق، ص 270.

(3) نفس المرجع ص 270.

وتتمثل دور العبادة في المسجد باعتبار أنّ الجزائر بلد مسلم والذي يلعب دورا هاما بما أنّه منبر هام يحترمه الجميع لأنّه يجسدّ العامل الديني الذي استغل في كثير من الأحيان من قبل الأنظمة السياسية في المجتمعات الإسلامية بغية الحفاظ على ديمومة النظام واستقراره وتتعلق بالاهتمام بالفرد كمواطن داخل هذا النظام[1].

كما يعتبر المسجد مصدرا إعلاميا عظيم الأهمية حيث يساهم في حفظ المراهق من التردي في هاوية الحيرة والشك و الزيغ والانحراف، ويعاون العائلة والمدرسة وبقية وسائل الإعلام في رسالتها التربوية بأدائه لدوره المؤثر في تربية النشئ وتوعيته توعية دينية أخلاقية اجتماعية من خلال الدين الذي "يفسّر للفرد سبب وجوده في الحياة وعلاقته بالعالم الطبيعي والاجتماعي ويحدد له دوره في الحياة، ويفسّر له كل ما يحيط به[2]، كما يساعد المراهق على فهم نفسه ومسؤولياته في الحياة ويعطيه نوعا من الراحة النفسية والطمأنينة في مواجهة الأزمات والتعامل معها وتقبل نتائجها"[3]، وبذلك يعمل المسجد على شحن العقول والقلوب، بكل خلق كريم وإيمان عميق، ولن يحقق المسجد دوره ذلك إلاّ بفتح أبوابه في كل الأوقات للمقبلين عليه من الشباب. كما يعتبر المسجد ملتقى لرجال الحل والعقد في الجماعة الإسلامية في كل أمر جلل يحل بالمسلمين كما يعد المسجد أصل التعليم والعلم في الإسلام وفيه تخرج كبار الفقهاء المجتهدين أمثال "الإمام مالك بن أنس" الذي تعلم في مسجد المدينة المنورة و "أبي حنيفة" الذي تعلم في مسجد الكوفة ومساجد بغداد وكذلك الإمام الشافعي وغيرهم من أئمة العلم والأدب واللغة والفلسفة والطب والفلك والحكمة[4].

وبذلك فالمسجد له دور تربوي وإصلاحي وتوجيهي للفرد

---

(1) فيصل السالم، نفس المرجع السابق، ج ص 21.

(2) سميرة أحمد السيد، علم اجتمع التربية ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص 93.

(3) نفس المرجع، ص 93

(4) تركي رابح عمامرة ، في التربية الإسلامية، رسالة المسجد في المجتمع الإسلامي، حوليات جامعة الجزائر، تنشر من طرف جامعة الجزائر، العدد 1، السنة 1987، ص 68.

أثبتت جدواها وفائدتها خلال فترة اختبار طويلة، فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يكتسب الطفل من أسرته اللغة والعادات السائدة في مجتمعه والمعاني المرتبطة بأساليب إشباع رغباته وحاجاته الفطرية والاجتماعية والنفسية كما يكتسب القدرة على توقع استجابات الغير نحو سلوكه واتجاهاته.

كما يكتسب المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك وتوجهه، إذ تنبثق المعايير الاجتماعية من أهداف المجتمع وقيمه ونظامه الثقافي بصفة عامة، فلكي يحقق المجتمع أهدافه وغاياته فإنّه يقوم بغرس قيمه واتجاهاته في الأفراد كما يضع المعايير الاجتماعية التي تساعد الفرد في اختيار استجاباته للمثيرات في المواقف الاجتماعية.

- تعلم الأدوار الاجتماعية: فلكي يحافظ المجتمع على بقائه واستمراره وتحقيق رغبات أفراده وجماعته فإنّه يضع تنظيما خاصا للمراكز والأدوار الاجتماعية التي يشغلها ويمارسها الأفراد والجماعات وتختلف المراكز باختلاف السن والجنس والمهنة وكذلك باختلاف ثقافة المجتمع.

- اكتساب المعرفة والقيم والاتجاهات وكافة أنماط السلوك، أي أنّها تشمل أساليب التعامل والتفكير الخاصة بجماعة معينة أو مجتمع معيّن سيعيش فيه الإنسان.

- اكتساب العناصر الثقافية للجماعة والتي تصبح جزءا من تكوينه الشخصي وهنا يظهر التباين في أنماط الشخصية على أساس درجة تمثل الفرد للأنماط الثقافية بالإضافة إلى الفوارق الفردية والشخصية.

- تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي حيث يكتسب الفرد صفته الاجتماعية وتحويل الفرد كذلك من طفل يعتمد على غيره في نموه إلى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية[1].

المطلب الثاني: غرس الطموح في النفس:

وتظهر أهمية الطموح من خلال المردود الذي يؤمنه، على الصعيد الفردي والاجتماعي والإنساني.

---

(1) صالح محمد علي أبو جادو ، مرجع سابق، ص ص 20-21.

1- **فعلى الصعيد الفردي:** تعمل التنشئة الاجتماعية على تكوين الطموح لدى الفرد ويتضح ذلك في جعله يواكب تطور المجتمع الذي يعود في الأصل في طموح الأفراد في عيش أفضل فلولاه لشعر الفرد بأنّ حياته قد توقفت أو كادت تنتهي.

تغرس الأسرة فكرة الطموح لدى أفرادها فتحفزهم في حب الاطلاع وحسن التدبير وسلامة الاختيار وإعطاء قيمة تتجدد باستمرار عند كلّ ارتقاء وعند كل تحقيق هدف ويطمح الطفل في حبّ والديه ويظهر ذلك في الامتثال لأوامرهم، فيكون مهذبا وحريصا على رضا الوالدين فهذا الطموح ينمو ويرتقي ويكون عاملا مساعدا على التكيف في مختلف مراحل حياته المستقبلية. وكلما كبر الطفل في السن تتشكل لديه شخصية جديدة وهدف جديد ويكبر معه طموحه فلا يرضى البقاء متقوقعا في وضعية واحدة بل يطمح دائما لأن يحسن مركزه ويعلي مقامه والتنشئة تعمل على غرس الطموح لدى أفرادها حتى تساعدهم على التحرر من روتينية الحياة ويتحفز باستمرار وبذلك يشعر بلذة البقاء والرغبة الدائمة في تحسين الأوضاع وتبديلها من حال إلى حال أفضل.

2- **على الصعيد الاجتماعي:**

يعمل الطموح على الصعيد الاجتماعي على تحريك الأفراد نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية والمتمثلة في القيم الاجتماعية ومثله العليا. فهو المخطط والمحرك لأي تغيير، فمثلا حاجات الأفراد المادية الغير المحققة ورغباته المكبوتة وحقوقه المسلوبة كلّما تغذّى الطموح وتحقق التغيير فبقدر ما يكون الطموح كبيرا لدى فئة كبيرة من الناس يكون احتمال تغيير كبير.

ويلعب الطموح دورا كبيرا في دينامية الجماعات وفي الصراع والتناقض بين الطبقات الاجتماعية والذي يعمل على ظهور تنظيمات اجتماعية جديدة كالجمعيات والنوادي.

ونشير هنا أنّ مستوى الطموح يختلف بين التنظيمات الاجتماعية والطبقات الاجتماعية والشعور بذلك من قبل الأفراد يحرك فيهم حبّ الصّراع الذي يؤدي إلى تبدلات اجتماعية محتمة فينشأ باستمرار مع كل تبدل مستوى جديد للطموح والذي يظهر بدرجات متصاعدة مع نشوء كل صراع، هذا من جهة وهناك جانب آخر يتمثل في العلم والمعرفة على المستوى الاجتماعي والذي يجعلنا نتساءل عن دور الطموح في التسابق العلمي المتزايد بين أفراد المجتمع وهذا يتجسد في أسلوب التنشئة الذي تعمل من أجله كلّ أسرة في غرس فكرة الطموح والنجاح العلمي وفي تسجيل نتائج إيجابية يظهر هذا في ضمان المستقبل وإيجاد مناصب شغل والزيادة في الاكتشافات وإكساب أفراد المجتمع العلم وكشف المزيد من أسرار الوجود والاطلاع من أجل تذليل الصعاب وغرس الثقة بالنفس.

3- على الصعيد الإنساني:

أما على مستوى الصعيد الإنساني تعمل المجتمعات على تخطي حدودها من اجل تحقيق مبادئ حقوق الإنسان والذي تعتبره المجتمعات أسمى طموح تصل إليه، وفي هذا المجال نرى الهيئات والمنظمات العالمية تساعد المجتمعات المتخلفة على مجابهة الأوضاع الصعبة وعلى دفعها لتأخذ دورا ضمن الأسرة الدولية.

وعلى هذا الأساس يلعب الطموح دورا في إقامة العلاقات الدولية سواء في شكلها الفردي، أو من خلال انضمامها في مؤسسات اجتماعية وجمعيات إنسانية أمثال هيئة الأمم المتحدة ومنظمات التغذية العالمية ... الخ[1].

المطلب الثالث: غرس الهوية والقومية:

-غرس الهوية في الفرد:

يختلف مفهوم الهوية والطموح في المجتمع الحديث عنه في المجتمعات القديمة نظرا لبعدها عما يتمناه الآباء لأبنائهم طبقا للأصل العرقي وتعدد فرص الاختيار

(1) جليل وديع شكور، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم، مرجع سبق ذكره ص 34-35-36-37.

أمامهم، فالتطبيع اليوم يعتمد على طمـــوح الفـــرد وهويتـــه تبعـــا لاحتياجاتـــه وقدراتـــه التعليمية والمهنية لا تبعا لهوية الآباء وطموحـــــهم.

-غرس الهوية القوميـــة:

لكلّ مجتمع من المجتمعات ثقافته الخاصة به والتي تميّزه عنـــد المجتمعـــات الأخـــرى فأفراد المجتمع يتكلمون لغة واحدة تجمعهم ولهم عـــاداتهم وتقـــاليدهم وأعرافـــهم وقيمـــهم ومعاييرهم وأنماطهم السلوكية المختلفة، حيث تقوم عملية التنشـــئة بغـــرس هـــذه العنـــاصر المختلفة في نفوس الأفراد متخذة التربية بمفهومـــها الشـــامل وســـيلتها في ذلـــك وغايتـــها إعداد أفراد المجتمع والأمة التي ينتمون إليـــــها.

المبحث الخامس: نظريات التنشئة الاجتماعيـــــة

المطلب الأول: نظرية دور كـــايم:

تعدّ نظرية التنشئة الاجتماعيـــة إحـــدى المنطلقـــات الأساســـية لعلـــم الاجتمـــاع التربوي، وتبرز ملامحها الأساسية في أعمال دور كايم، وذلـــك في ســـياق وصفـــه للعمليـــة التربوية التي يتم عبرها انتقال الكائن الإنســـاني مـــن حالتـــه الاجتماعيـــة البيولوجيـــة إلى حالته الاجتماعية الثقافية وذلك بموجب نسق من الأفكـــار والعـــادات والقيـــم والتقـــاليد التي يستنبطها الأفـــراد في إطـــار عـــدد مـــن المؤسســـات الاجتماعيـــة تتمثـــل التنشـــئة الاجتماعية عند دور كايم في عملية إزاحة الجانب البيولوجي مـــن نفســـية الطفـــل لصـــالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظـــم[1].

فالحقيقة الاجتماعية عند دور كـــايم نســـق منظـــم مـــن التصـــورات والمشـــاعر والأفكار الجمعية تنفذ إلى ضمائر النـــاس ولكنّـــها مـــع ذلـــك تبقـــى خارجـــة عنـــهم ومستقلة[2].

وعليه فإنّ التنشئة الاجتماعية هي "العملية التي يباشـــرها الضمـــير الجمعـــي علـــى عقول الأفراد وضمـــائرهم[3].

---

(1) ريناتا غوروفا، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، ترجمة: نزار عيون السود، دار دمشق، دمشق 1984، ص 105.

(2)Durkhem (E) , Education et sociologie PUFm Paris m p .105.

(3)Rocher (G) Action sociale introduction à la sociologie générale , H M H Paris 1968 , p 41.

كما نجد دور كايم يقول : " إنّ الإنسان الذي يتوجب على التربية أن تحققه فينا ليس الإنسان على غرار ما حددته الطبيعة بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع"[1].

وعليه وحسب دور كايم نستنتج بأنّ هناك ما يمكن إطلاق عليه اسم الإنسان بيولوجي (الطبيعي)، والإنسان الاجتماعي الثقافي، وهما كائنان يختلفان كل الاختلاف بالرغم مالهما من صلة حيث الإنسان البيولوجي وهو الكائن الذي يقاسم الحيوانات خاصة كونه قاصرا ويعتمد على الغير. أما الإنسان الاجتماعي الثقافي هو الكائن الذي أصبح بفعل التنشئة الاجتماعية قادرا على الاعتماد على نفسه وخاصة التفاعل مع بيئته الاجتماعية والتأثر بها.

تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية من أهم العمليات الحاسمة والضرورية لبناء الفرد الاجتماعي. والفرد في الواقع ما هو إلا انعكاس وترجمة لما تلقاه من خلال هذه العملية.

المطلب الثاني: نظرية فرويد:

شكلت نظرية فرويد محورا أساسيا من محاور نظرية التنشئة الاجتماعية، ويتجسد ذلك في مقولة فرويد عن التقمص والتي شرحها في كتابه "علم النفس الاجتماعي" وتحليل الأنا. ويعرّف التقمص بوصفه عملية نفسية يتمثل فيها الفرد مظهرا من مظاهر الآخر أو خاصة من خواصه أو صفة من صفاته"[2].

وتتيح عملية التقمص للفرد أن يتمثل أدوارا اجتماعية جديدة وأن يستبطن مفاهيم المجتمع وتصوراته وقيمه، وأن يتمثل أدوارا اجتماعية عبر سلسلة من العلاقات التي يقيمها الفرد مع الأشخاص الذين يحيطون به ويشكلون موضوع تقمصه أو نماذج سلوكه[3].

---

(1)Durkheim (E) op. Cit p. 90.

(2) مارسيل بوستيك، العلاقة التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس، 1981، ص 170.

(3) علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 88.

وتبرز عمليات التنشئة الاجتماعيـــة عنـــد فرويـــد في نظريتـــه حـــول مكونـــات الشخصية، وجدل العلاقات القائمة بين هذه المكونات الـــذي يـــبرز أهميـــة العلاقـــة بـــين الجانب البيولوجي والجانب الاجتماعي : فالهو (le ca) ينطـــوي علـــى الحالـــة الفطريـــة الأولية عند الكائن بينما يشـــكل الأنـــا الأعلـــى (le sur moi) الجـــانب الاجتمـــاعي الثقافي في شخص الفرد ويرمز إلى القيم والعادات والتقاليد الجمعيـــة الســـائدة في المجتمـــع[1].

المطلب الثالث:الاتجاه البنيوي الوظيفـــي:

ترتكز البنائية الوظيفية على أهمية تكامل الأجزاء مـــع الكـــل داخـــل النســـق الاجتمـــاعي الذي تنتمي إليه. وفي مجال دراســـة العلاقـــات بـــين الأســـرة والوحـــدات الاجتماعيـــة الكبرى نجد أنّ الاهتمام يوجه إلى الأدوار الـــتي تلعبـــها الأســـرة فيمـــا يتعلـــق بعمليـــات التنشئة الاجتماعية للأعضاء الجدد في المجتمـــع.

وقد أوضح بارسنز (Parsons)وبالز (BALES) أنّ الأسرة باعتبارهـــا وحـــدة بنائيـــة قرابيـــة هي الوحيدة التي تستطيع القيام بمهمة إعداد الصغـــار وتنشـــئتهم[2].

هذا إلى جانب دراسة العلاقات بين الأسرة والانساق الاجتماعيـــة الأخـــرى في المجتمـــع.

وأن معظم الدراسات التي أجريت حول التنشئة الاجتماعيـــة في الاتجـــاه البنـــاء الوظيفـــي قامت على تقسيم العمل بين الجنسين وعلى وظائف هذا التقســـيم في العمـــل مـــن أجـــل الإبقاء والمحافظة على الأسرة. وهذه الأعمال الـــتي قدمـــها كـــل مـــن بارســـنز (Parsons) وبالز (BALES) وســـلوتر (Slater) و زيلدتـــش (Zelditche)[3].

وتبرز عمليات التنشئة الاجتماعية عند الاتجاه البنـــائي الوظيفـــي في الحاجـــة الاجتماعيـــة إلى الأسرة كبناء أو نظام وهذه الأسرة تتكون من مجموعة أنســـاق فرعيـــة وكـــي تبقـــى في المجتمع لابد أن تقوم بإشباع حاجات أفرادها من خلال عمليـــة التنشـــئة الاجتماعيـــة. والأسرة جزء من البناء الاجتماعي الذي يتكون مـــن مجموعـــة أنظمـــة مترابطـــة بعضـــها

---

(1) نفس المرجع، ص ص 38-39.

(2)parsons Talcott and Bales Robert F. Family socialization process and interactionNew york free press of glencoe inc. 1955 .p. 159.

(3)Parsons and Bales, of. Cit. P 165.

ونخلص إلى نتيجة مفادها أنّ مفهوم الدور يشتمل على عـدّة مفـاهيم منـها:

1- نظام الـدور:

حيث يرى بارسونز أنّ الـدور هـو أفعـال الشـخص في أثنـاء علاقاتـه مـع الأشخاص الآخرين ضمن النظام الاجتماعي، وأن تقسـيم العمـل في النظـام الاجتمـاعي أدى إلى تعدد الأدوار وتباينها، وتكـون كـل مجموعـة مـن هـذه الأدوار المتخصصـة المترابطة نظاما معينا في البناء الاجتماعي، وتكـون هـذه الأدوار مرتبطـة وظيفيـا وذات أهداف مشـتركة.

وقيام الفرد بعدّة أدوار متباينـة ومتخصصـة هـي نتـاج لارتبـاط هـذا الفـرد بعلاقات اجتماعية متباينة داخل نظم متعددة، ويحـدث نتيجـة تنشـئة الفـرد علـى أداء الدور المطلوب في المواقف المختلفـة.

2-لعب الـدور:

والتي تعني مجموعة السلوكات المحددة التي ينتظر من الفـرد القيـام بهـا في موقـف معيّن. ويختلف العلماء حول طبيعة أداء الدور ولعبه. فمنهم مـن يقـرر أنّ لعـب الـدور هو من طبيعة نفسية، وعلى هذا الأساس يختلف الأفـراد في أدائـهم لأدوارهـم المتشـابهة نظرا لاختلاف سماتهم الشخصية، أي نتيجـة لاختـلاف الفروقـات الفرديـة بينـهم، في حين يرى آخرون أنّ أداء الدور ذو طبيعة اجتماعية مرتبطـة بالمكانـة الاجتماعيـة الـتي يشغلها الفرد في البناء الاجتمـاعي، ويـرى بارسـتر كذلـك أنّ أداء الـدور في إطـار الموقف الاجتماعي ما هو إلا اسـتجابة الفـرد لتوقعـات الآخريـن وتحقيقـا للمعايـير الاجتماعيـة.

3-توقعات الـدور:

تحدد أداء الفرد لدوره فيم ومعايير المجتمع الـذي يعيـش فيـه وتحـدده كذلـك القدرات الفردية ويكون نتاجا لعملية التنشـئة الاجتماعيـة والتعلـم. حيـث تـؤدي إلى تعريف الفرد بالتوقعات المنتظرة منه ولكل دور سيقوم به فيتعلـم الفـرد السـلوك المنتظـر منه بالنسبة للآخريـن.

كما يتعلم القواعد التي تحدد هذا السلوك، وكيف يستجيب ويتفاعل مع آرائهم. وتشكل هذه التوقعات التي ينشأ عليها الشخص سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة، فيتعلم كيف يقدّر المواقف، وكيف يؤدي الأدوار المتوقعة منه حسب المكانة التي يشغلها. ويؤدي استقرار نظام التفاعل بين الفرد والآخرين إلى تكوين توقعات واضحة للسلوك المرتبطة بالأدوار في حين يؤدي عدم الاستقرار إلى غموض وتعارض أو إلى تناقض هذه التوقعات.

4-محددات الدور:

لكل بناء اجتماعي مضمون عام هو الثقافة والتي تعمل على توجيه سلوك الفرد، وتقوم بتحديد دوره وهكذا هناك عدّة محددات لسلوك الفرد منها ما يلي:

- الإدراك المشترك للمكانة التي يشغلها الفرد في البناء الاجتماعي.
- ما يحمله أفراد الجماعة من توقعات بالنسبة لسلوك الأشخاص الذين يشغلون مراكز معينة في البناء أو النظام الاجتماعي.
- المعايير والقيم الاجتماعية وهي عبارة عن توقعات مشتركة يتقاسمها أفراد المجتمع والنظام الاجتماعي الواحد.

وتحدد هذه التوقعات أنماط السلوك المناسب المقبول بالنسبة لموقف اجتماعي معيّن، وتعتبر المعايير والقيم الملزمة للجميع[1] وعند اكتساب الطفل لأدواره الاجتماعية المختلفة من خلال الوالدين والذي يظهر بصورة واضحة في اتجاهين:

- التفاعل الاجتماعي المباشر مع الطفل.
- ما يمثلونه في مراحل نمو الذات عند الطفل.

فعملية اكتساب الأدوار ليست عملية معرفية بل هي ارتباط عاطفي يوفر عوامل التعلم الاجتماعي واكتساب الأدوار الاجتماعية بثلاث طرق هي:

(1) بلقيس أحمد ومرعي توفيق، الميسر في سيكولوجية اللعب، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 1982.

أ- التعاطف مع الأفراد ذوي الأهمية المحيطين بالطفل أي قدرة الطفل على أن يتصور أو يتمثل مشاعر أو أحاسيس شخص ما في موقف معين.

ب- دوافع الطفل وبواعثه على التعلم: فالطفل يحرص على التصرف وفق ما يتوقع أبواه ويتجنب ما لا يقبلونه عندما يكون بينهما وبينه ارتباط عاطفي.

ج- إحساس الطفل بالأمن والطمأنينة: إنّ هذا الشعور يجعل الطفل أكثر جرأة في محاولة الأدوار الاجتماعية المختلفة وخاصة في مجال اللعب، فيمثل دور المعلم أو دور الأب بحرية وطلاقة تيسر له أن يتعلم الكثير عنهما وعن التعامل معهما.

وما نخلص إليه أنّ لكل فرد مركزا اجتماعيا يتناسب مع الدور الذي يقوم به، ويكتسب الطفل مركزه ويتعلم دوره من خلال تفاعله مع الآخرين خاصة مع من يحبهم.

ويؤخذ على نظرية الدور الاجتماعي أنّ مفهوم الدور لم يتحدد بصورة واضحة خصوصا في المجتمعات المعقدة وإغفالها لتركيب الشخصية وخصائصها في تأدية الدور الاجتماعي وأخيرا تركيزها على الجانب الاجتماعي في عملية التنشئة الاجتماعية، في الوقت الذي أغفلت فيه الجوانب الأخرى لاسيما الجانب النفسي[1].

(1) صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سبق ذكره ص ص 60-61.

خلاصة الفصل:

مما سبق نستخلص أنّ التنشئة الاجتماعية هي مرحلة نمو تتم خلال تفاعل الفرد في إطار جماعات مختلفة وفي مراحل مختلفة. فهي عملية ثقافية موجهة للفرد لكي يصبح فردا اجتماعيا من خلال اندماجه في المجتمع وتستمر معه حتى الممات.

وللتنشئة الاجتماعية مراحل متعددة أو مؤسسات نذكر منها :الأسرة، وهي أول وأهم مرحلة في حياة الطفل، ثم تليها جماعة الرفاق والمدرسة، ثم العالم الخارجي، وللتنشئة الاجتماعية أهداف تسعى للوصول إليها كغرس النظم الأساسية في الفرد وغرس الطموح في النفس وغرس الهوية والقومية.

والتنشئة الاجتماعية كانت محور اهتمام العديد من علماء الاجتماع والاتجاهات النظرية منها نظرية دور كايم وفرويد ونظرية الاتجاه البنيوي الوظيفي ونظرية الدور والمركز والتي تركز في مجملها على الجانب الاجتماعي في عملية التنشئة وأنها منبثقة من القيم والعادات الاجتماعية.

الفصل الثالث

الأسرة والتنشئة

الفصل الثالث الأسرة والتنشـــئة

التمهيد

المبحث الأول: الأســـرة

المطلب الأول: معنى الأســـرة

المطلب الثاني: تطور الأســـرة

المطلب الثالث: النظرية الاجتماعية ودراسة الأســـرة.

المطلب الرابع: وظائف الأســـرة

المطلب الخامس: العوامل المؤثرة في وظـــائف الأســـرة

المبحث الثاني: دور الأسرة في التنشـــئة

المطلب الأول: العامل الثقافي للأسرة ودوره في تنشـــئة الأبنـــاء

المطلب الثاني: العامل الاقتصادي للأسرة ودوره في تنشـــئة الأبنـــاء

المطلب الثالث: العامل الاجتماعي للأسرة ودوره في تنشـــئة الأبنـــاء

خلاصة الفصـــل

الفصل الثالث: الأسرة والتنشئة

تمهيد:

تعتبر الأسرة النظام الإنساني الأول الذي يعمل على استمرار النوع البشري، والمحافظة عليه وكانت ولا زالت محل دراسات العديد من العلماء وخاصة علماء الاجتماع، وهي تقوم على رعاية الفرد من جميع النواحي الصحية والأخلاقية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية. وفي هذا الفصل سنتطرق في المبحث الأول إلى معنى الأسرة وأهم التعاريف السوسيولوجية و الأنثروبولوجية للأسرة وتطورها عبر التاريخ ثم نتناول بعض نظريات الأسرة ثم وظائف الأسرة والعوامل المؤثرة في هذه الوظائف. وفي المبحث الثاني نتكلم عن دور الأسرة في التنشئة ونركز على العوامل الأسرية (الثقافية والاقتصادية والاجتماعية) ودورها في تنشئة الأبناء.

المطلب الأول: التعاريف السوسيولوجية والأنثروبولوجية للأسرة:

لغة:

تعني أهل الرجل وعشيرته وهي الجماعة التي يربطها أمر مشترك وجمعها أسر[1] كذلك هي مأخوذة من الأسر، والأسر هو القيد.

اصطلاحا:

فهي المؤسسة الأولى المسؤولة عن بلورة الأفكار والأنماط السلوكية وترسيخ القيم والعادات والتقاليد الخاصة بالأفراد والجماعات.

ويعرفها ما كيفر **Maciver** الأسرة جماعة تعرف على أساس العلاقات الجنسية المستمرة على نحو يسمح بإنجاب الأطفال ورعايتهم[2].

---

(1) فضيل دليو، أسس البحث وتقنياته في العلوم الاجتماعية ، 130 سؤالا وجوابا، قسنطينة، د.م.ج 1997، ص30.

(2) محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ط2 1989 ص 176.

كما يعرفها (بيلز) و (هويجز) : " الأسرة جماعة اجتماعية تربط بين أعضائها روابط القرابة"[1]، أما (كنكرلي ديفيس) يعرف الأسرة: " على أنها جماعة من الأفراد تربطها روابط دموية وعلاقات اجتماعية قوية"[2].

ويعرفها كل من (برجيس) **Burgess** و (لوك)**Lock** في كتابهما العائلة على أنها " جماعة من الأفراد تربطهم روابط قوية ناتجة عن صلات الزواج والدم والتبني وهذه الجماعة تعيش في دار واحدة وتربط أعضاءها الأب، الأم، الابن، والبنت علاقات اجتماعية متماسكة أساسها المصالح والأهداف المشتركة"[3].

ويعرفها علي عبد الواحد وافي بأنّها "نظام اجتماعي يمليه عقل الجميع ويتحكم فيه، كما أنّ نظامها يرتبط ارتباطا وثيقا بمعتقدات المجتمع وتقاليده وتاريخه، وعرفه الخلقي وما يسير عليه من نظم في شؤون السياسة والاقتصاد والتربية والقضاء"[4].

أما مصطفى الخشاب فهو يرى أنّ الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية التي تنبعث عن ظروف الحياة الطبيعية التلقائية للنظم والأوضاع، وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري ودوام الوجود الاجتماعي بفضل اتحاد كائنين لا غنى لأحدهما عن الآخر، هما الرجل والمرأة والاتحاد الدائم بينهما بصورة يقويها المجتمع هي الأسرة"[5].

ونجد أجبرن يعرف الأسرة بأنها " رابطة اجتماعية من زوج وزوجة وأطفال أو من زوج بمفرده مع أطفاله أو زوجة بمفردها مع أطفالها" ويضيف إلى هذا أنّ الأسرة قد تكون أكبر من ذلك فتشمل أفرادا كالأجداد والأحفاد وبعض الأقارب على أن يكونوا مشتركين في معيشة واحدة مع الزوجة والزوجة والأطفال[6].

---

(1) محمد عاطف غيث، نفس المرجع، ص 177.

(2) دينكين ميشيل، معجم علم الاجتماع ، تر: إحسان محمد حسن، بيروت، دار الطليعة، 1996.

(3) نفس المرجع، ص 97.

(4) مصطفى الخشاب، دراسات في علم الاجتماع العائلي، بيروت، دار النهضة العربية، 1981م ص 46.

(5) نفس المرجع، ص 12.

(6) علي عبد الواحد ، وافي الأسرة والمجتمع، دار النهضة للطبع والنشر، القاهرة، 1979، ص 16.

والأسرة هي جماعة اجتماعية تتميز بمكـــان إقامـــة مشـــتركة وتعـــاون اقتصـــادي ووظيفة تكاثرية، ويوجد بين اثنين من أعضائها على الأقل علاقـــة جنســـية يعـــترف بهـــا المجتمع وتتكون الأسرة على الأقل من ذكر بالغ وأنثى بالغـــة وطفـــل ســـواء مـــن نســـلها أو عن طريق التبـــني [1].

وإذا كانت الأسرة الإنسانية تختلف على هـــذا النحـــو عـــن بقيـــة أنـــواع الأســـر البيولوجيـة

يشير المعنى الواسع للأسرة إلى مجموعة الأفراد الذين يعتقـــدون فيمـــا بينـــهم أنّـــهم ينتمون إلى جماعة مستقلة داخل المجتمع، ويرتبطون الواحد بـــالآخر عـــن طريـــق روابـــط الدم Blood أو الزواج Marriage. ويدركها بقيـــة أفـــراد المجتمـــع، ويـــرون أنّ هـــؤلاء يرتبطون بعضهم البعض عن طريق علاقات خاصـــة تجمعـــهم. وطبقـــا لـــبروم (Broom) وســـيليزنيك (P. Selznick) يشـــتمل مصطلـــح "الأســـرة" في اســـتعماله العـــام علـــى "الأسرة النواة" التي تتكـــون مـــن الـــزوج و الزوجـــة والأولاد فقـــط ولا تضـــم أفـــرادا آخرين، وكذلك على بعض الجماعات مثـــل الزوجـــين الذيـــن لم ينجبـــا والأب الـــذي يعيش مع ابن واحد غير متزوج أو أكثر من ابن، وكذلـــك علـــى الأســـرة الممتـــدة الـــتي تتكون ليس فقط من الآباء والأطفـــال، وإنّمـــا تشـــمل الأقـــارب الآخريـــن، الأجـــداد والأعمام والعمات أيضا رجل كبير وزوجته (أو عـــدة زوجـــات) وأطفـــالهم المـــتزوجين وزوجاتهم وأطفالهم غير المتزوجين ويشكلون حياة اقتصاديـــة إجتماعيـــة تحـــت رئاســـة الأب الأكبر أو رئيس العائلـــة[2].

نلاحظ من كل هذا تحديد بناء الأسرة ووظائفـــها اعتبـــارا أنّـــها نظـــام اجتمـــاعي ومنه وظيفة الأسرة من الناحية البيولوجية والناحيـــة الاقتصاديـــة.

كما نشير إلى تعريف برجس ولـــوك (**Burgess et Loock**) الـــذي أشـــرنا إليـــه سلفا والذي يشير إلى مجموعة أشـــخاص المرتبطـــين معـــا بروابـــط الـــزواج أو الـــدم أو

---

(1) عبد الباسط محمد حسن، علم الاجتماع، مكتبة غريب، القاهرة، 1982، ص 398.

(2) غريب أحمد وآخرون،دراسات في علم الاجتماع العائلي، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995، ص17.

التبني، ويعيشون تحت سقف واحد فهم متفاعلين معا وفق أدوار اجتماعية محددة مع المحافظة على نمط ثقافي عام[1].

وينبغي أن يحيط تعريف الأسرة بالنقاط التالية:

-تتكون الأسرة من مجموعة أشخاص يرتبطون معا بروابط الزواج أو الدم أو التبني

-المعيشة تحت سقف واحد مهما كان صغيرا.

-تفاعل الأفراد لأدوار محددة (دور الزوج والزوجة والأب والأم والابن).

-قيام الأسرة بالمحافظة على نمط ثقافي مستمد من النمط الثقافي العام ومحاولتها تحديد هذا النمط الثقافي.

من هنا تعتبر الأسرة من أهم الجماعات الإنسانية وأعظمها تأثيرا في حياة الأفراد والجماعات فهي الوحدة البنائية الأساسية التي تنشأ عن طريقها مختلف التجمعات الاجتماعية وهي التي تقوم بالدور الرئيسي في بناء صرح المجتمع وتدعيم وحدته وتنظيم سلوك أفراده بما يتلاءم مع الأدوار الاجتماعية المحددة وفقا للنمط الحضاري العام[2].

المطلب الثاني: تطور الأسرة:

لتوضيح طبيعة الأسرة والوقوف على العلاقة بينها وبين المجتمع لابد من إبراز التطورات التي مرّت بها منذ الماضي حتى الآن.

تؤكد الدراسات التحليلية[3] لتطور الأسرة أنّ نظام المعاشرة كان أقدم التشكيلات أو التجمعات البشرية وكان هذا النظام بطبيعته ينطوي على ترابطات شبه أسرية من الصعب معرفة حدودها ونظامها فلم يكن المعشر أسرة واحدة ولكنه مكون من عدة خلايا أسرية واختلفت هذه المعاشر في عدد أفرادها فقد تكون بضعة

---

(1) عبد الباسط عبد المحسن، علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 398.

(2) جورج شهلا، وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية ، بيروت، 1972، ص 314.

(3) غريب سيد أحمد، في علم الاجتماع العائلي، دار المعرفة الإسكندرية، 1995، ص15.

أفراد في بعض البيئات وقد تبلغ المئات في البعض الآخر ومهما يكن من أمر الحياة الاجتماعية داخل هذه المعاشر فإنّ الترابطات شبه الأسرية التي تنطوي عليها كانت ضيقة لا تعدو الرجل وبعض النساء وأطفالهم وقامت الترابطات الأسرية في بعضها على أساس الزواج الأحادي وفي البعض الآخر على تعدد الزوجات أي الزواج الجمعي الذي ينقسم إلى قسمين:

-تعدد الزوجات: بمعنى الرجل واحد وله أكثر من زوجة.

-تعدد الأزواج: بمعنى امرأة واحدة تتزوج أكثر من رجل.

وهناك شكل آخر للزواج الجمعي يسمى الزواج الجماعي سينوجامي **Cenogamy** وهو مجموعة من الرجال يتزوجون بعدد من النساء. ولقد اتفق علماء الاجتماع على ظهور أول شكل في الحياة الاجتماعية كانت ذات طبيعة دينية عائلية في آن واحد. وقد أطلقوا على هذا النوع اسم العشيرة، فلم يكن لديهم فرق بين أسرة وعشيرة[1] وكان جميع أفراد العشيرة الواحدة يرتبط بعضهم ببعض برابطة قرابة متحدة الدرجة. و لم تكن هذه الرابطة قائمة على صلات الدم، وإنّما كانت قائمة على أساس انتماء الأفراد لتوتم واحد Totem وهو عبارة عن نوع من الحيوان أو النبات تتخذه العشيرة رمزا لها ولقبا لجميع أفرادها. وتعتقد أنّها تؤلف معه وحدة اجتماعية وتنزل الأمور التي ترمز إليه منزلة التقديس.

فانتماء مجموعة من الأفراد لتوتم واحد يجعلهم أفراد أسرة واحدة ويربط بعضهم ببعض برابطة قرابة متحدة في درجتها وقوتها أيا كانت صلتهم ببعض من ناحية القرابة الطبيعية.

والأسرة عند سكان أستراليا وأمريكا الأصليين تضم جميع أفراد العشيرة كما وجد هذا النطاق العائلي الواسع عند اليونان والرومان القدامى[2]، حيث كانت الأسرة تضم جميع الأقارب من ناحية الذكور وكذلك الأرقاء والموالي، وكل من

---

(1) غريب سيد أحمد، نفس المرجع، ص21.

(2)Hammond (B) Cultural and social onthropology, New York 1964 P150.

يتبناهم رب الأسرة أو يدعي قرابتهم. وكذلك الحال في الأسرة عند العرب الجاهليين.

وتكيف الأسرة بنيتها (تركيبها) لتصبح ملائمة لتأدية وظائفها وفي سياق الحركة تأخذ الوظائف بالتغير مع تغير الواقع الاجتماعي فتغدو البنية (الشكل) معيقة ثم معرقلة لأداء الأسرة أدوارها الجديدة وتصبح عاجزة عن التكيف مع الوظائف الجديدة عندما تصبح مدعوة لمغادرة الساحة وإخلاءها لشكل جديد لا يعيق التطور ولا مقتضياته[1].

فعند انتقال المجتمعات من المرحلة الزراعية (الإقطاعية) إلى مرحلة التصنيع (البرجوازية) تعرضت بنى الأسرة لتغيرات كبيرة حيث أصبحت الأسرة الحديثة وهي ما اصطلح على تسميتها الأسرة النووية أصغر وأكثر قابلية للتحرك والانتقال.

الأمر الملائم لاحتياجات المجال التقني الجديد فلم تعد الأسرة تعمل كوحدة اقتصادية بسبب تحول الإنتاج الاقتصادي من الأرض إلى المصنع وتحولت وظائف كثيرة للأسرة إلى مؤسسات متخصصة[2].

ولكن الدراسات تشير إلى أنّ الانتقال من مجال تقني إلى مجال تقني آخر لا يحدث بصورة مفاجئة، فالمجال الجديد يولد في قلب القديم ويمر المجتمع بمؤسساته عبر مراحل انتقال بنى انتقالية مما يؤدي لتجاوز وتعايش بنى قديمة وحديثة وانتقالية ريثما تصبح البنى الحديثة سائدة[3].

تطور الأسرة في الإسلام:

وفي صدر الإسلام أضعف الدين الإسلامي روح العصبية القبلية وتحول الولاء للدين والأسرة المكونة من الأقارب الأدنيين وأصبح الانتساب للآباء "أدعوهم لآبائهم هو أقسط عند الله" قرآن كريم، لقد عزّز الإسلام كيان الأسرة ماديا وسهل

---

(1) د زهير حطب، تطور بنى الأسرة العربية، معهد الإنماء العربي، لبنان، 1980 ، ص 210.

(2) ألفن توفلر، حضارة الموجة الثالث، تر: عصام الشيخ قاسم، دار الكتب الوطنية بنغازي، 1990، ص38.

(3) ريمون المعلولي، بنية الأسرة الريفية وتطورها وعلاقتها بالتربية ، دراسة ميدانية في غوطة دمشق، دراسات اجتماعية، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق 1996، ص11.

استقلالها عن القبيلة بعد أن أصبحت الطاعة فيها للأب. ومع ذلك فالتشريعات الإسلامية الخاصة بالأسرة وخلال تفاعلها مع الواقع والظروف الجديدة التي نشأت في أعقاب انتشار الإسلام في المناطق المختلفة، لم تترك آثارها بصورة واحدة على الأسرة مما أدى لنشوء أشكال أسرية متعددة تبعا لتبدل واختلاف تلك الظروف[1].

وقد أدى التطور في العالم الإسلامي إلى بروز اتجاهات متعددة للتغير انعكست على بنية الأسرة. وظهرت العشيرة ولكل منها أب أكبر، أما في أوساط العشائر التي خرجت مع الفتح الإسلامي أصبحت الأسرة تضم الأبوين والأبناء وزوجاتهم وأولادهم وفروعهم أصول الأب وفروعه مكونة كيانا مستقلا، اجتماعيا واقتصاديا قائما بذاته[2].

وفي العصر الحديث ومع ترسيخ العلاقات الإقطاعية في الريف وفي ظل الحكم العثماني برزت بنيات أسرية معدلة، حيث نشأت الأسرة الواسعة المتفرعة في الأوساط الفلاحية كوحدات اقتصادية في ظل تخلف شديد للقوى المنتجة.

لقد رسّخت قوانين الأرض العثمانية هذه البنية، حيث اعتبرت الأسرة كتلة واحدة تعمل في إقطاعية واحدة وكان حق التصرف بالأرض يخص الأسرة بالكامل فكان عليها أن تعمل بصورة جماعية[3].

لقد اتسمت الأسرة بتعدد الزوجات و الزواج المبكر والإكثار من الولادات، وفي المدينة اكتسبت الاسرة صفات مدنية، حيث كانت الحرف والتجارة منظمة على أساس أسري تورث داخل الأسرة.

فكانت الأسرة واسعة تتألف من الأب وزوجته وأولاده والغير المتزوجين والمتزوجين وزوجاتهم وأبناءهم يقيمون عادة في مسكن واحد.

---

(1) رمون العلولي، نفس المرجع، ص11.

(2) نفس المرجع، ص 14.

(3) ليلى الصباغ، المجتمع العربي السوري في مطلع العهد العثماني ، وزارة الثقافة، دمشق 1973، ص 51.

وبنشوء الطبقة البرجوازية التجارية المحلية نشأت الأسرة الزواجية. فمن خلال علاقة هذه الطبقة بالأجانب تأثرت بهم وانعكس تأثرها على مفهوم الأسرة وبنيتها من خلال ميل الأبناء نحو الاستقلال في مساكن خاصة بهم بعد زواجهم مباشرة وساعدهم في ذلك تعلمهم وتسلمهم المناصب في الدولة العثمانية[1].

تطور الأسرة الحديثة:

إنّ ظهور التصنيع واتساع مجال الخدمات وتنوع المهن وبالتالي بروز إمكانات الحراك المهني والجغرافي لأفراد الأسر و وارتفاع المستوى التعليمي لديهم، ودخول المرأة ميدان التعلم والعمل قاد لبروز بنية الأسرة الزواجية (النووية) المؤلفة من جيلين فقط الزوج و الزوجة والأولاد الغير متزوجين مستندين إلى قاعدة الاستقلال المادي التي أصبحت كافية نسبيا لتحقيق هذا الاستقلال رافق بروز البنية الأسرية الجديدة تقلص حجم الأسرة وشيوع الزواج الخارجي وأصبح الاختيار للشريك أكثر تحررا من تأثيرات أسرتي الشاب والفتاة، وأخذ دور المرأة يتسع في تقرير مصير الأسرة مع استمرار الروابط قوية، فالتماسك العائلي المستند إلى عوامل اقتصادية، اجتماعية، ثقافية، نفسية عقائدية مازال قويا. ومع ذلك فقد استمرت الأسرة التقليدية الممتدة في الأوساط ذات المستوى الاقتصادي، الاجتماعي، الثقافي المنخفض في الريف والمدينة على السواء[2]

وشهدت الأسرة الجزائرية تغييرا لعملية التحضر التي تمرّ بها. وساهمت هذه في تغيير بناء الأسرة النازحة وفقدان بعض قيمها والنظام المقرر داخلها. فمرحلة التحضر استوجبت على الفرد أن يتكيف بالقيم وأسلوب الحياة الحضرية. بالرغم من أنّ عددا كبيرا يظلون حاملين ومتمسكين بطباع الريف إلاّ أنّ الجيل الثاني مباشرة وسرعان ما يتحول إلى مدني في عاداته وتقاليده في آماله وطموحاته كما يرى محمود حسن في دراسته للأسرة العربية[3].

---

(1) زهير حطب، مرجع سابق ، ص 157.

(2) ريمون المعلولي، مرجع سابق، ص15-16.

(3) بن قطب عائشة، التحضير و تغير بناء الأسرة الجزائرية ، رسالة لنيل شهادة الماجستير، دراسة ميدانية لعينة من حي وسط حضري بمدينة البليدة، 1993، ص7.

فعملية التحضر أدّت إلى تغـــير الحيـــاة الريفيـــة إلى الحيـــاة الحضريـــة مـــن بنـــاء اجتماعي تميّز في الغالب بعلاقات التشابه وسيادة التقـــاليد والقيـــم بدرجـــة عاليـــة مـــن الضغط الاجتماعي الأسري والتضامن وقوة الـــترابط إلى أســـر تتعـــدى فيـــها علاقـــات أفراد الأسرة، حيث تكون العلاقات ذات أبعاد مختلفة، ويـــبرز فيـــها الطـــابع الشـــخصي، الفرداني، فتكون الأسرة الزوجية –النووية– قائمة بذاتها، ولكنّـــها متصلـــة بإطـــار الأســـرة الكبيرة إذ أنّ سلطة الأب الصارمة تتلاشى وتنحصر، وتســـقط صـــورة الســـلطة الأبويـــة التقليدية وتتغير العلاقات التي تربط بين الأب والابـــن والأب والبنـــت وســـاد نـــوع مـــن الديمقراطية وحرية التصرف وبرز الفرد الذي لا يـــذوب في جماعـــة بـــل يفـــرض نفســـه وأصبح مختارا حول أن ينشئ أي علاقات أو يرفضـــها، دون أي ضغـــط أو إلـــزام، فتغـــير الأسرة الجزائرية من نمـــوذج الأســـرة الكبـــيرة –الممتـــدة– إلى نمـــوذج الأســـرة الزواجية –النووية– متصلة بالأسرة الكبيرة غير منفصلـــة تمامـــا[1].

حيث أصبحت الأسرة الجزائرية متكونـــة مـــن أب و أم وأطفـــال، قائمـــة بذاتهـــا اقتصاديا متصلة بالأسرة الكبيرة الممتدة من حيث العلاقـــات الـــتي تربطـــها لكـــن هـــذه العلاقات غير مفروضة ومجبرة على الفرد قد يقبلـــها أو يرفضـــها.

والتغير الذي أصاب الأسرة الجزائرية يعتبر حالة طبيعية من الحـــالات الـــتي يمـــر بهـــا المجتمع، وكل مؤسساته الاجتماعية، وأصبحت الأســـرة ميدانـــا لـــبروز تلـــك التغـــيرات والأسرة حاليا وفي كل أنحاء العالم تعرف تغييرا وتفككـــا ونـــرى هـــذا التغيـــير أكـــثر في المدن فخصـــائص الحيـــاة الحضريـــة، كـــالحراك وتقســـيم العمـــل وتعـــدد المؤسســـات والخدمات الاجتماعية، ساهمت في تعجيـــل إدخـــال هـــذه التغـــيرات واســـتولت علـــى الوظائف المختلفة التي كانت تقوم بها الأسرة وحدهـــا وبنفســـها[2].

المطلب الثالث:النظرية الاجتماعية ودراســـة الأســـرة:

يحاول الباحثون في ميدان الأسرة تنظيم معارفهم المتراكمـــة في نســـق مـــن المفـــاهيم والتعميمات والنظريات. وقد شـــعر المتخصصـــون في الدراســـات الأســـرية بالحاجـــة إلى

---

(1) بن قطب عائشة، نفس المرجع، ص9.

(2)Jean, Reny, La ville et l'urbanisation, Ed Duculot , 1974 p3.

تنظيم مفهوماتهم وتطوير فروضهم وربط هذه الفروض بشكل له معنى، وصولا إلى السلوك الأسري وترجع أهمية النظريات عموما إلى أنّها تساعد الدارسين على اكتشاف النقاط الجوهرية التي يرتكز عليها اهتمامهم.

النظرية البنيوية الوظيفية ودراسة الأسرة:

يشكل موضوع الأسرة أهم القضايا التي انصب اهتمام الوظيفيين حولها " إذ تعتبر النظرية الوظيفية من أكثر النظريات انتشارا في دراسة الأسرة وخاصة إذا كان التركيز منصبا على معرفة كيف ترتبط الأسرة بغيرها من المؤسسات الموجودة في المجتمع"[1].

ولفهم هذا الاتجاه لابد من ذكر المسلمات التي يرتكز عليها وهي:

1- كل مجتمع ينظر إليه على أنّه نسق واحد.

2- أنّ كلّ جزء في النسق يتأثر بالأجزاء الأخرى لذلك فإنّ التغير في أحد الأجزاء من شانه أن يحدث تغيرات في الأجزاء الاخرى.

3- النسق في حالة من التوازن الدينامي المستمر، لذلك فإنّ التغير يحدث في الحدود[2].

كما يراعي الاتجاه البناء الوظيفي في دراسة لأي نسق اجتماعي ما تقوم به الوحدة البنائية داخل النسق من أجل تدعيم استمراره وبقاء النسق الاجتماعي ككل.

بالنسبة للأسرة في إطار النظرية الوظيفية فإنّ التركيز ينصب على الأجزاء التي يتكون منها النسق الأسري في ارتباطها مع بعضها البعض عن طريق التفاعل والتساند الوظيفي مع الاهتمام بكل جزء وعنصر في النسق باعتباره مؤديا لوظيفة معينة في النسق الكلي أو معوقا له، كذلك الاهتمام يتجه إلى تناول العمليات الداخلية في الأسرة والعلاقات التي تربط بين النسق الأسري والأنساق الخارجية[3].

---

(1) سامية الخشاب، النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة، دار المعارف القاهرة، 1987، ص 33.

(2) نفس المرجع ص 33.

(3)Hill (R) and Hamson, merriage and family living n.y 1960 p 301.

تسعى الوظيفيـــة إلى:

-توضيح الأدوار ووظائف الأسرة سواء منها الظاهريـــــة و الباطنيـــة.

- إيضاح تلك العلاقات الناجمة عن حدوث هـــــذه الوظـــائف.

- فهم تأثيرات هذه الوظائف على الوظائف الناتجة عـــــن الوحـــدات البنائيـــة الأخـرى.

- كما تسعى الوظيفية إلى تحليل التفاعل الناجم مـــا بـــين العنـــاصر المكونـــة للأسـرة.

كما أنّ الوظيفية تنظر إلى أنّ المجتمع مســـــرح لنوعـــين مـــن الحـــالات: حـــالات تؤدي إلى تحقيق التعاون بين الأفراد، وحالات أخرى تحقق بقـــــاء الأفـــراد.

وأنّ تحقيق إحدى هذه الحالات يؤدي إلى تحقيق بقـــاء النـــوع الثـــاني فالإنســـان لا يكتب له البقاء ككيان عضوي ويحقق بقاء نوعه -عن طريـــق التناســـل- إلاّ مـــن خـــلال عضويته في المجتمع وتعاونه مع بقية أعضائه – وهكذا نجد أنّ هنـــاك تســـاندا بـــين هـــاتين المجموعتين من الحـــالات[1].

وعند دراسة الأسرة وفقا للمدخل البنائي الوظيفـــــي نجـــد التركـــيز علـــى ثلاثـــة أنواع من الوظـــائف:

- وظائف الأسرة بالنسبة للمجتمـــــع.

- وظائف الأنساق الفرعيـــــة داخـــل الأســـرة بالنســـبة للأســـرة ككـــل أو بالنسبة لبعضها البعـــض.

- وظائف الأسرة بالنسبة لأفرادها باعتبارهم أعضـــــاء فيـــها[2].

كما يمكن القول هنا بأنّ الوظيفية كاتجاه يركز دراسته للأســـــرة علـــى:

أ- العلاقة بين الأسرة والوحدات الاجتماعيـــــة الأخـــرى.

---

(1)Harris (c) , THE Family , george Allen of uwin , N.Y. 1977 p.94.

(2) سامية الخشاب ، مرجع سبق ذكره ص ص 35-36.

ب- العلاقة بين الأسرة وبين الأنساق الفرعية الأخرى المتضمنة فيها.

ج- العلاقة بين الأسرة والشخصية[1].

نجد العلامة (Schultz) يقسم الدارسين الوظيفيين للأسرة إلى اتجاهين هما:

1- اتجاه التحليل الوظيفي على مستوى الوحدات الكبرى (Moacrofone Tionaliste) والذي بالنسبة إليه " الأسرة تبدو كعنصر أو مؤسسة داخل المجتمع الكبير، على حين أنّ الاتجاه الثاني يركز على العلاقة المتداخلة بين الأسرة والبيئة المحيطة بها وينظر إلى الأسرة على أنّها كيان أو مؤسسة عرضة دائما بالبيئة الخارجية"[2].

الأسرة ونظرية بارسنز (Parsons 1959):

يعتبر بارسونز من المنظرين الوظيفيين الذين قدموا الكثير للنظرية الاجتماعية، كما شكلت الأسرة أحد المواضيع الرئيسية لديه ويعتبر من المنظرين المعاصرين في مجال الأسرة، حيث نجده يعالج العديد من القضايا المتعلقة بهذه الوحدة البنائية الاجتماعية، ونذكر على الخصوص مسألة التنشئة الاجتماعية،دراسته للأسرة في المجتمع الصناعي، بالإضافة إلى اهتمامه بالعلاقة بين الزوجين.

يشير بارسونز في معالجته للأسرة الحديثة أنّ الجماعات تختلف بناء على محورين:

1- المحور الرأسي الذي يشير إلى التباين في القوة (قائد تابع).

2- المحور الأفقي الذي يشير إلى التباين في الأدوار (الأدوار الوسيلية) ، (Instrumental roles) والأدوار المعبرة (Experssive roles).

---

(1)St Schultz (D) , The changing, Family, prentice Holl , n.j 1972-p9.

(2) سامية الخشاب، مرجع سبق ذكره ص ص 36-37.

فالأنشطة الوسيلية عبارة عن جوانب التكيف وتحقيق الهدف للنسق المحوري والأنشطة المعبرة هي جوانب التكامل والتوتر لهذا النسق[1].

وتشكل المتطلبات الوظيفية والاحتياجات مشاكل محددة يتعين على الأنساق الاجتماعية بما فيها الأسرة حلها أو أداء أنشطة معينة من أجل المحافظة على بقاء المجتمع ويمكن وضع قائمة بالأنشطة الأساسية التي يجب أن تؤدى من أجل الحفاظ على بقاء المجتمع وتتضمن أهم عناصر هذه القائمة، منح المكانة للأعضاء، الإمداد بالطعام، المأوى والملبس وتدريب الأعضاء الجدد (التنشئة الاجتماعية) والمحافظة على النظام وخفض الصراع بين الأعضاء، ودفع الأعضاء إلى القيام بالعمل المطلوب إنجازه الإنتاج، التوزيع واستهلاك البضائع المختلفة والخدمات، وإذا أمعنا النظر نجد الأسرة تقوم بمعظمها لأنها تعتبر نسقا أساسيا وفعالا في إنجاز معظم هذه المتطلبات.

ومن أهم هذه المتطلبات المعروفة على نطاق واسع هي تلك التي قدمها بارسونز: التكيف، تحقيق الهدف، التكامل والمحافظة على البقاء، وامتصاص التوتر[2].

يشير "التكيف" إلى ضرورة تكيف الأسرة أو تلائمها مع البيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها. فالتبادل بين الأسرة والاقتصاد يكون عن طريق التحاق فرد أو أكثر من أفراد الأسرة بالعمل في مقابل الحصول على أجر.

أما تحقيق الهدف فيشير إلى الفهم الأساسي والموافقة العامة على أهداف الأسرة ككل، فجميع الأنساق الاجتماعية بما فيها الأسرة في حاجة إلى سبب للبقاء أو للوجود وهذا بمعنى وجود أهداف فردية وجمعية يتعيّن بلوغها مع إيجاد الوسائل الملائمة لتحقيقها وهي المتطلبات الأساسية التي تشترك فيها الأسرة مع أنساق المجتمع المختلفة.

ويرى "بل" (Bell) و "فوجل" (Vogel) أنّ تحقيق الهدف يكون مسؤولية الحكومة أو الدولة، فالحكومة هي ذلك الجزء من المجتمع الذي يدير الأنشطة التي تجعل المجتمع قادرا على تحقيق أهدافه[3].

---

(1) سامية الخشاب، نفس المرجع، ص 37.

(2)Parsons (T) The social systems, N.Y. The free press economy and society. 1959 p 27.

(3)Bell (N) and Vogel (E) , A Modern Introduction to the family N.Y The freepress, 1968 p11.

ويعتبر التبادل بين الأسرة والحكومة أمرا أساسيا بالنسبة لوجود كليهما، وكما هو الشأن في الاقتصاد فإنّ الأسرة تضع في مقدمة وظائفها أو متطلباتها مهمة تحقيق أهدافها. وهي لذلك تختار أنماطا معينة للقيادة تستطيع أن تصنع أنماطا من القرارات تتفق مع تحقيق هذه الأهداف أو إنجاز الأمور التي تشغلها في الدرجة الأولى. وهذا الذي يجعل الأسرة تدين بالولاء لقيادتها وتمتثل لما تتخذه من قرارات.

ويهتم التكامل على العكس من التكيف وتحقيق الهدف بموضوعات داخل النسق، فهو يشير بصفة مبدئية إلى العلاقة بين الوحدات أو الأجزاء داخل النسق، ومن هذه الزاوية ينظر إلى المجتمع المحلي باعتباره نسقا فرعيا من المجتمع الكبير، كما أن التأثير المتبادل بين الأسرة النواة والمجتمع المحلي يبدو في مشاركة الأسرة في الأنشطة الصناعية أو الاجتماعية أو الدينية في الوقت الذي يمنح المجتمع المحلي للأسرة هويتها وكيانها ويمد لها يد المساعدة وخاصة في أوقات الأزمات[1].

وترجع عوامل التماسك والصلابة والوحدة داخل الأسرة النواة إلى نمط المجتمع المحلي الذي تنتمي إليه، فهو الذي يهتم بالأفراد (الفاعلين) وتوقعاتهم وأيديولوجياتهم وقيمهم. فقد يعاني الفرد من صراع الدور أو اللامعيارية، وتكون الأسرة في هذه الحالة هي المسؤول الأول عن مواجهة هذه المتطلبات، حيث تمتص التوتر وتعطي الوقت وتمنح الاهتمام من أجل عملية التنشئة الاجتماعية، بحيث تطبعهم تبعا للأيديولوجيات والقيم الخاصة بالنسق. وعلى ذلك تصبح الأسرة أصغر وحدة اجتماعية مسؤولة عن المحافظة على نسق القيم الذي يتحدد عن طريق الدين والأنساق التربوية، فيتحكم في تحديد أنماط السلوك المرغوبة أو المطلوبة أو الشرعية.

وباختصار فإنّ المتطلبات الأربعة السابقة: التكيف، تحقيق الهدف ، التكامل، والمحافظة على بقاء النمط، وامتصاص التوتر من جهة نظر الوظيفية أساسية وعالمية في جميع الأنساق الاجتماعية وعلى رأسها الأسرة، ذلك لأنّ الفشل في إنجاز هذه المتطلبات يؤدي إلى تعرض نسق الأسرة بل المجتمع بأسره إلى الانهيار[2].

---

(1)Ibid p 16.

(2) سناء الخولي، الأسرة والحياة العائلية، دار النهضة العربية، 1984، ص 150.

الأسرة ونظرية بال وفوجـــال (Bell et Vogel 1960):

إنّ علاقات الاعتماد الداخلي بين الأسرة من جهـــة، وبـــين الأنســـاق الاجتماعيـــة المحيطة بها قد أوضحها "فوجال" (Vogel) كمـــا نـــاقش وظـــائف الأســـرة والنشـــاطات المرتبطة بالمكانات والأدوار داخل الأســـرة والـــتي تـــؤدي كإلزامـــات دور أو كواجبـــات مرتبطة بالمكانة أو نشاطات لابد منها لمواجهة بعض المشـــكلات الوظيفيـــة مثـــل التكيـــف والتكامل في المجتمع والمحيـــط.

يرى فوجل (Vogel) أنّ العلاقات والروابط بين الأســـرة وهـــذه الأنســـاق يمكـــن تصويرها على شكل مجموعات من المتغيرات الداخلية الوظيفية تحـــدث داخـــل إطـــار مـــن التوازن بين الصادر عن الأسرة نحو تلك الأنساق الخارجية وبين الـــوارد إليـــها مـــن هـــذه الأنساق. فالأسرة التي تتواءم في معيشتها مع المعايير الســـائدة في المجتمـــع (كفعـــل صـــادر عنها) لتتلقى مقابل ذلك من المجتمع مكانة واحترام (كفعـــل وارد إليـــها) ويطلـــق عليـــها "فوجل" اسم التغيرات الداخلية الوظيفية. وقد تكـــون نتـــائج هـــذه التغـــيرات إيجابيـــة أو سلبية لكنّ القاعدة العامة هو أنّ ثمّة علاقة بين الأســـرة وتلـــك الأنســـاق الخارجيـــة وأنّ تلك العلاقة محاطة بتوقعات معينـــة[1].

كما يرى "فوجل" أنّ العلاقـــات والتغـــيرات الداخليـــة المترابطـــة بـــين الأســـرة والأنساق الخارجية المحيطة، إنّما تتضح من خلال ما تسهم بـــه تلـــك الأنســـاق الفرعيـــة والتي أهمها النسق الاقتصادي والنسق السياسي ونســـق المجتمـــع المحلـــي ونســـق القيـــم في حل المشكلات الوظيفية التي على نسق الأســـرة مواجهتـــها لكـــي يحـــافظ علـــى بقائـــه واستقراره وهي مشكلة التكيف، وتحقيق الهـــدف والتكـــامل والتماســـك[2].

كما يرى "فوجل" أنّ هناك ترابـــط بـــين الأســـرة والنســـق الاقتصـــادي وهـــي جوانب تعمل على إيجاد نوع من التفاعل بينهما وهو تفـــاعل يـــؤدي بـــدوره إلى ترابـــط التغيرات الداخلية التي تحدث في هذين النســـقين أو أي منـــهما.

---

(1)Bell and Vogel, A Modern Introduction to the family collier – Mac Millan, London, 1960, pp 11-12.

(2)Ibid p 13.

ويظهر هذا من خلال ما تقوم به الأسرة من تزويد أعضائها بمستوى معين من المهارات الفنية التي تؤهلهم لأداء عمل إنتاجي معين للمجتمع وتتلقى الأسرة بالمقابل السلع والخدمات الاقتصادية.

كما يرى فوجل أنّ ثمة تفاعل وعلاقة بين الأسرة ونسق القيم وهذا من خلال ما تحدده القيم على الأسرة قبولها وتلقنها لأبنائها.

التفاعلية السلوكية في دراسة الأسرة:

لاشك أنّ التفاعلية الرمزية تعتبر من أكثر الاتجاهات استخداما في مجال علم الاجتماع الأسري خلال العشرين سنة الماضية، لأنّ صغر حجم الأسرة قد مكّن من إجراء بحوث متعمقة وبكثرة على عمليات التفاعل داخل الأسرة[1].

ويركز هذا الاتجاه على دراسة العلاقات بين الزوج والزوجة وبين الوالدين والأولاد فهو ينظر إلى الأسرة على أنّها وحدة من الشخصيات المتفاعلة لأنّ الشخصية في نظر أصحاب هذا الاتجاه ليست كيانا ثابتا، بل هي مفهوم دينامي والأسرة هي شيء معاش ومتغير وتام[2]، كذلك يعمل على فهم التفاعل الذي ينشأ بين الأسر وبالتالي بين الأسرة والمجتمع.

وقدّم برجس (Burgess) عام 1973 برنامجا عن الأسرة وأوضح فيه أنّ الأسرة عبارة عن وحدة من الشخصيات المتفاعلة وقدّم أنماطا من الأسر بعد تصنيفها في ضوء العلاقات الشخصية التي تربط بين الزوج وزوجته وبين الزوجين والأولاد، فكان له الفضل في لفت نظر الباحثين إلى الأسرة كعلاقة بين الشخصيات المتفاعلة[3]، كما اعتبر "هيل" الأسرة جماعة مكونة من شخصيات متفاعلة يختلفون من حيث أعمارهم ورغباتهم وحاجاتهم ومعدل نموهم ومستويات تفاهمهم وتناولهم لمشكلاتهم المعاشة مع بعضهم البعض. وعلى ذلك فكل أسرة يمكن اعتبارها مسرحا

---

(1)Bye (J) and Bernardo (F) Emerging conceptual france works , familym N.Y , 1966 p 97

(2) سامية الخشاب، مرجع سبق ذكره، ص54.

(3) نفس المرجع، ص 54.

من الشخصيات المتفاعلة، كل يصارع من أجل إشباع حاجاته الأساسية، وهذا التفاعل يتضمن في خلفيته نمط الحياة الأسرية، وعلاقته بالمجتمع الأكبر الذي تعتبر الأسرة جزءا منه.

ويفسّر "هيل" الخلافات المتواجدة داخل الأسرة الواحدة إلى التناقضات في الرغبات ما بين أفراد هذه الأسرة حيث رغبة الأب لا تقابل رغبة الابن، ورغبة الأم لا تقابل رغبة البنت ... الخ من التناقضات وهذا يؤدي إلى الصراعات والخلافات[1].

يهتم الاتجاه التفاعلي الرمزي باكتشاف المعنى الرمزي أو التفسير الذي يسبق الفعل الظاهر

كما ينظر هذا الاتجاه إلى أنّ الأسرة يحدث بداخلها الفعل الاجتماعي ولكنّها ليست المحدد لهذا الفعل. كما أنّ التغير في الأسرة هو نتاج التفاعل النشيط.

كما ركّز هذا الاتجاه على الملاحظة أكثر من تركيزه على التجربة كأدوات للبحث.

ومن المفاهيم الأساسية في الاتجاه التفاعلي والتي تتضمن التفاعل الفعل الاجتماعي الدور المركز، الذات الاجتماعية، المفهوم الذاتي، والجماعة المرجعية، وتقلد الدور، ولعب الدور، وتعريف الموقف.

وقد حدّد جورج هربرت ميد (G..H Mead) مستويين للتفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني "المحادثة بالإشارة". واستخدام رموزها لها دلالة وقد أطلق بلومر (Blumer) على المستوى الأول "التفاعل غير الرمزي" والمستوى الثاني "التفاعل الرمزي"[2].

ويندمج الأفراد في الحياة بوجه عام أو في الزواج والأسرة بصفة خاصة في تفاعل غير رمزي حين يستجيبون في حركات الآخرين الجسمانية وتعبيراتهم، ونبرات أصواتهم، ولكن كثيرا من تفاعلاتهم تكون على المستوى الرمزي عندما يحاولون فهم

---

(1) نفس المرجع، ص 55.

(2) Blumer (H) Symbolic interactionism perspective methode, englewood eliffs New Jorsey , prentice-hallince, 1962, p2.

معنى فعل كل منهم، ومن الممكن أن يكـــون للإشـــارة معـــاني مختلفـــة تبعـــا لمضمونهـــا والموقف والظروف المحيطة بالتفـــاعل.

أما ثاني مفهوم رئيسي في المنظور التفاعلي هو مفـــهوم المركـــز (المكانـــة) والـــدور اللذان يكشفان الرابطة بين الفرد والمجتمع الذي ولد فيـــه وبهـــذا المعـــنى لا يشـــير المركـــز إلى المكانة بل إلى الوضع في البناء الاجتماعي فكـــل فـــرد في المجتمـــع لـــه عـــدّة مراكـــز بعضها موروث، وبعضها مكتسب فمثلا الجنـــس (ذكـــر، أنثـــى) والطبقـــة الاجتماعيـــة تعتبر مراكز موروثة، أما المركز الزواجي والمركز المـــهني فـــهي مراكـــز مكتســـبة، وكـــل منا يشغل مراكز عديدة مثل: طالب، مراهق، موظـــف، عـــاطل،وكـــل مـــن مركـــز أو مجموعة من المراكز تتطلب سلوكا مناسبا وهو ما يسمى بـــالدور. هـــذا يشـــير الـــدور إلى مجموعة من المعايير أو التوقعات التي ترتبـــط بأوضـــاع معينـــة، فـــالمركز مثـــل الأنثـــى، الزوج، الطفل ... لها توقعات مناسبة معروفة ثقافيـــا وهـــذه التوقعـــات هـــي مفـــاهيم اجتماعية وليست نفسية، كما أنّـــها توجـــد مســـتقلة عـــن الفـــرد إلا أنّ الـــدور كمـــا يستخدم في الإطار التفاعلي يشير إلى العلاقة بـــين مـــا نفعـــل نحـــن وبـــين مـــا يفعلـــه الآخـــرون.

فالتوقعات (الأدوار) تنمو بالتفـــاعل ولهـــذا يتضمـــن المفـــهوم التفـــاعلي للـــدور وصفا لعمليات السلوك التعاوني ووسائل الاتصال. إذن فـــالدور كعمليـــة يشـــتمل علـــى كل فاعل يكيف سلوكه وردود فعله نحو ما يعتقد أنّ الآخريـــن ســـوف يفعلونـــه[1].

يرى هيل HILL وهانسن Hansen أنّ المفهوم التفـــاعلي للأســـرة يتبـــنى الموقـــف التالي: " أنّ إدراك الفرد للمعايير أو توقعات الـــدور تجعلـــه ملتزمـــا في ســـلوكه بأعضـــاء الجماعة سواء على المستوى الفردي أو المستوى الجماعي، ويحدد الفـــرد هـــذه التوقعـــات في أي موقف تبعا لمصدرها (الجماعة المرجعيـــة وبنـــاء علـــى تصـــوره الـــذاتي) وعندمـــا يتمكن من ذلك يقوم بدوره، وتتم دراسة الأســـرة الآن مـــن خـــلال تحليـــل التفـــاعلات العلنية والصريحة (تفاعل القيام بالأدوار بين أعضاء الأسرة القائمـــة في هـــذا البنـــاء[2].

---

(1) سناء الخولي، الأسرة والحياة العائلية، مرجع سبق ذكره، ص 155.

(2) نفس المرجع، ص 156.

السلوكية الاجتماعية ودراسة الأسـرة:

يهتم هذا الاتجاه بدراسة القضايا السلوكية من خلال تحليل المواقف التي يسلكها الأفراد استجابة لبعض الحالات (المواقف) التي يتواجدون فيها وفي هذا الصدد يقول كريستنسن (Kristensen): " تعتبر الأسرة من الجماعات ذات الدلالة بالنسبة للفرد ذلك لأنها من أولى الجماعات الهامة من الناحية السلوكية، وتشكل من الناحية المنهجية موقفا استراتيجيا يحتم البدء به عند تحليل المواقف"[1]، يرتبط هذا الاتجاه السلوكي ارتباطا وثيقا بأعمال "بوسارد" Bossard ، فقد ذهب هذا الأخير إلى أنّ المواقف الاجتماعية تختلف عن تلك المواقف التي يهتم بدراستها علماء الفيسيولوجيا، لأنّ الأخيرة هي مواقف قائمة وموجودة وعلى الطبيعة ولذلك حدد "بوسارد" المواقف على النحو التالي[2]:

- الموقف هو مجموعة من المؤثرات خارجة عن نطاق الكائن الحي ولكنّها تؤثر فيه وتكون منتظمة كوحدة ذات ترابط منطقي.

-الموقف ليس معادلا للبيئة لأنّ البيئة تتضمن كلا من الأشياء بما فيها استجابات الفرد.

- المؤثر الذي يشكل الموقف يكون منتظما في ضوء علاقة عناصره بعضها ببعض، ولا يمكن أن تعمل مستقلة عن علاقتها بالأجزاء الأخرى.

أما الفروض التي يقوم عليها هذا الاتجاه[3]:

-أنّ الموقف الاجتماعي يمكن دراسته كموضوع مستقل.

-أنّ الوحدة الأساسية التي تشكل جوهر الموقف الاجتماعي مرتبطة بكائن حي معين وأنّ أي تغير للوحدة الأساسية يؤدي إلى تغير في الجوهر وبالتالي في الموقف الكلي.

---

(1)Christensen (H), Hand book of marriage and tc family, Chicago, 1969, P 164.

(2)Bossard chicago opcit, pp 163-164.

(3)Ney (J) and Berrardo (F), opcit p 140.

-أنّ المواقف الاجتماعية ليست فقط دائمة التغير، ولكنّها أيضا تتعدل وفقا لهذا التغير.

-أنّ السلوك وظيفة للمواقف، وبرغم أنّه لا يكون رشيدا بصورة كاملة، إلاّ أنّه يتوافق مع المواقف.

ومن بين المواضيع والقضايا التي انصب عليها اهتمام أنصار هذا الاتجاه على دراستها نذكر:

-المواضيع المتعلقة بنمو الطفل.

-العمليات الداخلية في الأسرة (تأثير حجم الأسرة على العلاقات الأسرية، ونمو الطفل، الطقوس في الحياة الأسرية، ثقافة الأسرة ...).

-الأزمات الأسرية.

المطلب الرابع :وظائف الأسرة:

إن وظائف الأسرة في أقدم عهودها كانت واسعة كل السعة شاملة لمعظم شؤون الحياة الاجتماعية. ولكن المجتمع العام أخذ ينتقص هذه الوظائف من أطرافها شيئا فشيئا ويستلبها من الأسرة واحدة بعد أخرى.

فالأسرة في مبدأ نشأتها كانت تقوم بجميع الوظائف الاجتماعية تقريبا في الحدود التي يسمح بها نظامها وبالقدر الذي تقتضيه حاجاتها الاقتصادية والقضائية والتربوية ...وما إلى ذلك، وخلال ربع القرن الماضي حدث تغيير سلب الأسرة كثيرا من وظائفها التقليدية. فالتصنيع الذي أدى إلى خروج المرأة إلى الحياة العامة ونزولها إلى ميدان العمل خارج الأسرة، بالإضافة إلى توفير كثير من السلع والخدمات الأساسية التي كانت فيما مضى من أعمال المرأة ربة الأسرة. ولما كانت المكانة المكتسبة في المجتمع أكثر أهمية من المكانة الموروثة فإنّ عضوية الأسرة أصبحت مجرد طريق واحد من بين عدد من المسالك المختلفة لتحقيق المكانة الاجتماعية للفرد. وكان من نتيجة زيادة الاعتماد على الأجور والمرتبات إلى جانب انتقال الأسرة إلى حياة المدينة أن توقفت الأسرة عن توفير الأمن ضد العوز والوحدة في مرحلة

الشيخوخة[1]، وكان موقف "سوروكين" أكثر تشاؤما في نظرته للأسرة حينما ذهب إلى أنّ وظيفة الأسرة الحديثة سوف تتحول فقط إلى مجرد مكان لممارسة العلاقات الجنسية وربما يرجع إلى الظروف التي عايشها وأثرت على فكره ونظرته للأسرة[2]، ولكن رغم تلك النظرة التشاؤمية فإنّ الأسرة الحديثة لم تفقد وظائفها على حدّ تعبير كل من أوجبرن وسروكين فهي ما زالت تشرف على كثير من نواحي الحياة ويمكن قياس قوة الأسرة كمؤسسة اجتماعية ببيان الكفاءة التي تؤدى بها الوظائف التي تعتبر هامة لبقاء المجتمع، وكما أنّ بعض الوظائف انتقلت إلى هيئات متخصصة استجابة للتغيرات الحديثة حتى تستطيع الأسرة القيام بدورها في الحفاظ على وحدة المجتمع وتماسكه.

ويؤكد كونت على أهمية الأسرة ودورها في المجتمع ويرى أنّ للأسرة ثلاثة وظائف أساسية لا يمكن الاستغناء عنها ، فللأسرة وظائف ما زالت تقوم بها ومن بين تلك الوظائف تلك التي سنتعرض إليها بشيء من التفصيل[3]:

الوظيفة البيولوجية:

تقوم الأسرة على مبدأ الزواج الذي يعد الآلة الدافعة لتكوين سلالات من خلال إنجاب الأطفال وهي ظاهرة فيسيولوجية تخضع لمجموعة من الضوابط الثقافية ويتضمن مجموعة من القواعد والتعليمات التي تحدد حقوق الزوج وواجباتهما وامتيازاتهما كل إزاء الآخر وإزاء أقاربهم وإزاء المجتمع ككل ولهذا يعتبر الزواج اتفاقا تعاقديا يعطي العلاقات الاجتماعية التي تكون الأسرة طابعا رسميا وثابتا[4].

وفي هذا الصدد يقول عباس محمود عوض: الأسرة هي عبارة عن وحدة إنتاجية بيولوجية تقوم على زواج شخصين يترتب عليه نتاج من الأطفال، منذ ذلك تتحول إلى وحدة اجتماعية[5].

---

(1) محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1981 ، ص 9.

(2) محمد عاطف غيث ،مجالاتعلم الاجتماع المعاصر ، دار المعرفة الجامعية 1982، ص33.

(3) محمود حسن، رعاية الأسرة، الإسكندرية، دار الكتب الجامعية، 1977 (مأخوذة: غريب سيد أحد، دراسات في علم الاجتماع العائلي) دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995، ص36.

(4) محمد عاطف غيث، علم الاجتماع، كلية الآداب ، دار المعرفة الجامعية جامعة الإسكندرية 1995، ص 232.

(5) محمود عوض عباس، علم النفس العام، الدار الجامعية، بيروت، ط2، 0 199، ص66.

الوظيفة الاقتصاديـــة:

كانت الأسرة في القديم هيئة اقتصادية تقوم بإنتاج ما تحتاج إليـــه وتشـــرف علـــى شؤون التوزيع والاستهلاك والاســـتبدال الداخلـــي. كـــانت تعمـــل جـــاهدة أن تكفـــي نفسها، فتنتج جميع ما تحتاج إليه وأنّه كان يحدث من حـــين لآخـــر أن يتـــم بينـــها وبـــين غيرها بعض مبادلات كانت تجري وفق نظـــام "الهدايـــا الملزمـــة"Dons obligatoires ، وهو نظام كانت تجري بحسبه المبادلات في صورة هدايا تقدمـــها العشـــائر بعضـــها إلى بعـــض في مناسبات دينية واجتماعية خاصة (الولادة، الختان، الزواج، حلـــول عيـــد ديـــني ...).

فالأسرة هي التي كانت تشرف علـــى جميـــع شـــؤونها الماديـــة[1]. أمـــا الأســـرة الحديثة فإنّها وحدة بسيطة تتكـــون مـــن الأب والأم والأبنـــاء وحدهـــم، وتبعـــا لذلـــك ضعفت العلاقات بين أفرادها المباشرين وبين الأقارب البعيديـــن نتيجـــة المطـــالب الماديـــة والضغوط الثقافية المعقدة التي تستنفذ جهود الأفراد وتملأ وقتـــهم وتشـــغل تفكـــيرهم.

وقد قضى الإنتـــاج الصنـــاعي الكبـــير علـــى وظيفـــة الأســـرة الاقتصاديـــة في المجتمعات الحضرية وتحولت الأسرة فيها إلى وحدات استهلاكية خالصـــة بدرجـــة كبـــيرة بعد أن هيّأ المجتمع منظمـــات جديـــدة تقـــوم بعمليـــات الإنتـــاج الآلي وتوفـــر الســـلع والخدمات بأسعار أقل نسبيا. ولما كانت الصناعة الحديثة تعتمـــد علـــى الأيـــدي العاملـــة المدربة فقد عجزت الأسرة عن تزويد أفرادها بقدر ملائم مـــن التدريـــب المـــهني يمكنـــهم من منافسة إنتاج الآلات الحديثة. وهذا ما أدى بـــأفراد الأســـرة علـــى الســـعي للعمـــل خارج محيط الأسرة فنشأت روابط وعلاقات اقتصادية خارجيـــة. بعـــد أن كـــان جميـــع أفراد الأسرة يعملون مع بعض سواء في العمل الزراعـــي أو الحـــرفي، انتشـــر الأفـــراد وراء العمل في أماكن متعددة واستطاع الفرد تحقيـــق اســـتقلاله الاقتصـــادي ويتســـرب أمامـــه مرونة الحركة وفرص العمل وتمت الروح الفردية و لم تعد الأســـرة المكـــان الوحيـــد الـــذي يشبع الحاجات المادية للفـــرد[2].

---

(1) علي عبد الواحد وافي ،الأسرة والمجتمع، مرجع سبق ذكره، ص 26.

(2) محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها مرجع سبق ذكره ص 13.

ولقد أجبرت الصناعة الحديثة خروج المرأة إلى العمل خارج البيت لمساعدة زوجها وتحمل معه مسؤولية المعيشة التي زادت نفقاتها والعمل على رفع المستوى المعيشي في رعاية الأبناء وتوفير لهم الإمكانيات الضرورية.

وكان من نتيجة الحياة الحضرية كذلك ظهور كثير من السلع والخدمات وأصبحت من الحاجيات الضرورية في حياة الأسرة. ولما كانت هذه السلع والخدمات في تطور مستمر فإنّ دخل الأسرة مهما ارتفع لا يمكن أن يفي بالمطالب المتجددة فأصبحت الأسرة الحضرية تمتاز بالاستهلاك المتزايد ومنها الأسرة الجزائرية التي تعيش تحت ضغوط اقتصادية والتي تؤثر بين الزوجين وبين الوالدين و الأبناء وهذا نتيجة عدم ملاءمة الحالة الاقتصادية للأسرة من قلّة الدخل وضغط مسؤوليات مالية أكبر من مواردها الاقتصادية. والأسرة التي تعول عددا كبيرا من الأطفال والتي لا أحد يعمل فيها والتي تعيش على المساعدات الاجتماعية، وأسر موظفين الفقراء لها متطلبات كثيرة ومنها تعليم أبنائها وتوفير لهم الشروط الضرورية من أكل ولباس ومنزل وأدوات مدرسية وكتب وغيرها من الضروريات التي تسمح للطفل أن يتحصل دراسيا.

فيأتي العامل الاقتصادي في مقدمة عوامل كثيرة أو شروط محيطة بالأسرة، فتدني المستوى الاقتصادي للأسرة يخلق صعوبات تربوية متعددة ويجعل من الصعب تحقيق ما ترغب في الوصول إليه لما يترتب عنه من سوء التغذية وظهور بعض الأمراض الجسمية والنفسية وعدم القدرة على تلبية مستلزمات النشاط الدراسي ... الخ[1].

الوظيفة الدينية والروحية:

كانت الأسرة في القديم هيئة تشريعية، فهي التي كانت تضع الشرائع وترسم الحدود، وتمنح الحقوق وتفرض الواجبات وهي التي تضع قواعد الدين وتفصل

(1) عبد العزيز محي الدين، مرجع سابق، ص10.

أحكامه وتوضح مناهجه وتقوم بحراسته وهي التي تضع النظم الخلقيـــة وتميز الخـير مـن الشر والفضيلة من الرذيلة وترسم مقـــاييس الأخـــلاق.

فالأسرة الرومانية مثلا في العصور القديمة مـــا كـــانت تختلـف في هـــذه الناحيـة اختلافا كبيرا عن الأسرة في الشعب البدائيـــة.

فقد كان من اختصاصها شـؤون القضـــاء بـين أفرادهـــا وكـــانت تقـوم بهـــذه الشؤون ممثلة في عميدها. وقد منحت النظم الرومانيـــة الأســر ســلطة قضائيـة واســعة. فكان للعميد مطلق التصرف في هذه الناحية لا معقب لأحكامـــه، لا راد لمـــا يقضـــي بـــه ولا حد لسلطته،حتى كان من حقّه أن يقضي بعقوبة الإعدام علـــى أي فـــرد مـــن أفـــراد الأسرة لجرم ارتكبه و لم يكن هذا مظهرا مـــن مظـــاهر الاســتبداد أو الفوضـــى في الأمـــة الرومانية، وإنّما كان منشؤه أنّ النظم الرومانية كانت تنـــــزل الأســرة منـــــزلة الهيئـــة القضائية لأفرادها وتجعل عميد كل أسرة قاضيا لها بحكم عمادتـــه وكـــان مـــن اختصـــاص الأسرة الرومانية كذلك شؤون الدين. فكان لكل أسرة رومانيـــة بجـــانب الديانـــة العامـــة التي تشترك فيها مع ســـائر الأســـراب الرومانيـــة ديانتـــها الخاصـــة وآلهتـــها وشـــعائرها وطقوسها ومذابحها وما إلى ذلك وكـــان الإشـــراف علـــى جميـــع هـــذه الشـــؤون مـــن واجبات العميد بوصفه الرئيس الديني الأعلـــى لأســـرته[1].

وهذه الوظيفة بقيت مع مرّ العصور فمازالت الأســـرة هـــي الـــتي تقـــوم بوضـــع الأسس الأولى للعاطفة الدينية للصغار وتطبعهم بطابع ديني معـــين ســـواء أكـــان متحـــررا أو متزمتـــا[2].

والأسرة تستمد أخلاقها من الديـــــن فتعلـــم أبناءهـــا مـــن الفضـــائل الأخلاقيـــة كالصدق والتسامح و الوفاء والأمانة والعطف والرحمة واحـــترام الكبـــير والطاعـــة ... الخ.

وإن عقيدة المجتمع الجزائري هي العقيدة الإسلامية ولذلك فإنّ الأســـرة تعلـــم أبناءهـــا أركـــان الإسلام وتعرفهم بالحلال والحرام وتغرس فيهم الأخـــلاق والفضيلـــة والمبـــادئ الإســـلامية وهـــذا من طفولتهم حتى يتربوا عليها وتضع معالم شخصيتهم فتصبـــح جـــزء منـــهم.

---

(1) عبد الواحد وافي، الأسرة والمجتمع، مرجع سابق ص 17.

(2) سناء الخولي، الأسرة والحياة العائلية، مرجع سبق ذكره، ص58.

وعندما يتعرف الفرد على حقوقه وواجباته داخل الأسرة فإنّ ذلك ينعكس على دوره ومحيطه الخارجي، واحترامه لحقوق وواجبات الآخرين وبالتالي تعمل الأسرة من خلال الوظيفة الدينية والأخلاقية بتكوين أفراد صالحين يحافظون على بقاء المجتمع.

الوظيفة التثقيفية الترفيهية:

كما أنّ الأسرة تقوم بالاهتمام بالجانب الجسمي للطفل وذلك من خلال التغذية والنظافة والراحة والوقاية من الأمراض ... الخ، كذلك فهي تقوم بالاهتمام بالجانب العقلي فتعلمه اللغة وعادات الأكل والشرب والنوم واللباس وطريقة معاملة الناس[1].

إنّ معظم العلاقات الاجتماعية تنشأ عن طريق استخدام اللغة وإلى أن يكتسب الطفل القدرة اللغوية فهو يماثل في نموه الاجتماعي بدرجة كبيرة وهي تطور تدريجي وتستدعي اهتمام أعضاء الأسرة.

وهي تبدأ عقب الولادة مباشرة وتستمد مع نموه ويتعلم الطفل كل كلمة جديدة بالإيجاد رابطة بين صوت الكلمة أو منظرها والوقف الذي تمثل الكلمة. وتنمو اللغة والشعور بالذات والشعور الاجتماعي إلى جانب النمو العقلي تنشأ الشخصية الاجتماعية المميزة للفرد.

والطفل عند الولادة وحتى يكتسب اللغة لا يشعر بذاته أو بالعلاقات الأخرى ولهذا السبب لا يستطيع تذكر الأحداث التي مرّت به في الشهور الأولى من حياته لأنّه لم يكن بعد قد اكتسب اللغة التي تعتبر مصدر الذاكرة، وباكتساب اللغة يبدأ الشعور الاجتماعي لدى الطفل[2].

فتقوم الأسرة بتزويد الطفل مختلف الخبرات أثناء سنواته التكوينية وهي من أهم العوامل الثابتة في حياة الطفل وتمثل أكبر قوة اجتماعية يمكن أن تؤثر في الفرد

---

(1) رابح تركي، مرجع سابق، ص 171.

(2) محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها، ص19.

كما أنّ الأسرة من أكثر الجماعات الأولية تماسكا ولذلك تؤدي إلى نمو الألفة والمحبة والشعور بالانتماء بين أعضائها كما تنقل العادات والاتجاهات من الآباء إلى الأطفال وعملية النقل تتم وفق اختيار وانتماء الأسرة وهذا الاختيار نابع وفق تصوراتها الفكرية واتجاهاتها فتطبع الطفل من خلال القيم المتأثرة بنظرة الأسرة فهي لا تنقل القيم المقبولة اجتماعيا إلى الجيل الجديد فحسب بل إنّها تحاول أن تحمي الطفل من الأنماط المنحرفة وكلما زاد تكامل الأسرة نجحت في وظيفتها كحصن يمنع عن الأطفال التأثيرات الضّارة التي تنشأ في المجتمع[1].

كما تقوم على تثقيفه وتلقينه العلم والمعرفة وتقوّم سلوكه ومن خلال التربية تكون أفراد صالحين يحافظون على بقاء المجتمع وتزوّد هؤلاء الأفراد بالوسائل والأساليب التي تجعلهم يتكيفون مع البيئة التي يعيشون فيها. أما إذا وقع خلل في هذه الوظيفة التربوية التثقيفية للأسرة فإنّ الطفل الذي يعيش في حضنها تكون علاقاته الاجتماعية محدودة بجماعته فينقل أحكامها. فالطفل الذي ينعته أبواه بالسوء والغباء ويصفانه بأنّه أقل من الأطفال الآخرين لا يملك سوى الرضوخ وتقبّل هذا الحكم ويتصرّف تبعا له. ويتكون نتيجة ذلك الشعور بالنقص، أما الطفل الذي يتلقى تقديرا مبالغا فيه سوف يعتنق هذا الحكم ويتمسك به ويظن أنّه أسمى مترلة من الأطفال الآخرين ويتصرف في ضوء فكرته عن نفسه وعندما يتصل بعلاقات مع الجماعات الخارجية التي تعكس صورا مغايرة لذاته سوف يحاول الانسحاب إلى البيئة الأكثر جاذبية وأمنا ويتجه نحو جماعته التي تخصه بالإعجاب والتقدير. أما إذا كانت معاملة الأبوين موضوعية فإنّ اتجاهات العالم الخارجي لا تختلف كثيرا عن معاملة التي تعوّد عليها مع أسرته.

وعليه فإنّ الأسرة هي العامل الوحيد للحضانة والتربية المقصودة في المراحل الأولى للطفولة ولا تستطيع أية مؤسسة عامة أن تأتي مكان الأسرة. وإنّ سير المدرسة ومدى نجاحها في أداء رسالتها التثقيفية يتوقف على مقدار ما تقدمه الأسرة للمدرسة

---

(1) محمد سلامة غباري، الخدمة الاجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة ، شركة مكتبات عكاظ، جدة، بدون سنة، ص69.

من تثقيف أبنائها في السنوات الأولى من عمر الطفل وحتى أثناء التحاقه بالمدرسة وتضافر الجهود في تحقيق أغراضها والعمل على تكملة نقصها. بهذا تنتج العملية التثقيفية والتربوية في البيت والمدرسة ومنه يتحصل الأبناء دراسيا.

الوظيفة النفسية:

تعمل الأسرة على توفير الرعاية النفسية للفرد وذلك من خلال توفير الأمن والاطمئنان وجو يعمه الحب والحنان والألفة بين أفراد الأسرة. كما تلعب دورا بارزا في نمو الذات وتحافظ على قوتها،بالإضافة إلى أنّ الأسرة بمثابة عالم صغير يرتبط بروابط وثيقة من العلاقات الشخصية المتبادلة لا يمكن أن تتوفر بمثل هذه الدرجة في العالم الخارجي. وتفكك وحدة الأسرة لأي سبب من الأسباب يؤدي في بعض المواقف إلى شقاق أكيد للذات. فوفاة أحد أعضاء الأسرة الأساسيين مثلا قد يؤدي إلى انهيار كامل لبناء الأسرة. وتكمن أهمية الجو الأسري في العلاقة المبكرة بين الأبوين والطفل فيحصل على حاجته من الأمن والعطف والحنان والحب والرعاية ومن خلال العلاقة المتينة بين الزوجين تنشأ الطاقة النفسية اللازمة للطفل التي تخلق الجو الأسري، فإذا توفّر الجو النفس الصحي للأسرة ينشأ الطفل سليما من الأمراض النفسية والأسرة توفر للطفل الخبرات التي يمرّ بها كما تساعده في تحقيق الاستقلال عنها وأن يعقد علاقات متعددة خارج جماعة الأسرة. كما تلعب دورا كبيرا في حسم صراعات الطفل مع مشاعره المتناقضة نحو موضوعات الحب الأولية وأنّه يعبّر عن المشاعر المتناقضة في إطار العلاقات المتبادلة داخل الأسرة فهو يشعر بالتقبل والرفض ويشعر بالحب والكراهية ومختلف المشاعر التي تبديها الجماعة نحوه وكذلك بما يبديه الأبوان من استجابات عميقة كما يرغب الطفل أن يكون مقبولا في الأسرة برمتها، وبوجود إخوة، فللأسرة دور في عملية النضج النفسي وجعل العلاقات المتبادلة بين الإخوة والتي تقوي مشاعر الأمن لدى الطفل في مواجهة لمواقف العالم الخارجي بالإضافة إلى حب الآباء وعطفهم على جميع الأبناء وهذا يؤكد ثقتهم في أنفسهم وثقتهم في أبويهم ويمنحهم مزيدا من الأمن والاطمئنان ويعبّر عن مرونة

الآباء وتوزيع الحب ويبيّن لهم أنّ في الجو الأسري زادا من الحب يستوعب جميع الأعضاء.

الوظيفة الأيديولوجية:

وهي الوظيفة التي تقوم بها الأسرة بهدف تلقين أبنائها الاتجاهات والمواقف. وعلى غرار الوظائف المذكورة سلفا تتقاسم أغلب الأسر الوظيفة الأيديولوجية، أو كما يسميها البعض وظيفة الأفكار والاتجاهات والمواقف. فتعمل الأسرة على غرس وتثبيت مبادئها وأفكارها لأبنائها ويظهر هذا في بعض المواقف والاتجاهات ذات الخصوصية الأسرية التي تميزها عن غيرها. ومنه تبرز لنا أسرا محافظة وأخرى متحررة، يظهر هذا في أساليب التربية ونسبة التسامح الذي يسود بين الآباء والأبناء، والسماح للتعرض لبعض المواضيع الحساسة والتحدث في بعض القضايا. كما يبرز أيضا في مستوى تطبيق الأبناء لآراء وأفكار وواقف الآباء والالتزام بها والدفاع عنها، واعتبارها مقدسة لا يمكن التنازل عنها كونها أمورا تخصّ الأسرة وتميزها أو تميّز الجماعة التي تنتمي إليها الأسرة عن غيرها.

المطلب الخامس: العوامل المؤثرة في وظائف الأسرة :

في المجتمعات التقليدية كانت كل وظيفة تتصل بالحياة أو العمل من مسؤولية الأسرة وهي من اختصاصها. فهي وحدة اجتماعية متكيفة بذاتها، فالإنتاج والاستهلاك والتنشئة الاجتماعية ومنح المكانة الاجتماعية والتوجيه الديني والترفيه والحماية والتعاطف والمحبة... كلها من وظائف الأسرة[1].

والأسرة كباقي النظم الأخرى في المجتمع تخضع لقانون التغير الدائم، وتأخذ وظائفها بالتغير مع تغير الواقع الاجتماعي فتغدو البنية (شكل) معيقة، ثم معرقلة لأداء الأسرة أدوارها الجديدة، وتصبح عاجزة عن التكيف مع الوظائف الجديدة عندما"تصبح مدعوة لمغادرة الساحة وإخلائها لشكل جديد لا يعيق التطور ولا مقتضياته"[2].

---

(1) سناء الخولي، الحياة العائلية، مرجع سابق ، ص 283.

(2) زهير حطب، مرجع سابق ص 210

ونتيجة للثورة الصناعية وانتقال المجتمعات من النمط الزراعي إلى النمط الصناعي وتقدم التكنولوجيا الذي طرح أمام الإنسان طرقا فنية تتزايد باستمرار لمعالجة شؤون الطبيعة والعلاقات الإنسانية ونشأة المدن بشكلها الحالي وما صاحب ذلك من ازدياد الخصائص الحضرية التي خلقت طريقة جديدة في الحياة لم تكن مألوفة من قبل أدى بالأسرة إلى فقدان لكثير من وظائفها التي انتقلت إلى مؤسسات خارجية.

وفي هذا الصدد يرى **أجبرن** أنه على الرغم من قلّة الوظائف التي بقيت للأسرة اليوم فإنّه أصبح بإمكانها أن تؤديها بطريقة أفضل مما كانت تقوم به في الماضي[1].

أما تالكوت بارسونز (T. Parsons) فيرى أنّ التفكك الأسري الذي اعتبر انحلالا ليس إلا نوعا من التكيف لمتطلبات الاقتصاد الصناعي حيث يؤمن في كل ما كتب عن الأسرة بتوازنها المستمر في الوقت الذي يكون فيه هذا التفكك عبارة عن معوقات وظيفية يتغلب عليها النسق الأسري باستمرار"[2].

والأسرة حاليا وفي كل أنحاء العالم تعرف تغيرا وتفككا ونلمح هذا التغير أكثر في المدن، فخصائص الحياة الحضرية، كالحراك وتقسيم العمل وتعدد المؤسسات والخدمات الاجتماعية، ساهمت في تعجيل إدخال هذه التغيرات واستولت على الوظائف المختلفة التي كانت تقوم بها الأسرة.

ومن العوامل المؤثرة في وظائف الأسرة نذكر ما يلي:

العامل الاقتصادي:

فعند انتقال المجتمعات من المرحلة الزراعية (الإقطاعية) إلى مرحلة التصنيع (البرجوازية) تعرضت بنى الأسرة لتغيرات كبيرة حيث " أصبحت بنية الأسرة الحديثة وهي ما اصطلح على تسميتها الأسرة النووية أصغر بنيانا، وأكثر قابلية للتحرك

---

(1)William ogburn and other. " The family and its function" Report of the president s Reseach committee on social trends Recent social trends in the U.S.A.Y .N.Y 1943.

(2)Tqlcot parsons. " The social structure of the family" in Ruth anshen (ed). The family its function and desting N.Y . 1959.

والانتقال. الأمر الملائم لاحتياجات المجال التقني الجديد، فلم تعد الأسرة تعمل كوحدة اقتصادية مشتركة بسبب تحول الإنتاج الاقتصادي من الأرض إلى المصنع وتحولت وظائف كثيرة للأسرة إلى مؤسسات متخصصة"[1].

كما أنّ المجتمعات الفردية لم تعد مكتفية بذاتها اقتصاديا في الوقت الذي بدأ يغزوها كثير من الخصائص الحضرية فأصبح عدد كبير من الأسر القروية بلا عمل وهذا أدى بها إلى فقدان صلتها بالأرض، وتحولها إلى الهجرة للمناطق الحضرية والصناعية التي أخذت تزداد حجما نتيجة مشروعات التصنيع وازدياد حركة التعليم واتساع نطاق الخدمات كل هذا أدى إلى تقليص وظيفة الأسرة الاقتصادية فأصبحت مقتصرة على نشاطات محدودة كتربية الدواجن وصناعة الألبان والخبز وتربية المواشي عند بعض الأسر. أما الأسرة الحضرية تتميز بأنها وحدة مستهلكة أكثر من كونها منتجة وبالتالي فهي أكثر الفئات تأثرا ومسايرة للتغيرات التي تعرض لها المجتمع وهذا ما أدى بالمرأة للخروج للعمل ومساعدة الزوج في القيام بأعباء الحياة الاقتصادية.

العامل الثقافي وأثره على وظائف الأسرة:

إنّ التغير الذي شهدته الأسرة نتيجة لعملية التحضر أدى إلى فقدان بعض قيمها الثقافية والنظام المقرر داخلها. فمرحلة التحضر استوجبت على الفرد أن يتكيف بالقيم وأسلوب الحياة الحضرية وبالرغم من أنّ عدد كبير يظلون حاملين ومتمسكين بطباع الريف إلاّ أنّ الجيل الثاني مباشرة وسرعان ما يتحول إلى مدني في عاداته وتقاليده، في آماله وطموحاته. وهذا ما يؤكده الواقع العربي الذي ما زالت فيه الروابط الأسرية متينة ومازالت الأسرة تعيش تقاليد الأسرة الممتدة والتي تجمع بين الجد وأحفاده وإن لم يكن ذلك في مسكن واحد فإنّ الخضوع لسلطة كبير العائلة (الجد) مازالت قائمة، وغالبا ما تكون للجد كلمة الفصل في الكثير من القضايا التي تواجه الأسرة. إلاّ أنّ هذه الأسر "بدأت تفقد كثيرا من مزايا ثقافية متأصلة فيها مع استمرار الغزو الثقافي الغربي على المجتمعات العربية حيث تتخلخل البنى الأسرية

(1) ألفن توفلر، حضارة الموجة الثالثة، تر عصام الشيخ قاسم، دار الكتب الوطنية، بنغازي، 1980، ص 38.

وتتحول الأسرة إلى أشلاء غير متآلفة يربط بينها فقط الرابطة الظرفية والمصلحة المادية"[1].

أما الوظيفة التربوية والقضائية التي كانت الأسرة هي التي تقوم بها، أنشأت محاكم خاصة بالأحداث في المدن الكبرى وأصبحت هي التي تنظر في مخالفات الأحداث ويشرف عليه أخصائيون اجتماعيون ويقدمون الحلول لمشكلة الأطفال قبل أن يتزلوا بهم العقاب، كما أنشأت عيادات نفسية لتوجيه الآباء حول هذا الموضوع، كذلك أقرّت الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة 1959 إعلان حقوق الطفل. وقد وافقت عليها الأسرة الدولية ومن حق أي طفل أن يستمع بها وتقول الوثيقة: " إنّ من حق الطفل على الجنس البشري إنّ يمنحه خير ما لديه، وحتى يصل إلى مرحلة النضج البدني والعقلي، ويجب أن تقدم له الوسائل الخاصة للوقاية قبل الولادة وبعدها"[2].

خروج المرأة للعمل:

يعتبر عمل المرأة منذ القدم نوعا من النشاط الذي تقوم به المرأة إلى جانب ما يسمى بتقسيم العمل بين الجنس البشري (الذكور والإناث) أي لكل منهما وظيفة معينة يقوم بها ومع ظهور المجتمع الصناعي الحديث لم تعد المرأة تعمل داخل المنزل فقط نظرا لوجود المصانع أو الشركات... الخ والتي ترتب على ذلك تباين في المراكز والأدوار والمكانة داخل الأسرة ، كما تغيرت كثير من العلاقات الأسرية وتخلت الأم عن وظيفتها الأساسية كأم مربية فأصبحت تربية الأطفال والعناية بهم من اختصاص الخادمات. إذ لا يمكن لهؤلاء الخادمات أن يكن بديلات للأمهات[3].

وعمل المرأة أتاح لها فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتنشئة الأطفال. ونتيجة لتأثير وسائل الاتصال وزيادة الخصائص الحضرية، وانتشار التعليم وتناقص

---

(1) محمد أيوب شحيمي ، دور علم النفس في الحياة المدرسية، مكتبة الطفل النفسية والتربوية، دار الفكر اللبناني، بيروت 1994، ص 96.

(2) محمد أيوب شحيمي، نفس المرجع، ص99.

(3) نفس المرجع، ص99.

حجم الأسرة حصل تغيير في دور الزوجة وفي مركزها ومكانتها داخل الأسرة، ويبرز هذا في المساواة بينها وبين زوجها ونوع الحرية المتاحة لها والديمقراطية في إدارة شؤون الأسرة.

وضع المسنين داخل الأسرة:

حدثت تغييرات في نوع المعاملة التي يتلقاها أفراد الأسرة المسنين بعد ما كان المسن أو الجد هو الذي يسيّر الأسرة ماليا لأنّ مركزه المالي واسم عائلته هو أساس متين لمكانته في الأسرة فهو رمز العائلة وهو المسيّر لها والكلمة الأولى والأخيرة ترجع إليه أصبح لا يسمع إلى نصائحه وهو عرضة للتوتر نتيجة لفقد مهمته وفقده المركز الاجتماعي كما أصبح السكن لا يتسع إلاّ للزوجين وأطفالهما وأصبحت إقامة المسنين مع الأسرة عبئا ثقيلا[1].

وضع الشباب داخل الأسرة:

كما حدث تغيير بالنسبة لمكانة ودور الشباب داخل الأسرة بعدما كان الشاب هو الذي يعتمد عليه في إعالة أسرته وهو سند لأبيه حيث يلتحق بالعمل في سن مبكرة أصبح إما بطالا ينفق والده عليه أو مازال يدرس حيث تتطلب دراسته تخصصا دقيقا وزمنا طويلا مما يجعله يعتمد على والديه في النفقة عليه حتى يتمكن من إتمام دراسته.

العامل الإيديولوجي :

يؤثر العامل الإيديولوجي على الأسرة من الناحية النفسية والاجتماعية ويظهر هذا بوضوح في ارتفاع مستوى رعاية الأطفال في المجتمعات الحديثة مقارنة مع الجيل السابق أو في الماضي كان توجيه الآباء نحو تربية أطفالهم هو معاملتهم بحزم شديد وعدم تدليلهم في حين اليوم يحصل الأطفال على قدر كبير من الرعاية والحنان

---

(1) سناء خولي مرجع سابق ص 133.

فهناك أطعمة متنوعة مطبوخة ومجمدة ومشروبات كثيرة. فأصبحت المرأة معفية من كثير من الوظائف التي كانت من اختصاصها.

الأسرة الجزائرية المتغيرة:

أكدت بعض الدراسات أنّ الشكل الأسري الممتد بدأ في التغيير متأثرا بالتطورات الحديثة التي عرفها المجتمع الجزائري عندما اتجه نحو التصنيع والتحضر بعد الاستقلال مباشرة، كما عرف حراكا اجتماعيا في مختلف المدن الجزائرية والأحياء والمراكز الصناعية وعودة اللاجئين من تونس والمغرب وتمركز معظم المؤسسات التجارية والصناعية في أغلب المدن الشمالية الكبرى[1].

وانتقال الأسرة الجزائرية من الممتد إلى النووي لم يكن واضحا و لم يكن ليتطور بشكل سريع إلاّ بعد نزوح الأسرة إلى الوسط الحضري، ومما لا شك فيه أنّ النموّ الحضري السريع في الجزائر كان نتيجة لتحرك السكان بين المدن من جهة ومن الريف إلى المدينة من جهة ثانية هذا النمو هو في صميم عملية اقتصادية واجتماعية وثقافية[2].

وقد ترتب على ذلك تناقض بين المكانات السابقة والأدوار الجديدة. فعملية التحضر أدّت إلى تغير الحياة الريفية إلى الحياة الحضرية من بناء اجتماعي متميّز في الغالب بعلاقات التشابه وسيادة التقاليد والقيم بدرجة عالية من الضغط الاجتماعي الأسري.

والتعاون المتبادل بين أعضاء الأسرة إلى بناء أسري، يعمل كل فرد فيه في موضع ما وأصبح العمل بعدما كان يتم في المنزل يتم في المصانع وازداد تقسيم العمل والتخصيص مما قضى على ظاهرة التويزة التي كانت سائدة كما أصبحت المؤسسات التربوية الأخرى كالمدارس الحضانة ، النوادي ...الخ هي التي تتولى تربية الأبناء أكثر من الأسرة وانعكس كل ذلك على الأبناء. كما أنّ صورة السلطة الأبوية بدأت

---

(1) محمد السويدي، مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري، تحليل سوسيولوجي لأهم مظاهر التغيير في المجتمع الجزائري المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1990، ص 85.

(2) نفس المرجع ص 88.

تتلاشى وتسقط وتتغير العلاقات التي تربط بين الأب والابن، والأب والبنت وساد نوع من الديمقراطية وحرية التصرف وبرز الفرد الذي لا يذوب في الجماعة بل يفرض نفسه وأصبح مختارا حول أن ينشئ أي علاقات أو يرفضها دون أي ضغط أو إلزام[1].

فالأسرة الجزائرية تغيّرت من حيث البناء وحجم الأسرة وفي العلاقات القرابية وسلطة الأب فتغيّرت الأدوار والمكانات وازداد الوعي وكان لوسائل الإعلام والاتصال دور كبير في تعليم المرأة وخروجها إلى العمل ممّا أدى إلى تغيّرات كبيرة على وظائف الأسرة والتنشئة الاجتماعية للطفل والوظيفة الاقتصادية وطريقة الزواج حيث أصبحت الأسرة الجزائرية قائمة بذاتها اقتصاديا متصلة بالأسرة الكبيرة من حيث العلاقات التي تربطها لكن هذه العلاقات غير مفروضة على الفرد. فكانت تمتاز بالتناقض فهي أسرة نووية كما هو الحال في الدول المصنعة ولها مزايا الأسرة الممتدة تشبه مزايا المجتمع العربي الإسلامي. إنّ تغيّر الأسرة الجزائرية كان عنيفا لكنّه لم يقض نهائيا على ملامح وجذور الأسرة التقليدية الأبوية.

المبحث الثاني :دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية:

الأسرة هي الوحدة الاجتماعية التي ينشأ فيها الفرد مما يجعل الطريقة التي يتفاعل أعضاؤها معه ونوع العلاقة التي تتشكل وفقا لها تفاعلاته وعلاقته الاجتماعية، ويتأثر بها نموه الانفعالي والعاطفي ونوع التوجيه والتربية التي تمارس على الطفل من قبل الوالدين ومدى ما توفر الأسرة للطفل من إمكانات مادية، ووسط اجتماعي مملوء بالحب والحنان ... الخ. كلها من العوامل الأسرية المؤثرة في التنشئة الاجتماعية للفرد. والأسرة تعتبر من النموذج الأمثل لما سماه (Cooly) الجماعة الأولية، ويقصد بها الجماعة الصغيرة التي تتميز بالارتباط والتعاون المتسمين بالود والقرب والمواجهة، والأسرة جماعة أولية لأنها الوسط الذي يتعلم الفرد في إطاره الأنماط السلوكية التي تحدد ما سوف يكتسبه فيما بعد في الجماعات الأخرى.

---

(1) ابن قطب عائشة، التحضر وتغير بناء الأسرة الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص 9.

ويشير عثمان سيد أحمد إلى أنّ هذه الجماعات في رأيه أولية من نواحي كثيرة أهمها أنّها أساسية في تشكيل طبيعة الفرد الاجتماعية، وفي تشكيل أفكاره، وتتميز هذه الجماعة بالارتباط والتعاون، ونتيجة هذا الترابط يحدث توحد بين أفراد الجماعة، بحيث تصبح ذات الفرد هي حياة وهدف الجماعة[1].

" يرى علماء الاجتماع والتربية أنّ الأسرة هي أصلح بيئة لتربية الطفل وتكوينه لا سيما في سنواته الأولى فالصلة بين الوالدين والطفل أقوى ما تكون بينه وبين أي جماعة أخرى، لذلك كانت نشأته مع والديه خير وسيلة لتهذيب انفعالاته ووجدانه وتكوين خلقه"[2].

المطلب الأول:العامل الثقافي للأسرة ودوره في تنشئة الأبناء:

بمجرد ولادة الطفل تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية، وهنا يتعرض الطفل لأنماط متباينة من التنشئة الأسرية وهذه الأنماط نابعة من ثقافة الأسرة التي تتصرف وفقها اتجاه الأبناء نذكر منه ما يلي:

الحماية الزائدة:

الحماية الزائدة للطفل وتدليله بصورة مبالغ فيها وتوفير له كل طلباته بعقلانية أو دون عقلانية والخوف عليه من العلاقات الخارجية كلها تسلب رغبة الطفل في التحرر والاستقلال حيث يتدخل الوالدين في شؤونه باستمرار ويقومون نيابة عنه بالواجبات ومن ثمّ لا تتاح له فرصة اختيار أنشطته المختلفة بنفسه وبالتالي يجد صعوبة في تحمله المسؤولية في مستقبل حياته مما يؤثر في مركز الضبط لديه.

فيتوجب على الآباء ألا يبالغوا في مساعدة أولادهم لئلا يفقدوا ثقتهم بأنفسهم واعتمادهم على ذواتهم.

والطفل الذي تعلّق بأمه وعطفها الزائد كثيرا ما يعود عليه بنتائج سلبية في المستقبل. وبعض الأمهات يبالغن في إظهار الطفل بمظهر المتفوق فإذا سئل عن شيء

---

(1) صالح محمد أبو جادو، مرجع سابق ص 247.

(2) توما الخوري، سيكولوجية الأسرة، دار الجيل، بيروت 1988، ص 60.

ما يجبن بالنيابة عنه لشعورهنّ بضرورة[1] إبرازه بمظهر الذكي وهذا يعود بالسلب على الطفل فيجعل منه فاقدا لروح المبادأة والمبادرة كما ينشأ في الغالب كثير الاعتماد على الغير قليل الاعتماد على نفسه ويتسم بالغيرة وبالعناد والتحدي للكبار وللصغار[2].

الإهمال: ويتمثل في اللامبالاة بنظافة الطفل أو عدم إشباع حاجاته الضرورية الفسيولوجية والنفسية وعدم إثابته وتشجيعه عندما ينجز عملا، وهذا يبث في نفس الطفل روح العدوانية وينعكس سلبا على شخصيته وعلى تكيفه وعلى نموه النفسي والاجتماعي.

التذبذب: وهو أشده خطورة على الطفل وعلى صحته النفسية ويتضمن التقلب في معاملة الطفل بين اللين والشدة يثاب مرّة على العمل ويعاقب عليه مرّة أخرى، وهذا التأرجح بين الثواب والعقاب المدح والذم، اللين والقسوة يجعل الطفل في حيرة من أمره دائم القلق غير مستقرّ، ويترتب على هذا شخصية متقلبة ومتذبذة[3].

القسوة والتسلط: وتعني المنع والرفض لرغبات الطفل ومنعه القيام بما يرغب فيه والصرامة والقسوة في معاملة الأطفال وتحميلهم مهام ومسؤوليات فوق طاقاتهم، وتحديد طريقة أكلهم ونومهم ودراستهم. ومعاقبتهم عند قيام الطفل بسلوكات خاطئة لا ترضي الآباء إمّا بالاستيلاء وعدم الرضا والضرب البدني والتعبير اللفظي كالشتم والإهانة والحرمان العاطفي والمادي وأحيانا الطرد من البيت وهذا الأسلوب من التنشئة له عواقب وخيمة لا ينتبه إليها الآباء. " إذا كانت المعاقبة تعمل على

---

(1) محمد أيوب شحيمي، مرجع سابق، ص 107.

(2) نفس المرجع،ص104.

(3) صالح محمد أبو جادو، مرجع سابق ص250.

تقليص سلوك غير مرغوب فيه فإنّها في حدّ ذاتها لا تحفز الطفل على تحسين سلوكه، إذا تعلم ما لا يجب أن يفعله وليس ما عليه فعله"[1].

فالشتم أو إثارة الألم النفسي يؤدي بالأطفال بالشعور بالذنب تأنيبه وتحفيزهم والتقليل من شأنهم باستعمال ألفاظا تؤثر فيهم وقد يسلكون نفس الأسلوب الذي شتموا به. كما يؤدي كثرة العقاب البدني والضرب إلى عدم الثقة بالنفس وينشأ الطفل في جو مشحون بالعنف كما يؤثر على شخصيته مستقبلا ويؤثر على تحصيله الدراسي.

التساهل المفرط: هو ترك الحبل على الغارب، ويتميز هذا النمط بالدفء دون صرامة أو ضبط، ويوجد عدد قليل من القواعد السلوكية وندرة العقاب وعدم الثقة في مهارات الأطفال أو عدم الثبات في المعاملة ويؤثر أسلوب التساهل على سلوك الأطفال في الاعتمادية القليلة على الذات، ضبط ذاتي ضعيف، التعاسة، انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي[2].

أسلوب التفرقة: كثيرا ما يلجأ الآباء إلى التفرقة بين الأبناء في المعاملة وعدم المساواة بينهم بسبب الجنس أو السن أو ترتيب الولد أو لأي سبب آخر وهذه التفرقة قد يترتب عليها تكوين شخصيات مليئة بالغيرة. فترتيب الولد في أسرته عامل مهم في التنشئة بحيث يظفر الولد الأول بأكثر نسبة من الاهتمام والتشجيع من طرف الآباء وتحفيز طموحه، ويليه في ذلك الابن الأصغر. أما الذين يتوزعون في غير ذلك فهم يتأرجحون بين الاعتدال والإحباط في إثارة الأهل[3].

فيمنح الابن الأكبر امتيازات أكبر من إخوته خاصة بعد عجز الوالد أو حدوث مكروه أو موته، فالسلطة الثانية هي الابن الأكبر، ونجد هذا داخل الأسرة الجزائرية وتظل هذه النظرة قائمة حتى بعد ولادة أطفال آخرين، بالأخص بالنسبة للأم حيث يقول في هذا هشام شرابي: " هو عالم أمه الأكبر ودليل قيمتها كامرأة

---

(1) Fitz HUGH DADSON . Aimer Sans tout Permettre, Paris, Marabout, 1983 p 47.

(2) الريماي محمد عودة، في علم نفس الطفل، عمان دار زهران للنشر والتوزيع، 1993.

(3) د. جليل وديع شكور، مرجع سابق، ص95

وضمان لحياتها المستقبلية... "[1]، فالطفل الأكبر يتلقى اهتمام الوالدين وهـــذا مـــا يدفعـــه إلى أن يحتل مكانة عالية، وقد يحتمل المسؤولية منذ الصغـــر لكونـــه هـــو الأكـــبر، وأمـــا فيما يخص الابن الأوسط يحتل المرتبة الثانية وهي معاملة والديـــه لأنـــه يـــأتي خلفـــه حـــتى في ارتداء الملابس حيث نجده غالبا ما يرتدي ملابس أخيـــه القديمـــة كمـــا يتلقـــى عـــدة موانع هي مسموحة بالنسبة للأخ الأكبر، فـــالابن الأوســـط كثـــيرا مـــا يـــؤدي بـــه إلى اللامبالاة، فينصرف نحو إقامة العديد من العلاقـــات الاجتماعيـــة بعيـــدا عـــن العلاقـــات الأسرية، بحيث يرى **بنجامين سيورك** أنه " قد يميل الأوسط إلى إقامـــة علاقـــة اجتماعيـــة خارج نطاق الأسري ويبتعد عن الصراع والمنافســـة والغـــيرة"[2].

أما مركز الابن الأخير يولى اهتماما خاصا اتجاه والديه وتنشئته تختلـــف عـــن بقيـــة الاخوة لأنّ علاقته هنا يغلب عليها عاطفـــة الخـــوف فـــلا يســـمح لـــه القيـــام بمعظـــم الأعمال، فهم بهذا ينظرون إليه أنه دائما صغير ويعملون على إطالـــة مـــدة طفولتـــه وهـــذا يجعل منه في مرحلة المراهقة شـــخصية اتكاليـــة مدللـــة، صعبـــة التكيـــف مـــع الواقـــع الاجتمـــاعي.

كما تعتبر التنشئة الأسرية من ناحية تخصيـــص أدوار للذكـــور و أخـــرى للإنـــاث واحدة من أهم التجارب التعليمية للطفـــل الصغـــير.

فالأطفال يتعلمون عن أدوار الجنس أو النوع في وقـــت مبكـــر جـــدا مـــن حيـــاتهم وخاصة قبل دخول المدرسة وقد ثبت من إحدى الدراســـات في هـــذا المجـــال أنـــه بمـــرور الوقت يدرك الأطفال والبنات في سن الرابعـــة أنّ الـــدور الأنثـــوي هـــو تدبـــير شـــؤون المنزل بينما يتجه دور الذكر إلى كســـب الـــرزق[3].

" فالأنوثـــة عمومـــا وخاصـــة في المجتمعـــات الشـــرقية تكـــون نتاجـــا للتنشـــئة الاجتماعية فهي لا تتعود منـــذ الصغـــر علـــى القيـــادة ولا علـــى المســـؤولية ولا اتخـــاذ

---

(1) شرابي (هشام) ، مرجع سابق، ص 30.

(2) سيروك بنجامين، حديث إلى الأمهات، مشاكل الآباء في تربية الأبناء ، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، بدون تاريخ، ص 459.

(3)Ruth F. Hartley " children; concept of male and females merell flamer quartley . (1960) pp 83-91.

القرارات فهي تربى وتكيف عقليا خلال الطفولة والبلوغ على أن تظهر دائما الخضوع والطاعة"[1].

فمن خلال التنشئة الاجتماعية يتعلم الطفل نوع السلوك الذي يكون ملائما لكل جنس، ويقول أحد الكتاب " نحن نقذف بالطفل في الهواء وندربه على الألعاب العنيفة، بينما نتحدث بتودد ورفق مع الطفلة الأنثى ونلمسها برقة، ونحن كذلك نختار الألوان المناسبة للنوع فهناك ألوان للذكر وأخرى للإناث وكذلك نختار اللعب لأطفالنا منذ أيامهم الأولى، نحن نشجع الفتاة على أن تكون هادئة ورقيقة في الكلام وفي السير وفي السلوك[2].

وقد قامت لينوز واتزمان **Weitzman** بدراسة عن نماذج دور البالغين تبيّن منها أنّ صورة النساء تكون عادة نمطية ومحدودة[3].

وهذا ما هو شائع في المجتمع الماضي والحاضر واتباع أسلوب التمايز والتفرقة بين الجنسين من غير قصد، واعتقاد من يفعل ذلك بأنّه يتصرف بشكل صحيح وبافتخار إذ يماشي تقاليد المجتمع، وتعاليم تربى على أسسها فأصبحت جزءا من كيانه ووجوده وبالتالي فإنّ التعامل مع كلا الجنسين هو انعكاس شخصية عايشت هذا التباين في المعاملة في ظل إطار اجتماعي مقبول إذ أنّ التنشئة تكون انعكاسا لواقع المجتمع وتصويرا للقيم والثقافة السائدة فيه مما يعطي كل كائن وحسب انتمائه الجنسي وعيا خاصا لما هو فيه وتقييما لصورته يتمحور ويندفع في تصرفاته وفق هذا التقييم وتلك الصورة، فإن أراد اختيار مهنة فعلية أن يختار من ضمن مجموعة خصصها له المجتمع وإذا أراد متابعة الدراسة عليه أن يلتزم بما ينص عليه العرف الاجتماعي.

---

(1) سناء خولي، الأسرة والحياة العائلية، مرجع ذكر سابقا ص 247.

(2)Florence Howe, Sexual Stereotypes Start Early.Saturdey review (october, 1971) p 76.

(3)Lionore. Weitzman, Deborah Eifle. Elizabeth Hakada and Latherine Ross sea roles Socialization in Picture Books for preschool children American journal of Sociology, 77 (may 1972) p 122 .

ولقد بيّنت إحدى الدراسات الجزائرية قام بها محي الدين عبد العزيز في علم نفس الطفل والمراهق حيث توصل أنّ نسبة الرسوب لدى الذكور أعلى نسبة من الرسوب لدى البنات 62.91% و 39.09% على التوالي وهذا كون أنّ البنين هم أكثر عرضة إلى استعانة الأسر بهم للعمل أثناء الأوقات الدراسية أو بعدها، مما ينجم عن ذلك غياب الطفل عن المدرسة أو عدم القيام بواجباته المنزلية، كما يرجع ذلك إلى عجز الآباء في السيطرة على الطفل وقضاء معظم فراغه خارج المنزل بعيدا عن مراقبتهم وتوجيههم. أما بالنسبة للبنات فإنّنا نجد أنّه من النادر أن تستعين الأسرة بهذا العمل خاصة خارج المنزل، كذلك معظمهنّ يقضين أوقاتهن في المنزل نتيجة قيود وعادات اجتماعية معينة مما يسهل مراقبتهن وتوجيههن وبالتالي يحفزن على الاهتمام بدروسهن والقيام بالواجبات المدرسية[1]

كذلك تمثل البنت داخل الأسرة الجزائرية أنّها وسيلة لتوسيع العائلة عن طريق الولادة فهي الأم والزوجة، وهي تمثل خليفة الأم أثناء غيابها عن البيت أو أثناء مرضها وانشغالها.

ويرى أزمني (AZAMNI): العنصر النسوي يؤخذ بعين الاعتبار وذلك لتطوير العائلة بواسطة تحديد علاقتها..."[2].

كما يرى محمد أيوب شحيمي أنّ " تفضيل البنين على البنات غالبا ما يكون مصحوبا بنقمة مكبوتة من الأخت على أخيها كرد فعل عكسية على المشاعر المكبوتة "[3]

---

(1) عبد العزيز محي الدين، مرجع سابق ص 35.

(2)AZAMNI (Anagher) La famille Algerienne devant les problemes Sociaux modernes Extrait de la revue IBIA, institut des belles lettres arabe ALGER , sans date IBPA.

(3) محمد أيوب شحيمي، مرجع سابق، ص 107.

وتعليم البنت أو الولد مرتبط بالمستوى الثقافي للوالدين وفي هذا الخصوص يشير الدكتور جوزيف أنطون " بقدر ما يكون المستوى الثقافي لأحد الأبوين أو الاثنين معا مرتفعا يكون مستوى الطموح للذكور وبالأخص للإناث مرتفعا"[1].

وحول هذا المعنى يشير الدكتور أنطون في مكان آخر إلى أنّ الأهل غير المثقفين يميلون إلى دفع البنات أكثر من الذكور لترك المدرسة وارتفاع المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين تغيّرت كثير من أساليب[2] التنشئة وساد نوعا ما أسلوب المساواة بين الأبناء ومن ثمّ أصبح تعليم البنت من الأمور الضرورية.

كذلك المستوى الثقافي للوالدين يؤدي إلى إغناء قاموس اللغوي للطفل وتهذيبه وتنويع المعاملة الإيجابية وتأمين الجو الملائم المحفز للطفل في دراسته إذ أنّ العائلة المثقفة تكون دائما لأبنائها بالمرصاد، تراقبهم وتسهر على توجيههم دون أن تبخل عليهم بالمساعدة والتشجيع المستمر فيعطونهم بذلك صورة الاهل المثالية قولا وعملا وينمون فيهم الرغبة الدائمة في التفوق لأنّهم يعرفون بأنّ الصد والمواقف المتشددة والصارمة يعيقان كل نمو سليم وبالأخص كل عمل مدرسي وكل حافز للنشاط والتقدم، فالأهل في هذه الحالة يكملون نشاط المدرسة فما يسمعه الطفل في المدرسة يرتد صداه في البيت ويجد امتدادا له في مناقشات العائلة خلال تبادل الآراء والأحاديث وعرض المعلومات.

وبالمقابل فإنّ العائلة ذات المستوى الثقافي المتدني تشكل عقبة أمام التفتح السريع لقوى الطفل فتحد من لغته وتقلل من احتكاكه مع الغير فتضعف ذكاءه وتختصر من تبادل الآراء والمناقشات مع الأبناء وبالتالي تحدّ من نمو اللغة والذكاء عند هؤلاء لكون الأهل غير قادرين على فهم طبيعة المشاكل ليقدموا لهم فيما بعد المساعدة الضرورية والناجحة في هذا المجال فهم لا يستطيعون توجيه أطفالهم ومساعدتهم في مراجعة دروسهم وإرشادهم إذ يبقى طموحهم ذا حدود ولمصلحتهم الخاصة هم بالذات وليس لمصلحة أبنائهم وما يتوقون إليه[3].

---

(1) عيسوي عبد الرحمان محمد، علم النفس والإنتاج، بيروت، دار النهضة العربية، 1982م.

(2) وديع جليل شكور، مرجع سابق، ص 183.

(3) جليل وديع شكور، نفس المرجع، ص 182-183.

الأسلوب الديمقراطـــي:

وهو أسلوب الحوار بين الوالدين وبين الوالدين والأبنـــاء، وبـــين الأبنـــاء أنفســـهم يتمثل هذا في مناقشة قضايا تهمّ الأسرة وقضايا تهمّ الأبناء حسب الســـن ومرحلـــة النمـــو والتسامح الذي يبرز بين أفراد الأسرة وتجاوز أخطاء الأبناء والاهتمـــام بكـــل مـــا يتعلـــق بقضايا أفراد الأسرة والابتعاد عن أسلوب العنـــف والـــردع والمعاقبـــة لأتفـــه الأســـباب وانتشار جوّ الحرية في إطار القيم الاجتماعية المحفزة على اتخـــاذ هـــذا الأســـلوب والـــذي يؤثر بطريقة ملحوظة على التكيف الاجتماعي للطفـــل ويصبـــح أكـــثر إيجابيـــة خـــارج البيت ومع الآخرين، وعلى الأنشطة الاجتماعيـــة، وتشـــير الدراســـات إلى أنّ اســـتخدام الأسلوب الديمقراطي في التنشئة الأسرية يؤدي إلى زيادة إنتاجيـــة الأبنـــاء، ويكونـــوا أقـــل اعتداء على ممتلكات الغير، وأكثر مواظبـــة وأكـــثر اعتماديـــة علـــى النفـــس وميـــلا إلى الاستقلال وتحليا بروح المبادرة، وأكـــثر قـــدرة علـــى الانهمـــاك في نشـــاط عقلـــي تحـــت ظروف صحية، وأكثر اتصافا بالود، وأقل عدوانية، وأكثر أصالـــة وتلقائيـــة، وإبداعـــا[1].

وهناك دراسة أجريت في جامعة واشـــنطن[2] عـــن العلاقـــة بـــين أنمـــاط الســـلطة الأبوية وتوقعات المراهقين حيث تبيّـــن أنّ الأبنـــاء في الأســـر الـــتي تســـودها العلاقـــات الديمقراطية يكونون أقلّ قلقا وأقلّ رغبة في هجـــر مـــترل والديـــهم مـــن هـــؤلاء الذيـــن ينتمون إلى أسر غير ديمقراطية وهذا الطابع يميّز عـــادة الأبنـــاء في المنـــاطق الريفيـــة، كمـــا تبيّن أنّ نسبة كثيرة من الأولاد والبنات الذين تلقوا تربيتـــهم في أســـر متســـلطة يكرهـــون أسرهم وقد ينعكس كرههم هذا على المجتمـــع أيضـــا.

التربية الإسلامية: هي " علم إعـــداد الإنســـان المســـلم لحيـــاتي الدنيـــا والآخـــرة، إعدادا كـــاملا مـــن الناحيـــة الصحيـــة والعقليـــة، والعمليـــة والاعتقاديـــة و الروحيـــة، والأخلاقية والاجتماعية والإرادية والإبداعية وفي جميـــع مراحـــل نمـــوه في ضـــوء المبـــادئ والقيم التي جاء بها الإسلام في ضوء أساليب وطرق التربيـــة الـــتي بيّنـــها"[3].

---

(1) صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق ، ص 251،

(2)Nelson lowly and others community structures and change w.y PP 361-363.

(3) ملكاوي فتحي، نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، الجزء الثاني، عمان، بحوث المؤتمر التربوي 1991.

ومن ثمّ فالتربية الإسلامية هي تربية اجتماعية تعمل على تنظيم علاقة الفرد بالأسرة التي ينتمي إليها وعلاقته بالمجتمع، وتعمل على تقويم سلوك الفرد وأخلاقه كما تزود الفرد بالمعارف المتصلة بمبادئ الدين وأحكامه ومناهجه كما تعتني التربية الإسلامية بتربية الطفل عقائديا وروحيا. ويرى محمد عقلة " أنّ خلو التربية من العقيدة والروح والأخلاق لن تكون إلا جريا وراء الحياة وأخطاء المجتمعات دون أن يكون إطار تعرفه، أو هدف يمكن تحديده[1].

تقوم التنشئة في الإسلام على إعطاء الطفل نصيبه الكافي من الحب والحنان والرعاية والتحاور معه في القضايا المختلفة كما تقوم على الصدق والصراحة وتوجيه الطفل وإعطائه مجموعة من الخبرات ينتقل من خلالها من التمركز حول الذات إلى الاندماج في المجتمع و إقامة علاقة متينة بين الطفل وباقي أفراد أسرته وكيفية التعامل مع الآخرين كما تعمل على توازن الفرد داخل المجتمع، كما تحدد له دوره على أساس فكرة الحق والواجب مراعية بذلك حدود المجتمع وقيمه وأخلاقه.

كما تعتني التربية الإسلامية بتكوين أفراد المجتمع وما هو نافع من العلوم الشرعية والثقافية والعلمية.

فهي تنشئة تحثّ على العلم والتحصيل الدراسي.

ومن مسؤوليات الآباء هو الاعتناء بصحة عقول أبنائهم برعايتها حتى يبقى تفكيرهم سليما وذاكرتهم قوية وعقولهم ناضجة مما أجمع عليه الأطباء وحذّر منه علماء الصحة، تناول الخمور، والتدخين، والمخدرات[2].

المستوى الثقافي للوالدين وأثره على التحصيل الدراسي

إنّ المستوى الثقافي للوالدين ملائم على وجود رغبة في استيعاب المعارف التي يدرسها، وقد يساعد أولا التلميذ على توعيته للفوائد المدرسية، ويدعم فيه القواعد المناسبة للنجاح[1].

---

(1) عقلة محمد، تربية الأولاد في الإسلام، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان 1990.

(2) علوان، عبد الله ناصح، تربية الأولاد في الإسلام، بيروت، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، 1981.

(1)Guy Avanzini , l'echec scolaire " Edition de contrunion ;Paris , 1977 p68.

كما أنّ الطفل الذي يعيش في أسرة متماسكة بفضل ما تملكه من مستوى ثقافي عالي يحضى بالعناية المعتدلة والمساعدة والتشجيع والتحضير، وتوفير الوسائل التي تجعل من المترل محيطا ثقافيا غنيا، الأمر الذي يجعله يكون أكثر تحصيلا من زميله الذي يعيش في أسرة منحلة تسودها النزاعات والخلافات والتي غالبا ما يكون مستواها الثقافي منخفضا[1].

كما أنّ خلق إمكانيات التحصيل الدراسي الجيّد لا يقع على المدرسة وحدها بل يجب على الوالدين متابعة وتوفير الجو الملائم لهم بحثّهم على حبّ العلم والدراسة، و" إذا لم يخضع الأولياء لهذه القاعدة، تهمل المسؤوليات والواجبات حيث تنعكس نتيجة هذا الإهمال في الفشل الدراسي"[2].

وفي دراسة قام بها بريكسون " اتضح أنّ تحسين فكرة التلميذ على قدرته على التحصيل وتوليد الاهتمام لديه بذلك وخاصة في التفوق على زملائه يأتي في المقام الأول من فكرة الوالدين عن أهمية التعليم ومدى ما يوليانه نحو ذلك من اهتمام[3].

وفي هذا السياق توصل بول كلريك (clerc.p) في دراسة له عام 1963 أنّ النّجاح المدرسي للأطفال يكون على وتيرة واحدة بالنسبة للأطفال الذين يكونون أبناء لآباء ذوي مستوى تحصيل واحد ذلك إذا كانت دخول العائلة المادية متفاوتة فإنّ نجاح الأطفال يتباين بمستوى تباين المستوى التحصيلي لآبائهم[4].

كما تبيّن دراسة أجريت عام 1985 حول عينة طلاب جامعة دمشق أنّ عدد الطلاب في التعليم العالي يميل إلى التزايد وفقا لتدرج ثقافة الأب الحاصلة وأنّهم

---

(1) علي براجل ، دور الثقافة في تطوير العلاقات التربوية والتعليمية بين البيت والمدرسة . ر.ج. د.م 1980 ص ص 31-32.

(2) مجلة "الجزائرية" الاتحاد الوطني للنساء الجزائريات العدد 121 ماي 1984 الجزائر.

(3) سمير خير الله، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ص90.

(4) بودون، أن بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، تر: سليم حداد، المؤسسة الدامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، الطبعة الأولى، 1985، ص 640.

يتوزعون في الفروع العلميـــة الهامـــة كلمـــا تم التـــدرج صعـــودا في الســـلم التعليمـــي لـــلأب[1].

وتشير نتائج دراسات كثيرة إلى الارتباط القـــوي بـــين طمـــوح الأطفـــال العلمـــي والمهني والمستوى التعليمي لربّ الأســـرة[2].

إنّ تعدد وتباين المستويات الثقافية للآباء له تأثـــير مباشـــر أو غـــير مباشـــر علـــى التحصيل المدرسي لأبنائهم إمّا بالنّجـــاح أو الفشـــل وإذا نظرنـــا إلى المجتمـــع الجزائـــري فهناك عائلات مثقفة تولي اهتماما كبيرا للعلم والثقافة فتوفـــر الكتـــب العلميـــة والثقفيـــة لأبنائها كما يناقش الأبوان العديـــد مـــن المواضيـــع العلميـــة ويـــهتمان بتعليـــم أبنائـــهم وبتفوقهم وتشجيعهم على مواصلة تعليمهم إلى أعلى درجة مـــن العلـــم والمعرفـــة. كمـــا توجد عائلات والتي تمثل الأغلبية في مجتمعنا تحـــط مـــن العمـــل المدرســـي وتفكـــر بـــأنّ الذهاب إلى المدرسة هو تضييع للوقت ومن الأحسن الاقتـــداء بـــأولئك الذيـــن نجحـــوا في حياتهم و لم ينجحوا في المدرسة. فهناك عـــدد مـــن لم يواصـــل دراســـته ووجـــد لنفســـه حرفة أو تجارة جعلت منه أكثر راحة من الناحية الماديـــة مقارنـــة مـــع البطـــال الجـــامعي. ومن الأمثلة الشعبية الجزائرية في هذا المجال تقـــول " اللـــي قـــرا قـــرا بكـــري" " أعطيـــني فاهم ولاّ لا قرا "، وهذه الأمثال وغيرها مستمدّة مـــن ثقافـــة المجتمـــع والـــتي لهـــا دور في تنشئة الأطفـــال.

والبعض من العائلات تهمل النتائج المدرسية لأبنائـــها ولا تشـــجع الطفـــل إذا كـــان متفوقا دراســـيا.

ومن هنا نرى أنّه يعود تأثير العامل الثقافي إلى جملـــة عوامـــل: كمســـتوى التوجـــه العلمي للأبوين وأنماط اللغة المستخدمة ومستوى التشجيع الـــذي يقـــوم بـــه الآبـــاء نحـــو أطفـــالهم[3].

---

(1) ريمون روية، السيرتيك وأصل الإعلام، تر: عادل العوا وزارة الثقافة دمشق 1971 ص 81.

(2) علي أسعد وطفة مرجع سابق، ص 85.

(3) نفس المرجع ص 85.

المطلب الثاني: العامل الاقتصادي للأسرة وأثره على تنشئة الطفل:

للوضع الاقتصادي للأسرة دور كبير في التنشئة الاجتماعية للأطفال والذي يتم تحديده بمستوى الدخل المادي الحاصل للأسرة أو الراتب الشهري والسنوي للأسرة أو يقاس كذلك بما تملك الأسرة من منازل أو سيارات أو عقارات ونوع المنزل ومن خلال الأدوات التي توجد داخل المنزل كالتلفزيون والفيديو...الخ . وتبيّن الدراسات المتعددة أنّ الوضع الاقتصادي للأسرة يرتبط مباشرة بحاجات التعلم والتربية. فتكون تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية سليمة عندما تستطيع الأسرة أن توفر لأبنائها حاجاتهم المادية بشكل جيّد من غذاء وسكن وألعاب ورحلات علمية وامتلاك الأجهزة التعليمية كالحاسوب والفيديو والكتب والقصص وتوفير جميع اللوازم المدرسية وتستطيع أن تقدم للطفل إمكانات وافرة للتحصيل العلمي وبالتالي فالنقص والعوز المادي سيؤدي إلى شعور الأطفال بالحرمان والدونية أحيانا إلى السرقة والحقد على المجتمع[1].

وقد تأكّد ارتباط وتأثير الظروف المادية للأسرة في الأسلوب الذي تمارسه الأسرة في تنشئة أبنائها وهذا ما تؤكده نتائج العديد من الأبحاث بوجه عام أنّه في مسائل "التأديب" يميل الآباء في الطبقة العاملة إلى استخدام العقاب الجسماني بينما يركن آباء الطبقة المتوسطة أكثر إلى التفكير ويلجئون إليه في العقاب مثل التهديد بفقدان الحب"[2].

وتؤكد سناء الخولي في هذا المجال أنّ آباء الطبقة العاملة يلجئون إلى العقاب الجسماني عندما تظهر بوضوح مظاهر عدم الطاعة والعصيان من أبنائهم. فهم يعاقبون الأطفال بالضرب عندما يفسدون أثاث المنزل أو يكسرون شيئا أو يحدثون ضوضاء عالية غير محتملة ولكنّهم يتجاهلون نفس الأفعال عندما لا تكون نتائجها بنفس العنف والشدّة.

---

(1) علي أسعد وطفة، نفس المرجع، ص 86.

(2) سناء خولي، مرجع سبق ذكره ص 244.

وإنّ ردّ فعلهم يتوقف بشكل مباشر على النتائج الواضحة وليس على قصد دنية أفعال أبنائهم[1].

وقد يرجع هذا إلى اوضاعهم المادية البسيطة وإلى البيئة الثقافية البسيطة التي يعيشون فيها وإلى امتثالهم للقواعد الخارجية ممّا يؤدي بالآباء إلى فرض قيود على أبنائهم. فالطفل الخاطئ من وجهة نظر آباء الطبقة العاملة تختلف على وجهة نظر آباء الطبقة المتوسطة بحيث هذه الاخيرة تهتم بدوافع أطفالهم ومشاعرهم وعن خلفيات سلوك أطفالهم لأنّهم يشعرون بالالتزام الكامل نحو إعالة أطفالهم.

وحسب ما تفسر سناء الخولي أنّ الطبقة المتوسطة لها ظروف أحسن من طبقة العمال حيث أنّ الطبقة المتوسطة تشارك في وضع القواعد التي تسير عليها إضافة إلى إمكانية تحسين أوضاعها المهنية حسب كفاءتها باختلاف طبقة العمال التي يتمثل عملهم في جماعات ومن هنا يكون الاختلاف في ممارسة الأساليب التربوية[2].

ومن هنا نرى بأنّ الوضع الاقتصادي للأسرة يؤثر في تنشئة الأطفال وتربيتهم "فالحياة السهلة الرغدة تفي بالحاجات اللازمة لهم من مأكل وملبس واستمتاع بمتع الحياة المختلفة ومنها المتعة العلمية والتكنولوجية عن طريق توفير الأجهزة المختلفة كذلك اللعب...الخ. بينما تسبب الحياة القاسية الناتجة عن الفقر وعسر العيش في وجود الإحساس بالحرمان وما يترتب عليه من أنواع الحقد والكراهية والعزلة الاجتماعية[3].

وتؤثر المكانة الاقتصادية للأسرة تأثيرا بالغا في تكوين الأيديولوجية الخاصة بأعضائها. فالطفل الذي يعيش في أسرة ذات دخل منخفض ينظر إلى نفسه كذلك بالمقارنة بغيره من الأطفال والأسر الأخرى. ويعبّر العجز الاقتصادي عن نفسه في شكل صعوبات عملية ترتبط بالقيم الاجتماعية إلى حدّ بعيد أي تأخذ صورة المقارنة وعن طريق هذه المقارنة تتكون مفاهيم الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو الآخرين بما

---

(1) سناء الخولي، نفس المرجع، ص 245.

(2) نفس المرجع، ص 245.

(3) المرسي منير السرحان، في اجتماعيات التربية، المكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، ط1 ، 1973، ص 188.

فيهم أسرته، وينتج عن ذلك عدم احترام أبناء الفقراء لآبائهم والاتجاهات السلبية التي يحملها الأطفال الفقراء نحو آبائهم[1].

وقد يذهب إلى أبعد من ذلك كأن يلجأ في كثير من الأحيان إلى تصرفات وأفعال شاذة لا تتناسب مع القيم الاجتماعية والمعايير الأخلاقية فتدفعه إلى السرقة والانحراف والإجرام.

وحالة الأسرة المادية المنخفضة كثيرا ما تدفع بالآباء إلى الاستعانة بالصغار دون مراعاة لضعفهم أو التفكير بتحصيلهم الدراسي ومستقبلهم ... وهذا ما يكون مصدر خطر على كيان الأطفال بسبب ما يسلكونه هم أنفسهم أثناء العمل كأن يلجئوا إلى إثبات قدراتهم الذاتية بكل قهور مما يؤدي إلى توترهم العضلي والعصبي وإضعاف لإمكاناتهم الجسدية والنفسية. بعكس الأسر ذات المستوى الاقتصادي الجيّد.

فالبيئة المستقرة اقتصاديا هنا توفر للطفل أساليب الراحة وتخلق لديه الجرأة والإحساس بالأمن والشعور بالطمأنينة، وبالتالي تدفعه نحو الاختلاط بغيره من التلاميذ والمشاركة في نشاطاتهم[2].

ولقد أشار الباحث عدنان الدوري إلى أنّ الطفل الذي ينتمي إلى هذه الأسرة يحسّ " أنّه أقلّ من أبناء الأسر الأخرى لانتسابه إلى بيئة جغرافية واجتماعية معينة يرتبط بها ارتباطا وثيقا تحدد مستواها بالمستوى الاقتصادي لهذه العائلة ومعنى هذا أنّ الصبيّ وجد نفسه بدون اختيار لمركزه"[3].

ويلعب العامل الاقتصادي دورا كبيرا في التأثير على المستوى التحصيلي للأبناء فإنّ الحرمان المادي يدفع الطفل إلى العمل خارج المدرسة، حيث يؤكد الدكتور سعد جلال والدكتور عماد الدين سلطاني في دراسة حول طلبة المرحلة الإعدادية حيث وجدَ أنّ 45% من أفراد العينة يشكون من عدم وجود حجرة خاصة في المنزل و 35٪

---

(1) محمود حسنمرجع ذكر سابقا، ص 323.

(2) عبد العزيز محي الدين، مرجع ذكر سابقا ص 10

(3) عدد من المؤلفين، أسس الإحصاء، جامعة بغداد، مطبعة كلية العلم 1977 ، ص 110.

من أفراد العينة لا يستطيعون المساهمة في الرحلات أو التبرعات و 33 ٪ من أفراد العينة يشكون من عدم توفر مكان هادئ للاستذكار[1].

ويذهب كثير من الباحثين في مجال علم الاجتماع التربوي إلى الاعتقاد بأنّ الطلب التربوي من قبل الأسرة يتم عبر مفاهيم التوظيف والاستثمار وبالتالي فإنّ الأسرة الميسرة تستطيع أن تمول دراسة أبنائها وتحصيلهم من أجل تحقيق مزيد من النجاح والتفوق[2].

وعلى خلاف ذلك فإنّ الأسرة الفقيرة تدفع أبناءها إلى سوق العمل في مراحل مبكرة من حياتهم ودراستهم كما يرى المفكر الأمريكي ايليتش أنّ اللامساواة المدرسية تنبع من اللامساواة الاقتصادية للأسرة بشكل مباشر ويعتبر بودون Boudon " أنّ العامل الاقتصادي للأسرة يلعب دورا محددا على مستوى نجاح أبنائها[3].

ويرى جاك هالاك في هذا السياق: " أنّ الأسرة توظف بعضا من دخلها في عملية التربية والتعليم وذلك من شأنه أن يعطي للأطفال الذين ينحدرون من أسر غنية فرصا أفضل في متابعة تحصيلهم المدرسي والعلمي "[4].

ومن النتائج التي توصل إليها عبد العزيز محي الدين في دراسته حول الحالة الاقتصادية للأسرة وأثرها على التحصيل الدراسي: " بأنّ المستوى الاقتصادي الجيّد يؤثر بصورة إيجابية على مستوى دراسة الأبناء وتحصيلهم، في حين أنّ المستوى الاقتصادي المتدني للأسرة يلعب دورا سلبيا في قدرة التلميذ في إمكاناته على التحصيل الدراسي فالتقدم والازدهار الذي شهدته الأسرة الجزائرية آنذاك وتفاوت هذا الازدهار من أسرة لأخرى ساعد على تغيير أساليب المعيشة وأثر بالتالي في أنماط سلوك الأسر[5].

---

(1) إبراهيم عبد العمار ، مشكلات طلبة المرحلة الإعدادية وحاجاتهم الإرشادية، جمعية عمال مطابع سنة 1975 ط2 ، ص 48.

(2) رونيه أوبرت، التربية العامة، تر: عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت 1982 ، ص 52.

(3) زهير متاصفي: سحر الشاشة الصغيرة وضحاياها الخفي، الفكر العربي المعاصر مجلة العلوم الإنسانية، العدد 35 ، جويلية 1985 ص 125.

(4) سعد جلال، علم النفس الاجتماعي، الاتجاهات التطبيعية المعاصرة، الإسكندرية، 1984، ص 82.

(5) محي الدين عبد العزيز مرجع سابق ص 78.

والواقع المعيش في الجزائر من نقص الإمكانيات المادية أو انعدامها وتدني الأوضاع المعيشية لفئات عريضة من الشرائح الاجتماعية كلها عوامل تعوق التربية الوالدية وتجعلها ضعيفة ومضطربة الغايات والأهداف ومحدودة النتائج وعلى هذا الأساس فإنّ مظاهر الفقر والتخلف التي تعاني منه كثير من الشرائح الاجتماعية كان لأسباب كثيرة منها الإرهاب الذي عانت منه الجزائر في السنوات الأخيرة ومازالت تعاني منه إلى الآن ولابد أن تكون له انعكاسات سلبية على الممارسات التربوية للآباء المنتمين إلى هذه الشرائح وهي السلبيات التي قد تتخذ أشكالا وأساليب تربوية تتراوح لدى الآباء بين التسلطية والفوضوية والتذبذب والتي تكون من نتائجها لدى الأبناء بالشعور بالدونية والتمرد والتأرجح بينهما.

المطلب الثالث: العامل الاجتماعي ودوره في تنشئة الأبناء

الطفل داخل الأسرة يحقق التفاعل الاجتماعي بشكل مستمر وذلك في سياق علاقاته مع والديه وأفراد أسرته وهذا التفاعل الأولي يؤدي إلى تكوين الملامح الأساسية لشخصية الطفل وتشكيلها[1].

كما يؤكد علماء الاجتماع وعلماء النفس على أهمية ضمان الحاجات النفسية للأطفال، والتي تتجسد عموما في خفض درجة التوتر والانفعالات النفسية التي يعانيها الطفل. فهو يحتاج إلى الحب والحنان والرعاية والإحساس بالأمن العاطفي والنفسي كما يحتاج إلى الغذاء والرعاية الصحية.

وتبيّن بعض الدراسات[2] وجود ارتباط بين معدل الذكاء ونوع المعاملة التي كان يجدها الأطفال في وسطهم المنزلي. وإنّ الطفل الذي ينشأ في أجواء مشحونة بالمشاجرات والانفعالات القاسية، ينشأ مشحونا بالعصبية والقلق والتوتر والخوف والميل إلى العزلة والانطواء وعدم القدرة على تبادل العواطف مع غيره من الأفراد[3].

---

(1) علاء الدين جاسم محمد، "بعض ملامح البيئة الاجتماعية للطفل في الخليج العربي" الاتحاد العام بدون سنة ص 96.

(2) عبد الرحيم صالح عبد الله، الأسرة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، الاتحاد العام لنساء العراق، بغداد، 1979، ص13.

(3) ضياء الدين محسن أبو الحسن، المشاكل النفسية للأطفال وسبل معالجتها، الاتحاد العام لنساء العراق، بغداد 1979 ص4.

وقد يخرج إلى المجتمع وهو يضمر روح العداء للجميع فيصبح في عدد الجانحين والأطفال المشاكسين. ومن هنا كانت مهمة التربية الأولى أن تكون العائلة مصدر الحب ومنبع عطف وأمان[1].

وتشير نتائج دراسة حيدر أنّ الجو العاطفي للأسرة يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الأبناء وأساليب تكيفهم وأنّ النفور والرفض يرتبطان ارتباطا وثيقا بضعف الجو العاطفي في الأسرة أو انعدامه في الصغر[2].

وطبيعة الجو الأسري هي انعكاس لنوع العلاقات الأسرية نذكر منها:

1-**العلاقة بين الوالدين:** والتي تعتبر من أهم العلاقات الأسرية فإذا كانت هذه العلاقة تتسم بالحب والتفاهم فهذا تنعكس آثاره على الانسجام الأسري وعلى النمو السليم للطفل واستقراره النفسي.

أما إذا كانت هذه العلاقة أساسها النفور وسوء التفاهم، فيتأثر بها تأثيرا سلبيا، وسيئا ينعكس في ضيقه النفسي وقلقه وحركاته العصبية وميوله العدوانية[3]، وللترابط بين الوالدين أهمية كبيرة في تنشئة الأبناء، فتعاون الوالدين واتفاقهما والاحتفاظ بالكيان الأسري، وخلق جو هادئ ينشأ فيه الأبناء نشأة متزنة.

كما يؤثر ذلك على تحصيلهم الدراسي، أما تعرض الأسرة للطلاق[4] أو الموت والانفصال. فكثير من الجانحين والمجرمين يقول فاخر عاقل: مصدرهم بيوت وقع الطلاق فيها ما بين الأب والأم أو استحكم فيها الخلاف بين الوالدين وهكذا فالطلاق وعمل الأم خارج البيت وموت أحد الوالدين أو كليهما على صلة وثيقة بجنوح الأحداث[5].

---

(1) صفوح الأخرس، علم الاجتماع العام، جامعة دمشق، الوحدة، دمشق 1981 ص 61.

(2) صالح محمد علي أبو جادو، مرجع ذكر سابقا ص 251.

(3) منير مرسي، في اجتماعيات التربية، مكتبة أنجلو صريقا القاهرة، ط1، 1974، ص 186.

(4) أحد كمال أحمد، عادل سليمان، المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، ط1 سنة 1972، ص 26.

(5) جليل وديع شكور، مرجع سابق ص 69.

كما ينشأ الطفل وله مشاكل نفسية كثيرة. وعن تأثير الأم يقول سبيتز Spitz "إنّ الطفل بقدر ما يحس بوجود الأم التي تمدّه بالعطف يبتسم لكل الوجوه ويسعى للاحتكاك بهم ويصبح فاعلا ويشعر برغبة في الحياة. ولكن حين يحس بوجود الأم السيئة، النابذة يفقد الطفل رغبته في الحياة[1].

ويقول أوكسلاي Huxley : أعطوني أمهات فاضلات وأنا أصنع لكم مجتمعا راقيا"[2].

والحرمان من الأمومة ينعكس سلبا على الطفل وسلوكاته كما يقول د. دسوقي بأنّ حرمان الطفل من أمه " يجعله بليدا نافرا، خاملا ومنهما أعطى من غذاء ينقص وزنه الجسمي وصحته البدنية.

فلمسة الحنان هي أجدى لتوافق نموه الجسمي وصحته البدنية وانفعالات الإحباط أو الحرمان التي تعيق تفتحه وتعرقل نموه[3] كذلك غياب الأب في التنشئة الأسرية يؤدي إلى تدهور بنية الأسرة وتقصير من جانب الأب في تحمل مسؤولياته وتكليفا للام بمسؤولية مضاعفة قد تشغلها عن المشاركة في المجتمع، وإهدارا لحق الطفل في مناخ أسري ونفسي متوازن، وتجاهلا لحقوقه الفطرية في التفاعل مع كلا الأبوين. تشير نتائج أحدث الدراسات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى مدى تأثير الحالة الاجتماعية وحضور الآباء الفعال على تقدم الأطفال في الأسرة في مراحل التعليم المختلفة بداية من فترة الحضانة الأولى[4].

إنّ مشاركة الأب في التنشئة بشكل فعال مهمة جدا لاستقراء نفسية الطفل، بل إنّ الخلل في العلاقة بين الطفل وأبيه كما أثبتت بعض الدراسات قد تؤدي إلى نمو شخصية سلبية لا تشعر بجدوى المشاركة في الحياة السياسية نظرا لعدم جدوى

---

(1) نفس المرجع، ص 69.

(2)Mauco Georges : Education effective et caracterielle et mobilité societé Paris, puf,. L'ed. 1971.p.85.

(3) كمال دسوقي، علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، بيروت 1974، ص 293.

(4) حسام الدين عرفة، حضور الأب والتحصيل، مجلة حواء وآدم 2003 ص 2.

المشاركة في الحياة الأسرية التي يستبد فيها الأب، وسيادة نظرة يائسة من أي تغيير وفاقدة الثقة في القدرة على التأثير في مجريات الأمور العامة[1].

وتؤكد أندريا لوغان: أنّ كلّ شقاق عائلي وكل نقص في الانسجام والمحبة يؤثر على تصرفات الأبناء بالدرجة الأولى على عملهم المدرسي[2].

إنّ اضطراب العلاقات بين الوالدين تؤدي بالطفل إلى اضطراب النمو العقلي والانفعالي كما تمتد كل مظهر من حياته ويمكن أن نتوقع اضطرابات في حياته الدراسية ومقدار تحصيله العملي، وعلاقته مع الآخرين[3] كما أنّ استمرار الخلافات بين الزوجين خاصة أمام الأبناء تؤدي بشعورهم بالضيق وتدفعهم إلى هجرة المنزل ومعاشرة رفقاء السوء ثم الانحراف.

وقد بيّن كل من انجلس وبروسون " أنّ هناك كثير من الأطفال كان تأخرهم المدرسي نتيجة انشغالهم بالمواقف العائلية. وفي حالات كثيرة كان يستحيل على التلميذ حتى مجرّد المكوث في المدرسة، فقد كان مضطربا تحت وطأة المشكلة حتى أنّه كان يتوقع إن رجع إلى المنزل لا يجد والديه. وهذا يؤثر على سير دروسه بحيث يكون عقله منشغلا بمشاكل المنزل[4].

ومن كل هذا يجب أن يسود العلاقة بين الوالدين التفاهم والاحترام المتبادل خاصة أمام الأطفال حتى يكون نموهم سليما وتحصيلهم جيد، فمن مقومات سعادة الأسرة تفاهم الوالدين والتقدير كل منهما للآخر، لأنّ هذا التفاهم والتقدير يساعدهما على التغلب على النزاعات التي قد تؤدي إلى تهديد أمن الطفل واستقراره النفسي[5].

---

(1) حسام الدين عرفة نفس المرجع السابق ص1

(2) أندريا لوغان، التخلف، تر أيمن الأعسر إمام منشورات عويدات ط3، بيروت، 1963، ص 139.

(3) محمود حسن، مرجع ذكر سابقا، ص ص 307-308.

(4) سيجرون انجلس وبورسون، مشكلات الحياة الانفعالية في المراهقة، الشركة العربية للطباعة والنشر القاهرة، بدون سنة ص87

(5) حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة ط4 1977 ص 99.

ويقول بنجامين سبوك (Benjamin Spook): "أنّ أفضل وسيلة للنجاح في مهنة المستقبل تكمن في عيش المرء طفولة سعيدة إلى جانب أهل محبين مستقرين أصحاء"[1].

العلاقة بين الإخوة:

إنّ كل طفل بحاجة إلى أطفال آخرين من اللحظة الأولى التي يدرج فيها على الأرض، وهو بحاجة إلى الاختلاط بهم لكي ينمو نموا سليما[2]، والطفل الذي يعيش رفقة مجموعة من الإخوة يؤثر ذلك على تفاعله الديناميكي في المستقبل كما يستفيد من دروس كثيرة وخبرات في حياته وإثرائها، ووجود إخوة له يساعده على التفوق والتحصيل الدراسي.

ويرى مصطفى فهمي أنّ أطفال الأسرة الواحدة يؤثر بعضهم في بعض تأثرا له ميزاته وخصائصه، وهذا التأثير يختلف عما يحدثه الكبار فيهم، فالطفل الذي يعيش بين عدد من الإخوة يجد منفذا لإشباع حاجاته وإبراز ميوله ذلك لأنّ العلاقات التي تسود الطفل أو المراهق بإخوته تعلمه احترام حقوق الغير وتساعده على التكيف وتكوين الأسس العامة للصحة النفسية[3].

أما إذا كانت العلاقة بين الإخوة قائمة على التميز والحسد والخصام الدائم وعدم التفاهم فإنّ ذلك يؤثر على الطفل وينعكس ذلك على سلوكه في حياته المستقبلية[4].

حجم الأسرة:

يعتبر حجم الأسرة عبئا وعائقا للأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية خاصة إذا ما ارتبط ذلك ببعض القيم والاتجاهات السائدة في بعض الأسر من مكانة الأبناء تبعا للجنس، أي تفضيل الذكر على الأنثى، وتفضيل أحد الأبناء على الآخرين، وعدم

---

(1) Benjamin Spook: Le docteur Spook parle aux mamans , Belgique. Maraboot. 1971 .p.62.

(2) حامد عبد السلام نفس المرجع ، ص110.

(3) مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، مصر، سنة 1974، ص 116.

(4) ميشال دبابة، محفوظ نبيل، سيكولوجية الطفولة – دار المستقبل، عمان 1984، ص 134.

الاهتمام بالفروق الفردية بين أفراد الأسرة كبيرة العـــدد، ممـــا يـــؤدي إلى تضـــارب بـــين الآباء في اتخاذ القرارات المناسبة لتربية الأبنـــــاء.

كما يؤثر حجم الأسرة على رفاهية وســـــعادة أعضائـــها خاصـــة الأبنـــاء منـــهم، فاحتمالات زيادة المرض وسوء التغذيـــة وزيـــادة معـــدلات الوفيـــات وزيـــادة أمـــراض الوالدين ترتبط بالأسرة الكبـــيرة[1].

كما تكون الأسر الكبيرة في بعض الأحوال أكثر عرضـــة للتصـــدع والانهيـــار لأنّ بعضـــها يمر بأزمات اقتصادية، فقد يتعرض بعض الأطفال فيها للأمـــراض أو الحـــوادث الأليمـــة

كما يتأثر حجم الأسرة الكبير بالمسكن خاصـــة إذا كـــان لا يتناســـب مـــع عـــدد أفراد الأسرة، فدرجة الازدحام في المـــنزل لـــه تأثـــير مباشـــر علـــى مردوديـــة الطـــالب وانتظامه المدرسي ويعيق عليه القيام بواجباته المدرسية لأنّ أعمالـــه تتضـــارب مـــع وجـــود العدد الكبير لأفراد الأسرة المستمر في البيت، فمـــهما يكـــن الطـــالب مجتـــهدا لابـــد أنّـــه سيتأثر بهذا الجو وبالفوضى المنتشرة في البيـــت ممـــا يدفعـــه في غـــالب الأحيـــان تفضيـــل الشارع والتجمع فيه نتيجة ما يشعر به من توترات وضغوطات تبعـــده عـــن دراســـته ولا تشجعه على التحصيل، كما يؤثر حجم أفراد الأسرة الكبـــير علـــى العلاقـــات الأســـرية، فالبيت الذي يسيطر عليه جو الشجار بين أفراد الأسرة يؤثر في إمكانيـــة البيئـــة الملائمـــة لتلبية احتياجات المجتمع المدرسي سواء في نواحي التحصيل أو مـــن حيـــث الإقبـــال علـــى نواحي النشاط الجسمي والعقلي والاجتماعي بصـــورة متعـــددة[2].

وخلاصة القول أنّ العامل الاجتمـــاعي للأســـرة لـــه علاقـــة في التنشـــئة الأســـرية للأبناء كما يؤثر في خفض أو رفع المستوى التعليمي لهـــم فكلمـــا كـــان أفـــراد الأســـرة متماسكين ومتعاونين فيما بينهم كانت هذه الأسر مســـتقرة، وكـــان نمـــو أبنائـــها متزنـــا وهادئا يهتمون برفع مستواهم التعليمي، على عكس الأبناء الذيـــن يعيشـــون في أســـر مفككـــة غير منسجمة فهي تؤثر على النمو العقلي والانفعالي للتلميذ وعلـــى عملـــه المدرســـي.

---

(1) Joe D.wray "Population pressure ou families : family size and child spocing" Report on population family planning N.Y.The population council (9 august 1971) p.454.

(2) محمد طلحت عيسى، الخدمة الاجتماعية كأداة للتنمية، مكتبة القاهرة الحديثة، ط2 ، بدون سنة، ص 310.

خلاصة الفصـــل:

لقد رأينا ما للأسرة من أهمية في حياة الفرد خاصـــة وهـــو طفـــل، ولقـــد وجـــدت منذ أن ظهرت البشرية وتطورت عبر التاريخ حتى ظهرت الأســـرة الحديثـــة الـــتي عرفـــت تطورات كثيرة نتيجة لظهور التصنيع وارتفاع المستوى التعليمـــي ودخـــول المـــرأة ميـــدان التعلم والعمل برزت على إثر ذلك الأسرة الزواجية وكلّ هذا كـــان مصـــدر اهتمـــام بهـــا كثير من العلماء خاصة علماء الاجتمـــاع وظـــهرت نظريـــات اجتماعيـــة كثـــيرة حـــول الأســـرة.

ونخلص أنّ للأسرة وظائف تقوم منها الوظيفـــة البيولوجيـــة والاقتصاديـــة والدينيـــة والتثقيفية النفسية والوظيفة الإيديولوجية، إلاّ أنّ هناك عوامـــل مؤثـــرة في هـــذه الوظـــائف كما سبق أن رأينا وخلصنـــا كذلـــك إلى دور الأســـرة في التنشـــئة الاجتماعيـــة والـــتي حصرناها في العامل الثقافي والاقتصادي والعـــامل الاجتمـــاعي وأثـــر كـــلّ ذلـــك علـــى الأبناء

الفصل الرابع

الأسرة الجزائرية والتنشئة الاجتماعية

الفصل الرابع: الأسرة الجزائرية والتنشـــئة الإجتماعيـــة

تمهيد

المبحث الأول: الأسرة الجزائرية قديما وحديثـــا

المطلب الأول: الأسرة الجزائرية قديمـــا

المطلب الثاني: الأسرة الجزائرية حديثـــا

المبحث الثاني: الدور التنشيئي والوظيفي للأســـرة الجزائريـــة

المطلب الأول: خلال الوجود الاســـتعماري

المطلب الثاني: بعد الاســـتقلال

الفصل الرابع : الأسرة الجزائرية والتنشئة الاجتماعية

تمهيد:

مما لاشك فيه أنّ التنشئة الاجتماعية تختلف من مجتمع لآخر، وما يميز كل مجتمع عن الآخر هو الثقافة التي يحملها كل مجتمع، ولما كان موضوع بحثنا هو التنشئة الاجتماعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي للأبناء نحاول تعريف الأسرة الجزائرية قديما وحديثا والدور التنشئ والوظيفي للأسرة الجزائرية خلال الوجود الاستعماري وبعد الاستقلال.

المبحث الأول :الأسرة الجزائرية قديما وحديثا:

المطلب الأول: الأسرة الجزائرية قديما:

إنّ الأسرة الجزائرية باعتبارها عائلة متسعة تضمّ العديد من الأسر في بيت واحد قد استطاعت المحافظة على كيانها ونظام حياتها لمدّة طويلة وبدخول الاستعمار الفرنسي إلى الجزائر سنة 1830م والذي حاول القضاء على النظام الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للمجتمع الجزائري بما في ذلك بنية العائلة الجزائرية وتهجير العديد من أفرادها وطردهم من أراضيهم، ولكن مع كل هذا بقيت الأسرة الجزائرية متمسكة بعاداتها وتقاليدها وتمكنت من إبراز شخصيتها الجزائرية ومنه نحاول تعريف الأسرة الجزائرية من حيث النموذج والنمط فهي أسرة كبيرة تتشكل من عدد من الأفراد واسعة، يعيش في أحضانها عدّة أسر زواجية تحت سقف واحد وأنّ " العائلة الجزائرية في نطاق المجتمع الجزائري تتكون من الأفراد المشكلين للكيان الاجتماعي والاقتصادي[1]، إذ يتولى تسيير شؤونهم ولي أمر واحد هو رب العائلة الذي يكون في غالب الأحيان متمثلا في شخصية الأب أو الابن الأكبر، فشكل الأسرة الجزائرية "هو ذلك الشكل الذي يشمل الأب وأبنائه المتزوجين"[2].

---

(1)Boutefnouchet (Moustefa) La famille Algerienne Evolution et carecteristiques recentes .SNED 2em edition ,Alger 1982. P 38.

(2)Todd (Emmanuel) L enfance du monde, Structures Familiales et developpement le seuil Paris. 1984. P.144.

كما تمتاز الأسرة الجزائرية بأنها متسلطة، مركزية ومبنيـــة علـــى وحـــدة المصـــالح الاقتصادية وعلى التضامن والتكامل[1]، والعلاقـــات فيـــها " بـــين أعضـــاء أو عضويـــات وأدوار تعرف بالأب والأم والـــزوج والزوجـــة والأخ والأخـــت ... الخ وبموجـــب هـــذه العضوية يصبح كل فرد في الأسرة مسؤولا ليس عن تصرفاتـــه الشـــخصية فحســـب، بـــل عن تصرفات الأفراد الآخرين[2]، والـــزواج في الأســـرة الجزائريـــة هـــو زواج داخلـــي[3] كما تمتاز بالنظام الأبوي بحيث تعرف نظامـــا صارمـــا يمـــارس رب العائلـــة مـــن خلالـــه سلطة مطلقة على جميع أفراد الأسرة، الذين يتوجب عليـــهم الخضـــوع لـــه[4].

وهناك مجموعة من الدراسات التي تطرقـــت لموضـــوع الأســـرة الجزائريـــة نذكـــر منها تلك الدراســـات الـــتي قـــام بهـــا كـــل مـــن "بـــرك" (Berque) و "ديمرسمـــان" (Demersman) و "كميلـــيري" (Camilleri) و "بورمـــــانس" "Bormans". وهنـــــاك دراسات حديثة حول الأسرة الجزائرية وهـــي دراســـة البـــاحث "عبـــد الغـــني مغـــربي" بعنوان " الثقافة والشـــخصية الجزائريـــة" ودراســـة البـــاحث " مصطفـــى بوتفنوشـــت" بعنوان "الأسرة الجزائرية تطورها وخصائصـــها الحديثـــة"

وقد خلصت هذه الدراسات إلى تشابه الأســـرة الجزائريـــة مـــع نظيراتهـــا العربيـــة والإسلامية في جوهرها ومبادئها وأخلاقها وتكوينـــها وبنيتـــها ووظائفـــها[5]، واتبعـــت في أحكامها المذهب المالكي لمؤسسه مالك بـــن أنـــس إلا أنّ المجتمـــع الجزائـــري عمـــد إلى إيجاد مجموعة من التقاليد والأعراف والمعايير انطلاقا من انتمائـــه للإســـلام والعروبـــة وقـــد

---

(1)Boudhiba – (Abdelwahab) , A la recherche des normes perdus , Maison Parisienne de l edition, Tunis . 1973. p.173.

(2) بركات حليم ، المجتمع العربي المعاصر، بحث استطلاعي اجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، ديسمبر 1986، ط:3، ص ص 175-176.

(3)Chaulet (Claudine), La terre, les fréres et l'argent ; Strategie Familiale et production agricoles en Algerie depuis 1962. OPU ; Alger, 1987 ;tome 1 p.204

(4) رسام أمل، نحو إطار عمل نظري لدراسة المرأة في العالم العربي ، في: الدراسات الاجتماعية، عن المرأة في العالم العربي ، المؤسسة العربية للدراسة والنشر، اليونسكو، بيروت، 1984 ، ط 1، ص: 262.

(5)MENMELHA (CHAOUTE) "La famille Algerienne entre le droit des personnes et le droit public " 1N Revue, des Sciences jur-eco – soc – N1273 , Alger .1982.

توصلت الدراسات كما سبق التي تناولت دراسة الأسرة الجزائرية على أنها أسرة ذات طابع ممتد يكون النسب فيها والسكن أبويا وسلطة الأب فيها مطلقة[1].

إنّ الأسرة الجزائرية أسرة ممتدة تضم مجموعة من الأسر الزوجية يعيشون تحت سقف واحد، بحيث من عشرين إلى ستين فرد داخل الدار الكبيرة عند الحضر أو الخيمة الكبيرة عند القبائل الرحل[2].

وهي "نتاج اجتماعي يعكس صورة المجتمع الذي تظهر وتتطور فيه، بحيث إذا كان هذا المجتمع يمتاز بالثبات امتازت هي الأخرى بذلك، أما إذا كانت في مجتمع متغير أو ثوري تتغير هي الأخرى وفق نمط هذا التغيير وظروفه الاجتماعية[3] فيها الميراث ينتقل في خط أبوي من الأب إلى الابن الأكبر عادة حتى يحافظ على صيغة الانقسام للتراث كما أنها عائلة لا منقسمة، أي الأب له مهمة ومسؤولية والأبناء المنحدرون من أبنائه فالخلف الذكور يتركون الدار الكبيرة ويكونون عددا من الخلايا مقابلا لعدد الأزواج، فالأسرة خاضعة لمبدأ التماسك الداخلي والخارجي.

تمنح الأسرة الجزائرية للمرأة بإدارة شؤون المنزل وإنجاب الأطفال وتربيتهم باعتبارها سيدة المنزل، كما تعطي مكانة أعلى للذكور لأنه يحافظ على اسم العائلة أما الأنثى تترك منزل العائلة عند الزواج[4].

ولقد كانت الأسرة الجزائرية قبل الاحتلال ذات طابع ممتد حيث كانت تضم لعديد من العائلات، وكانت للعادات والتقاليد دور كبير في تماسك الأفراد التي كانت تربطهم قرابة الدم، كما بيّن محمد السويدي في قوله: " عاش المجتمع الجزائري في فترة ما قبل الاستعمار في وسط عشائري (قبلي) على أرض مارسوا فيها عملهم الزراعي على أسس تعاونية جماعية[5].

---

(1)Boutefnouchet (M) . o.p. cit, p38.

(2) opcit p 38

(3)Mostepha Boutefnouchet IBID, P 19.

(4) مصطفة بوتفنوشت، العائلة الجزائرية والتطور والخصائص الحديثة ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984 ص 38.

(5) محمد السويدي، مرجع سبق ذكره ص: 72.

حيث كانت الأسرة الجزائرية في هذه الفترة تمتاز بالزواج المبكر خاصة للفتاة، فكانت ترى أنّ وظيفتها تنحصر في البيت للإنجاب والرعاية محافظة على تماسكها الأسري، والمرأة لها مكانة في المجتمع باعتبارها المدبرة في كلّ شيء سواء داخل المنزل أو خارجه كمشاركتها في الزراعة والحرب ومعظم النشاط الاقتصادي والاجتماعي، وكذلك كانت لها مكانة فيما يخص إنجابها للذكور الذي كان يحسن من وضعيتها كامرأة وزيادة مكانتها داخل الأسرة. كما كانت تمتاز بطابعها الأخلاقي وذلك بإرسال أبنائها ذكورا وإناثا إلى المدارس القرآنية والكتاتيب لمعرفة قواعد اللغة العربية وحفظ القرآن.

" الإناث في الأسرة الجزائرية مكانتهن أدنى من مكانة الذكور حيث يستقبل ميلاد الذكر بفرح أكبر من ميلاد البنت، لكونه يحافظ على اسم الأسرة وممتلكاتها ويمثل مصدرا اقتصاديا ويرى فيه الأب رفيقا في العمل ووصيا على أمه وإخوته بعد موته[1].

والأم تحتل مركزا ثانويا رغم أنها تتمتع بسلطة إدارة الشؤون المنزلية، كما لم تكن لها صلاحية المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون الأسرة حيث كان الرجل ينفرد بهذه المهمة[2].

كما أنّ الأسرة الجزائرية تؤدي عدّة وظائف إيديولوجية اقتصادية وتربوية ومعروفة بالعرف في مجالات الحياة الاجتماعية العديدة كالزواج والطلاق وحل النزاعات والخلافات بين عائلتين أو بين الأفراد أنفسهم[3].

وفيما يخص النشاط الاقتصادي فإنّه كان موحدا بحيث أنّ الرجال على وجه الخصوص كانوا يقومون بخدمة الأرض، التجارة والنشاطات الحرفية[4].

وكان الإنتاج الاقتصادي والاستهلاك جماعيا، فهو قائم على الملكية المشتركة وكذلك الاستهلاك الجماعي[5].

---

(1)Bourdieu (P) Sociologie de l'Algerie. P.U.F ; Paris ; edition ; 1987. P. 15.

(2)ibid Pp 12.13.

(3)Bournans (Maurice) , Statut personnel et famille au maghreb de 1940 à nos jours. Mouton ; Paris ; 1977 ;p.33.

(4)Boutefnouchet (Mostéfa), Système social et changement Social en Algerie. O P U , Alger sans date p.p . 36.37.

(5)opcit p. 205.

المطلب الثاني: الأسرة الجزائرية حديثا:

بعد الثورة التحريرية نالت الجزائر استقلالها. فشهدت الأسرة الجزائرية عدّة تغييرات منها الانفجار السكاني، الوضعية الاجتماعية، نوع السكن، الهيكل الأسري وتحرير المرأة ونتيجة لهذه التحولات ظهرت الأسرة الحديثة أو الزواجية التي تتكون من الزوج والزوجة والأبناء والتي تكون مستقلة اقتصاديا عن الأسرة الأم وهذا ما انعكس على تغيير المكانة ودور المرأة في الأسرة[1].

فنتيجة لهذه التطورات الحديثة التي مسّت المجتمع الجزائري في اتجاهه نحو التصنيع والتحضر بعد الاستقلال مباشرة فإنّ الشكل الأسري الممتد بدأ في التغيير، كما بدأ تحرك السكان بين مختلف المدن الجزائرية والأحياء و المراكز الصناعية وعودة اللاجئين الجزائريين من تونس والمغرب (300ألف مهاجر) بعد إعلان الاستقلال وتمركزهم بالمدن بالرغم من أنهم من أصل ريفي. وتمركز معظم المؤسسات التجارية والصناعية في أغلب المدن الشمالية الكبرى[2].

وانتقال الأسرة الجزائرية من الممتد إلى النووي لم يكن واضحا و لم يكن ليتطور بشكل سريع إلاّ بعد نزوح الأسرة إلى الوسط الحضري، ومما لاشك فيه أنّ النمو الحضري السريع في الجزائر كان نتيجة لتحرك السكان بين المدن من جهة ومن الريف إلى المدينة من جهة ثانية وهذا النمو هو في صميم عملية اقتصادية واجتماعية وثقافية[3].

وفي هذا الصدد يشير موريس بورمانس (Bormans) أنّ الأسرة في المغرب العربي قد تعرّضت للتطورات والتغيرات وعليه ظهرت ثلاثة أشكال:

1- شكل الأسرة المحافظة: التي نجدها خاصة في القرى ووجودها بقلّة في المدن

2- شكل الأسرة المتحولة (الانتقالية) : الداعية إلى الجمع بين الأفكار المحافظة والعصرنة.

---

(1) عائشة بورغدة، العائلة الجزائرية وتنظيم النسل ، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، الجزائر، ص 76.

(2) محمد السويدي، مرجع سبق ذكره، ص 85.

(3) نفس المرجع ص 88.

3- شكل الأسرة المتطورة: الذي يميل إلى الحياة الأوروبية من حيث اللغة والثقافة والعادات وهذا شكل وجوده قليل في المدن وينعدم في القرى[1].

فالمدن الجزائرية شهدت نموا حضريا على حساب عملية التحضر وبالتالي فقد وجدنا أنفسنا أمام ظاهرة للتكدس السكاني في المدن نتيجة للنزوح الكثيف وليس أمام عملية للتحضر[2].

ويقول ابن خلدون: "البدو أصل المدن والحضر سابق عليهما"، فحسب ابن خلدون أيضا أنّ البدو يقتصرون على الضروريات[3]، أما الحضر فيلجئون إلى الكماليات[4]، ومن ثمّ انتقال البدو إلى الحضر تتغير طبائعهم وتتزايد احتياجاتهم وحاجاتهم.

ويلعب العامل الثقافي دورا هام في عملية التغيير ويساهم الدين وبقية العوامل الثقافية الأخرى دورا هاما في تطوير المجتمع[5].

وعليه تشير الإحصائيات إلى أنّ نسبة التحضر في الجزائر عام 1985 بلغت 45% وهذا يدل أنّ نسبة التحضر بلغت النصف وأنّهم يعيشون في مراكز حضرية. وأما عام 1990 وصلت نسبة التحضر إلى 61%[6].

وكان من نتائج هذه التغيرات تقلص فكرة الأرض كمحور للحياة الاقتصادية والاجتماعية وكمورد اقتصادي أساسي وعامل قوي في تماسك الأسرة والتخلي عن الكثير من مظاهر الأسرة الممتدة وبروز مفاهيم جديدة كان لها أثر على بنية الأسرة الجزائرية الحديثة.

---

(1)Bormans (M) opcit pp 623-626.

(2) محمد السويدي، مرجع سبق ذكره، ص 88.

(3) عبد الغني مغربي، الفكر الاجتماعي عند ابن خلدون، تعريب محمد شريف بن دالي حسين، ديوان المطبوعات الجامعيةن الجزائر، 1988.

(4) نفس المرجع، ص 70.

(5)Meghrebi (Abdelghani) Culture et personnalité Algerienne de massinissa à nos jours ENAL ; OPU , Alger 1986 p 88.

(6)Ministère du plan et de L'Aménagement du Territoire, Office National des statistiques, Alger, SEP 1985 P2.

والوضع الأمني المتردي وأمام وضعية غير طبيعية وصعبة على الأسر لجأ بعضها إلى بيع ممتلكاته من مواشي وغيرها وشراء سكنات في المدن وغيّرت نشاطها نحو خدمات النقل وبيع الخضر والفواكه. أما الأسر الريفية غير القادرة على تغيير نشاطها، فقد حاولت التكيف بإحداث مناصب شغل لأبنائها المتسربين بواسطة طاولات السجائر أو العمل في الحقول المجاورة للمدينة وقد تحتم على بعض العائلات إلى بيع مصوغات الزوجة لسد الحاجيات الخاصة في ظل الانهيار الاقتصادي الذي عرفته البلاد والذي نتج عن تسريح العمال. أما العائلات الحضرية فقد تأثرت بدورها نتيجة التدفق الكبير للأسر الريفية نحو المدن فاستفاد من هذا الوضع فئة التجار والحرفيين وعاد بالسلب على أغلب الفئات المتوسطة والفقيرة الحضرية وهذا لغلاء الأسعار وضعف الدخل، ورغم كل هذا فالأسرة الريفية والحضرية حافظتا على بعض الخصائص نوجزها في النقاط التالية:

-1- نوع العمل: حافظت الأسرة في الريف على بعض النشاطات والأعمال الحرفية، رغم الأزمة الاقتصادية التي مسّت هذه الأسر مما دفعتها إلى العمل في الشركات والمزرعة أو التفرغ للمزرعة في حالة عدم وجود عمل. في حين الأسرة الحضرية اتجه أبناءها إلى الأعمال الإدارية والخدمات وغيرها.

-2- محيط العمل: ميدان الأسرة الريفية البيت والمزرعة، ويعتبر الحقل امتدادا للبيت أما مجال الأسرة الحضرية فينحصر في البيت وما تحدده طبيعة ووظيفة الأب.

-3- رئاسة الأسرة وقيادتها:

تمتاز الأسرة في الريف بقيادة الأب وزعامته التي تنتقل لأبنائه الأكبر فالأكبر، ويعتبر المسؤول عن الأسرة في كل شؤون البيت.

أما في المدينة فإنّه مع بقاء السيادة للأب إلاّ أنّ الأم تحتل مركزا يكاد يكون معادلا للأب في تسيير الاقتصاد المترلي بل تفوقه أحيانا، وتظهر الاتجاهات الفردية مبكرا في الأسرة الحضرية إذ يبدأ الأبناء في تحضير أنفسهم ماديا ومعنويا للاستقلال عن البيت الأصلي.

نستنتج مما سبق أنّه رغم التطورات التي عرفتها الأسرة الجزائرية من الممتد إلى النواة فقد تبيّن أنّ الأسرة مازالت متمسكة بنمط الأسرة الممتدة حيث لا تزال الأسرة الزواجية مرتبطة بأسرة الوالدين نتيجة تمسكها بالقيم والعادات وامتداد السلطة المعنوية للوالدين على الأبناء حتى في حال زواجهم وانتقالهم إلى مسكن مستقل.

المبحث الثاني : الدور التنشيئ والوظيفي للأسرة الجزائرية:

المطلب الأول: خلال الوجود الاستعماري:

إنّ التنشئة الاجتماعية عملية يخضع لها الفرد، بغرض الاندماج في جماعة اجتماعية والغرض من ذلك هو تكييف الفرد حسب قيم ومعايير مجتمعه. وباعتبار أنّ الأسرة هي المؤسسة التنشيئية الأولى التي يوكل إليها الدور الوظيفي لعملية التنشئة وهي تعمل على غرس قيم الجماعة ومعايير المجتمع لأفرادها فهي كذلك (أي الأسرة) تتكيف حسب المرحلة الزمنية التي تكون فيها، وهذا ما يتضح بالنسبة للأسرة الجزائرية التي عاشت الفترة الاستعمارية فقد اختلف نموذج تنشئتها لأفرادها مقارنة مع دورها في فترة الاستقلال وما بعده.

فالشكل الأسري الذي كان سائدا هو العائلة المسماة بالتقليدية، ويمكن أن نعتبرها عائلة متسلطة مركزية ومبنية على وحدة المصالح الاقتصادية والتضامن والتكامل[1]، ويعتبر الفرد فاقدا لاستقلاليته نظرا للنظام الذي تخضع له، أضف إلى تحمله مسؤولية الأفراد الآخرين وهذا بحكم الثقافة السائدة في المجتمع.

تعمل العائلة على توزيع الأدوار وتوفير كل احتياجات الفرد منذ صغره للعب الدور الذي سيؤديه في المجتمع.

---

(1)Boutefnouchet (M) opcit p 36.37.

وتعلمه على الحفاظ على النظام القائم، فالفرد لا يستطيع تحقيق ذاته بإرادته الخاصة وإنّما بإرادة المجتمع الذي هو عضو فيه[1] فهو عضو في جماعة أكثر منه فردا مستقلا عن إطار العائلة وهذا حفاظا على المصالح الاقتصادية والقيم العائلية بصفة خاصة.

تمتاز التنشئة في العائلة الجزائرية التقليدية بجملة من الخصائص يمكن أن نذكر منها ما يلي:

-1- النظام البطريقي (الأبوي):

لا تنفرد الأسرة الجزائرية بهذه الخصوصية وإنّما هي امتداد للنظام العربي الاجتماعي حيث استقرّ النظام العربي في النظام الأبوي[2] والذي يعني ممارسة ربّ العائلة من خلاله سلطة مطلقة على جميع أفراد الأسرة الذين يتوجب عليهم الخضوع له[3]، فهو يشرف ويدير ملكية العائلة وأعمالها الاقتصادية ويوزع على أفرادها المهام ويتحمل احتياجاتهم المادية والمعاشية، وللرجل قوة رمزية داخل العائلة التقليدية وهذه القوة هي إحدى الشروط الأساسية لرعاية الجماعة وازدهارها وحمايتها[4].

والأب في النظام الأبوي هو شكل النموذج الأصلي للأبوية، وهو أداة القمع الأساسية، قوته ونفوذه يقومان على العقاب[5].

-2- العلاقات الأسرية:

-أ- العلاقة بين الإخوة:

---

(1) Benabi (D) Le problème des idées dans le monde Musulmane El Bayyinate , Alger 1990, p29.

(2) بركات (حليم) ،النظام الأبوي وإشكالية المجتمع العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت أفريل 1982، ص 64

(3) رسام (أمل) نحو إطار عمل نظري لدراسة المرأة في العالم العربي ، الدراسات الاجتماعية عن المرأة في العالم العربي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، اليونسكو، بيروت، 1984 ، ط1، ص 262.

(4) Bourdieu (P) Esquise d'une theorie de la pratique , p62.

(5) شرابي (هشام) النظام الأبوي وإشكالية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1992، ص 60.

تتميز العلاقة بين الإخوة في العائلة التقليدية بالاحترام المتبادل والحياء وهي تستوجب أن يحترم من كان أصغر سنا أخاه الأكبر. ومكانة الكبير تحظى بالهيبة والعلاقة في النهاية هي علاقة خضوع واحترام لمن هو أكبر ويمكن تشبيه علاقة الأخت الكبرى بإخوتها الصغار بعلاقة الأم بأبنائها وهذا يظهر في خدمتهم وتعليمهم على حدّ تعبير مصطفى بوتفنوشت[1].

-ب- العلاقة بين الجنسين (الأخ والأخت):

العلاقة بين الجنسين أو الأخ بأخته تمتاز بالسيطرة والقهر من طرف الأخ رغم انتمائه إلى نفس جيل أخته سنا. ويظهر هذا بقوة في اللعب والأدوار الموكلة إليهما وفي التنشئة الأسرية التي تلقوها. فتتخذ الأخت دور الطاعة وتنفيذ أوامر أخيها والعمل على خدمته، بينما يتلقى الذكر تنشئة اجتماعية تجعله سيدا، لأنّه هو الآمر في كل شيء ولا يقبل أية مناقشة في قراراته، خصوصا من طرف الإناث لأنّه يرى ذلك انتقاصا من رجولته وهي صورة مطابقة لما رآه من صورة خضوع أمه لأبيه فهو يمارس سلطته على أخواته حتى وإن كنّ أكبر سنا منه[2].

-ج- علاقة الأم بالبنت:

وتحتل البنت في العائلة التقليدية وضعية خاصة فتحاط بكثير من العناية والاهتمام لا لكونها ذات مركز ودور أكبر من الولد بل لأنّها حاملة لجملة من القيم التي بها يظهر مركز العائلة وشرفها، فهي تتلقى تربية خاصة تجعلها صورةً طبق الأصل لشخصية أمها، وأي انحراف في سلوك البنت يسقط اللوم على الأم باعتبارها المسؤولة عن تربيتها. والأم بهذا الشكل تحاول إعطاء البنت نموذجا تربويا يتلاءم وثقافة المجتمع.

-د- علاقة الأم بالابن:

تأخذ علاقة المرأة بابنها بعدا خاصا حيث يتوقف مصيرها على إنجاب الذكور لكي تطرد شبح الطلاق وتستطيع الأم البقاء في العائلة، والعلاقة بينهما هي علاقة

---

(1)Boutefnouchet (M) La famille Algérienne , op cit p60.

(2)Noamane- Guessous (Soumaya), Qu dela de toute pudeur de LA Sexualité feminine au maroc, Eddif Casablanca, 1985, p30.

قوية، فهي تتفرغ كلية لابنها الذي جاء كمحور لهـــا. وهـــذه العلاقـــة فرضـــها المجتمـــع باعتبار مجتمع ذكوري، فهي تحاول ضمان مســـتقبلها الـــذي لا يمكـــن أن يكـــون في حالـــة عدم إنجابها للذكـــور.

-هـــ - علاقة الأب بـــالبنت:

الملفت للنظر هي العلاقة التي تربط البنت بأبيها حيـــث تتمـــيّز بـــالاحترام الشـــديد والطاعة والخضوع ويتجلى ذلك في كلامـــها المـــهذب وفي مظـــهرها الخـــارجي المحتشـــم أمامه إضافة استعدادها الدائم لخدمة أبيها والإمكانيات التي تظـــهر في هـــذا الشـــأن.

أما سلوك الأب اتجاه ابنته الصغيرة لا يكتسي عناية عاطفيـــة كبـــيرة. وغالبـــا مـــا تتحاشى البنت أباها في العائلة التقليديـــة وتتجنـــب الظـــهور أمامـــه خاصـــة في مرحلـــة البلوغ، والمجتمع وضع قواعد ضمنية متمثلة في ذلـــك الاتفـــاق الضمـــني حيـــث لا يجـــد الأب نفسه مع ابنته وجها لوجـــه، وتجـــاهل الأب وضعيـــة ابنتـــه الجديـــدة تجعـــل مـــن تزويجها ضرورة بسبب عدم معاشرة الأب ابنتـــه في البيـــت[1].

والعائلة الجزائرية التقليدية تتميز بطابعـــها الأبـــوي الـــذي يعطـــي للرجـــل قيمـــة اجتماعية أكبر، ولا يعترف بالفتاة في إطارها الجديـــد لأنّـــها بـــدون هويـــة اجتماعيـــة، والذي يعطي لها هذه الهوية هو الـــزوج.

والأسرة الجزائرية في الفترة الاســـتعمارية لعبـــت دورا تنشـــيئيا يتناســـب وتلـــك المرحلة خاصة عندما اندلعت الثورة التحريرية ســـنة 1954. فمفـــهوم الثـــورة: الأخـــوة، والتضامن والحرية والمستعمر والحرْكة والخونة والاســـتقلال كلـــها مفـــاهيم أريـــد لهـــا أن تكون منذ البداية في نفوس الأفـــراد حـــتى يدركـــوا خطـــورة المرحلـــة والوجـــه البشـــع للاستعمار، والعمل على تحرير الوطن والاستقلال. وهنـــا نلاحـــظ أنّ مفـــاهيم التعـــاون والتضامن والأخوة و الوطن برزت بقوة في الفترة الاستعمارية عنـــد الأســـرة الجزائريـــة.

وأمام هذه المرحلة استطاعت الأســـرة أن:

---

(1)Fanon (F) Sociologie d'une révolution l'an de la révolution petite collection, maspéro, Paris, 1975, p.91.

-1- تربط سلوك أفرادها تدريجيا بالمعاني التي تتكون عن المواقف التي يتفاعل فيها.

-2- غرست فيهم فكرة الولاء للوطن وللأسرة وللحرية خاصة أنّ استعمال الجزائر واحتلالها، يعتبر ظاهرة سوسيو تاريخية، بحيث كان هدف المستعمر لا يتمثل في أخذ الاراضي فحسب وإنّما أخذ المجال بمعنى التعمير، فأخذه للأراضي يعني استلاب المعايير الثقافية والأرض التي كانت مصدر إنتاج الثقافة.

فالمستعمر وأرضه كان شيئا واحدا، لذا عمل المستعمر على تحطيم العلاقة بين الإنسان والطبيعة والثقافة[1]، وهذا الوضع نتج عنه الثورة التي اعتبرت أهم عوامل التغيير "لأنّه ينبع من ذات الجماعة التي تستشعر الحاجة إلى الثورة فتكون تعبيرا عن إرادة أفرادها"[2].

ولذا أثّرت الثورة في الأفراد وهذا من خلال الأسرة التي سايرت هذا الوضع، فتغيّرت وضعية المرأة وكان من الضروري مشاركتها في النضال من أجل الاستقلال إضافة إلى مشاركة أغلب الرجال في ذلك وهذا كان له أثر كبير على الأبناء وتمدرسهم.

فمع اندلاع الثورة التحريرية وجدت المرأة نفسها مسؤولة على إعالة الأطفال وتربيتهم وهذا بسبب غياب العنصر الرجالي عن البيت بعد مشاركته المباشرة في الحرب[3]

وإنّ غياب الأب عن البيت لم يكن سهلا على الأطفال وتنشئتهم في هذا الجو الذي ينقصه حنان الأب.

كما كانت الأم علاوة على أدوارها التقليدية كتوليها مهام الطّبخ والغسيل والاهتمام بتربية الأطفال قامت بعدّة نشاطات "تحضير أطنان الكسرة والكسكسي للمجاهدين من أجل مواصلة المعركة الشرسة"[4]، وعادة ما كان هذا يبعدها عن البيت وعن الأطفال والالتحاق بالمجال الخارجي وهذا ما غيّر الدور التنشيئ

---

(1)Megherbi (Abdelghani), Culture et personalité de Massinissa à nos jours, op cit , p103

(2) السويدي (محمد) مرجع سابق ص03.

(3)Delacroix (Catherine), Espoirs et réalités de la femme arabe (Egypte-Algérie), Histoire et Respertive méditerraneennes, l'harmattan, Paris, 1986, p.66.

(4)Megherbi (Abdelghani), op cit , p103

والوظيفي لكل أفراد الأسرة الجزائرية. وكمـــا كـــانت الثـــورة مـــن أجـــل الاســـتقلال الوطني فإنّها أيضا استطاعت أن تقلب النسق القيمـــي للأســـرة.

المطلب الثاني: بعد الاســـتقلال:

لقد جاءت مرحلة جديدة وهي مرحلة الاستقلال الوطني ومـــا ترتـــب عنـــها مـــن محاولة للنهوض بالبلاد والخروج من بؤرة التخلف، وعليه كـــان التركـــيز علـــى سياســـة التعليم لمكافحة الأمية المتفشية في المجتمـــع.

ومنه إجبارية التعليم وتعميمه على كل الأفـــراد في ســـن التمـــدرس دون التمييـــز بين الجنسين هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّ النمط التنشـــيئ للأســـرة الجزائريـــة قـــد تغيّر بحكم المرحلة الجديدة التي عرفـــها المجتمـــع فـــبرزت مفـــاهيم أيديولوجيـــة جديـــدة متمثلة في البناء والتشييد والخروج مـــن الجـــهاد الأصغـــر إلى الجـــهاد الأكـــبر، والتـــأميم والعلـــم ...الخ.

فحاولت الأسرة أن تكيف أساليب تربيتها لأبنائـــها علـــى أســـاس المفـــاهيم الـــتي وجدت بعد الاستقلال مباشرة، فعملت على ضبـــط ســـلوك أبنائـــها مســـتعملة الثـــواب والعقاب، كما يتعلم الطفل تجنّب كل الأفعـــال الـــتي لا يقبلـــها المجتمـــع، جاعلـــة كـــل أفعاله متماشية والوسط الذي يعيش فيه دون الخروج عنه على حـــدّ تعبـــير دور كـــايم: " أنّ الفرد كلما حاول التحرر قابله القهر الممارس مـــن طـــرف الأســـرة والجماعـــة لأنّـــه يعتبر تحت ضغوط الإلزام المفروض من طـــرف الجماعـــة"[1] ومـــن الأســـاليب التربويـــة المستعملة من طرف الاولياء من أجل تنشئة الطفـــل نجـــد التـــهديد والتخجيـــل واللعنـــة والرحمة والعقوبة من اجل تقويم كل عيوب الطفـــل، و الضـــرب كتعبـــير عـــن التـــأديب كذا تعويد الطفل على ترويضه على التحمل والخضـــوع للآخريـــن.

كما تعمل الأسرة الجزائرية على التفريق بين الجنسين فكـــانت تهـــدف مـــن تربيـــة البنت لجعلها مؤهلة للحياة أخلاقيا ودينيا، وتتعلم العفـــة القائمـــة علـــى الحيـــاء وتربيتـــها

(1)André (Michel), Sociologie de la famille, P.U.F. 1972 . P 78.

على الصبر[1]، والأشغال المنزلية وأمور الـــزواج وتتعلـــم البنـــت أنّ الـــزواج هـــو أهـــم أهداف حياتها والحشمة هي القيمة الأساسية التي تمثـــل التربيـــة الكاملـــة، بحيـــث تقـــترن العفة والبساطة والتحفظ والحياء بأي فعل تقـــوم بـــه[2].

أما الولد فينشأ على قيم الرجـــال فيميـــل إلى مصاحبتـــهم ولا يكـــثر الجلـــوس في المنزل فيقضي أوقاته بعيدا عن الأسرة وتبدأ التفرقـــة واضحـــة بـــين الجنســـين بتخصيـــص كل من البنت في المنزل والذكر خارج المـــنزل فـــهناك عالمـــان منفصـــلان لكـــل منـــهما خاصياته وإذا حضيت البنت بنصيب من التعلم فمكانها دائمـــا هـــو البيـــت فـــلا يســـمح لها بالخروج إلا أوقات الدراسة فتقوم إمّا بالمذاكرة أو شغل البيـــت علـــى عكـــس الولـــد الذي ترى الأسرة أنّ الشارع هو مكانه الطبيعي ولا يسأل عـــن المـــدّة ولا المكـــان الـــذي كان فيه أو تدفع به أسرته للعمل (غير رسمي) كبيع السجائر منـــلا ... الخ وهـــذا مـــا أكدته دراسة محي الدين عبد العزيز " أنّ البنين هو عرضة إلى اســـتعانة الأســـر بهـــم أثنـــاء الأوقات الدراسية أو بعدها مما ينجم عن ذلـــك غيـــاب الطفـــل عـــن المدرســـة أو عـــدم القيام بواجباته المنزلية كما يرجع إلى عجـــز الآبـــاء في الســـيطرة علـــى الطفـــل وقضـــاء معظم أوقات فراغه خارج المنزل بعيدا عن مراقبتـــهم وتوجيهـــهم. أمـــا بالنســـبة للبنـــات فإننا نجد أنّه من النادر أن تستعين الأسرة بهذا العمل خاصـــة خـــارج المـــنزل. زد علـــى ذلـــك معظمهن يقضين أوقاتهن في المنزل نتيجة قيود وعادات اجتماعية معينـــة ممـــا يســـهل مراقبتـــهن وتوجيههن وبالتالي يحفزن على الاهتمام بدروسهن والقيـــام بالواجبـــات المدرســـية"[3]، ومـــن نتائج هذه الدراسة أنّ التحصيل لدى الإناث أكـــثر مـــن التحصّيـــل لـــدى الذكـــور، فنســـبة الرسوب لدى الإناث 39.09% أما نسبة الرسوب لـــدى الذكـــور فكـــانت 62.91% "[4].

ونستنتج من ذلـــك أنّ تحصيـــل البنـــت علـــى الولـــد لا يعـــود في الأســـاس إلى الاهتمام بالبنت أكثر من الولد وإنّما يعود إلى اعتبارات ثقافيـــة وإلى عـــادات وقيـــم وإلى الأسلوب التنشيئ المتبع من طرف الوالديـــن.

---

(1)Zeidouni (Nafissa) , Enfant d'hier, l'education dans milieu traditionnel, Maspéro , 1980, p186.

(2)Gaudio (Ahilio) , La révolution des femmes en islam, juliard , 1975, p.71.

(3) محي الدين عبد العزيز، مرجع سابق الذكر، ص 53.

(4) نفس المرجع، ص 53.

وتمرّ عملية تعليم الطفل ابتـــداء مـــن الأســـرة إلى الروضـــه إلى التعلمـــي التحضـــيري والقرآني وصولا إلى التعليم الإلزامي كـــالابتدائي والمتوســـط والثـــانوي فالجـــامعي، ولا يصـــل المتعلم إلى مرحلة عالية من التعليم إلاّ إذا تلقى تنشئة تســـاعده علـــى ذلـــك، فنجـــد مثـــلا في الريف الفتاة تنقطع عن الدراسة في المرحلة المتوسط وهـــذا أولا لبعـــد المســـافات ومـــا تتطلبـــه من مصاريف النقل والأكل خاصة الفتاة التي تحكمها عـــادات صارمـــة مـــن طـــرف الأســـرة، وهذا ما لا نجده في المدن التي تتوفر فيها هياكل تعليمية الـــتي تشـــجع علـــى الدراســـة وإقبـــال الفتاة وهذا راجع إلى نوع التنشئة التي تتلقاها الفتاة في الريـــف أو المدينـــة.

والأسرة هي التي توفر لأبنائها مســـتلزمات الدراســـة ونظـــرا للظـــروف الاجتماعيـــة والاقتصادية التي عرفتها الأسرة الجزائرية نجد أغلب الأسر غـــير قـــادرة علـــى توفـــير لأبنائـــها ضروريات الحياة أما لتعليمهم تلاقي كثيرا من المعاناة وهذا ما يؤثـــر بالســـلب علـــى تحصيلـــهم الدراسي. ونتيجة للتغيرات التي شـــهدها المجتمـــع الجزائـــري فعمليـــة التحضـــر أدّت إلى تغـــيّر الحياة من بناء اجتماعي متميز في الغالب بعلاقات التشـــابه وســـيادة التقـــاليد والقيـــم إلى بنـــاء أسري يعمل فيه كل فرد في موضع، وخرجت الأم إلى العمـــل فـــترتب علـــى ذلـــك تنـــاقض بين المكانات السابقة والأدوار الجديدة. مما أدى إلى تغـــيرات كبـــيرة علـــى وظـــائف الأســـرة والتنشئة الاجتماعية للطفـــل. كمـــا أصبحـــت المؤسســـات التربويـــة الأخـــرى كـــالمدارس والحضانة والنوادي ... الخ هي التي تتولى تربية الأبناء أكثر من الأســـرة وانعكـــس كـــل ذلـــك على الأبناء تحصيلهم الدراسي. وبدأت السلطة الأبوية تتلاشى، وســـاد نـــوع مـــن الديمقراطيـــة وحرية التصرف إلى آخـــره.

نستنتج من كل ذلك أنّ أسلوب التنشئة يختلف مـــن أسَـــرة إلى أخـــرى ومـــن الريـــف إلى المدينة ومن مرحلة إلى أخرى وبالتالي فهي تتغيّر وفق قيـــم ومعايـــير المجتمـــع.

ملخص الفصـــل:

تناولنا في هذا الفصل الأسرة الجزائرية وهـــذا أثنـــاء الاســـتعمار فعرّفنـــا الأســـرة مـــن حيث النموذج والنمط وذكرنا مميزاتها ووظائفها و تطرقنا إلى التغـــيرات الـــتي طـــرأت عليـــها بحلول مرحلة الاستقلال وأشكال الأسرة الـــتي تميز المجتمـــع الجزائـــري وبيّنـــا نتـــائج هـــذه التغيرات التي أدت إلى تقلـــص حجمـــها كمـــا تناولنـــا أســـلوب تنشـــئتها أثنـــاء المرحلـــة الاستعمارية والاستقلال يظهر هـــذا في الأســـلوب الـــذي يتناســـب والمرحلـــة واســـتنتجنا في النهاية أنّ أسلوب مرتبط بتغير قيم المجتمـــع.

الفصل الخامس

المدرسة بين التنشئة والتحصيل

الفصل الخامس: المدرسة بين التنشـــئة والتحصيـــل

تمـهيد:

المبحث الأول: المدرسة تعريفها تاريخـــهاووظائفـــها

المطلب الأول: تعريف المدرســـة

المطلب الثاني: تاريخ المدرســـة

المطلب الثالث: وظائف المدرســـة

أولا: الوظيفة التنشـــيئية

ثانيا: الوظيفة التعليميـــة

ثالثا: الوظيفة الثقافيـــة

رابعا: الوظيفة التربويـــة

المبحث الثاني: المدرسة الجزائريـــة

المطلب الأول: تطور التعليم في الجزائـــر

المطلب الثاني: وظائف المدرسة الجزائريـــة

المبحث الثالث: المدرسة والتحصيـــل

المطلب الأول: تعريف التحصيـــل

المطلب الثاني: عوامل التحصيـــل

أولا: عوامل ذاتيـــة

ثانيا: عوامل أســـرية

ثالثا: عوامل مدرســـية

المطلب الثالث: الأسرة والمدرسة والتحصيـــل الدراســـي

خلاصة الفصـــل

الفصل الخامس: المدرسة بين التنشئة والتحصيل

تمهيد:

تأتي المدرسة بعد الأسرة في سلم التنشئة الاجتماعية للأفراد معرفيا وسلوكيا ومهنيا. فهي مؤسسة اجتماعية تربوية أوجدها المجتمع عن قصد، حين تعقّد تراثه وصعب عليه الإلمام بكل الوظائف الموكلة إليه. فوظيفة المدرسة الأساسية تنشئة الأجيال الجديدة بقصد تنمية شخصيات الأفراد وتنمية قدراتهم المعرفية والعقلية.

ـ والهدف الأساسي للمدرسة هو التربية والتعليم وتثبيت القيم والمبادئ الاجتماعية. والجزائر كغيرها من المجتمعات اعتنت بالمدرسة والتعليم فعملت على تطوير المنظومة التربوية، فأنشأت المدرسة الأساسية بكل خصائصها ومميزاتها وكل هذا لرفع من مستوى العلمي للتلاميذ وتحسين تحصيلهم الدراسي.

ومن هذا المنطلق سنتطرق في المبحث الأول من هذا الفصل إلى تعريف بالمدرسة وتاريخها ثم التطرق إلى وظائفها والتي حصرناها في الوظيفة التنشيئية والوظيفة التعليمية، والثقافية ثم الوظيفة التربوية. ونتناول في المبحث الثاني المدرسة الجزائرية وتطور التعليم ووظائف المدرسة الجزائرية وبعدها نتطرق في المبحث الثالث إلى المدرسة والتحصيل ثم نختم الفصل لنتكلم عن الأسرة والمدرسة والتحصيل.

المبحث الأول: المدرسة تعريفها تاريخـها ووظائفـها

المطلب الأول: تعريف المدرسـة:

لقد عهد المجتمع إلى المدرسة بتعليـم أبنائـه وتثقيفـهم وتربيتـهم وفقـا لطبيعـة المجتمع ونوعيته، ورغم تعدد التعاريف حول المدرسـة إلاّ أنّ مضمونهـا لا يختلـف كثـيرا من تعريف لآخـر.

والمدرسة تعني المؤسسة الاجتماعيـة أي " تنظيمـا اجتماعيـا قصديـا وشـكليا بمعنى أنّ له أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وهـذا التنظيـم أو النظـام يحـدد العلاقـات القائمة بين الأفراد المنتمية إليه لتحقيق أهدافه، فالمدرسة على هـذا الاعتبـار لهـا كيانهـا الاجتماعي المقصود، خلافا لغيرها مـن المؤسسـات فـهي تتضمـن واجبـات وحقوقـا للأفراد داخل الإطار العام للمجتمع وفي إطار العمليـة التربويـة القصديـة، كمـا أنّـها تنظم سلوك الأفراد داخلها وعلاقتهم بغيرها مـن المؤسسـات"[1].

ويعرفها محمد سرحان أنها: " المؤسسة المتخصصة الـتي أنشـأها المجتمـع لتربيـة وتعليم صغاره نيابة عن الكبار الذين منعتـهم مشـاغل الحيـاة وحـالت دون تفرغـهم للقيام بتربية صغارهم، ذلك بالإضافـة إلى أنّ تطـور الحيـاة وتعقيدهـا نتيجـة تراكـم الخبرة البشرية، والتراث الثقافي، قد حال دون إلمام والتعرف عليـه، ممـا اسـتلزم وجـود المتخصصين في مجالات العلم والمعرفـة"[2].

أما محمد خليفة بركات يقول: " المدرسة هي البيئـة الثانيـة الـتي ينتقـل إليـها الطفل بعد البيئة المترلية ... وتكمل المدرسة وظيفة المـترل في تشـكيل شـخصية الطفـل وتطويرها"[3]، كما أنّها: " المؤسسة التي أقامها المجتمـع لكـي تتـولى نيابـة عـنه تربيـة أبنائه في مختلف مراحل التعليـم"[4].

---

(1) إبراهيم عصمت مطاوع ،أصول التربية ، ط7 ، القاهرة، دار الفكر العربي، 1995 ، ص ص 73-74.

(2) منير المرسي سرحان ،مرجع سابق ص 195.

(3) محمد خليفة بركات، علم النفس الترفي في الأسرة ، ط1، الكويت، دار العلم، 1977 ، ص 36.

(4) تركي رابح، مرجع ذكر سابقا ص 148.

المطلب الثاني: تاريخ المدرسة

دعت الحاجة وتغيير المجتمعات إلى إقامة مدارس تلقن فيها فنون التربية لأبناء طبقة معينة، بمعنى أبناء النخبة من المجتمع وفي حدود القرن السابع للميلاد بدأت الحركة العلمية والثقافية في النضج والتطور، حيث أنشأت أثينا وأسبرطة مدارس متخصصة في شكل معاهد تقوم بوظيفة التربية والهدف منها تكوين جماهير من أجل تحقيق أغراض معينة للدولة وطموحاتها.

ثم تأتي القرون الوسطى أين شيّدت المدارس والمعاهد والجامعات وكان عصر العهد الإسلامي الذي أزال الطبقية وعدم احتكار التربية لفئة معينة من أبناء المسلمين.

أما في أوروبا في القرون الوسطى كانت تسير نحو التطور وبعدما تحسن اقتصادهم اتجهوا إلى بناء المدارس وتعميمها، وصار من الضروري تربية الجماهير وتوعيتها موازاة مع الثورة الصناعية الكبرى وفي القرن العشرين استمر التقدم الصناعي وتعمقت البحوث في مجال التربية وعلم النفس وبارتقاء الفكر الإنساني نتيجة الازدهار الكبير في كل المجالات.

أخذت المفاهيم تتغير ومنها مفهوم المدرسة بحيث أصبح " عبارة عن مؤسسات عمومية مستقلة، تتمتع بقدر كبير من عناية الدول والحكومات فخصصت لها ميزانيات ضخمة اقتطعتها من الميزانية العامة للدولة، وذلك لصياغة هذه المؤسسات وتجهيزها بالوسائل التربوية والعلمية والأجهزة المختلفة، وخصصت لها معلمين مؤهلين، ووضعت المناهج الضرورية،وحددت لها أهداف تسعى إلى تحقيقها"[1].

والمدرسة تختلف من مجتمع لآخر وهذا حسب الحاجات الاجتماعية لكل مجتمع وحتى في المجتمع الواحد فهي متميزة حسب كل ما تتطلبه الفترة الزمنية لذلك المجتمع. وفي هذا الصدد يعتبر إميل دور كايم (Emile Durkheim) أنّ اختلاف

(1) خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1 ،بدون مكان ولا دار نشر، 1998 ، ص 18-19-21.

الحاجات الاجتماعية من مجتمع لآخر تلعب الدور الرئيسي في تشكيل محتوى البرامج التربوية المعتمدة في مختلف المجتمعات، كما أنّه أشار في نفس الوقت إلى أنّ الظاهرة التعليمية ظاهرة حركية أو دينامية، وبالتالي تعتبر هذه العملية عملية تغير، وقد أكد هذا بما لاحظه من التغييرات التي عادة ما تطرأ على البرامج التعليمية خلال مختلف الفترات الزمنية[1].

المطلب الثالث: وظائف المدرسة:

إنّ وظائف المدرسة هي الوسيلة الرئيسة لتحقيق أهداف المجتمع عن طريق البرامج التعليمية ويمكن أن نتناول هذه الوظائف بشيء من التفصيل حسب التصنيف التالي

أولا: الوظيفة التنشيئية

تقوم المدرسة بتحديد مكانة الفرد، وتوزيع الوظائف، وإظهار قدراته وتوجه الأفراد إلى الطرق التي تؤدي بهم إلى المهن المختلفة وإمدادهم بالمهارات الخاصة والضرورية لأداء متطلبات مختلف الوظائف.

فكما يرى لبيب التحيجي: " أنّ المدرسة ضرورة اجتماعية لتنشئة الطفل وإدماجه في المجتمع والمدرسة أنشأها المجتمع لتعد الجيل الصغير للاشتراك في المناشط الإنسانية ويحدد لها المجتمع أبعادها"[2]. ويقول محمد سلامة غباري: "لقد أصبحت المدرسة الحديثة هي المؤسسة الاجتماعية التي تشترك مع البيت والدين والمجتمع في تحمل مسؤوليات التنشئة الاجتماعية و إعدادهم لمواجهة الحياة"[3]

كما تقوم المدرسة بتهذيب أفرادها حسب قيم ومعايير المجتمع الذي يعيش فيه كما تعلمهم التربية الصحيحة التي تتلاءم مع استعداداتهم العقلية والتنشيئية، فتعمل على استغلال ذلك الاستعداد لتأخذ بيده حتى ينضج.

كما توفر بيئة اجتماعية أكثر اتزانا من البيئة الخارجية، مما يؤثر في تنشئة التلميذ وتكوين شخصيته تكوينا يمكنه من التفاعل والتكيف مع المجتمع ومن العمل على تطويره[4].

---

(1) مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر 1962-1980 ، ديوان المطبوعات الجامعية

(2) مرنار رابح، برامج المدرسة الإنسانية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي الجزائري ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر ، 1990-1991، ص 16.

(3) محمد سلامة غباري، الخدمة الاجتماعية المدرسية، ط1 ، الرياض دار عكاظ، 1982 ، ص 18.

(4) منير المرسي سرحان، مرجع سبق ذكره ، ص 195.

فكما رأينا أنّ للأسرة دور في تنشئة أبنائها فالمدرسة مكملة لهذا الدور، فينصح أبو حامد الغزالي بالتوسط والاعتدال في تهذيب أخلاق التلاميذ، وعدم تعويدهم على التراخي والكسل وإبعادهم عن رفقاء السوء[1].

أما رفاعة الطهطاوي نجده يحذّر من توبيخ التلميذ بشكل دائم لأنّ ذلك يؤدي إلى أن يصير وقحا، تهون عليه الملامة في ركوب القبائح لذلك يشير إلى وجوب لومه سرا وبعيدا عن أعين وأسماع الآخرين، وعن العلاقة بين المعلم والتلميذ ، يرى أنّ هذه العلاقة يجب أن تبنى على الود والمحبة المتبادلة وعلى التلميذ أن يدعو لأستاذه في أعقاب كل درس، كما يدعو الأستاذ للتلميذ، وعلى المعلم أن يجازي تلاميذه كبنيه، مشغوفا بهم عطوفا عليهم[2].

أما بستالوزي (Pestalouzi) (1746-1827) فيلسوف سويسري فيرى أنّ الوظيفة السلبية للمربي تتمثل في إزالة العقبات التي تعترض نمو الطفل، أما الناحية الإيجابية فتتمثل في إثارة المعلم للتلميذ لتدريب قواه تحت إشراف المعلم وتوجيهه. فالمبادئ التربوية يجب أن تنبع من داخل الطفل، لا أن تفرض عليه من الخارج، كما يجب أن تقوم تربية الطفل على التأمل، وخبرته الشخصية هي التي تؤدي إلى تقدم عقله، كما يجب أن تكون المحبة أساس العلاقة بين المعلم والمتعلم والركيزة التي تقوم عليها عملية التعلم[3].

نستنتج من كل ما سبق أنّ للمدرسة دور كبير في التنشئة الاجتماعية للأفراد. فهي التي تنتج لنا أجيال المستقبل بالتعاون مع كل المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

ثانيا: الوظيفة التعليمية

تعمل المدرسة على تزويد التلميذ بالمعلومات الأساسية التي تسلحه بسلاح المعرفة، فتدربه على طرق التفكير العلمي الصحيح المبني على الملاحظة والتجربة والنقد والمقارنة.

---

(1) محمد أيوب شحيمي، مرجع ذكر سابقا، ص 16

(2) نفس المرجع، ص ص 17-18.

(3) نفس المرجع، ص ص 18-19.

كما تقوم بتعليم التلاميذ المبادئ اللغوية والقراءة والكتابة وتعمل على تعريف التلميذ بالمجتمع تعريفا واضحا، وتكوينه من حيث قوانينه ونظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

كما يتعرف التلميذ على المشاكل التي تواجه هذا المجتمع والعوامل التي تؤثر فيها "أي أنّ المدرسة تعطي للتلميذ صورة حيّة وديناميكية لواقع هذا المجتمع لا صورة فوتوغرافية ساكنة لأنّ المجتمع يفقد أهم مميزاته إذا فقد عنصر الحركة"[1].

تعمل المدرسة على تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات حول الوسط الطبيعي الذي يعيشون فيه حتى يسهل عليهم التكيف مع هذا الوسط واستغلال كل مصادر الطاقة والقوة فيه، كما أنّها تمنحهم وسائل الكشف والبحث في العلوم على اختلافها كالرياضيات والجغرافيا وعلوم الطبيعة والحيوان، وغيرها من العلوم الأخرى، كما تعرفهم بتاريخ المجتمع ونظمه وقوانينه والعلاقات السائدة فيه.

فالمدرسة إذن تقوم بنقل المعرفة وتعليم أساليب الحصول عليها وتشجع على الكشف والتعبير وإيجاد طرق جديدة للتعامل مع العالم المادي والنفسي والاجتماعي[2].

فالمدرسة تمنح للأفراد فرصة لإظهار قدراتهم[3]، كما تعمل على تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار وتقديمها في نظام تدريجي يتفق وقدرات الأفراد وهكذا يندرج الطفل في تعليمه من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

ثالثا: الوظيفة الثقافية

إنّ الاهتمام بنظام التعليم أمر ضروري كي يستجيب لحاجيات ومتطلبات المجتمع. والتغيير الذي يحدث في نظام التعليم قد يرجع إلى ظهور قيم جديدة يحتاجها

---

(1) رابح تركي، مرجع سبق ذكره، ص 374.

(2) جوسلين ،المدرسة والمجتمع العصري، تر: محمد قدري لطفي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، بدون سنة ص 30.

(3) مرجع سابق، ص 33.

الفرد في المجتمع الجديد أو لتلبية حاجة من حاجيات المجتمع وعليه ظهرت مدارس لها وظيفة اجتماعية وثقافية تساير تطورات المجتمع الحديثة وما فيها من تغيرات فتستدعي تنمية الجوانب الاجتماعية والثقافية والنفسية في شخصية الفرد ليكون أقدر على مواجهة الحياة المتغيرة، " كما تساهم المدرسة في القضاء على التناقض القيمي والصراع الثقافي بين الأفراد في مجتمع واحد بل هناك دعوة في تلقي المدرسة مثل هذا الدور على المستوى العالمي لتساهم في التفاهم الدولي والسلام العالمي "[1].

يرى جون ديوي " أنه لابد من جعل كل مدرسة حياة اجتماعية مصغرة تعكس حياة المجتمع الأكبر وأنّ للمدرسة دورين أساسيين في خدمة المجتمع وهما:

أ- نقل التراث بعد تخليصه من الشوائب

ب- إضافة ما ينبغي إضافته لكي يحافظ المجتمع على حياته[2].

كما تقوم المدرسة بتنقية وتطهير التراث الثقافي وخبرات الكبار مما قد يفسد نمو الطفل ويؤثر في تربيته تأثيرا سلبيا[3].

ومن الوظائف الثقافية للمدرسة الاستجابة السريعة للتطورات التي تحدث في المجتمع وإدراك التيارات الجارية، بل والعمل الإيجابي الفعّال في تطور المجتمع[4].

ولقد حدّد جون ديوي الوظيفة الثقافية لمدرسة في العناصر التالية:

- المدرسة تحافظ على التراث الثقافي للجماعة، فهي تعلم لغة الجماعة وتاريخها وعلومها وفنونها وعاداتها وتقاليدها وتغرس في نفوس التلاميذ حبّ هذا الميراث والتمسك به.

- المدرسة تنقل الميراث الثقافي للجماعة إلى الأجيال القادمة فمع زيادة مخزون الإنسان من المعرفة، وزيادة تعقد المجموعات التي تعيش فيها أصبح من الضروري

---

(1) محمود سيد سلطان، مقدمة في التربية ، كلية التربية، جامعة عين شمس، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 108.

(2) رابح تركي، مرجع سبق ذكره ص 359.

(3) منير المرسي سرحان، مرجع سبق ذكره، ص 195.

(4) نفس المرجع ص 195.

تطوير الوسائل المتخصصة في عمليـــة نقـــل الثقافـــة، وكـــانت المدرســـة ولازالـــت المؤسسة الرئيسية لنقل هذه الثقافـــة.

- المدرسة تظهر الميراث الثقافي للجماعة، فهي لا تنقـــل المـــيراث الثقـــافي بخـــيره وشـــرّه وإنّما هي تؤكد على نواحي الخير وتحارب نواحـــي الشـــر، وتنمـــي عوامـــل التقـــدم وتستأصل عوامل التخلف كالمعتقدات الخرافيـــة والأســـاطير ...الخ.
- المدرسة تحسّن وتطوّر الميراث الثقافي من خلال ما تضفيه إليـــه مـــن معـــارف جديـــدة وعلوم بحيث تجعل ثقافتنا تساير التقدم العلمي والتكنولوجـــي حـــتى لا تبقـــى حبيســـة العادات والتقـــاليد"[1].

وقد اعتمدت القوميات في أوروبا وغيرها علـــى التعليـــم كســـلاح فعـــال لدعـــم كيانها وإبراز معالم شخصيتها القومية الخاصـــة. وهـــذا مـــن صميـــم ثقافتـــها كمـــا أنّ الفيلسوف الألماني (فيخته) ينـــادي قومـــه بوجـــوب الاعتمـــاد علـــى التعليـــم في بعـــث الشخصية الألمانية وتوحيد الأمة الألمانية التي كـــانت ممزقـــة في القـــرن الثـــامن عشـــر في دولة ألمانية واحـــدة.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية فإنّ المعاهد التعليميـــة قـــد مكّنـــت مـــن العمـــل على إدماج وتكامل الملايين من المهاجرين ضمن تيار واحد هـــو التيـــار العـــام الســـائد في الحياة الأمريكيـــة[2].

كما أنّ المدرسة قد تكون عاملا من عوامل الغزو الثقـــافي وهـــذا مـــا حصـــل في الجزائر فكانت المدرســـة الفرنســـية تحـــاول بكـــل إمكانياتهـــا تحطيـــم كـــل المقومـــات الشخصية الجزائرية وذلك بفرضها على الأهـــالي اللغـــة الفرنســـية والحضـــارة الفرنســـية وجعل الجزائر فرنسية " وقد كانت أولى توصيات قـــادة الاحتـــلال في بـــاريس لجيشـــهم الزاحف على الجزائر في بداية الاحتلال سنة 1830 هي قولهـــم: علّمـــوا لغتنـــا وانشـــروها حتى تحكم الجزائر فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناهـــا حقيقـــة"[3].

---

(1) محمد السراغيني وآخرون، التربية ، مكتبة الرشاد البيضاء، 1965، ص ص 35-36.

(2) زايد مصطفى، التعليم في الجزائر ، وطأة المؤسسة الرسمية على البناء الاجتماعي العام (محاضرة) الملتقى الوطني لعلم الاجتماع، عام 1985 ، جامعة الجزائر ص 06.

(3) رابح تركي، مرجع سبق ذكره، ص 359.

رابعا: الوظيفة التربويـــة

إنّ المدرسة كمؤسسة أنشأها المجتمع ويسّر لهـــا جميـــع أســـباب العمـــل وأمدّهـــا بالمباني والكتب والأجهزة التعليمية وأمدّها بالمعلمين المؤهلـــين تـــأهيلا كافيـــا. لا تقتصـــر على تأمين فرص التعليم للجميع بل تتعدى ذلك إلى معالجـــة الإنســـان فـــردا وجماعـــة في ارتباطه مع محيطـــه[1].

هذا من خلال تزويدهم بالقيم والمعايـــير والأخـــلاق العامـــة كـــاحترام الوالديـــن وطاعتهم واحترام المعلّم كما أنّـــها تقـــوم بـــتزويد النـــشء في فـــترة محـــدودة تجـــارب وخبرات الكبار وتنقية هذه الخبرات والتجارب والمـــهارات مـــن الشـــوائب الـــتي تفســـد نمو التلميذ وتسيء إلى توجيهـــه[2].

فالتربية بمفهومها الشـــمولي تهتـــم بجميـــع النواحـــي الشـــخصية ومتابعـــة نمـــوه الجسدي والأخلاقي والنفسي مع التوجيـــه والإرشـــاد.

كما تنمي في الفرد معنى الانضباط والنظـــام والتعـــاون واحـــترام حقـــوق الغـــير والتضحية بمصالحه الفردية من أجل مصلحة الجماعـــة، وبذلـــك يتعـــود علـــى الســـلوك الاجتماعي السليم كي يطبقه في حياته، وتعمل على تعليم التلميـــذ نظافـــة المحيـــط الراقيـــة وتطهير المجتمع من بعض العادات والتقاليد والخرافـــات، وتنمـــي فيـــه نواحـــي الإبـــداع والابتكار وإتاحة الفرصة أمامه لإظهار سلسلة من الأنمطـــة والمثـــل الرائـــدة الـــتي يتبناهـــا وتحريك طموحه وربطها بنظام من القيم العالية وإتاحـــة الفـــرص أيضـــا للمواهـــب الفرديـــة للنمـــو[3].

وعليه فإنّ مهمّة التعليم من أشق المهن وأصعبها لأهميـــة وخطـــورة الرســـالة الـــتي يقوم بها المعلم، ذلك لأننا نضع بين يديه مخلوقا ضعيفا ونريد منـــه أن يـــرده إلينـــا عضـــوا

(1) محمد أيوب شحيمي، مرجع ذكر سابقا ، ص 92.

(2) جوسلين،المدرسة والمجتمع العصري ، تر: محم قدري لطفي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، بدون سنة ، ص 30.

(3) جليل وديع شكور، مرجع سبق ذكره ، ص 75.

اجتماعيا نافعا مكتمل الشخصية مزودا بالعادات والقيم الأخلاقية والفكرية التي تمكنه من التكيف مع بيئته[1].

المبحث الثاني: المدرسة الجزائرية:

المطلب الأول: تطور المدرسة الجزائرية:

اهتمت الدول الراقية بالمدرسة وعرفت أهميتها في شأن رفع المجتمع وبذلك جعلت من التعليم سبيلا لتحقيق ازدهارها كما أنّ المدرسة تقوم بوظيفة التواصل الحضاري بين الأجيال فحسب جون ديوي (J Dewey) " المدرسة هي مؤسسة اجتماعية أساسا لذلك يجب أن تشمل على الأهداف الجماعية والفردية ، والمدرسة ليست الإعداد للحياة ، بل هي الحياة نفسها"[2].

والجزائر كغيرها من الدول فقد اهتمت بالتعليم في الماضي والحاضر وكانت متميزة في حقل الثقافة والتعليم بفعل الثراء والتواصل الحضاري الذي عرفته بتتابع الثقافات والشعوب التي استوطنت هذا البلد

المدرسة الجزائرية قبل الاستعمار الفرنسي

عرفت المدرسة الجزائرية قبل الاستعمار الفرنسي مرحلة مزدهرة حيث كان التعليم للأهالي من الشعب الجزائري بكل مراحله حتى التكوين العالي، ويذكر بسام العسلي في مؤلفه: أنّ التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي كان أكثر انتشارا ، فلقد وجد أكثر من ألفين مدرسة للتعليم الابتدائي والثانوي والعالي بالإضافة إلى مئات المساجد[3]

---

(1) عبد القادر بن محمد، دروس في علم التربية وعلم النفس، وزارة التعليم والتكوين الابتدائي والثانوي، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، 1973، ص 148.

(2) مزنار رابح: برامج المدرسة الأساسية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي الجزائري، رسالة ماجستير، (1990 - 1991م) ص1.

(3) بسام العسيلي، عبد الحميد بن باديس وبناء قاعدة الثورة الجزائرية ، دار النفائس، بيروت لبنان، 1983 ، ص 109.

ورغم الأحداث السياسية التي مرّت بها المؤسسات التربوية إلاّ أنّها بقيت متمسكة بالقيم العربية الإسلامية و لم تكن في هذه المرحلة وزارة مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة، فالتعليم مسؤولية جماعية يتعاون الجميع لإنشاء مؤسسات تربوية والتي كانت متمثلة في[1]:

1- **المساجد**: وتكون كبيرة نسبيا لذلك تكون غالبا في المدن وفي أماكن التجمعات السكنية الكبيرة والمتوسطة، ويتفنن البناءون في بنائها وزخرفتها وتقدم فيها الدروس الفقهية والعلمية والصلاة.

2- **الكتاتيب**: وهي أقل وحدة للتعليم الابتدائي وهذا النوع من المؤسسات ينتشر انتشارا كبيرا في أحياء المدن والقرى النائية الصغيرة، نظرا لصغر حجمها وأهمية وظيفتها هدفها الأساسي هو تحفيظ القرآن الكريم للصبيان وبعض الدروس في المواعظ والأخلاق.

3- **الزوايا**: انتشرت الزوايا في المدن والقرى انتشارا كبيرا في العهد العثماني، ظهرت نتيجة التخلف واستبداد الحكام.

وظهور هذه المؤسسة كان نتيجة ظاهرة التصوف فكان إذا اشتهر أحدهم بالتقوى والورع والعلم أسس له مركزا لاستقبال الزوار وهكذا يطلق عليه زاوية وتسمى باسم صاحبها من أشهر الزوايا زاوية الثعالبي بالعاصمة وضريح سيدي الهواري بوهران، وزاوية السنوسي بوهران.

وهي أماكن لحفظ القرآن الكريم وتدريسه، وأماكن لأداء الصلاة و إلقاء الندوات العلمية وكثيرا ما كانت الزوايا تقوم مقام المؤسسات للدراسة الثانوية، ينتقل إليها طلاب العلم بعد إجازتهما لحفظ القرآن الكريم ورغبتهم في التفقه في شؤون الدين.

---

(1) بوفلجة غياب، التربية ومتطلباتها، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1984، ص 25-26-27.

4-**الرابطات:** وتشبه الزوايا في وظائفها الاجتماعيـــة والثقافيـــة إلاّ أنّـــها تكـــون قريبة من مواقع الإعداد ويقوم المرابطـــون فيـــها بدورهـــم الجـــهادي إلى جـــانب المـــهام الأخرى من تعلم وتعليـــم.

5-**المدارس:** لم تبدأ المدارس كما نعرفها اليـــوم المتخصصـــة بـــالتعليم في مراحلـــه المختلفة، في الانتشار إلاّ في القرن 18م حين كان التعليم يختم بإجـــازة شـــفوية مـــن عنـــد الأستاذ وتعبير صريح عن رضـــاه.

باستثناء بعض مدارس تلمسان التي تعـــود إلى العـــهد الزيـــاني وكذلـــك مدرســـة مازونة التي تأسست في أواخر القرن 12م وفي مرحلة ما قبـــل الاســـتعمار كـــانت هنـــاك "مرحلتين من التعليم، تعليـــم ابتدائـــي، وتعليـــم ثـــانوي، فـــالتعليم الابتدائـــي يلقـــن في الكتاب (الجامع أو المســـيد) "[1].

أما المواد التي كانت تعلم في هذه المرحلـــة " تشـــمل مبـــادئ القـــراءة والكتابـــة وشيئا من النحو والفقه وحفظ القـــرآن"[2].

والتعليم الثانوي كان يلقن في الزوايا وفي المـــدارس الـــتي أنشـــئت في المـــدن لهـــذا الغرض، أما المواد التي كانت تعلم " فتشـــمل بالإضافـــة إلى القـــرآن الكـــريم، الأصـــول والبيان والمنطق ومصطلح الحديث والفقه والحديـــث والســـيرة والتصـــوف"[3].

" فقبيل احتلال فرنسا للجزائر ســـنة 1830 كـــانت الحركـــة الثقافيـــة والتربويـــة واسعة الانتشار نتيجة كثرة المدارس والمعاهد وقلة الأمية في صفوف أغلـــب فئـــات المجتمـــع[4]

كما أنّ أغلب الدراسات والأبحاث التاريخيـــة أكـــدت علـــى انتشـــار التعليـــم في الجزائر في تلك المرحلة واستعداد عامة الناس للتعليـــم وواجـــب العلـــم واحـــترام العلمـــاء

---

(1) أحمد الخطيب، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأثرها الإصلاحي في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، ص 62.

(2) أحمد الخطيب، مرجع سابق، ص 26.

(3) أحمد توفيق المدني، كتاب الجزائر ، المطبعة، الجزائر، 1929، ص 93.

(4) محمد أكلي بن عكي، ديمقراطية التعليم النظامي في الجزائر خلال الفترة 1962-1964 بين التوقع والانفجار، رسالة لنيل شهادى الماجستير في علم التربية

رغم أنهم "لم تكن هناك وزارات متخصصة بالتعليم خلال هذه المرحلة من الزمن، فالتعليم مسؤولية جماعية، يتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتاتيب ووقف الأموال لخدمتها"[1].

ولم توجد جامعات كما كان الحال في تونس التي يوجد فيها جامع الزيتون ومصر التي كان فيها جامع الأزهر.

المدرسة الجزائرية خلال الاستعمار:

عند دخول فرنسا إلى الجزائر وجدت التعليم مرتفعا نسبيا خاصة مدينة تلمسان عند استيلاء فرنسا عليها وجدت "خمسين مدرسة ابتدائية ومدرستين للتعليم الثانوي والعالي وهما مدرسة الجامع الكبير وأولاد الإمام أما في قسنطينة فقد وجد الفرنسيون حوالي تسعين مدرسة ابتدائية وسبع مدارس ثانوية عالية"[2].

وأول ما قام به الاحتلال الفرنسي عند دخوله الجزائر سنة 1830، الاستيلاء على كل المؤسسات التعليمية فحول المساجد إلى كنائس وبعضها إلى ثكنات وأغلق الزوايا والكتاتيب وفتحت مدارس خاصة بتعليم الجزائريين وكانت تشرف عليها فرنسا، وقامت بمحاربة رجال العلم والتعليم، والاستيلاء على أملاك الأوقاف التي تمول الخدمات الثقافية والدينية والاجتماعية وقد أصدر " كلوزيل" الحاكم العسكري الفرنسي قرارا يوم 7 ديسمبر 1830 استهدف مصادرة كل الأملاك الدينية وتشمل التعليم الذي كان يعتمد على الأوقاف في مصاريفه وقد كانت الأوقاف العامة بمدينة الجزائر وحدها قد قدر عددها في الأيام الأولى للاحتلال بـ (2600) ملكية"[3].

والقضاء على الحضارة الإسلامية واللغة العربية، فاهتم في هذه الفترة بمواجهة الجزائريين في كل أنحاء البلاد وقام بشل كل ما له علاقة بالتعليم والثقافة العربية الإسلامية وذلك أنه " أصدرت بتاريخ 18 أكتوبر 1892 مرسوما يقضي بعدم فتح مدارس عربية إلاّ برخصة من المحكمة"[4].

---

(1) غيات بوفلجة، مرجع سابق، ص 25.

(2) غيات بوفلجة، مرجع سابق، ص 25.

(3) نفس المرجع، ص 25.

(4) أحمد الخطيب، مرجع سبق ذكره، ص 63.

وردّا على ما قامت به فرنسا في الجزائر وقف المجتمع الجزائري بالمرصاد وقام بتكثيف نشاطه التعليمي ولو بالطرق البدائية (اللوحة والمداد) وهاجر الطلاب الذين كانوا يرغبون في مواصلة تعليمهم إلى تونس والمغرب.

وعموما فإنّ فرص التعليم أمام الجزائريين كانت محدودة طيلة فترة الاستعمار الفرنسي حيث " لم تتجاوز نسبة تعليم أبناء الجزائر على الأكثر 8%من جملة الأطفال الذين هم في سن التعليم ... ولذلك كانت الأمية منتشرة انتشارا كبيرا بحيث لا تقل عن 95% بين الرجال و 99% بين النساء"[1] .

أما التحليل الرسمي في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي كان ينقسم إلى مرحلتين وهما التعليم الايتدائي والتعليم الثانوي:

أ- **التعليم الابتدائي:**

وينقسم إلى:

1- **التعليم الابتدائي:** لقد خصصت الإدارة الفرنسية التعليم العربي وهذا بغرض تكوين أعوان لها من الجزائريين يتولون ترجمة ما تمليه على الشعب الجزائري من أوامر، وهكذا صدر" بموجب مرسوم 14 جويلية 1050 مدارس مختلطة فرنسية – إسلامية تعطي دروسا باللغتين العربية والفرنسية لكن التركيز الرئيسي كان على اللغة الفرنسية"[2].

أما برامج الدراسة فتشمل القواعد ، الأدب، الجغرافيا، التاريخ والنظام الإداري والحساب، ومبادئ الهندسة والعلوم الطبيعية"[3]، وكلّها باللغة الفرنسية إلاّ مادة العربية والتوحيد والفقه الإسلامي.

2- **التعليم الفرنسي:** وهو مخصص للفرنسيين المتواجدين في الجزائر فقط. أما الجزائريين الذين تلقوا التعليم في "المدرسة الفرنسية الإسلامية" كان يهدف إلى

---

(1) رابح تركي، مرجع سبق ذكره ، ص 359.

(2) أحمد الخطيب ، مرجع سبق ذكره ص 66.

(3) نفس المرجع، ص 66.

إيجاد مترجمين للقوات العسكرية وترسيخ فكرة الجزائر فرنسية فارتفع عدد المدارس الفرنسية الإسلامية عام 1870 إلى 36 مدرسة، مجموع تلاميذها 13000"[1]، ثم تقلّص هذا العدد سنة 1880 إلى 16 مدرسة مجموع التلاميذ 3172"[2].

ب-التعليم الثانوي:

كان التعليم الثانوي من نصيب الفرنسيين وقليل من الجزائريين فقط خاصة وأنّ كثيرا منهم لم يواصلوا تعليمهم لظروفهم المادية الصعبة.

ففرنسا كانت حريصة كل الحرص أن تحرم الشعب الجزائري من التعليم حتى باللغة الفرنسية خوفا منها أن يرتفع المستوى الفكري بين أوساط الشعب فيطالبها بالاستقلال. " ولقد لعبت المدرسة الفرنسية بإمكانيتها الهائلة دورها المرسوم بكل دقة ومهارة في هذا الميدان كما خططه لها قادة الاحتلال حتى كادت اللغة العربية والثقافة العربية تندثران في الجزائر بعد مرور مائة عام على الاحتلال الفرنسي للجزائر 1830-1930"[3].

وأمام خطورة هذا الوضع وانتشار الأمية بين الشعب الجزائري تأسست جمعية علماء المسلمين سنة 1931 على يد الشيخ عبد الحميد بن باديس وهذا من أجل تحقيق هدف تتطلبه ظروف الجزائر وأوضاعها السياسية والثقافية والاجتماعية وهو تعليم الدين واللغة العربية والنهوض بالثقافة العربية الإسلامية في الجزائر، فبدأت الجمعية حركتها التعليمية بفتح مدارس عربية حرة وفي نفس الوقت يلقون الدروس في المساجد لتوعية الشعب وكان من اهتمام الجمعية تعليم المرأة ومنذ نشأة جمعية علماء المسلمين أخذت على عاتقها محاربة الخرافات والأفكار المشبوهة وظلت تدعو إلى الرجوع إلى المبادئ الإسلامية والوطنية والمعرفة وتعليم مبادئ الدين الإسلامي. وفي عام 1947 أسست جمعية العلماء أول معهد للتعليم الثانوي في قسنطينة وذلك

---

(1) نفس المرجع، ص 66.

(2) نفس المرجع ص 66.

(3) ساطع الحصري، حولية ثقافية السنة الثانية 1950 - 1951 جامعة الدول العربية، دار الرياض للطبع والنشر، دون سنة ص 561.

لمتابعة الدراسة لخريجي المدارس الابتدائية. فعدد المدارس التي قامت بإنشائها جمعية العلماء المسلمين بلغت 350 مدرسة على المستوى الوطني حتى الاستقلال"[1].

المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال:

عاشت المدرسة الجزائرية خلال فترة الاحتلال فترة انعزال كامل عن بيئتها الجزائرية فكانت منذ نشأتها مدرسة أجنبية عنها لم توجد في الأصل لخدمتها والانفعال بمشاكلها وبقيت الدراسة بقضايا بعيدة عن الثقافة والشخصية العربية الإسلامية الجزائرية[2].

وعند خروج المستعمر الفرنسي ترك وراءه برامج وهياكل تربوية تخدم الاستعمار والمعمرين، فقد ترك نقصا كبيرا في عدد المتعلمين الجزائريين ونقصا في الإطارات، ومشكلة سيطرة اللغة الفرنسية، وانحصار التعليم في مناطق وطبقات دون أخرى.

وكان التعليم ينقسم إلى أربعة مراحل متمايزة هي: مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، ومرحلة التعليم الثانوي، ومرحلة التعليم العالي.

1-**مرحلة التعليم الابتدائي**: يبدأ التعليم الابتدائي من سن السادسة وينتهي بامتحان لتحصل على شهادة الابتدائية والناجحون يلتحقون بمرحلة التعليم المتوسط. أما التلاميذ الذين درسوا حتى السابعة للحصول على الشهادة الابتدائية.

فالناجحون يختارون إما الانتقال إلى السنة الثانية من التعليم المتوسط مباشرة وإما المشاركة في مسابقة للدخول في دور المعلمين وفي عدم النجاح يطردون. "فيكون الهدف الأساسي لكل تلاميذ هذه المرحلة هو اختيار هذا الحاجز والذي يستعمل لتحديد عدد التلاميذ الذين يمكن استقبالهم في المرحلة اللاحقة من التعليم، حيث أنّ عدد المقاعد المتاحة محدودة"[3].

---

(1) رابح تركي، الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ط3، الجزائر، 1981 ص 121.

(2) رابح تركي، مرجع ذكر سابقا ص 121.

(3) غيات بوفلجة، مرجع سبق ذكره، ص 32.

2- **التعليم المتوسط**: ومدتها أربع سنوات يتلقى التلاميذ في هذه المرحلة تعليما نظريا عاما، لينتقل التلاميذ إلى المرحلة الثانوية بالمعدل المتحصل عليه وحسب النسبة التي تتطلبها المرحلة الثانوية من مقاعد للدراسة. أما شهادة الأهلية فهي سلاح لمن لا ينتقل إلى المرحلة الثانوية للدخول في أي تكوين آخر. أما الراسبون في الشهادة والانتقال فمصيرهم الشارع.

3-**التعليم الثانوي**: مدته ثلاث سنوات يتخصص فيها التلاميذ تنتهي بامتحان شهادة البكالوريا الناجحون يلتحقون بالجامعة في أي معهد وبدون شروط أما الذين رسبوا فيمكنهم المشاركة في مسابقات الدخول إلى بعض المعاهد والمدارس العليا.

4-**التعليم الجامعي**: مدته ثلاث سنوات تنتهي بالحصول على شهادة الليسانس ثم تليها بعد ذلك شهادة الدراسات المعمقة وفيها يقدم الطالب دراسات في منهجية البحث إلى جانب أطروحة مبسطة، وتليها دكتوراه من الدرجة الثالثة أو دكتوراه دولة بتقديم بحث أكثر عمقا ومستوى عاليا.

وعليه ارتفعت نسبة التعليم في الجزائر " ففي عام 1954 كانت نسبة التعليم 14% من الأطفال الجزائريين تتلقى تعليما في المدارس، أما في عام 1974 فقد وصلت نسبة التعليم إلى 70 % بالنسبة للأطفال البالغين من العمر ما بين 6 و 14 سنة وبالنسبة 100% لمجموع الأطفال البالغين من العمر ما بين 6 و 9 سنوات"[1].

الإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية:

مع مطلع الاستقلال أدخلت تحويلات وإصلاحات كثيرة على التعليم في الجزائر، واتخذت إجراءات عملية من بينها " في أول دخول مدرسي تمّ في أكتوبر 1962 في الجزائر المستقلة اتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع"[2].

---

(1)Seddik Touati : La formation des cadres, Alger , O P U . sans date . p131.

(2) الطاهر زرهوني،التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال مجلة الثقافة، عدد 93، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية مي جوان 1986، ص 147.

وفي فترة ما بين سنتي 1966-1965 تم تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي وفي سنة 1967-1968 جاء تعريب السنة الثانية من التعليم الابتدائي[1] سنة 1981 تمّ تعريب المرحلة الابتدائية كاملة.

بين عام (1970 - 1973 جاء المخطط الرباعي الأول والذي حاول إدماج المدرسة الجزائرية في أعماق الحياة الجزائرية.

وفي عام (1974-1977) جاء المخطط الرباعي الثاني والذي "حاول أن يجعل من المدرسة الجزائرية جزءا لا يتجزأ من واقع المجتمع الجزائري فحسب لكن جعلها قائدة ورائدة لعملية التطور والنهضة في البلاد بعد التغيرات العميقة والجذرية التي أدخلها على نظامها وهياكلها وأساليب التعليم والتكوين[2].

جزأرة التعليم:بحيث شرعت المدرسة الجزائرية منذ سنة 1964 ولأول مرة بدأ التلاميذ الجزائريون يتعلمون تاريخ وجغرافية الجزائر والقرآن الكريم وتعاليم الإسلام، وفي سنة 1970 و 1985 تمت جزأرة التعليم المتوسط بنسبة 92.74%.

ديمقراطية التعليم :والتي تهدف من خلاله الجزائر إلى تحقيق تكافؤ فرص التعليم بين جميع الجزائريين، حيث بلغت نسبة التعليم سنة 1980 بـ 77.26% من مجموع الأطفال الذين هم في سن الدراسة ممن يتراوح عمرهم بين 6 سنوات و 13 سنة"[3].

توحيد التعليم: وقد تمّ ذلك سنة 1964 وكذا توحيد الامتحانات للسنة الأولى متوسط، وفي سنة 1967 و 1974 تمّ توحيد الامتحان النهائي للتعليم المتوسط.

---

(1) وزارة التربية والتعليم الأساسي، في سبيل إعلاء صرح المدرسة الجزائرية، مجلة التربية، العدد 3 السنة الأولى، ماي 1982، ص 99.

(2) رابح تركي، مرجع سبق ذكره ص ص 121-122.

(3) وزارة التربية والتعليم الأساسي في سبيل إعلاء صرح المدرسة الجزائرية، مجلة التربية ، العدد 3، السنة الأولى، ماي 1982 ، ص 99.

والنظام التربوي الجزائري حسب مرسوم 35/76 المادة 2 الصادر عام 1976م يكون النظام التربوي وفق المبادئ الإسلامية، والمبادئ الاشتراكية وهي: تنمية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة واكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية وتنشئة الأطفال على حب الوطن.

وفي المادة 12 الخاصة بالنظام التربوي أنّ النظام التربوي يرتبط بالحياة العملية ويتفتح على عالم العلوم ويخص جزء للتدريب على الأعمال المنتجة المفيدة[1] ولقد اعترضت التعليم في الجزائر نقائص تتلخص في: نقص الإمكانيات المادية والبشرية / المعلمين). فقد اعتمدت الإصلاحات على التوسع في المواد على حساب الفهم الجيّد وقيامها على القاعدة المادية على حساب الثقافة، وغموض أهدافها[2]، وعليه يجب أن تنطلق من قناعة المشاركين فيه وتحدد الأهداف بدقة، وأن يحس المشاركون باستقلالهم واستقرارهم ويتم تدعيم هذه الإصلاحات من الأطر العليا للبلاد[3].

المدرسة الأساسية:

إنّ ظهور فكرة المدرسة الأساسية وتطبيقها في الجزائر كان نتيجة للتحولات التي عرفها المجتمع في فترة السبعينات وبعد التحول الذي عرفه العالم ومن أسباب تطبيق المدرسة الأساسية عدم كفاية 6 سنوات دراسية إلزامية وأنّ المعارف كانت نظرية لا تمت بصلة للواقع فأعادت الدولة هيكلة المدارس الابتدائية والمتوسط بعد سنة 1971 وعوضتها بنظام شامل ومتكامل، وهو نظام المدرسة الأساسية " الذي استطاع أن يحدث القطيعة بالنسبة لكل الآليات والسلوكات المرتبطة بالنشاط التربوي في هذا المستوى من التعليم"[4].

و " المقصود بالتعليم الأساسي تأمين قدر كاف من التعليم لجميع المواطنين بدون تمييز يسمح لهم بمتابعة دراستهم، إن هم شاءوا ذلك، أو بدخول الحياة العملية، والمشاركة في النشاطات الاجتماعية والاقتصادية كمواطنين فعالين"[5]

---

(1) أمر رقم 35/76 مؤرخ في 16 ربيع الثاني 1369هـ الموافق لـ 16 أفريل 1976م المادة (2): رسالة النظام التربوي ص 12

(2) العربي فرحاتي: المدرسة الأساسية بين النظرية والتطبيق، رسالة ماجستير جامعة الجزائر، 1983م ص 73.

(3) نفس المرجع، ص 41.

(4) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، إعادة هيكلة التعليم الثانوي، الجزائر، 1991، ص 5.

(5) منير بشور، اتجاهات التربية في البلاد العربية على ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1982، ص 17.

وبدأ مفهوم التعليم الأساسي في الانتشار على المستوى الدولي في أوائل السبعينات وكان من بين من أسهم في ذلك لجنة شكلتها منظمة الأمم المتحدة للأطفال (يونيسف)، والمجلس الدولي لتنمية التعليم بمشاركة منظمة اليونيسكو، ومنظمة العمل الدولية وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية.

أما في الجزائر فنشأت مرحلة التعليم الأساسي[1] في عام 1976 بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، وهي مرحلة مكونة من إدماج مرحلة التعليم المتوسط بعد اقتصارها من أربع (04) سنوات إلى ثلاث (03) سنوات، والمرحلة الابتدائية التي تستغرق ست (06) سنوات، وبالتالي فمرحلة التعليم الأساسي تستغرق تسع (09) سنوات[2].

وحسب إحصائيات 2000 لوزارة التربية الوطنية في فترة أواخر التسعينات أي بعد تطبيق المدرسة الأساسية بحوالي ست إلى سبع سنوات أنّ عدد التلاميذ في المدرسة الأساسية ارتفع إلى 6.984.456 تلميذا وتلميذة في السنة الدراسية (1996-1997). أما العام الدراسي 1997-1998 فقدر مجموع تلاميذ التعليم الأساسي بـ 7.033.613 تلميذا وتلميذة بزيادة عن العام الماضي بـ 46.157 مقعدا جديدا وتطور هذا المجموع لعام السنة الدراسية (1998-1999) إلى 7.128-777 تلميذا وتلميذة في التعليم الأساسي، بزيادة عن فترة المقارنة السابقة بـ 95.164 مقعدا جديدا"[3].

والمدرسة الأساسية تستغرق الدراسة فيها تسع (09) سنوات موزعة على ثلاثة أطوار:

الطور الأول: يبدأ من السنة الأولى إلى الثالثة " يعتبر المرحلة القاعدية (06-10 سنوات) حيث يتم فيه اكتساب التلميذ وسائل التعبير الضرورية والأساسية"[4].

---

(1) يوسف خليل يوسف،التعليم الأساسي في إطار التنمية الشاملة في البلاد العربية، تونس، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1980، ص 14.

(2) رابح تركي، مرجع ذكر سابقا، ص ص 57-58.

(3) فتيحة لعزازي، مرجع ذكر سابقا ص 71.

(4) أبو عبد الله غلام الله ،توضيحات حول المدرسة الأساسية، مجلة التربية، تصدرها وزارة التربية والتعليم الأساسي، عدد 2 السنة الأولى مارس- أفريل 1982، ص 8.

الطور الثاني: من السنة الرابعة إلى السنة السادسة " وهي مرحلة الإيقاظ (10-13 سنة)، وفيه تتم عملية اكتساب الوسط الاجتماعي وتثبيت وسائل التعبير وتنميتها"[1].

الطور الثالث: وتسمى مرحلة التوجيه وتشمل السنة السابعة والثامنة والتاسعة " وتتم فيها عملية تجسيم المعرفة والمفاهيم المكتسبة خلال وضعيات واقعية مع الاهتمام بعملية التوجيه"[2].

وينتهي الطور الثالث بامتحان شهادة التعليم الأساسي ونتائج هذا الامتحان مضروب في اثنين ويضاف إليه المعدل السنوي المتحصل عليه خلال العام الدراسي والمجموع يقسم على ثلاثة لاستخراج معدل القبول. وتقرر مجالس الأقسام قبول التلاميذ الذين تحصلوا على معدل 10 فما فوق.

ومن ثمّ نلاحظ أنّ المدرسة الأساسية شملت كلّ الإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى إنشاء المدرسة الأساسية والتي تتلخص في النقاط التالية:

1- ضمان تسع سنوات دراسية لكل طفل جزائري بلغ سنّ السادسة.
2- توحيد لغة التعليم
3- تكوين الطفل من الناحية الاجتماعية
4- بعث حياة اجتماعية بالمدرسة
5- ضمان قدر متساوٍ من المعلومات لكل طفل جزائري
6- ربط محتوى التعليم بالقيم العربية الإسلامية.

نقائص المدرسة الأساسية:

تواجه المدرسة الأساسية صعوبات كثيرة وذلك لوجود تناقضات داخل الإصلاح التربوي نفسه.

---

(1) أبو عبد الله غلام الله، توضيحات نفس المرجع، ص 8.

(2) نفس المرجع ص8.

فمن ضمن أهدافها تكوين مواطن صالح و واعـــي يملـــك الاســـتعدادات اللازمـــة لمواجهة الحياة العلمية أو التكوينية أو تلك الـــتي تؤهلـــه لمواصلـــة دراســـته ولكـــن هـــذه الأهداف لم تتحقق لأن المدرسة الأساسية ركّـــزت علـــى الجـــانب الكمـــي دون إعطـــاء فرصة لهذا التكوين أو الترقية العلميـــة.

فحسب محمد بن إسماعيلي وهو مفتـــش في التربيـــة والتعليـــم يـــرى " أنّ عـــدم ملاءمة البرنامج الدراسي لمســـتوى التلاميـــذ وبيئتـــهم الاجتماعيـــة مـــع كـــثرة المـــواد الدراسية، مع نقص في التجهيزات والمرافق الضروريـــة في التعليـــم"[1].

ومن الصعوبات التي وجهتها المدرسة الأساسيـــة الاكتظـــاظ في الأقســـام حيـــث ارتفع عدد التلاميذ في القسم الواحد ما بـــين 40-45 تلميـــذا وهـــذا العـــدد يحـــدّ مـــن درجة استيعاب الدروس. وهذا لم يكن وليد الصدفة بـــل نـــاتج عـــن السياســـة التربويـــة المطبقة، إضافة إلى النمو الديمغرافي مع قلّة المنشآت والهيـــاكل المدرســـية لاســـتيعاب كـــل طفل.

وكما يرى العربي فرحاتي في دراســـته-"أنّ الفـــهم كـــان للتخطيـــط الـــتربوي في زيادة عدد التلاميذ فقط بدون التنويـــع في الدراســـة لاســـتغلال المواهـــب والقـــدرات، وأنّ محتوى الكتب الدراسية اعتمد على خبرات أجنبية مـــن الاتحـــاد الســـوفيتي المقيمـــين في الجزائر لإثرائـــها"[2].

التدهور المستمر للمستوى التعليمي بين التلاميذ نتيجـــة تجميعـــهم ونقلـــهم دفعـــة واحدة من طور إلى آخر دون مراعـــاة للمعـــدلات أو القـــدرات أو الضعـــف والتـــأخر. وفي ذلك يقول روبرت بيـــدلي (Robert. Bedlee) : "أنّ إقـــرار المســـاواة التعليميـــة يعني إنكار وتجاهل للفروق الفرديـــة"[3].

---

(1) محمد بن إسماعيلي، سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين، مطبعة الكاهنة،ة الدويرة، 1984 ، الجزائر، ص 60.

(2) العربي فرحاتي، التحديد التربوي وصعوبات تطبيق نموذج المدرسة الأساسية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، (1990-19991) ص ص 198-200.

(3) نفس المرجع، ص 206.

وهناك صعوبات النظري والتطبيقي، أي الاختيار بين ما هو نفعي مباشر، ونفعي غير مباشر، ونعني غير مباشر بالنسبة للمواد الدراسية، أي أسبقية المواد الفنية والمهنية أم الاجتماعية والثقافية وكثيرا ما تختار المدرسة الأساسية الاختيار الأول، ولا توازن بينهما.

التدهور المستمر للمستوى التعليمي بين التلاميذ نتيجة تجميع التلاميذ ونقلهم دفعة واحدة من طور إلى آخر دون مراعاة للمعدلات أو القدرات أو الضعف أو التأخر.

كثرة الساعات (سبعة وسبعون ساعة أسبوعيا) التي يقضيها التلميذ في المدرسة وهذا لا يتوافق مع قدراته العقلية والجسمية وهذا ما يؤدي إلى إرهاقه جسميا وعقليا فيكون مردوده ضعيفا.

المدرسة الأساسية لا تهتم بإعطاء قدر كاف من المعلومات ومحاولة ترسيخها للتلميذ إلى اهتمامها الوحيد هو تحضير التلميذ للامتحانات فقط[1].

ضعف تكوين بعض المعلمين أدى إلى ضعف مستوى التلميذ، فالمعلم ينتظر منه أن يدرك المعرفة العلمية والحوارية العلمية في نفس الوقت وهو شيء قلّ ما يتوفر في المعلم وهو شيء صعب.

عدم التنسيق بين القمة والقاعدة، بين الهيئة المشرفة على التربية والذين يطبقون البرنامج.

عدم تحمس بعض كبار المشرفين على التعليم وذلك بعدم تحمسهم للتغيير والتعديل[2]

أما الصعوبات المادية، كان من المقرر كمثال في عام 1978-1979 إنجاز 5000 قاعة دراسية و 179 مؤسسة تربوية، لم ينجز منها إلاّ 1779 قاعة دراسية و 157 مؤسسة تعليمية، وسجل في نفس الوقت نقص كبير في تجهيز هذه المدارس بالوسائل الدراسية في المخابر و الورشات والقاعات الرياضية، خاصة في المناطق النائية[3].

---

(1) مصطفى عشوي، نفس المرجع، ص 112.

(2) نفس المرجع، ، ص 112

(3) العربي فرحاتي، مرجع سابق ، ص ص 191-192.

المطلب الثاني : وظائف المدرسة الجزائريـــة:

إنّ المدرسة سلاح ذو حدين قد تكون عـــاملا بنـــاء ودعمـــا لكيـــان الشـــخصية الوطنية والقومية وقد تكون عكس ذلـــك.

وفي الجزائر لعب التعليم دورا كبيرا في اســـتقلال البـــلاد، فـــالدور الـــذي لعبتـــه مدارس جمعية العلماء المسلمين في تعزيز مقومات الشـــخصية الوطنيـــة.

لقد استعملت المدرسة كأداة هامة للمحافظة علـــى الكيـــان والشـــخصية الوطنيـــة الجزائرية. وهذا بتعلم اللغة العربية والديـــن الإســـلامي.

كما قامت المدرســـة الفرنســـية في الجزائـــر بـــدور هـــدام للمقومـــات الوطنيـــة والقومية فحاولت تحطيم كل مقومـــات الشـــخصية الجزائريـــة وذلـــك بفرضـــها علـــى الأهالي اللغة الفرنسية والثقافة الفرنســـية.

وأهم ما تمتاز به المدرسة الجزائرية أنها حـــرّرت المنظومـــة التربويـــة مـــن الفكـــر التربوي والتعليمي الفرنسي وما تنص عليه المـــادة العاشـــرة مـــن المرســـوم رق 76 – 66 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عـــام 1391هـــ الموافـــق لـــ 16 أفريـــل 1976 أنّ النظـــام التربوي الوطني من اختصاص الدولة ولا يسمح بأي مبـــادرة فرديـــة أو جماعيـــة خـــارج الإطار المحدد بهذا الأمر فوظيفة المدرسة الجزائرية تكوين اتجـــاه[1] أخلاقـــي ومـــدني لـــدى الشباب الجزائري حيث تصل به إلى تبني القيم الأساسية للثقافـــة العربيـــة.

كما كانت وظيفتها بعد الاستقلال هي تربية الفـــرد الاشـــتراكي، ويظـــهر هـــذا في نفس المرسوم السابق " يرتبط النظام الـــتربوي بالحيـــاة العمليـــة وينفتـــح علـــى عـــالم العلوم والتقنيات ويخصص جزءا من المناهج للتدريـــب علـــى الأعمـــال المنتجـــة المفيـــدة اجتماعيا واقتصاديـــا"[2].

المدرسة الجزائرية تقوم على تربية الطفـــل وفـــق متطلبـــات العصـــر مـــع مراعـــاة الثقافة العربية الإســـلامية.

---

(1) رئاسة الجمهورية، الجريدة الرسمية، العدد 33 في سنتها الثالث عشرة أبريل، السنة 1976 ، ص3.

(2) نفس المرجع، ، ص3.

أي تكوين الفرد الجزائري وفق القيم والمبادئ الموجـــودة في المجتمـــع الجزائـــري.

-كما تعمل على تكوين التلميذ وتهيئتـــه لـــلأدوار الـــتي ســـوف يقـــوم بهـــا في المجتمـــع.

-كما تعمل على الوصول بالتلميذ إلى المستوى الذي يخول لـــه اســـتقلاله الـــذاتي حيث يكون قادرا على عملية التعليم والتكويـــن الـــذاتي.

-تعمل أيضا على ضمان للتلميـــذ قـــدرات واتجاهـــات ومـــهارات تكنولوجيـــة قابلة للتعليم على مختلف وضعيات الحيـــاة.

- تنمية سلوكات واتجاهـــات متماشـــية إيجابيـــا مـــع متطلبـــات المجتمـــع والأخـــلاق السائدة فيـــه[1].

- فهي تمزج بين التعليـــم النظـــري والتطبيقـــي وتجمـــع مختلـــف العلـــوم الإنســـانية والتكنولوجية. فالتلميذ الذي يرســـب في الســـنة التاســـعة يســـتطيع الدخـــول إلى عـــالم الشغل والمهنـــة.

-ووظيفة المدرسة الأساسية هي ضمان عـــدم وجـــود تلاميذهـــا الذيـــن غادروهـــا إلى الأمية أو شبه الأميـــة

-تعليم أبنائها تاريخ الجزائر عبر العصور قصد تربيتهم بنقـــل هـــذا الـــتراث مـــن جيـــل إلى جيل وتبسيطه للاستيعاب الجديد وحتى لا يضيع وتضيع معـــه الهويـــة الوطنيـــة.

-تطهير تراث الجزائر من الشوائب والدسائس والخرافـــات والتقـــاليد الباليـــة للوصـــول إلى التمييز بين ما هو حقيقي صالح ومـــزور فاســـد.

-تعمل على دمج كـــل أبنـــاء الوطـــن في قـــالب اجتمـــاعي واحـــد دون أي فـــروق اجتماعية فتبدد الطبقـــات.

كما تقوم بالوظيفة الاجتماعية " فـــهي المؤسســـة الاجتماعيـــة الرسميـــة، الـــتي تقـــوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظـــروف المناســـبة لنمـــو التلاميـــذ وتوســـيع

---

(1) مصطفى عشوي، مرجع سابق، ص 122.

الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يلتقي بجماعة جديدة من الرفـــاق ومنـــها يتعلـــم الطفـــل المزيد من المعايير الاجتماعية في شـــكل منظـــم، كمـــا يتعلـــم أدوارا اجتماعيـــة جديـــدة كالحقوق والواجبات، وضبط الانفعـــالات والتوفيـــق بـــين حاجاتـــه وحاجـــات الغـــير والتعـــلون"[1].

ومن وظائف المدرسة الأساسية ما جاء في الجريدة الرسميـــة لســـنة 1976 في المـــادة 25:

1- " دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشـــافهة وتحريـــرا ...

2- تعليما يتضمن الأسس الرياضية والعلميـــة، يمكنـــهم مـــن اكتســـاب تقنيـــات التحليل والاستدلال، وفهم العالم الحـــي والجـــامد.

3- دراسة الخطط الإنتاجية، وتربية التلاميـــذ علـــى حـــب العمـــل عـــن طريـــق ممارسته، وهذا التعليم الذي يتم على الأخص في المعامل ووحـــدات الإنتـــاج يمكنـــهم مـــن اكتساب معلومات هامة حول عالم الشغل، ويعدهم للتكويـــن المـــهني ويهيئـــهم للاختيـــار الواعي لمهنتـــهم.

4- تعليما فنيا يوطن فيهم الأحاسيس الجمالية ويمكنـــهم مـــن المســـاهمة في الحيـــاة الثقافية وتؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة في هذا الميدان والعمل علـــى تشـــجيع نموهـــا.

5- أســـس العلـــوم الاجتماعيـــة ولاســـيما المعلومـــات التاريخيـــة والسياســـية والأخلاقية والدينيـــة.

6- تربية بدنية سياسية وممارسة منظمـــة لأخـــذ النشـــاطات الرياضيـــة، وتشـــجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المسابقات التي تنظم في إطـــار الرياضـــة المدرســـية.

7-تعليم اللغات الأجنبية بحيث يتاح للتلاميـــذ الاســـتفادة مـــن الوثـــائق البســـيطة المحررة بهذه اللغات والتعرف على الحضارات الأجنبيـــة وتنميـــة التفـــاهم المشـــترك بـــين الشـــعوب"[2].

---

(1) سعد مسفر القعيب، الخدمة الاجتماعية والمدوّسة،الرياض، المريخ 1986 ص ص 97-98.

(2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قوانين وأوامر، مرسوم رقم 76-35 علق بتنظيم التربية والتكوين. الجريدة الرسمية العدد 33، الصادر بتاريخ 23-04-1973.

ومن وظائف المدرسة الأساسية " تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها، والسير في ظلالها بتوفير فرص التعليم لكل فرد وتمكينه من الاستفادة من حقه المشروع بالتعليم والتوصل بالتالي إلى تحقيق المجتمع المتعلم.

معالجة سلبيات ونقائص التعليم الابتدائي والمتوسط وتنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن والتكامل في شخصية المواطن وتتيح له تنمية إمكاناته واكتشاف نفسه وتحقيق وجوده"[1].

تربط القطاع التربوي بالمخططات الشاملة للتنمية.

تقوم المدرسة "بتهيئة الشروط اللازمة والملائمة لكل من يدخل إليها لكي يندمج في المجتمع الذي ينتمي إليه، هذا البعد تظهر قيمته خارج المدرسة أي في الإنتاج التعليمي"[2].

- الوظيفة التربوية والتي تحتل مركز الفعل التعليمي وذلك بتقييم التلاميذ ومعرفة أهدافهم، وكذا بالنسبة للمعلم وأسلوبه وطرق تدريسه وكل ما يبذله من مجهودات.

- الوظيفة المؤسسية والتي تعني النظام وتعتبر وسطا بين الوظيفة الاجتماعية والوظيفة البيداغوجية والمنهج، بمعناه الشمولي كما تراه المدرسة الحديثة يتم في ضوء مصادر محددة منها:

-الفلسفة الإيديولوجية الاجتماعية

-الواقع الاجتماعي والثقافي المعيش

-سيكولوجية المتعلمين ونظريات التعلم[3].

كما تقوم المدرسة الأساسية " بتوفير قدر متساوي من التعليم لكل الأطفال وذلك بتخصيص دروس استدراكية للأطفال المتخلفين في بعض المواد.

---

(1) أنطون حبيب رحمة،تجارب عربية في التعليم الأساسي ودليل تخطيطه، تونس مطبعة المنظمة العربية للتربية والعلوم، 1992، ص ص 39-40.

(2) محمد هاشم خالوقي، أسس المناهج التربوية، منشورات الجامعة المفتوحة، ليبيا، ط1 ، 1997، ص 30.

(3) نفس المرجع، ص30.

- الاعتناء بالمعوقين وذلك بتوجيههم إلى الأطباء المختصين سواء منهم الجسمانيين أو النفسانيين، كما تخصص لهم طرقا بيداغوجية خاصة لتعليمهم"[1].

- كما أنّها تقوم بتحرير الأطفال من الأسرة والعائلة.

- تبسيط وتنظيم المعرفة والخبرات وتقنية الأنماط السلوكية في تنشئة التلاميذ.

- السماح للفرد في تحسين مستوى معيشته ووضعه الاجتماعي.

- مساعدة الأسرة على تربية أولادها، وذلك بالعمل على ازدهار شخصيتهم عن طريق تربية حواسهم ومداركهم الذهنية.

فنستنتج مما سبق أنّ المدرسة الجزائرية هي المؤسسة التنشيئية والتربوية والتعليمية حيث تلقن النشء في مراحله فتربطه مع تراثه الماضي والحاضر والمستقبل.

وهي حامية التراث الثقافي للمجتمع ووسيلة بناء حضارية وهذا رغم كل النقائص المسجلة على المدرسة الأساسية.

فالمدرسة الجزائرية واجهت صعوبات حالت دون نجاح كثير من القرارات التي وضعتها المنظومة التربوية و لم تستطع تطبيقها.

المبحث الثالث :المدرسة والتحصيل:

المطلب الأول: تعريف التحصيل:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المواضيع التي حظيت باهتمام علماء النفس والأوساط التعليمية والتربوية. كما يعدّ من أكثر المفاهيم تناولا في الأوساط الإنتاجية والمعرفية والزراعية والصناعية. فهو مادة للحوار والمناقشة، وميدان للبحث والدراسات لما يكتسيه من أهمية وماله من دور كبير في إعداد الناشئة إعدادا يكون كفيلا بتفجير طاقاتها والمساهمة في تحقيق أهداف المجتمع ولهذا ظهرت عدّة تعاريف لهذا المفهوم.

---

(1) مراد بوقطاية، دور التعليم في نمو التفكير عند تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية (المرحلة المتوسطة) رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة، جامعة الجزائر، جوان 1983، ص4.

أولا: لغة:

حَصَلَ على وزن فَعَلَ يحصل، حصول الشيء: بقي لـــه، تحصيـــلا وتقـــول حصـــل الشيء أي ثبت ورسخ والحاصل هو ما تبقى، وثبت من ســـواه، نقـــول حيـــث الشـــيء أو العلم أي تحصل عليـــه[1].

ثانيا : اصطلاحـا:

هو الحصول علـــى المعـــارف والمـــهارات Acquisition وبالإنجليزيـــة Attainement[2]، وحسب الدكتور عبد الرحمن عيســـوي فيعرفـــه " يشـــير إلى كلمـــة إنجـــاز وهـــو الأداء وحق اختبارات مقننـــة"[3].

كذلك هو " مقدار من المعرفة أو المـــهارة الـــتي حصلـــها الفـــرد نتيجـــة التدريـــب والمرور بخبرات سابقة وتشير كلمة: تحصيل غالبا علـــى التحصيـــل الدراســـي أو التعليـــم أو تحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحـــق بهـــا"[4].

ويعرفه الطاهر سعد الله: "بأنّه المعرفة التي يحصل عليها الطفـــل مـــن خـــلال برامـــج مدرسية قصد تكييفه مع الوسط والعمـــل المدرســـي"[5].

أما إبراهيم عبد المحسن الكنـــاني يعرفـــه: "أنّـــه كـــل أداء يقـــوم بـــه الطـــالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكـــن إخضاعـــه للقيـــاس عـــن طريـــق درجـــات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كلاهمـــا"[6].

أما جابلن (Gablein) فيرى أنّ التحصيل الدراسي "هو مســـتوى محـــدد مـــن الآراء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يقيم من قبـــل المعلمـــين أو عـــن طريـــق الاختبـــارات المتقنة أو كليـــهما"[7].

---

(1) منجد الطلاب، عربي عربي ؛ بيروت، دار الشروق ، أفريل ط 31 1990 ص 125.

(2) فاخر عاقل ، معجم علم النفس ، بيروت، دار النهضة للطباعة والنشر، 1984 ، ص 106

(3) عبد الرحمن عيسوي، معالم علم النفس ، بيروت : دار النهضة للطباعة والنشر، 1984، ص 229.

(4) نفس المرجع، ، ص 129

(5) الطاهر سعد الله، علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1991م ص 134.

(6) نفس المرجع، ص 46.

(7) نفس المرجع ص 46.

كذلك عرّفه " بأنّه مدى قدرة الفرد على التعلم واكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه"[1].

نستنتج من هذه التعاريف أنّ التحصيل الدراسي دليل على اكتساب التلميذ ما قدّم إليه من معلومات أو ممارسة كما أنّه مرتبط بالتدريب وذلك في مجال التعليم والتعلم كما ركّزت بعض التعاريف على الأداء والتقييم فالأداء والكفاءة التي يقدمها التلميذ يقدرها المعلم أو نقطة الاختبار أو معا.

ويعرفه حسين سليمان قورة أنّه: " الإنجاز التحصيلي للتلاميذ في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد مقدرة بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام ما يبنى عليه الحكم بانتقاله من صف إلى صف دراسي آخر"[2].

المطلب الثاني: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

تهدف العملية التربوية إلى تحقيق مستوى تحصيلي معقول وجيّد، وعليه فإنّ التحصيل الدراسي، تؤثر عليه عوامل كثيرة ومتداخلة والتي تتفرع إلى مجموعتين يرجع أولها إلى القدرات الذاتية للطفل وتتصل ثانيهما بالبيئة المحيطة به والتي تتمثل في عوامل أسرية وعوامل مدرسية:

أولا: العوامل الذاتية:

1- **العوامل العقلية**: وتتمثل في الذكاء والذاكرة والتخيل.

أ- الذكاء: إنّ نسبة الذكاء تختلف من طفل لآخر فهناك التلميذ الذكي، ومتوسط وضعيف الذكاء. والذكاء من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي كما عرّف بأنّه: القدرة العقلية الفطرية الهامة، أو هو العامل المشترك الذي يدخل في جميع العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان"[3].

---

(1) قاموس علم الاجتماع، مصر، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص 15.

(2) حسين سليمان قورة، الدروس الخاصة والتحصيل الدراسي، دار النصر للطباعة، القاهرة، 1970 ، ص 21.

(3) محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ت ، ص 127.

فالذكاء عامل فطري يتطور بتعليم الإنسان، فإذا كان يؤثر على التحصيل الدراسي الجيد للطفل فإنّ انخفاض نسبته عند الطفل تؤثر سلبا على تحصيله الدراسي، فقد أوضحت الدراسات وجود علاقة بين ضعف الذكاء والتأخر الدراسي فتوصل الباحث بيرت (Burt) بعد " دراسة أجراها على 700 متأخر بين الذكور والإناث إلى أنّ معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي 0.74 كما بيّنت هذه الدراسة وجود اختلاف في معامل الارتباط بين الذكاء والمواد الدراسية المتلفة إذ وجد أنّ المواد الدراسية أكثر ارتباطا بالذكاء في مادة الإنشاء ثم الحساب"[1].

وكما بيّن محمد زيدان " فقد ثبت علميا أنّ المتأخرين دراسيا يعانون من ضعف الذكاء فلا يستطيعون استيعاب الدروس التي تقدم لهم ، ويحدث العكس عند الأذكياء الذين هم في تفوق دائم ونجاح مستمر"[2].

وهذا ما جاء به أصحاب الاتجاه السيكولوجي حيث يرى (حامد عبد العزيز): "إنّ الأطفال المتأخرين دراسيا هم جماعة العاديين الأغبياء، أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول"[3].

ويرى (ون . فدرستون) : " المتخلف دراسيا هو كل تلميذ وجد صعوبة في التكيف مع المجتمع المدرسي بسبب قصور عقلي"[4].

ب- **الذاكرة**:وهي قدرة التلاميذ على الاستيعاب ودرجة الحفظ الكبيرة. والذاكرة إلى جانب الذكاء يؤديان إلى تحصيل دراسي جيدَ وبالتالي النجُاح. بعكس التلاميذ الذين لهم ذاكرة ضعيفة يخفقون في استرجاع المعلومات السابقة وعدم توظيفها في الدراسة أو الامتحانات يؤدي كل هذا إلى الرسوب والفشل.

---

(1) يوسف القاضي، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، المملكة العربية، ط1، بدون سنة، ص 401.

(2) محمد مصطفى زيدان، مرجع سابق، ص 89.

(3) حامد عبد العزيز الفقي، التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه، ط3، القاهرة عالم الكتب، 1983، ص 13.

(4) فيدرستون، الطفل البطيء التعلم، خصائصه وعلاجه ،تر، مصطفى فهمي، القاهرة دار النهضة العربية، 1963 ، ص 17.

ج-التخيل: وهو قدرة التلاميذ على التخيل الذي عنه ينتج الإبداع والابتكار في شتى العلوم والمخترعات والآداب وغيرها، وهذا ما يدعم تحصيلهم الدراسي بعكس المخيلة المحدودة تكتفي بما يقدم لها من معلومات دون اللجوء إلى البحث والتخيل وهذا له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي.

فبالتخليل يستطيع الطفل أن يؤلف من الصور التي تقع تحت حسّه أو المختزنة في الذاكرة أشياء جديدة"[1].

من هنا نستنتج أنّ التعاريف التي اعتمدت على الذكاء كمؤشر للتحصيل الدراسي اقتصرت على عامل واحد وهو القدرات العقلية فقط ونفيها وإهمالها لبقية العوامل الأخرى التي لا تقل أهمية عن الذكاء، كما يرى محي الدين زكرياء أنّ التلميذ أو الطالب " قد ينجح في الاختبار ولا ينجح في العمل الحقيقي المطابق له في الواقع"[2].

وكما ترى فتيحة لعزازي أنّ " الاعتماد على أساس أنّ الذكاء هو المسؤول عن ارتفاع أو انخفاض التحصيل هو أمر لا يمكن تقبله لأنّه إذا كان قولنا، أنّ كل تلميذ متخلف عقليا هو متخلف دراسيا، فإذا عكس ذلك ليس صحيح، لذلك فهناك جملة من العوامل الأخرى التي تلعب دورها في التحصيل"[3].

2- العوامل الجسمية:

ويقصد بالعوامل الجسمية الجانب الصحي للتلميذ فإذا تدهورت صحته يحول ذلك دون قدرته على الانتباه والتركيز، " فالعقل السليم في الجسم السليم"، فالطفل المصاب بأمراض مزمنة أو مصاب بعاهة من العاهات الخلقية أكثر عرضة للتعب وتحد من قدرته على بذل الجهد ومسايرة زملائه في الفصل.

---

(1) مديرية التربية والتكوين خارج المدرسة، دروس في التربية وعلم النفس، ص 274.

(2) محي الدين زكرياء، علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى المراهق الجزائري، 15-18سنة، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم نفس الطفل والمراهق، جامعة الجزائر، 1983، ص 20.

(3) لعزازي فتيحة، مرجع سبق ذكره، ص 14.

كما أنّ ضعف البصر وضعف السمع والنطق تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ لأنّ سلامة الحواس تساعد على إدراك ومتابعة الدروس التي تقدم له باستمرار وهذا ما يساعده على تنمية معلوماته وخبراته.

ففي حالة ضعف البصر لا يستطيع التلميذ قراءة ما يكتب على السبورة، أما ضعف حاسة السمع عند التلاميذ " يصعب اكتشافها في الفصل فيتخلفون في المواد التي تعتمد على حاسة السمع مثل دروس المحادثة والأناشيد واللغة"[1]، فهذه العاهات تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ المصابين بها خاصة إذا ما قورن بزملائه مما يشعره بالاختلاف عنهم: " وللمدرس هنا دور كبير اتجاه هؤلاء التلاميذ ذوي العاهات، فعلى المدرس أن يتيح للتلميذ فرصة أداء عمل أمام أقرانه بنجاح أو يجنبه المواقف المحيطة التي تؤدي إلى الفشل وخيبة الأمل وأن " يجنبه المواقف التي تظهر هؤلاء في موقف أضعف من غيرهم، وأن يعينهم على تكوين اتجاهات سلبية نحو النقص الجسمي"[2].

" والعاهات ترتفع نسبة وجودها عند المتخلفين، عما هي عليه عند أقرانهم من المتوسطين"[3]، "لأنّ المرض قد يكون سببا في التأخر الدراسي، فالتلميذ المريض يتعرض للضعف أو قد يضطره المرض إلى إهمال إجابته فيتخلف عن أقرانه وتفوته دروسه متى تغيب ويصبح تحصيله الدراسي ضعيفا"[4].

كما تعتبر التغذية الجيّدة عنوان الصحة الجيّدة " الغذاء مصدر من مصادر النشاط الجسدي ثم الفكري وسوء التغذية تؤدي إلى انحطاط في المستوى العام للحيوية ولنشاط التلميذ.

---

(1) محمد العربي ولد الخليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1989، ص 45.

(2) يوسف القاضي، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، المملكة العربية، ط1 ، بدون سنة، ص 401.

(3) نعيم الرفاعي، الصحة النفسية ، دراسة سيكولوجية التكيف ، ط3 ، دمشق، المطبعة الجديدة، ص 451.

(4) فريدة جريتلي، التأخر الدراسي عند الطفل اللاشرعي في حي الطفولة بالجزائر العاصمة، ، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في

نستخلص من كلّ هذا أنّ العوامل الجسمية لها تأثير كبير على التحصيل الدراسي للأبناء.

3- العوامل النفسية:

وهي الحالة الانفعالية للتلميذ والتي تتصل مباشرة بالحياة الدراسية له "لأنّ التلميذ وحدة نفسية، جسمية، انفعالية، اجتماعية متفاعلة ومتكاملة"[1].

فالتلميذ الذي يتمتع بصحة نفسية جيّدة جدّ ضروري في العملية التربوية وعلى تحصيله الدراسي. فقدرة التلميذ على النجاح مرتبطة أساسا على التوافق مع نفسه وغيره من الأطفال فهذا يساعده على متابعة دروسه والاهتمام بها والحصول على أفضل النتائج التي تزيد من طموحه و تقوي من عزيمته في النجاح، وتزيد في ثقته بنفسه فيشعر بالقدرة والكفاءة فيتحدى كل العقبات لتحقيق أهدافه دون خوف أو تردد. بعكس التلميذ الذي حالته النفسية مضطربة تؤثر على صحته فتجعله لا يركز في دراسته بسبب تشتت أفكاره وعدم شعوره بالارتياح النفسي يكون دائم القلق و التوتر والانزعاج، فيجد صعوبة في استخدام قدراته العقلية استخداما مثمرا، فهو يعاني من تأخر في جميع المواد التي يتعلمها وهذا ينعكس على تحصيله الدراسي.

فالناحية النفسية تخلق أنماطا سلوكية متفاوتة، كالطفل المنطوي، أو الهادئ أو الحيوي النشيط وعلى المعلم أن يتعامل مع كل واحد حسب طباعه لضمان السير الحسن لدراستهم، فيتأثر التلميذ بالمعلم الذي يراعي شعوره ونفسيته ويميل إليه ومنه يحب المادة التي يدرسها ذلك المعلم وقد بيّنت العديد من الدراسات الارتباط بين التحصيل الدراسي والميل نحو المادة، منها دراسة كاتل (Cattell) 1961 ودراسة كوردن (Corden 1962)، أنّ هناك ارتباطا وثيقا بين التحصيل الدراسي والميل نحو المادة الدراسية ازداد تحصيله فيها كلما قلّ ميله إليها نقص تحصيله فيها"[2].

---

(1) مصطفى فهمي، الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع ، دار الثقافة القاهرة، 1969، ص 85.

(2) عبد الخالق إبراهيم ، التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه ، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 82، جويلية 1987، ص 53.

" وحتى الرغبة القوية في المثابرة والاهتمام بالدراسة لها أثر على تحصيل التلميذ لأنّ هذا الدافع الذاتي يعمل كقوة محرّكة تدفع بطاقات التلميذ إلى العمل بأقصى إمكاناته لتحقيق التفوق أما إذا زادت القوة الدافعة شدّتها على حد معلوم عطل التعلم ومن ثمّ انخفض التحصيل، فالخوف الشديد من الامتحان مثلا قد يعطل التلميذ على التحصيل الدراسي[1] وما يمكن استنتاجه أنّ الناحية النفسية لها التأثير الكبير على التحصيل الدراسي لأنّ حالته النفسية تنعكس على عمله الدراسي.

ثانيا : عوامل أسرية:

تعتبر الأسرة البيئة الأولى التي يتلقى فيها الفرد التنشئة الاجتماعية وفيها تتكون شخصيته وخبرته في الحياة فتكسبه مهارات جديدة حتى يصبح قادرا على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه.

كما تطمح الأسرة إلى سعادة أبنائها وتلبية حاجاتهم المادية والمعنوية، كما ترجو لهم النجاح في حياتهم الدراسية وتسعى بكل جهدها لتوفير سبل الراحة والجو المناسب وظروف توفير الشروط التي تكسب الأطفال قدرات تساعدهم على التحصيل الدراسي.

ومن العوامل الأسرية التي تساعد الطفل على التحصيل نذكر ما يلي:

1-العامل الاقتصادي للأسرة:

يتفق كثير من الباحثين على أهمية العامل الاقتصادي للأسرة فهو يؤثر في تنشئة الأطفال وتربيتهم. كما من " الشروط والعوامل المؤثرة في نتائج نشاط الأفراد عامة والصغار منهم بصورة أخص، وهذا إذا كانوا يزاولون التعليم في المدرسة"[2]، ويتمثل العامل الاقتصادي في:

أ- **الدخل**:فالأسرة التي لديها دخل كافي أو كبير يساعدها على توفير الحياة السهلة لأبنائها، المتمثلة في الحاجات اللازمة من غذاء صحي، والرعاية والملبس

(1) فتيحة لعزازي، مرجع سبق ذكر، ص 97.

(2) عبد العزيز محي الدين، مرجع سبق ذكره ص 9.

والمسكن والاستمتاع بمتع الحياة المختلفة ومنها " المتعة العلمية والتكنولوجية عن طريق توفير الأجهزة كالتلفزيون والراديو والثلاجة وغيرها، وكذلك اللعب والسلع مما يثري الحياة النفسية والاجتماعية والأسرية بينما تسبب الحياة القاسية الناتجة عن الفقر وعسر العيش في وجود الإحساس بالحرمان وما يترتب عيه من أنواع الحقد والكراهية والعزلة الاجتماعية[1] "والإحباط بسبب قلة ذات اليد عندما يشعر الطفل بأنه عاجز عن منافسة زملائه في المظهر الخارجي (اللباس) وشراء لوازمه المدرسية"[2].

كما يجعل من الصعب تحقيق ما ترغب الأسرة الوصول إليه، لما يترتب عنه من سوء في التوجيه والرعاية والتغذية وظهور بعض الأمراض الجسمية والنفسية والأخلاقية.

" فالأب يكدّ لتوفير الأرزاق والصرف على واجبات الحياة الأسرية، والأم قد تشاركه العمل الخارجي لتدعيم الحياة المعيشية فضلا عن قيامها بتدبير شؤون المترل وتربية الأولاد"[3]، فدخْل الأب لا يكفي حاجات الأسرة المتزايدة في كثير من الأحيان ولذلك تضطرّ الأم للخروج إلى العمل أو يعمل أبناءهم المتمدرسين إما يتركوا مقاعد الدراسة ليلتحقوا بالعمل أو يعملوا أثناء وقت الفراغ وهذا يهملون دراستهم نتيجة الحاجة والفقر.

ب-المسكن:

المسكن حاجة ضرورية بالنسبة للفرد والأسرة يأوي إليه ويقيه من كلّ مكروه، وكما يرى محمد سويدي " إنّه مأوى يلجأ إليه الفرد ليجد الدفء والعاطفة، وتتيح له القدرة على التعبير عن شخصيته، وميوله، بإيجاد أشياء وتشكيلها داخل البيت، ثم تربيتها وفق أسلوب خاص"[4].

---

(1) المرسي منير السرحان،مرجع سبق ذكره ص 188.

(2) محمد العربي ولد الخليفة مرجع سبق ذكره، ص 47.

(3) مصطفى الخشاب، دراسات في الاجتماع العائلي ، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 198، ص 46.

(4) محمد السويدي،محاضرات في الثقافة والمجتمع ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1985 ، ص ص 23-24.

والمسكن هو الوسط الاجتماعي الأول الذي يتلقى فيه الطفل تنشئته ويجد فيه العطف والحنان وينشئ أول علاقات اجتماعية مع أفراد أسرته، وإن كان نظيفا وواسعا وأثاثه جيّد فهذا يحقق قسطا كبيرا من الراحة النفسية والحيوية والنشاط لأفراده وخاصة الأطفال، " إنّ امتلاك مسكن معناه ضمان المستقبل، حيث تكون على استعداد كامل لما يخبئه الدهر من مصائب"[1].

من جهة أخرى " إنّ المنزل الصحي يبعد المرض عن الأطفال ويحافظ على صحتهم ويلازم نموهم بشكل سليم وقيامهم بواجباتهم المدرسية بنشاط، فالمنزل بعدد غرفه ومساحته وبما يحوي من أدوات إضافة إلى موقعه ومحيطه أو كونه ملكا إو إيجارا، سيكون بالنسبة للطفل المعين والمشجع أو المعيق والمحبط في الأعمال التي يقوم بها خاصة خلال الفترة الدراسية وما تحتاج إليه من نشاطات الدرس والمذاكرة التي تنعكس بدورها على نجاحه أو فشله"[2] وبالتالي تحصيله الدراسي.

وبقدر ما تكون مساحة البيت واسعة بقدر ما يشعر الطفل باستقلالية ومتعة ومناخ ملائم وجيّد لمراجعة دروسه خاصة إذا كان في البيت مكتبة متنوعة الكتب تساعده في رفع من مستواه الثقافي والعلمي. على عكس المنزل الضيق الذي لا يوجد فيه مكان للمراجعة ومذاكرة الدروس مع كبر حجم الأسرة فله آثاره السلبية على التلميذ "الاكتظاظ والضيق في المساكن وانعدام أبسط قواعد النظافة ينمي لدى الفرد والمراهق، مع استعداد وقابلية قوية على الانحراف، يظهر ذلك في الرسوب المدرسي والطرد المبكر من المدارس ومراكز التكوين"[3]، فالضغط الذي يشعر به الطفل والتوتر نتيجة الضيق، فإنّه يدفع به إلى الابتعاد عن المنزل واللجوء إلى الشارع بحيث يتلقى من يفسح له المجال للانحراف فيتعلم التدخين والمخدرات والسرقة وغيرها...

---

(1)Delmas (Mireille Marty) : Le droit de la famille ; Paris , Ed .Qure- Dais – je P U F , 1972 , p 176.

(2) جليل وديع شكور، مرجع سبق ذكره ص 161.

(3)Benamrane (D) : Crise de L'habitat , Perspectives de développement sociale en Algerie ;

كما كانت علاقة الحالة الاقتصادية بالتحصيل الدراسي للطفل موضوع دراسة أجراها (بارو) في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1961 على خمسين (50) أمّا من الطبقة الوسطى واللائى يترددن أولادهن إلى المدارس وقد أوضحت هذه الدراسة أنّ 52% من الأمهات يعملن من أجل توفير أهداف ثقافية لأبنائهن، وأنّ المال حسب رأيهن مصدر النجاح في النشاطات والمشاريع المدرسية. ويتضح في ضوء هذه النتائج أنّ التحصيل الدراسي مرتبط بالواقع الطبقي حيث ترتفع نسبة التأخر الدراسي عند الأطفال الذين يعيشون في ظروف اقتصادية سيئة، ويقل معدله في الأوساط الغنية[1].

وأنّ الفقر كثيرا ما يحول دون تقدم التلميذ في تعلمه، وأنّه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي كان التكيف أفضل وأحسن وعلى العكس، فإنّ كلما كان المستوى ضعيفا ظهرت لدى الطفل حالات الانطواء والعزلة والابتعاد عن إقامة علاقات اجتماعية صحيحة[2].

وهذا ما أكّدته سميرة أحمد السيد بقولها " أنّ معظم الذين يرسبون ويعيدون السنة الدراسية هم من أبناء الطبقات الدنيا في المجتمع، فهناك علاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والنجاح المدرسي للأبناء وأن أكثر الذين يعيدون السنة الدراسية هم من الدول النامية وهذا يعود إلى النظام التربوي أو الظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع"[3].

2- العامل الاجتماعي للأسرة:

للأسرة دور كبير في التنشئة الاجتماعية للطفل فلها التأثير الكبير على الفرد خاصة في مرحلة الطفولة وتختلف التنشئة من أسرة إلى أخرى وهذا حسب العلاقات السائدة داخل الأسرة والجو الأسري الذي بدوره يؤثر على التحصيل الدراسي للأبناء. فالمنزل الذي تغمره المحبة والهدوء والتفاهم يحتضن أطفالا لهم شخصية متزنة

---

(1) محي الدين عبد العزيز، مرجع سبق ذكره، ص 26.

(2) نفس المرجع ص 26.

(3) سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية ، دار الفكر العربي، ط2 ، مصر، 1993 ، ص 63.

ويثقون بأهلهم فتوثق قدرتهم وتتعزز طموحاتهم مما يقلل من الصعوبات التي تعترضهم.

" فبقدر ما تسود الجو المنزلي العلاقات الطيبة بقدر ما ينعكس ذلك على الطفل ثباتا وثقة بالنفس. وبذلك وحده يتوفر الاتزان الانفعالي الصحيح ... أما الجو المنزلي المضطرب والمحيط المقلق والمفرط في الحماية والرعاية يضيّع على الطفل إمكانيات النجاح عنده ويدفعه إلى خيبة أمل تستمر مع استمرار هذا الجو المضطرب"[1].

تعتبر العلاقة بين الزوجين من أهم العلاقات الأسرية لما لها من تأثير كبير على التوافق الأسري وعلى النمو السليم للأبناء. فقد تكون هذه العلاقة مبنية على التفاهم والانسجام والمحبّة فيتأثر بها الطفل محدثا له استقرارا نفسيا يساعده على عمله المدرسي كما يرى (ميشال جيلي) " إذا كان الطفل يعيش في وسط إيجابي حيث يوجد أهل هادئون، محبون، معاقبون يشجعون طفلهم يعطونه الثقة ويؤمنون استقلاليته فإنّه يتمتع بنجاح مدرسي جيّد ... "[2].

" كما أنّ ارتباك التكيف في المدرسة يعود أساسا إلى اضطراب ذي طبيعة عاطفية يترجم من خلال المعوقات أمام الاكتسابات المدرسية"[3].

فللروابط الأسرية أهمية كبرى في تنشئة الأطفال وتعاون الوالدين واتفاقهما، والاحتفاظ بالكيان الأسري وخلق جو هادئ ينشأ فيه الأبناء نشأة متزنة[4]، فيتأثر بذلك مستواهم التعليمي والدراسي.

أما تعرض الأسرة للطلاق والهجر أو الانفصال يعرض الأبناء لمشكلات متعددة أبرزها عدم الاستقرار في الدراسة وكثرة الغياب والهروب وكافة أنواعه[5]، "

---

(1) جليل وديع شكور، مرجع سبق ذكره، ص 67.

(2) نفس المرجع، ، ص 67.

(3) نفس المرجع ص 67.

(4) أحمد كامل مرسي، عادل سليمان ، المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، الطبعة الأولى، سنة 1972، ص 26.

(5) أحمد كمال، عادل مرسي ، مرجع سابق، ص 26.

فقد يؤدي العراك بين الأبوين وتحريض بعض الأطفال من طرف الأم أو الأب ضد الطرف الآخر والإهمال والتذليل والقمع المستمر لرغبات الطفل إلى تأثير على تحصيله الدراسي بل قد يبقى به ذلك في أحضان الجناح والانحراف"[1]، وتؤكد "أندريا لوغان" أنّ كل شقاق عائلي وكل نقص في الانسجام والمحبة، يؤثر على تصرفات الأبناء وبالدرجة الأولى على عملهم المدرسي[2].

كذلك الحرمان من أحد الأبوين بسبب الوفاة أو الطلاق أو الهجر فله تأثير كبير على التحصيل الدراسي للأطفال لأنّ حرمان الطفل من الأم وحنان الأبوين وعطفهما من أهم الصعوبات التي تواجه الطفل داخل القسم لما لها من تأثيرات متواصلة ومستمرة في جميع مراحل حياته الدراسية هذا إن لم يتوقف في منتصف الطريق.

فالتفكك الأسري له تأثير على مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ خاصة المراهق، ويظهر هذا في الغياب الطزيل عن الدراسة، وفي العلاقات السيئة التي بينه وبين المعلمين، وبين الإدارة التعليمية وحتى زملائه، وفي النتائج السيئة التي يتحصل عليها في الامتحانات، وهذا ما تؤكده فريدة جريتلي حيث تقول: "إنّ الاضطرابات والخلافات العائلية والتفكك الأسري، يؤدون إلى فقدان الأمن والطمأنينة، حيث إنّ عدم الاستقرار قد يسبب للتلميذ اضطرابات انفعالية تعوقه عن أداء واجباته الدراسية"[3].

واستمرار الخلافات بين الزوجين خاصة أمام الأبناء تؤدي إلى شعورهم بالضيق والحرج، وتدفعهم إلى هجرة المترل ومعاشرة رفقاء السوء ثم الانحراف وقد بيّن كل من "انجلس" و "بروسون" أنّ هناك كثير من الأطفال كان تأخرهم المدرسي نتيجة انشغالهم بالمواقف العائلية، وفي حالات كثيرة كان يستحيل على التلميذ حتى مجرّد المكوث في المدرسة فقد كان مضطربا تحت وطأة المشكلة حتى إنّه كان يتوقع

---

(1) محمد العربي ولد خليفة، مرجع سبق ذكره، ص 18.

(2) أندريا لوغان، التخلف المدرسي، تر أيمن الأعسر إمام، منشورات عويدات، بيرت، ط3، 1963، ص 139.

(3) فريدة جريتلي، مرجع سابق ص

إن رجع إلى المنزل يجد أبويه منفصلين أو يجد أحدهما قد غادر المنزل دون رجعة، وإن لم يكن الطفل مضطربا إلى درجة لا يستطيع معها تحمل الالتقاء في المدرسة، فهو لن يستطيع الانتباه إلى عمله حتى يكون عقله منشغلا بمتاعب المنزل[1].

ونستنتج من كلّ ما سبق أنّ العامل الاجتماعي له أهمية كبرى على التحصيل الدراسي للأبناء، فحتى نساعد أطفالنا على بناء الشخصية المتزنة والقادرة على تحقيق السعادة والنجاح هو توفير الجو الدافئ والهادئ داخل البيت وفي حضن الأسرة.

3- العامل الثقافي للأسرة:

يعتبر العامل الثقافي للأسرة من بين أهم العوامل المؤثرة على الطفل وخاصة على تحصيله الدراسي.

فالثقافة السائدة في البيت هي التي تحدد شخصية الطفل كما أنّها أشمل من مجرد التحصيل العلمي لأنّ الثقافة كما يعرّفها تايلور (TAYLOR): " إنّها ذلك الكلّ المعقّد الذي يشمل المعرفة والعقيدة والفن والأخلاق والقانون والعادات، وكل القدرات يكتسبها الإنسان كعضو في جماعة"[2].

ويعتبر المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين جزءا من ثقافة الأسرة وإن كان به تتحدد نوعية التنشئة التي يتلقاها الطفل داخل أسرته.

فالأسرة المثقفة تزود أبناءها أكبر قدر ممكن من الخبرات المفيدة وتوجيههم إلى ما فيه صلاح أبنائها، فإذا كان المستوى الثقافي للوالدين واسعا، فإنّ التعليم الذي يتلقاه الطفل في المدرسة يكون مكملا لما يجري في المنزل.

ولتشجيع الطفل على التعلم والتحصيل تلعب الأسرة ذات المستوى الثقافي والعلمي دورا في:

1-منح الوقت الكافي للطفل للقيام باللعب التلقائي الحر.

---

(1) سيجرون انجلس، وجيرال بورسون، مشكلات الحياة الانفعالية من المراهقة إلى النضج، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، ط1 سنة 1959، ص 56.

(2)TAYLOR (M) EN: Primitive culture, John Murray , London 1871 m p1.

2-توجيه الطفل بلطف وبطريقة متدرجـــة.

3-تعوّد الطفل على تحمل المســـؤولية

4-تجنب النزاعات العائلية أمامه أو إشـــعاره بذلـــك.

5-يكون الوالدان القدوة الصالحة للطفل حـــتى يقلّدهمـــا.

6- الاهتمام بطعام الطفل وكسائه وشرابه وأوقـــات فراغـــه.

7- إعطاءه الاحترام الكافي وتقدير مواهبـــــه.

فهذا كله يشكل الأساس في بناء شخصية الطفـــل ونظرتـــه إلى ذاتـــه، يضـــاف إلى ذلك تقدير المجتمع له، وهذا يؤدي إلى تحقيـــق طموحـــه ووصولـــه إلى شـــخصية متزنـــة سـليمة[1].

وكثيرا ما يكون المستوى الثقافي للوالديـــــن دورا فعـــالا ومحرضـــا علـــى التعليـــم والدراسة، أو دور معرقلا ومعوقا، فيرى الخـــبراء العـــرب: أنّ مشـــكلة تعلـــم الوالديـــن تعتبر هامة بالنسبة لتربية أطفالهم وتعليمهم، بحيث أنّ مســـتوى الوالديـــن التعليمـــي يؤثـــر على التلميذ داخل المدرسة وهـــذا مـــا يلاحـــظ في تحصيـــل التلميـــذ المدرســـي، أي أنّ معظم الأطفال المنتمون إلى العائلات ذات المســـتوى التعليمـــي والثقـــافي المنحـــط يكـــون تحصيلهم منحطا[2] والمستوى الثقافي للأسرة يؤثر في التكوين اللغـــوي والفكـــري للأبنـــاء ويدخل في ذلك ما يتوفر في البيت مـــن كتـــب وصحـــف ومجـــلات، ومـــن تلفزيـــون وفيديو وكمبيوتر وغيرهـــا ...

وتعمل الأسرة المثقفة على توفير ظـــروف ثقافيـــة مناســـبة وتبعـــد عـــن الطفـــل القصص المتحركة وأشرطة الفيديو التي تحـــث علـــى الانحـــراف وتتدخـــل الأســـرة عـــن طريق التوجيه والنصح والنقاش والحـــوار.

---

(1) محمد أيوب شحيمي، مرجع سبق ذكرهص 82.

(2) مشعل خبراء الغرب، إصلاح الوالدين على أسس المشكلات المتعلقة بتعليم أبنائه، بدون دار نشر، دمشق، سنة 1976، ص 11.

لكن بعض الأسر لا تعير اهتمامها لتوفير مـــا يســـاعد أبناءهـــا علـــى التحصيـــل الدراسي، فأثبتت العديد من الدراسات أنّـــه كلّمـــا ارتفـــع المســـتوى الثقـــافي للوالديـــن ارتفع النجاح المدرسي لأبنائها "إذ كان المستوى التعليمي للأســـرة عـــالي، يعطـــي قيمـــة للثقافة، فهذا يؤثر إيجابا على التحصيل المدرسي للتلميذ ويمنحـــه فرصـــا لنجاحـــه"[1].

فإذا كان الوالدان لديـــهما رصيـــدا ثقافيـــا متوســـطا أو عاليـــا كـــان الاهتمـــام بأبنائهم وتوفير جو دراسي ملائـــم، وتكـــون مســـاعدة مـــن قبـــل الأهـــل في مراجعـــة الدروس وإنجـــاز الواجبـــات وتوجيهـــهم إلى الوســـائل الـــتي تفيدهـــم وتســـاعدهم في دراستهم ويحثونهم على المثابرة وفي العمل المدرســـي وتشـــجعهم علـــى النجـــاح. كمـــا تراعي الأسرة المثقفة خصائص النمو النفسية والجسمية لأبنائها حســـب مـــا تتطلبـــه كـــل مرحلة من مراحل نموهم المختلفـــة.

أما إذا كان المستوى الثقافي والمعرفي للوالدين ضعيفا فـــهذا ينعكـــس ســـلبا علـــى الأبناء " ويتضح ذلك في الآباء وانشـــغالهم بأعمـــالهم الخاصـــة ممـــا يحـــول دون مراقبـــة الأبناء وتشجيعهم، وقد يحقق بعض الآباء نجاحا اقتصاديـــا واضحـــا علـــى الرغـــم مـــن جهلهم بالقراءة والكتابة، وبهذا لا تمثل المدرسة قيمـــة في نظرهـــم، فســـرعان مـــا يمتـــص الأبناء هذه الاتجاهات السلبية وينعكس أثرها على التحصيـــل"[2]، ضـــف إلى ذلـــك أنّـــهم لا يجدون من يساعدهم في حلّ واجبـــاتهم المدرســـية ولا يتبعـــون الأســـلوب الســـليم في تنشئة أبنائهم. وعليه تترتب الأخطاء التربوية الـــتي تـــؤدي إلى ســـوء تكويـــن شـــخصية الطفل ومنها القسوة المعتمدة من قبل الوالديـــن فـــهي تســـبب في كثـــير مـــن الأحيـــان الكبت والجنوح أو التراخي والتدليـــل والـــتي تـــؤدي بـــالطفل المدلـــل أنّـــه لا يقبـــل في المستقبل أن يحاسب على زلاته أو أخطائـــه الوظيفيـــة"[3].

والتلهف الزائد والمحبة المفرطة والتي لا تقل عن الحرمـــان مـــن الحـــب والعطـــف، والتذبذب في المعاملة وهذا التأرجح بين اللين والقسوة يمنع الطفـــل مـــن أن يكـــوّن فكـــرة

---

(1)Guy Avanzini: L'echec scolaire , Paris, Edition universitaire de centurion ; 1977 , p 65.

(2) يوسف كصطفى القاضي و آخرون، مرجع سابق، ص 403.

(3) محمد أيوب شحيمي ، مرجع سابق ص 85.

ثابتة عن الأمور أو الأشياء المحيطة به فهو يعاقب على أمر كان قد أثيب عليه أو سكت عنه سابقا أو العكس"[1].

فهذه الأساليب من التنشئة تعيق الطفل على نموه السليم كما تعرقل تحصيلهم الدراسي، وفي هذا الصدد يقول (IISSACS) "إنّ المؤثرات التي توحي إلى التباين بين الأطفال هي اختلاف حالات بيوتهم وأوساطهم الاجتماعية فهذا منزل فيه كتب وحديث ونزهات وفيه يعتني عناية كبيرة بمن يصادق الطفل وتدبيره في البيت وبتقدمه في الدراسة وهذا وسط عائلي يكاد يكون أميا"[2].

كما أننا نجد اختلاف التحصيل الدراسي بين الجنسين والذي يعود في الأساس إلى نوعية التنشئة المتاحة من طرف الوالدين والذي مرده الثقافة السائدة داخل الأسرة فنجد أنّ الذكور يحظون باهتمام والديهم ويتلقون تشجيعا على التحصيل الدراسي بينما الإناث لا يتلقين سوى التشجيع المعتدل وهذا راجع لاعتبارات ثقافية.

نستنتج مما سبق أنّ العوامل الثقافية للأسرة تلعب دورا كبيرا في بناء شخصية الطفل وعامل مؤثر على تحصيله الدراسي.

كما أنّ العوامل الأسرية لها دور في حياة الطفل ونمو شخصيته ولها تأثير مباشر في العملية التعليمية وتحصيله الدراسي.

ثالثا: العوامل المدرسية:

إنّ المدرسة مؤسسة رسمية تتولى عملية التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، وتساهم في تكوين شخصية الطفل من خلال احتكاكه بالوسط المدرسي، وهذا بمعاملة كل من المتعلم بالمعلم و الهيئة الإدارية، وبتعامل التلاميذ فيما بينهم " فالجو

---

(1) حامد عبد السلام زهران ،علم نفس النمو ، دار العودة بيروت 1981 ـــ ص

(2)ISSACS DAN – AVAZINI : L'chec scolaire , edition universitaire, Paris. 1967 ;p 112.

المدرسي الذي يتسم بالتقبل ويتيح الفرص للتلميذ لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالتفوق والنجاح يزيدهم ثقة بأنفسهم ويوقظ فيهم الحماس والأمل"[1].

فإذا كان جو المدرسة يسوده الود والمحبة وروح التعاون وتحمل المسؤولية كان لذلك أثر كبير على التحصيل الدراسي للتلميذ.

وعليه ارتأينا أن نبيّن العوامل المدرسية المؤثرة في التحصيل الدراسي للأبناء والتي تتمثل في:

1-التلميذ:

والتلميذ كي ينجح في تعلمه يحتاج إلى القدرة اللازمة للتعلم وعنصر الدافعية إلى هذا التعلم، لأنّ التعليم ظاهرة سلوكية وكل سلوك لابد وأن يكون وراءه دافع[2].

بالنسبة لقدرة التلميذ تتمثل في صحته الجسمية وطاقته العقلية وتناسبها مع نوع التعليم الذي يتلقاه. فقد ذكر سيمون في بحثه نشره عام 1959 " أنّ التلاميذ الذين رسبوا في السنة الأولى الابتدائية كانوا أقلّ نضجا من الناحية الجسمية عن مجموعة الناجحين"[3].

أما دوافع التلميذ فهي تلك القوة التي تستثير حماسة التلميذ للتحصيل ومواصلته والتفوق حتى يستثمر التلميذ قدراته، ويكون التحصيل وافرا بقدر ما يكون الدافع قويا، وترتفع الدوافع لدى التلميذ عن طريق تهيئة العلاقات الودية بينهم وبين المعلمين من جهة وبين بعضهم بعضا من جهة أخرى"[4].

فيكون اهتمام التلميذ أكبر في أداء واجباته المدرسية وبانتظام وحضوره المنتظم إلى القسم وعدم الغياب عن الدروس.

---

(1) يوسف مصطفى القاضي وآخرون، مرجع سابق، ص 402.

(2) محمد أيوب شحيمي، مرجع سابق ص 44.

(3) فرج عبد القادر طه، علم النفس وقضايا العصر، دار المعارف، القاهرة، 197، ص 78.

(4) محمد أيوب شحيمي، مرجع سابق، ص 45.

" كما يجب أن ينظر إلى التلميذ كوحدة إنسانية متكاملة، تحتاج للتعلم كما يحتاج للتوجيه والمساعدة الاجتماعية، وأن ينظر إليه من جانب رغباته ومشكلاته وديناميكيته وأنّ لديه القدرة على التفكير والتغيير، كما له ذاتيته وإمكانياته الفردية"[1]، وهذه كلها عوامل مشجعة على التحصيل.

2- **المعلم:**

إنّ وظيفة المعلم اليوم لم تعد مقصورة على التعليم، أو توصيل العلم إلى المتعلم، ولكن وظيفته تعدّت هذه الدائرة المحدودة إلى دائرة التربية، فالمعلم مربٍ أولا وقبل كل شيء، والتعليم بمعناه المحدود جزء من عملية التربية[2].

وعليه فللمعلم دور كبير في حياة التلميذ فهو الأكثر ارتباطا واحتكاكا بالطفل لعدد من السنين، لذا فإنّ نظرته لمشكلات التلميذ السلوكية وما يرتئيه من حل لها هو من أهم العوامل الفاعلة في التحصيل الدراسي له، فالمعلم هو المثال الأعلى والقدوة الحسنة للتلميذ كما أنّه هو الذي يؤثر في طموح التلميذ واختياره المهني، وكل هذا مرهون بالعلاقة الحسنة التي تكون بين المعلم والتلميذ.

ولذا كان من الضروري على المعلم أن يكون " أخا أكبر لكل تلميذ وأبا عطوفا تهمه مصلحة أبنائه الذين يتنورون بهديه وبكلماته ومرشدا يتفاعل معه تلامذته، حبا له وليس خوفا منه، فيحيا معهم حياتهم ويبادلهم المحبة والاحترام وبهذا يسهل عليه مساعدتهم على إرشادهم وتوجيههم"[3]، وهكذا فعلاقة المعلّم بتلاميذه وأسلوبه التربوي الصحيح من شأنها أن تكون إحدى الكيفيات التعليمية لرفع المستوى التحصيلي للتلميذ"[4].

أما إذا كان المعلم مستبدا داخل القسم فهذه العلاقة تولد الكره من طرف التلميذ للمعلم وبالتالي يكره كل ما يأتي من طرفه، كما ينجم عن ذلك انتشار

---

(1) فتيحة لعزازي، مرجع سابق، ص110.

(2) صالح عبد المجيد عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ط14 ، ج1، القاهرة، دار المعارف، 1982، ص 159.

(3) جليل وديع شكور، مرجع سبق ذكره، ص 77.

(4) محمد السرعيتي، التربية لمدارسة المعلمين والمعلمات، مكتبة الرشاد الدار البيضاء، 1963، ص 83.

الفوضى وعدم اكتراث التلاميذ بالمعلم مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي، لذا يعتبر المعلم عاملا أساسيا في نجاح العملية التربوية كما يعتبره سلامة أدم وتوفيق حداد على أنّه " القطب الروحي في العملية التربوية كلها"[1].

كما يشترط في المعلم أن يكون ملما بالمادة التي يدرسها، قادرا على نقل المعلومات لتلاميذه، له المقدرة على الإبداع في مادته[2]

وأن تتوفر فيه معرفته بتلاميذه ويقدر طبيعتهم النفسية المتمثلة في حاجاتهم ودوافعهم وميولهم وقدراتهم وخصائص نموهم والفروق التي بينهم، وكي يحدد الطريقة والوسيلة التي تستطيع بها إيصال المعارف والعلوم للتلاميذ وبالتالي الوصول إلى النتيجة المرغوبة بأيسر السبل وأضمن النتائج[3].

وأن يكون المدرس من ذوي الاختصاص وأن تكون له المهارة اللغوية والشفوية وأن يكون على قدر من الذكاء الذي تتطلبه مهنة التدريس، كذلك خلوه من الاضطرابات النفسية لأنّه في حالة إصابته ببعض العيوب النفسية سيسقط على التلاميذ بردود فعل سلبية. وقد تبيّن هذا من بحث نشره " كلارك" عام 1951 أجري على مائتي معلم اختبروا عشوائيا من ثمان وعشرين مدرسة ابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية تبيّن أنّ المعلمين الأكثر صحة نفسية يكونون أقلّ ضيقا عن الآخرين في حالة وجود بعض المظاهر السلوكية غير المقبولة كالإهمال وعدم الانتباه[4].

بالإضافة إلى الصحة الجسدية والنفسية للمعلم يشترط فيه الميل لمهنته والذي يعتبر من أهم عوامل النجاح فمن أحب مهنته برع فيها كذلك وجود الضمير الحي خاصة أنّ مهنة المعلم هي رسالة أخلاقية قبل أن تكون وظيفة حكومية أو وسيلة لكسب الرزق[5].

---

(1) محمد سلامة أدم، توفيق حداد، علم النفس الطفل ، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، الجزائر، ط1، 1977، ص 144.

(2) أحمد حسين اللقاني، الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي، مؤسسة الخليج العربي، الخليج ط2 سنة 1986، ص 61.

(3) محمد السرغين ومحمد علي الهمشري، وآخرون، التربية، الدار البيضاء، مكتبة الرشاد، الجظائر، سنة 1963، ص 49.

(4) ميشال أبو فاضل، مجتمع بلا مدرسة، مقال في المجلة التربوية، لبنان العدد 30 سنة 1980.

(5) محمد أيوب شحيمي، مرجع سابق، ص 43.

ونخلص إلى أنّه كما كانت شخصية المعلم سوية متزنة وعلى درجة عالية من الكفاءة والخلق الطيب يكون له الأثر الكبير على تحصيل الدراسي للتلميذ[1].

3- الوسائل البيداغوجية والتعليمية.

أ- الوسائل التعليمية:

وهي وسيلة المعلم كالكلام واستخدام السبورة والطباشير واستخدام نبرات الصوت والإشارات لتوضيح ما يقوله المعلم وكان ذلك في مجموعة وسائل الإيضاح في التربية التقليدية أما الوسائل الحديثة تتمثل في الرحلات، الرسوم، الخرائط، الإذاعة المدرسية، التمثيليات، الكتب ، المجلات، المطبوعات، المخابر الأفلام الوثائقية، الإنترنت، الكومبيوتر، والكتاب المدرسي، فلهذه الوسائل التعليمية تؤدي دورا مهما في تحصيل التلميذ فهي تؤثر اهتمامه وتقدم له أساسا ماديا للإدراك الحسي وتجعل ما يتعلمونه باقيا في الذاكرة كما تساهم في نمو المعاني ومن ثمّ نمو الثروة اللفظية وتنمي في التلميذ الاستمرار في الفكر عند استخدام الصور المتحركة[2]، وتجعل ما يتعلمونه أكثر كفاية وعمقا.

ب- المناهج والبرامج الدراسية:

و تشمل مجموعة الخبرات التعليمية والمواد المقرّرة والطرق البيداغوجية التي تقدمها المدرسة عبر مختلف المراحل الدراسية ووضعها خبراء مختصين في التربية والتعليم.

والمنهج كما عرّفه عبد اللطيف إبراهيم بأنّه: "يشمل جميع النشاطان التي يقوم بها التلاميذ أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها"[3].

---

(1) إبراهيم عصمت مطاوع ، واصف عزيز واصف، التربية العلمية وأسس طرق التدريب، دار النهضة العربية، بيروت، سنة 1986، ص 43.

(2) بشير عبد الرحيم كلوب، الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، سنة 1966، ص 18.

(3) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج أسسها تنظيماتها وتقويم أثرها، القاهرة، مكتبة مصر للنشر، 1976، ص 38.

وعرّفه إسحاق أحمد بأنّه : " خطّة تربويـــة مـــن نـــوع مـــا، فيمكـــن أن تكـــون الخطة مؤلفة من الفرص التعليمية المقترحة لطلاب المدرســـة أو يمكـــن التفكـــير في المنـــاهج على أنّه وثيقة مرتبطة تشمل الإنتاجات التعليمية ويمكن أن يعني المنـــــاهج للآخريـــن لأنّـــه مرتبة تشمل أهداف النشاطات والوسائل التعليمية والبرنامج الزمـــني خطـــة دراســـية[1].

فإذا كان المنهج الدراسي مبنيـــا علـــى أســـاس تربـــوي يـــأخذ بعـــين الاعتبـــار خصائص النمو النفسي والمعرفي للتلميذ المخصص لهم، يكـــون ذلـــك أكـــبر عـــون لهـــم على التفكير السليم والمتابعة الجيّدة ويهيئ لهم فرصا لتنميـــة الحاســـة الاجتماعيـــة عندهـــم وينمي فيـــهم روح الإقـــدام والابتكـــار والقـــدرة علـــى حســـن الاختيـــار، التصنيـــف والاستنباط، ويفهم كل تلميذ ما عنده مـــن حاجـــات زميـــول وقـــدرات واســـتعدادات ومهارات، فيعمل على تنميتها بقد مـــا يســـتطيع[2].

وهذا عامل مساعد على التحصيل الجيّد للتلميذ أمـــا إذا كـــان المنـــهج الدراســـي غير مناسب لمستواهم المعرفي ولا يتـــلاءم مـــع التعلـــم العفـــوي ولا يراعـــي القـــدرات الذهنية والعقلية عند التلاميذ لوجود الفروق الفردية بينهم فإنّ كـــلّ هـــذا يكـــون عائقـــا أمام تحصيلهم الدراســـي.

ولكي تحقق المناهج التعليمية والبرامج المدرســـية وظائفـــها الاجتماعيـــة يراعـــي أن تنمو نموا يقابل قدرات ورغبات التلاميذ مـــن جهـــة واحتياجـــات المجتمـــع مـــن جهـــة أخرى. وكلما تفاعلت قدرات ورغبات التلاميذ مـــع احتياجـــات المجتمـــع كلمـــا حقّـــق التعليم وظائفه الاجتماعيـــة.

فإنّ استقرار التنظيم التربوي ضروري منذ بـــدء العـــام الدراســـي، بالإضافـــة إلى ضرورة ضبط البرنامج التعليمي وتوفير الكتب المدرســـية، الـــتي يجـــب أن تكـــون معـــدّة إعدادا جيدا من حيث المادة التعليمية والطريقة التربويـــة، وحســـن الطباعـــة وغيرهـــا، لأنّ كل هذا له آثاره الهامة على المستوى التحصيلـــي للتلاميـــذ[3].

---

(1) إسحاق أحمد فرحان، رسالة المعلم، الأردن، مطبعة دار الشعب، المجلد 25، العدد 1984، ص 9.

(2) فؤاد حيدر، التخطيط التربوي والمدرسي، دار الفكر العربي، بيروت ط1 ، سنة 1997، ص 134.

(3) فتيحة لعزازي، كرجع سابق ص 112.

إنّ المناهج التي تراعي الخصائص النفسية للتلميذ في كل مرحلة من مراحل التعليم تجعل التلميذ مقبلا على الدراسة محبا لها وبالتالي تؤثر على تحصيله، لكن ما هو ملاحظ في المدرسة الأساسية كثرة المواد الدراسية وبالتالي زيادة الساعات المخصصة لها مع قلّة وسائل الإيضاح مما يؤدي إلى إرهاق التلميذ لكن عدد المواد لا تراعي قدرات التلميذ وخاصة في الأطوار الأولى من التعليم مما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي.

طريقة التدريس:

وتلعب دورا كبيرا في العملية التعليمية وقد ظهرت طرقٌ عديدة للتدريس بغية الحصول على نتائج إيجابية للعملية التربوية منها الطريقة الإلقائية أو المحاضرة والتي يتوقف نجاحها على مدى براعة المعلم في إيصال مادته إلى التلاميذ بأسلوب مفهوم، كذلك هناك طريقة أخرى هي الطريقة الحوارية وفيها "يتدرج المدرس مع التلاميذ في الحوار إلى أن يصل بهم إلى المعرفة المطلوبة وبذلك يتحول الدرس إلى محاورة شيقة تترك فيه الحرية للتلميذ في إبداء آرائهم والتعبير عن أفكارهم"[1].

وطريقة ثالثة وهي الطريقة الاستقرائية والتي تعتمد "على عرض الأمثلة والنماذج وفحصها ومقارنتها ثم استنباط القاعدة منها، فهي الانتقال من الجزئيات إلى الكليات"[2].

وهناك القياس وفيها يقوم الأستاذ بإعطاء تعريف أوْ قاعدة عامة وما على التلميذ إلاّ إيجاد الجزئيات المتعلقة بالقاعدة. وهي عادة تستعمل في مادة الرياضيات.

هذا وتحدد طرق التدريس تبعا للموضوع أو المادة الدراسية وإنّ نجاح طرق التدريس من ملاءمتها لطبيعة التلميذ وإجراء الاختبارات التجريبية حول مسألة تطبيقها واعتمادها في مدارسنا. فإذا نجحت أخذنا بها وإن لم تنجح نأتي بما يتلاءم واقع تلاميذنا، لأنّ هذا يدفع بهم إلى النجاح والتحصيل الدراسي.

---

(1) توفيق حداد محمد سلامة أدم، مرجع سابق، ص67.

(2) عبد العزيز القوصي، أسس الصحة النفسية، مصر، مكتبة النهضة المصرية، ط1، 1975، ص 78.

التقويم:

هو تقويم التلميذ من طرف المعلم عن طريق الامتحانات، البحوث والمشاركة داخل القسم. والتقويم يساعد المعلم على تقدير الجهود التي يبذلها فيسير في اتجاهه إذا كان موفقا أو يغيّر من طريقته أو أسلوب معاملته إذا استلزم الأمر[1].

كما أنّ التقويم هو العملية المركبة التي يحكم بها المدرس والتلاميذ على ما إذا كانت أهداف المدرسة قد تحققت[2].

ومن نتائج التقويم على التلميذ أنّه يصحح نقائصه في العملية التعليمية وتشجعه على مواصلة التقدم إذا كان مجتهدا وبالتالي تؤثر على تحصيله الدراسي.

الامتحانات:

وهي التي تبيّن مستوى التلميذ إذا استغلت كما ينبغي ووسيلة لمراقبة النتائج لمكتسبة "والتعرف على مقدار تحصيل التلميذ في مرحلة من مراحل التعليم يتحدد بوله في مرحلة تعليمية ونقله من صف إلى صف، ومعرفة مدى فهم التلاميذ لدروس والتوقف على النقاط الصعبة لهم لتعديل طريقة التدريس"[3]. ونقطة لامتحان إذا كانت جيّدة فهي حافز مهم على التحصيل الدراسي للتلميذ.

أما البحوث فتدفع التلميذ إلى البحث والقراءة والمطالعة كما تُعلمه كيف يرتب أفكاره والتعبير عنها بطريقة واضحة فيتعلم المنهجية والاعتماد على جهوده الخاصة في إنجاز عمل يترجم أفكاره. وهذا ما يدفعه إلى الاجتهاد أكثر وتحصيله الدراسي.

---

(1) محمد السرغيتي، محمد علي الهمشي، نرجع سبق ذكره ص 279.

(2) فكري حسن ريان، التدريس ، عالم الكتب، القاهرة، ط2، سنة 1971، ص 336.

(3) فؤاد حيدر، التخطيط التربوي والمدرسي ،دار الفكر العربي، بيروت، ط1 سنة 1991، ص186.

الإدارة المدرسية:

يتمثل الجو الاجتماعي في المدرسة بالأسرة التعليمية الكبرى التي تضم المدرسين والمدير والنظّار والإداريين والمنظفين وأولياء أمور التلامذة، والتلاميذ، ونميّز ثلاثة أنماط من الإدارة المدرسية[1]:

-أ- **النظام التسلطي**: تتركز السلطة بيد مدير المدرسة، يعتمد هذا النمط على القمع والتهديد والوعيد والإكثار من العقاب والتقليل من المديح والثواب. واجب الأفراد فيه الطاعة دون إبداء الرأي.

-ب- **نمط الحرية المطلقة**: قام هذا النمط كرد فعل على التطرف الذي يمثله النمط الأول، ليترك التلاميذ يفعلون ما يشاؤون فأحل الفوضى محل النظام الصارم الصارم وأحلّ اللهو والعبث محل الشدّة فسادت المدرسة أجواء التسيّب واللامبالاة وانعدمت الرقابة الإدارية السليمة وتدنت الإنتاجية التعليمية بانعدام الثواب والعقاب.

-ج-**النمط الديمقراطي**: فيه التلميذ هو محور العملية التربوية وفيه تكافؤ الفرص أمام جميع التلاميذ، تسود أجواء الحرية ومرونة التحرك بحيث تتضافر الجهود لمصلحة المدرسة العليا، فيه تتساوى الأفراد في ممارسة حقوقهم والنقد الذاتي والأسلوب العلمي هو الأسلوب المتبع في حلّ المشكلات.

نستنتج مما سبق ما للمدرسة من أهمية في حياة الطفل فهي مؤسسة معترف بها ، ورسمية تتولى عملية التنشئة الاجتماعية للطفل إلى جانب أنّها تساهم في عملية تكوين لشخصيته من خلال تفاعله مع الوسط المدرسي، خاصة إذا وفرت محيط كلّ الأجواء التي تساعد التلميذ على التحصيل الجيّد، كلّ هذا حتما سوف يؤدي إلى نتائج إيجابية من حيث تحصيل التلميذ وبالتالي ضمان نجاحه في الدراسة.

وإلى جانب الأسرة والمدرسة التي كل واحدة لها دور في التنشئة الاجتماعية للطفل، هناك التعاون بينهما والذي بدوره يساهم بقدر كبير على تحصيل الدراسي للأبناء والذي سنطرق إليه في المطلب التالي.

---

(1) محمد أيوب شحيمي، مرجع سابق ص ص 37-38.

المطلب الثالث: الأسرة والمدرسة والتحصيل الدراسي:

تعمل كل من الأسرة والمدرسة على تنشئة الفرد القادر على التكيف مع البيئة الاجتماعية والتفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه. وجاءت المدرسة مكملة لوظيفة الأسرة لتقوم بتربية الأبناء ومدّهم بالتعليم.

فالتربية التي تمنحها المدرسة لا يمكن فصلها عن التربية التي تتم داخل الأسرة ولذا يجب التنسيق بين كل من الأسرة والمدرسة وأن تقام علاقات تعاون وتفاعل بينهما. وباعتبار الأسرة المكان الذي ينشأ فيه الطفل فإنّها تلعب دورا مهما في عملية التطبيع الاجتماعي، وذلك من خلال العلاقات بين الأفراد والتي بواسطتها يتعدل سلوك الفرد وتتكون شخصيته "وهي من خلال عملية التنشئة الاجتماعية توفر البيئة النفسية الجيدة للطفل ويكتسب من خلالها الخبرات والمهارات، والقيم والاتجاهات، كما أنّها تحدد قدرته اللغوية"[1]، فيتعلم مبادئ اللغة والتعبير البسيط حيث يبدأ أولا بإدراك العبارات والكلمات، وذلك من خلال ما يسمعه من الأشخاص المحيطين به ويحاول التعبير عنها بالإشارة، بعد ذلك يبدأ في مرحلة التقليد اللغوي فيقلد والديه وكل من يتصل به. كما تعمل الأسرة على تحديد أساليب الطفل الفكرية وأنماطه السلوكية إلى حدّ كبير وهذا قبل ذهابه إلى المدرسة، كما تعتبر الأسرة "الوسيط الأول بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه والأسرة تروضه على أن يكون كائنا اجتماعيا بالفعل"[2].

تعتبر المدرسة "الحلقة الثانية في التطور الفكري والاجتماعي للطفل وهي تساعده على أن يندمج في المجتمع الكبير فهي على هذا الأساس حلقة متوسطة بين الأسرة وبين المجتمع"[3].

كما أنّها تزوّد الطفل بمختلف المعارف، وتدعم كثيرا من المعايير والاتجاهات الاجتماعية السليمة التي تكونت في الأسرة وأن تقوّم ما اعوجّ فيه وتحصنه بكثير من

---

(1) سميرة أحمد السيّد، علم الاجتماع والتربية ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، سنة 1993، ص 83.

(2) رابح تركي،مرجع سبق ذكره ص 236.

(3) نفس المرجع ص 174.

المعايير والاتجاهات السليمة[1]، فالتلميذ يأتي إلى المدرسة ومعه كل ما اكتسبه في الأسرة، والمعلم يستفيد من هذه المكتسبات إذا كانت موافقة للأهداف التربوية الصالحة[2].

كما تعمل على تنشئة الأجيال الجديدة وتلقنهم مختلف العلوم والمعارف كما يكتسب الفرد صفاته الاجتماعية وذلك من خلال المنافسة والامتحانات التي تؤهله إلى أداء مهنة معينة.

ولذلك نجد كلا من الأسرة والمدرسة لهما دور مكمل للآخر في العملية التربوية "لأنّ هذا التعاون يعمل على توحيد آرائهما لحل الكثير من المشكلات المدرسية التي تواجه التلميذ ومساعدته على تحقيق نموه الشامل والمتكامل والعمل من أجل التقليل من نسبة الإهدار التربوي لزيادة الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي"[3].

كما أنّ الأسرة والمدرسة ترميان إلى تحقيق غاية واحدة وهي تربية الطفل وإعداده للحياة، والمدرسة وحدها لا يتأتى لها القيام بهذه المهمة إلاّ إذا دعتها الأسرة.

وفي هذا الصدد يقول خالد أحمد الشنتون: "الأصل أن تكمل المدرسة مهمة البيت لأنّ كلاّ منهما يكمل الآخر، ولابد من التعاون بينهما لتكون العملية التربوية سليمة وصحيحة أما إذا كانت المدرسة تهدم ما بناه البيت، وفي بعض الأحيان يهدم البيت ما تبنيه المدرسة، فهذه المشكلة التربوية تعتبر جدّ خطيرة، لأنّ كلاّ من البيت والمدرسة قدوتان يقتدي بها الطفل وتشتتهما يؤدي إلى تمزّق الطفل، وبفقد الثقة في الكبار وتنمو لديه اللامبالاة"[4].

---

(1) محمد مصطفى أحمد، التكيف والمشكلات المدرسية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية، بدون سنة ، ص ص 74-75.

(2) جون ديوي، المدرسة والمجتمع ، تر أحمد حسني الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بدون بلد، سنة 1964 ص 120.

(3) سميرة أحمد السيّد، مرجع سابق، ص ص 81-82.

(4) خالد أحمد شنتون، دور البيت في تربية الطفل المسلم ، شركة الشهاب ، الجزائر، 1989، ص 97.

فالتواصل بين البيت والمدرسة يفرض تعاونا مستمرا وتتزود المدرسة بصفات التلميذ، وبعض خصائصه ورغباته وماضيه الغني بالأحداث والمشاكل التي إذا تعرّف عليها المدرّس ساعدته في انتقاء ما هو مناسب واختيار ما هو صحيح، وتكون الأسرة على اطّلاع لما يجري في المدرسة، ولما يترتب على الولد من واجبات وفروض بحيث تجري مناقشات واستنباط الحلول لكل وضع شاذ أو أمر مستجد[1]، أمّا إذا كان انفصال بين البيت والمدرسة يشعر الطفل بالغربة مما يسبب له صدمة يؤدي به إلى النفور التام من المدرسة .فمن واجبات المدرسة أيضا أن تكون على اتصال مستمر بأهل التلميذ فهذا الاتصال يساعد في التعرف على نشاطات التلميذ وسلوكه، ومدى قابليته واستعداده للقيام بواجباته. ووضع حد للمشكلات التي تعترض الطفل[2]. ومن ثمّ إيجاد رابطة تضم أولياء التلاميذ وأساتذة المدرسة تشكل منهم لجنة مصغرة تضم مندوبين عن الأهل وعن المدرسة "فعن طريق هذه الجمعية تمكن الآباء مع أعضاء هيئة التدريس من دراسة حاجات الأبناء ووضع الطريقة والوسيلة اللازمة لإشباع هذه الحاجات وبهذا تصبح حاجات التلميذ وقدرته وميوله أمورا مدروسة بالتعاون بين المدرسة والمنزل[3].

والمتتبع للعلاقة الموجود بين الأسرة والمدرسة في بلادنا نادرا ما يحدث الاتصال والتفاعل والتعاون بينهما إلاّ عند حدوث مشاكل متعلقة بالطفل أو التلميذ وكأنّ هذه الأخيرة هي العلاقة الوحيدة التي تربطهما. "في حين علاج مشكلة الطفل تبدأ في الأسرة التي نشأ فيها، والتعاون بين المدرسة والأسرة يساعد كثيراً على حل مشاكل الشارع[4].

---

(1) وديع جليل شكور، مرجع سبق ذكره، ص264.

(2)

(3) مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مصر، مكتبة مصر، د .ت والتوزيع، دت ، ص ص 187-188.

(4) وزارة التربية والتعليم الأساسي، النشرة الرسمية للتربية، الجزائر، عدد خاص، 16 أفريل 1976، ص 85.

ونتيجة للتغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري فقدت الأسرة كثيرا من وظائفها التي وكلت بها المدرسة في نهاية المطاف، فتراكمت مسؤولياتها وأصبح ينظر إليها على أنها المؤسسة التعليمية والتنشيئية المسؤولة عن تربية وتعليم الطفل وتحمل عبئ نتائج الطفل من تحصيل أو رسوب في حين هناك مؤسسات أخرى مسؤولة عن العملية التربوية كالأسرة مثلا التي هي الخلية الأولى التي تتعامل مع الفرد[1].

ونظام الحياة عندنا لم يهتم إلى حدّ الساعة بالتعاون بين المدرسة والأسرة وفق مقتضيات وأهداف العملية التربوية " وقد أثبتت تجربة جمعية أولياء التلاميذ بتجربتها البسيطة عدم اكتراث الكثير من الآباء بها في هذا المضمار ودون اهتمام أنّ الآباء لا يفكرون في أبنائهم إلاّ في أواخر السنة عندما يتحدد مصير التلميذ بالانتقال أو الرسوب"[2].

خلاصة الفصل:

مما سبق رأينا أنّ المدرسة هي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد وأنّها تأتي في المرتبة الثانية بعد الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال.

ولها عدّة وظائف تقوم بها ، منها الوظيفة التنشيئية والتعليمية والثقافية والوظيفة التربوية ، والمدرسة الجزائرية كغيرها من مدارس العالم عرفت تطورات عديدة قبل الاستعمار الفرنسي حيث كان التعليم في بلادنا مزدهرا نوعا ما وبدخول فرنسا عرف تدهورا كبيرا وظهرت الأمية بين الجزائريين وبعد خروج فرنسا اهتمت الجزائر بالتعليم وحاولت الإصلاح في هذا المجال وذلك بإنشاء المدرسة الأساسية ورغم كل النقائص التي رأيناها إلاّ أنّها كانت تهدف إلى نشر العلم والقضاء على الأمية، كما تهدف إلى التحصيل الجيّد للأطفال والذي بدوره يتأثر بعدّة عوامل منها العوامل الذاتية والعوامل الأسرية والعوامل المدرسية.

ولنجاح هذه العملية لابد من تضافر جهود البيت مع المدرسة وكل هذا في صالح الأبناء رغم أنّ الواقع هو الذي يبيّن حقيقة التحصيل في بلادنا وهذا ما سنراه في المدرسة الميدانية.

---

(1) محمد لبيب النجيحي ، الأسس الاجتماعية للتربية، ط4، القاهرة ، مكتبة الأنجلو مصرية، 1971، ص81.

(2) فتيحة لعزازي، مرجع سابق، ص 187.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

تمـهيد

المبحث الأول: المقاربة السوســـيولوجية

المبحث الثاني:اختيار عينة الدراســـة

أولا: تعريف العينة ومواصفاتهـــا

ثانيا: طريقة اختيار العينـــة

المبحث الثالث: مجالات الدراســـة

أولا: المجال الجغـــرافي

ثانيا: المجال الزمـــني

المبحث الرابع: المناهج والتقنيات المتبعـــة

أولا: المناهج المستخدمة في الدراســـة

ثانيا: التقنيات المتبعة في الدراســـة

ثالثا: أساليب تحليل البيانات والنتائج

الفصل السادس

الأسس المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

يتعلق هذا الفصل بالأسس المنهجية للدراسة الميدانية والذي سنتطرق فيه إلى المقاربة السوسيولوجية وهي عبارة عن نظرية علمية تساعدنا على التحليل وبناء الموضوع حتى يكتسب طابعه العلمي، كما نعتمد في دراستنا على وسائل وتقنيات لجمع المعطيات ونبدأ بتحديد اختيار وحجم ونوع العينة والتي تضم ثلاث ثانويات للأقسام النهائية وتضمّ كلّ الشعب وبواسطتها يمكن معرفة صحّة أو عدم صحة الفرضيات ومن أجل ذلك تمّ تحديد المجال الجغرافي والزمني.

وهما يتعلقان بثانوية محمد بوراس ومصطفى فروخي ومحمد عبده الكائنين في منطقة مليانة ولاية عين الدفلة.

كما اعتمدنا في دراستنا على مناهج وتقنيات بواسطتها يسهل علينا تحليل بيانات الفرضيات والتعليق على النتائج.

المبحث الأول: المقاربة السوسيولوجية:

تنطلق كل دراسة أو بحث علمي من نظرية علمية، تساعد الباحث في التحليل وبناء الموضوع حتى يكتسب الطابع العلمي.

والنظرية هي عبارة عن إطار فكري يفسّر مجموعة من الفروض العلمية ويضعها في نسق علمي مرتبط[1].

أمّا بالنسبة لموضوع دراستنا فقد تم الاعتماد على نظرية التنشئة الاجتماعية والتي تحمل فكرة التدخل الإنساني لإحداث تأثير أو إضافة شيء أو أشياء لجوانب الحياة الطبيعية والاجتماعية، والفرد يكتسب ثقافة مجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها المختلفة التي تتولى عملية نقل الإنجازات الثقافية للأجيال المتعاقبة.

---

(1) طلعت همام، قاموس العلوم النفسية والاجتماعية ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1984، ص80.

ويتعلم الفرد بواسطة التنشئة الاجتماعية المتطلبات الاجتماعية والثقافية التي تجعل منه عنصرا فاعلا في المجتمع وتتضمن هذه العلاقات من الناحية النفسية العادات والسمات والأفكار والاتجاهات والقيم كما تعني التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر السوسيولوجية تماثل الفرد مع الأشياء المسموح بها في الثقافة والتوقعات التي يعبّر عنها في ألفاظ مثل الطرائق الشعبية والتقاليد، والطرق الأخرى الخاصة بالحياة الاجتماعية.

كما اخترنا نظرية التنشئة الاجتماعية نظرا لأهمية مؤسسات التنشئة ودورها التكاملي في بناء شخصية الفرد وكيانه الاجتماعي وتعتبر الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة والضبط الاجتماعي، وتلعب الأسرة دورا أساسيا في سلوك الأفراد وبطريقة سوية أو غير سوية من خلال النماذج التي تؤثر سلبا أو إيجابا في تربية النشء، ومع تعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية إلاّ أنّ الأسرة كانت ولازالت أقوى مؤسسة اجتماعية تؤثر في كل مكتسبات الإنسان المادية والمعنوية

وهي المؤسسة المستمرة معه استمرار حياته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى أن يشكل أسرة جديدة خاصة به[1].

وحين يبلغ الطفل السادسة من عمره يرسل إلى مؤسسة اجتماعية أخرى هي المدرسة ليتلقى تربية مقصودة، تعتمد على الاستقلالية والعقلانية، والفكرة التي تقوم عليها المدرسة هي التنشئة والتنمية بمختلف جوانبها ويقول جون ديوي في ذلك: "إنّ بإمكان المدرسة أن تغيّر نظام المجتمع إلى حدّ معيّن وعمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية"[2]، والمدرسة هي المكان الثاني الذي يقضي فيه الطفل مدّة طويلة بعد الأسرة فلابد على الأطفال أن يحققوا التعلم والتكيف وأنّ عملية التحصيل الدراسي بمفهوم التفوق من العوامل الرئيسية في تحقيق التكيف الاجتماعي، وبالتالي، يعتبر -التكيف الاجتماعي- متغيّرا مهما من متغيرات

(1) جهينة سيف سلطان العيسي، كلثم علي غانم الغانم، مرجع سبق ذكره ص 246.

(2) نفس المرجع السابق، 252.

الشخصية خصوصا في مرحلة المراهقة وذلك لما تتسم به هذه المرحلة من حساسية نتيجة للتغيرات التي يتعرض لها الفرد على المستوى الجسمي والانفعالي وما يصاحبها من تغيّر في الأحاسيس والمشاعر. ويعتبر الجو المدرسي السليم من أهم الدوافع للتعلم ويؤكد "هيلجارد" على أنّ الخبرات التربوية التي يكتسبها الطالب تعدّ إحدى المصادر ذات الأثر في تكيفه وتنمية قدراته على إقامة علاقات إيجابية ناجحة في المواقف التي تواجهها المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية[3] مشكلة التسرب المدرسي التي تتمثل في انقطاع الطلبة عن الدراسة في مرحلة معينة ولها انعكاسات سلبية على النواحي الاجتماعية والاقتصادية والتربوية فعملية التحصيل الدراسي مرتبطة أساسا بمؤسستين رئيسيتين هما الأسرة والمدرسة.

المبحث الثاني: اختيار عيّنة الدراسة:

أولا: تعريف العينة ومواصفاتها:

في كلّ دراسة ميدانية على الباحث أن يختار عيّنة والتي تعتبر عن المجتمع الذي نريد معرفته وتكوين فكرة عنه.

والعيّنة في البحث الاجتماعي هي مجموعة أكبر منها تسمى المجموعة الأم أو المصدر، ويعد تحديد المجتمع الأصلي وفي دراستنا تمّ اختيار العيّنة المقصودة والمتمثلة في طلبة السنة النهائية لكل الشعب وسبب اختيارنا لهذه الفئة دوّن غيرها لسهولة الإجابة على الاستمارة وهي أقسام يظهر فيها التحصيل وسنهم يسمح لمعرفة أسرهم جيّدا من النواحي المذكورة في الفرضيات (الحالة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لأسرهم) مما يسمح لنا الوصول إلى درجة من الموضوعية مما جعلنا نستغني عن الاتصال بأسرهم.

وكانت طريقة استخراج العينة بالنسبة للأقسام النهائية للثانويات الثلاث على ما يلي:

---

(3) نفس المرجع السابق، ص ص 254.255.

ثانيا: طريقة اختيار العينـــة:

نسبة تمثيل العينة بالنسبة للدراسة هي كما يلـــي:

100 x 300 ـ %25.36

1183

وكمثال لطريقة التوزيع نأخذ ثانوية محمد بـــوراس (ميليانـــة)

نسبة الذكـــور 140 ـ %26

392

نسبة الإنـــاث 292 ـ %74

392

ثانوية مصطفى فروخي (ميليانـــة)

نسبة الذكـــور 106 ـ %26

407

نسبة الإنـــاث 301 ـ %74

407

ثانوية محمد عبـــده

نسبة الذكـــور 127 ـ %33

384

نسبة الإنـــاث 257 ـ %67

384

ويتم توزيع أفراد العينة على مستوى الشعب حسب كل ثانويـــة كمـــا يلـــي:

محمد بوراس (ميليانـــة)

علوم الطبيعة والحياة 50% x 26 = 13 ذكـــــر

%30.82 x 74 = 23 بنـــت.

جدول رقم (2): يبيّن

الثانوية	ثانوية محمد بوراس مليانة				ثانوية فروخي مصطفى				ثانوية محمد عبده				المجموع			
الجنس	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الشعبة	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
علوم الطبيعة والحياة	13	%50	23	%30.82	12	%43.39	27	%35.88	16	%47.24	26	%38.91	41	%48.23	76	%35.34
أداب وعلوم إنسانية	5	%20	22	%30.13	09	%33.96	20	%27.24	08	%24.40	23	%35.01	22	%25.88	65	%30.23
لغات أجنبية	3	%12	17	%22.60	02	%07.54	13	%19.94	03	%10.23	09	%13.22	08	%09.41	39	%18.13
علوم شرعية	3	%10	10	%13.69	01	%05.66	12	%15.61	03	%09.44	06	%08.17	07	%08.23	28	%13.02
علوم دقيقة	2	%08	02	%27.39	02	%09.43	02	%03.32	03	%08.66	03	%04.66	07	%08.23	07	%03.25
المجموع	26	%100	74	%100	26	%100	74	100	33	%100	67	100	85	%100	215	%100

ملاحظة:

ونظرا للتسهيلات التي وجدناها بثانويات مليانة ومعرفتنا للمستشار التربوي بالمقاطعة والذي لم يدّخر جهدا في مساعدتنا وتجاوب التلاميـــذ والطـــاقم البيداغوجي لموضوعنا تمّ اختيار منطقة مليانة كميدان لدراستنا.

المبحث الثالث: مجالات الدراسة:

1- المجال الجغرافي:

أ- ثانوية محمد بوراس:

تعتبر من أحدث الثانويات الثلاث بمدينة مليانة حيث تم تدشينها بداية من سنة (1984) ومبنية بالبناء الجاهز شمال بلدية مليانة. وذلك بعد الزلزال الذي ضرب الأصنام سابقا مدينة شلف حاليا.تتربع ثانوية محمد بوراس بمليانة على مساحة 1242م^2 يحدّها جنوبا الملعب البلدي وشرقا قاعة متعددة الرياضات ومن الجهة الشمالية حي سكني وغربا حي سكني.

ويضم بداخلها قاعة للرياضة ومطعم مدرسي وإقامة داخلية خاصة بالذكور الوافدين من البلديات المجاورة ابن علال ، عين التركي، الحسينية ، وادي زبوج.

عدد الأساتذة 40 أستاذا منهم 20 أستاذة في جميع الفروع، أما عدد الإداريين 47 منهم 30 عضوا من الإناث أما فيما يخص عدد التلاميذ فهم يتوزعون كالآتي:

السنة الأولى جميع الفروع:

373 تلميذا موزعين كالآتي:204 ذكر و 164 أنثى.

السنة الثانية جميع الفروع:

401 تلميذا منهم: 297 ذكرا و 64 أنثى.

السنة الثالثة والتي اختيرت كمجتمع للعينة فعدد التلاميذ 392 تلميذا منهم 100 ذكرا و 292 أنثى.

ب- ثانوية مصطفى فروخي: وهي من أقدم الثانويات في منطقة الوسط لمدينة مليانة تاريخ بنائها إلى الحقبة الاستعمارية (في منتصف القرن الماضي)، ويعكس ذلك البناء الخاص بها والتي كانت تحتوي بداخلها التلاميذ أصحاب

النفوذ و"أبناء القياد" والفرنسيين وفيها إقامة داخلية خاصة بالإناث. وهي تتربع على مساحة 1132 م^2 يحدّها جنوبا وشرقا حي سكني، ومن الناحية الشمالية طريق ومن الناحية الغربية حي سكني، كما أضيف لها ملحقتين من الشعب التقنية.

عدد أساتذتها 57 منهم 38 من الإناث أما عدد الإداريين فهم 55 إداريا منهم 35 أنثى عدد التلاميذ في هذه الثانوية 409 تلميذا منهم 200 ذكرا و 209 أنثى هذا بالنسبة للسنة الأولى أو السنة الثانية جميع الفروع فعددهم 456 تلميذا منهم 115 ذكرا و 301 أنثى، في حين السنة الثالثة من التعليم الثانوي والتي تعتبر من مجتمع عينتنا فعددهم 407 تلميذا منهم 106 ذكرا و 301 أنثى.

ج- **ثانوية محمد عبده**: وهي من أقدم الثانويات، وتمّ انطلاق العمل بها بعد الاستقلال مباشرة، وتقع جنوب مدينة مليانة، وتتميّز ببنائها القديم، ويتمدرس فيها أبناء مليانة فقط لافتقارها للإقامة الداخلية.

وتتربع على مساحة 1292م^2 يحدّها شمالا مقرّ الدائرة أما من الناحية الشرقية سوق الفلاح سابقا ومن الناحية الجنوبية طريق أما من الناحية الغربية حي سكني.

عدد طاقمها البيداغوجي 48 أستاذا منهم 28 أستاذة وطاقمها الإداري 51 منهم 31 أنثى وعد التلاميذ حسب كل سنة يتوزعون كالآتي: 331 تلميذا في السنة الأولى منهم 103 ذكور 228 إناث، اما السنة الثانية عددهم 339 117 ذكر 222 إناث، أما السنة الثالثة 384 تلميذا منهم 127 ذكور و 257 إناث.

2- **المجال الزمني**: شملت هذه الدراسة المراحل التالية:

1- مرحلة الإعداد والتحضير: وتمّ من خلالها الاطّلاع على المراجع والدراسات المتعلقة بالموضوع وتحضير الخطة لذلك.

2- مرحلة إعداد الاستمارة والتي مرّت بدورها بالمراحل التالية:

أ- المقابلات الاستكشافية المتعلقة بالثانويات المعنيين بالدراسة (ثانوية محمد بوراس مليانة – مصطفى فروخي – محمد عبده) وهذا في فترة من 11 جانفي إلى 30 جانفي.

ب- فترة الاستمارة التجريبية: من 15 فيفري إلى 27 فيفري.

وطبّقت على 25.36% من مجموع العينة وهي نسبة تمثل المجتمع الأصلي الذي هو 1183 وقد احتوت على أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة ولاحظنا اهتمام كبيرا من طرف المبحوثين لموضوع دراستنا وهذا بعد تعديل الاستمارة وتبسيط أسئلتها وحذف البعض من الأسئلة، وتقدّمت الاستمارة في شكلها النهائي 52 سؤالا منها الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة.

ج- هي فترة تطبيق الاستمارة المعدّلة والمقننة وذلك بتاريخ 10 أفريل إلى نهاية السنة الدراسية مع التنويه بمساعدة المستشار التربوي في عملية التوزيع وجمع الاستمارات.

المبحث الرابع: المناهج والتقنيات:

المطلب الأول: المناهج المستخدمة في الدراسة:

المنهج يعني مجموعة من القواعد التي يتمّ وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم "أي الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة"[1]، "وهو يساعد على الوصول إلى القضايا الكلية أي القوانين العلمية"[2]

وتختلف المناهج حسب طبيعة الموضوع والأهداف التي ترمي إليها أية دراسة وقد اعتمدنا في دراستنا على المناهج التالية:

أ- المنهج الوصفي التحليلي:

استخدم هذا المنهج في وصف الظاهرة المراد دراستها والتعبير عنها سواء كميا أو كيفيا وتجميع المعطيات التي تساهم في ذلك مع إبراز مختلف خصائصها وتوضيح ارتباطها وتحليل وتفسير أسبابها بشكل منظم لغرض الوصول إلى استنتاجات في فهم الواقع وتحقيق أهداف الدراسة.

---

(1) محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي، التصميم والمنهج والإجراءات، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث 1982، ص 77.

(2) طلعت همام، قاموس العلوم النفسية والاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص3.

كما استفدنا من هذا المنهج في تحديد المشاكل الموجودة أو توضيح بعض الظواهر وتحديد ما يفعله الأفراد في مشكلة ما والاستفادة من آرائهم وخبراتهم وفي وضع تصور وخطط مستقبلية واتخاذ قرارات مناسبة في مشاكل ذات طبيعة متشابهة[1].

وقد استعنا بهذا المنهج لوصف ظاهرة التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ووصفها كميا وتصنيفها وتحليلها وإبراز مختلف خصائصها وتوضيح ارتباطها وتحليل وتفسير أسبابها بشكل علمي ومنظم.

ب- **المنهج الإحصائي:**

الهدف من استعمال هذا المنهج هو التحليل الكمي القياسي للظاهرة المدروسة. وبهذا المنهج نقترب من الموضوعية والدقّة والوصول إلى نتائج علمية من خلال التعامل مع الأرقام والنسب ونتفادى الأحكام الذاتية، ويساعدنا هذا المنهج في جمع البيانات الكمية وحول موضوع الدراسة وكان الهدف من استعماله وصف أفراد العيّنة والظاهرة المتغيّرة وتحديد تكرارها وأهميتها من خلال جمع الملاحظات حولها للتعبير عنها، وترجمتها إلى أرقام سواء كانت كمية أو كيفية، وهذا المنهج حسب ديمون بودون: "بفضله يمكننا تحديد التحقيقات الكمية التي تسمح بجمع المعلومات المتشابهة من عنصر آخر بين مجموعة العناصر، فيما تسمح هذه التشابهية بين المعلومات القيام الإحصائيات وتشكل أهم التحليل الكمي للمعطيات"[2].

---

(1) محمد محمود الذنيبات، عمار بوحوش، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، الجزائر، 1995، ص 130.

(2) محمد الغريب عبد الكريم، مرجع سبق ذكره، ص77.

أولا: التقنيات المستخدمة في الدراسة:

1- أدوات جمع المعطيات:

لتسهيل عملية جمع المعطيات الخاصة بموضوع الدراسة كان لابد من الاستعانة ببعض الأدوات المنهجية، لهذا الغرض قمنا باستعمال أدوات جمع البيانات التالية:

أ- الملاحظة:

إنّ الملاحظة تعني المراقبة المقصودة والتي تهدف إلى رصد المتغيرات التي تحدث على موضوع الملاحظة. وعليه فإنّ هناك شخص يلاحظ وشيء يلاحظ عليه ونتيجة الملاحظة[1].

وتمّ استعمال الملاحظة في الدراسة الميدانية بدءا بالاتصال بالثانويات الثلاث، من محيط، وهياكل واستقبال وسلركات، وملفات، خاصة بالتلاميذ وهي ملاحظات تعطي لنا فكرة عن المؤسسة وطاقمها البيداغوجي، والإداري، والتحصيل الذي بهما يرتكز النجاح، كما كان اتصالنا بالتلاميذ فرصة للتحدث إليهم ومعرفة أحوالهم الأسرية من الناحية المادية (المعيشة) والثقافة، والتعليمية وهذا ما ساعدنا على تصميم خطة منهجية ارتكزت عليها الاستمارة.

2-**الاستمارة:** تشمل الاستمارة موضوعا معينا هي مشكلة من مجموعة من الأسئلة، ويعبّر المجيب كتابيا، ومن أهدافها الوصول إلى بيانات حول معلومات شخصية أو بيبليوغرافية مثل السن، الجنس ، المستوى التعليمي، ...

وتقيس أسئلة الاستمارة المعلومات المعرفية عادة ما تعرف بمقاييس التحصيل، ولذلك فإنّ الهدف من القياس هو يحدده المقياس في حدّ ذاته وبالتالي نوعية الفقرات التي تكونه، فهناك متغيرات يمكن الحصول على القيمة المتعلقة

---

(1) صلاح مصطفى الفوال، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، القاهرة، مكتبة غريب، 1980، ص270.

بالفرد بمجرد سؤال واحد فقط، غير أنّ هناك متغيرات أخرى أكثر تعقيدا وبالتالي تستدعي جملة من الفقرات لتحديد محتواها[1].

وتتوقف نوعية الأسئلة المفتوحة كانت أو مغلقة أو غيرها على طبيعة وأهداف البحث وفرضياته.

وتتوزع أسئلة الاستمارة على المحاور التالية:

-1- محور البيانات العامة.

-2- محور الوضعية المعيشية وعلاقتها بالتحصيل.

-3-محور التماسك الأسري والتحصيل.

-4-محور المستوى الثقافي للوالدين وعلاقته بالتحصيل لدى الأبناء.

-5-محور خاص بالتنشئة الأسرية للجنسين وعلاقته بالتحصيل.

وسبب اختيارنا لهذه التقنية يرجع لكون دراستنا دراسة ميدانية تهدف إلى إيجاد العلاقة بين متغيرين وهما التنشئة الأسرية والتحصيل الدراسي وهذه العلاقة تظهر أولا في شكل بيانات إحصائية كمية ثم تحلل إلى بيانات سوسيولوجية كيفية، وهذا لا يتأتى إلاّ بمجموعة من الأجوبة المتحصل عليها عن طريق تقنية الاستمارة.

3-المقابلة:

هي أحد أهم وسائل جمع البيانات التي يقوم الباحث من خلالها بتوجيه عدد من الأسئلة لأفراد مجتمع البحث كلّ بمفرده وتدوين الإجابات وهي تبادل لفظي وجها لوجه بين القائم بالمقابلة وبين شخص آخر أو أشخاص آخرين[2].

يطرح الباحث أسئلة يريد التعرف على بعض الظواهر أو قياس بعض المتغيرات وهي تقنية مقصودة لجمع بيانات معينة كما هي تسجيل للإجابات

(1) محمد مزيان، مبادئ في البحث النفسي والتربوي، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط1، 1999، ص 66.

(2) جهيدة سيف سلطان العيسى وكلثوم علي غانم، مرجع سبق ذكره، ص 83.

بطريقة عملية وتستعمل هـــذه التقنيـــة عـــادة للتعـــرف علـــى معلومـــات لا يمكـــن الحصول عليها عن طريق الاستمارة أو الملاحظة وموضـــوع دراســـتنا اســـتلزم تقنيـــة المقابلة خصوصا مع التلاميذ لأنّها أداة مكملة لتقنيـــة الملاحظـــة والاســـتمارة.

ثالثا: أساليب تحليل البيانـــات:

1- التحليل الكيفي: وتتمثـــل في المقارنـــة بـــين المعطيـــات والنتـــائج وهـــي كـــالآتي:

-التعليق على الجـــداول.

-تفسير النتـــائج.

2-التحليل الكمي: وذلك باستعمال المعالجة عـــن طريـــق:

-النسب المئويـــة

3-أدوات عرض البيانـــات

لقد تمّ استعمال الجداول كأداة خاصة بالعرض الكمـــي والعبـــارات الكلاميـــة كأداة للعرض الكيفي واســـتنطاقها والرســـوم البيانيـــة المتمثلـــة في الدوائـــر النســـبية والأعمدة البيانية لتمثيل البيانـــات.

الفصل السابع

تحليل البيانات والنتائج

الفصل السابع : تحليل البيانات و النتائج

المبحث الأول : تحليل البيانات العامة

المبحث الثاني : تحليل بيانات الفرضية الأولى

المبحث الثالث : تحليل بيانات الفرضية الثانية

المبحث الرابع : تحليل بيانات الفرضية الثالثة

المبحث الخامس : تحليل بيانات الفرضية الرابعة

المبحث السادس : النتائج العامة للدراسة

الفصل السابع: تحليل البيانات والنتـــائج:

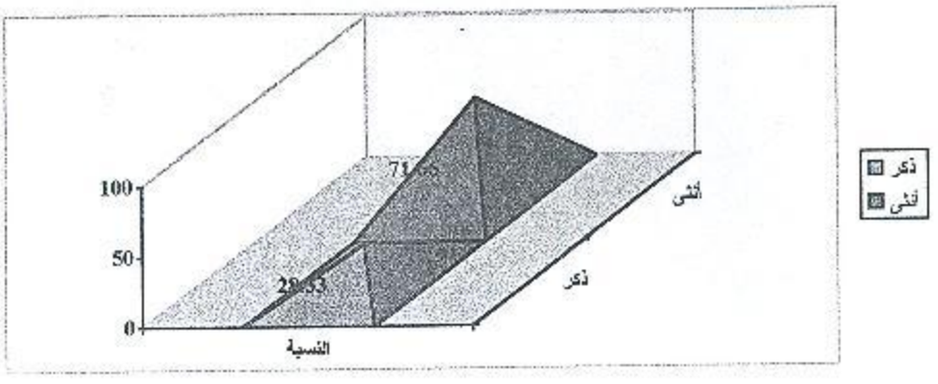
المبحث الأول: تحليل البيانات العامـــة:

جدول رقم (3) يبيّن جنس المبحوثـــين

الجنس	ك	%
ذكر	85	%28.33
أنثى	215	%71.66
المجموع	300	%100

يتّضح من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة هـــي نســبة الإنـــاث حيـــث بلغـــت 71.66% أمّا نسبة الذكور فهي 28.33% فـــهي مجمـــوع 300 مبحوثـــا 215 كـــانت للإناث، في حين 85 للذكور والجدول اللاحق يبيّـــن توزيـــع العيّنـــة حســـب الجنـــس والشـعبة.

الشكل رقم (1) :يبيّن جنس المبحوثين



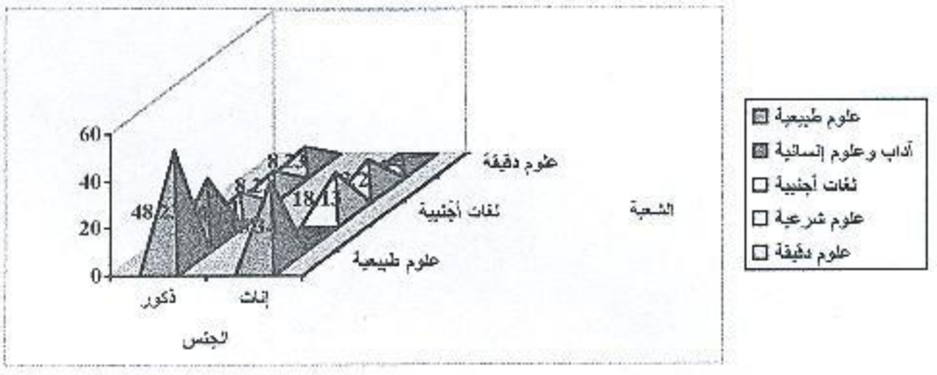
جدول رقم (4) يبيّن علاقة الشعبة بالجنس

الجنـــس / الشعبة	ذكور		إناث	
	ك	%	ك	%
علوم الطبيعة والحياة	41	%48.23	76	%35.34
أداب وعلوم إنسانية	22	%25.88	65	%30.23
لغات أجنبية	08	%9.41	39	%18.13
علوم شرعية	07	%8.23	28	%13.02
علوم دقيقة	07	8.23	07	%3.25
المجموع	85	%100	215	%100

يتضح من الجدول أنّ عـــدد الإنـــاث في شـــعبة علـــوم الطبيعـــة والحيـــاة 76 مبحوثة بنسبة 35.34% و 65 مبحوثة في شـــعبة الآداب والعلـــوم الإنســـانية بنســـبة 30.23% و 39 في شعبة لغات أجنبيـــة بنســـبة 18.13% و 28 في العلـــوم الشـــرعية بنسبة 13.02% و 7في العلوم الدقيقـــة بنســـبة 03.25%.

أما الذكور ففي شـــعبة علـــوم الطبيعـــة والحيـــاة نجـــد 41 مبحوثـــا بنســـبة 48.23% و 22 مبحوثـــا في الآداب والعلـــــوم الإنســـــانية بنســـــبة 25.88% و 8 مبحوث في اللغـــــات الأجنبيـــة بنســـبة 09.41% و 7 في العلـــوم الشـــرعية بنســـبة 08.23% و 7 في العلوم الدقيقـــة بنســـبة 08.23%.

الشكل رقم (2) : يبيّن علاقة الشعبة بالجنس



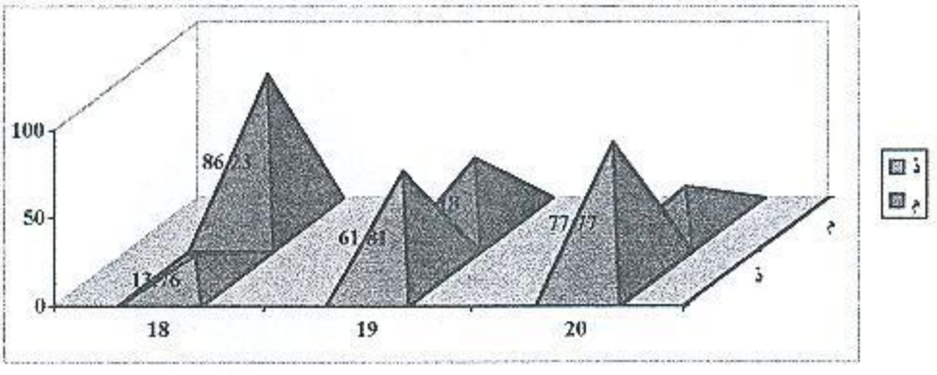
جدول رقم (5): يبيّن توزيع التلاميذ حسب الجنـــس والســـن:

الجنس	18 سنة		19 سنة		20 سنة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ذ	30	13.76	84	61.81	21	77.77	85	28.33
م	188	86.23	21	38.18	06	22.22	15	71.66
المجموع	218	100	55	100	27	100	100	100

يتبيّن من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 215 إناث تقدّر نسبتهن بـ 71.66% و85 ذكورا بنسبة 28.23%.

ونجد أنّه من بين 218 مبحوثا يبلغ أعمارهم 18 سنة منهم 188 إناث بنسبة 86.23%، و30 ذكرا تبلغ نسبتهم 13.76%، كما نجد أنّه من بين 55 مبحوثا يبلغ أعمارهم 19 سنة 34 منهم ذكور بنسبة 61.88% و 21 إناث وذلك بنسبة 38.18% و 27 مبحوثا يبلغ من العمر 20 سنة منهم 21 ذكور بنسبة 77.77 و 06 إناث وهذا بنسبة 22.22%.

الشكل رقم: (3) : **يبيّن توزيع التلاميذ حسب الجنس والسن**

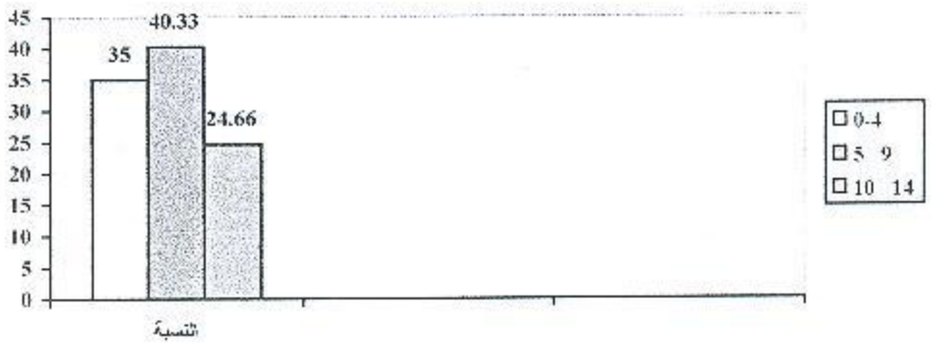


جدول رقم (6): **يبيّن نسبة التلاميذ حسب عدد الإخوة:**

عد الإخوة	ك	%
4-0	105	35
9-5	121	40.33
14-10	74	24.66
المجموع	300	100

يتبيّن لنا أنّه من بين 300 مبحوثا 121 مبحوثا عدد إخوتهم يتراوح بين 5 إلى 9 إخوة، وذلك بنسبة 40.33% و 105 مبحوثا يقدّر عدد إخوتهم بين 0 إلى4 إخوة وذلك بنسبة 35% كما نجد 74 مبحوثا عدد إخوتهم من 10 إلى 14 وذلك بنسبة 24.66%.

الشكل رقم: (4) يبيّن نسبة التلاميذ حسب عدد الإخوة



المبحث الثاني: تحليل بيانات الفرضيـــــة الأولى:

للوضعية المعيشية للأسرة علاقة بالتحصيل الدراســـي للأبنـــاء

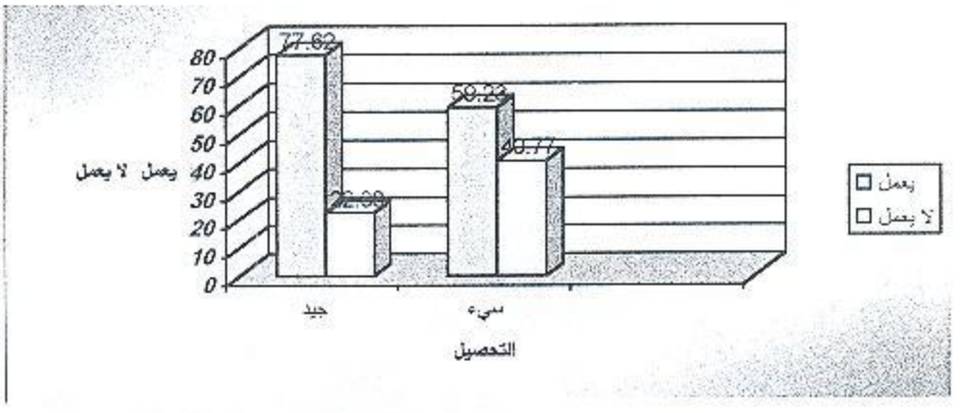
جدول رقم (7): **يبيّن هل الأب يعمل أو لا يعمل وعلاقتـــه بتحصيـــل الأبنـــاء.**

التحصيل / ممارسة العمل	جيد		سيئ		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
يعمل	111	%77.62	93	%59.23	204	%68
لا يعمل	32	%22.38	64	%40.77	96	%32
المجموع	143	%100	157	%100	300	%100

يتبيّن من خلال هذا الجدول أنّ من بين 300 مبحـــوث 204 منـــهم آبـــاءهم يعملـــون بنسبة 68% و 96 منهم آباءهم لا يعملون بنســـــبة 32%، أمّـــا علاقـــة هـــل يعمـــل الأب أم لا بالتحصيل فنجد أنّ من بين 204 ممن يعمـــل آبـــاءهم نجـــد 111 مبحـــوث نتائجهم جيّدة بنسبة 77.62% و 93 مبحوث نتائجـــــهم ســـيئة أي بنســـبة 59.32% ومن بين 96 ممن لا يعمل آباءهم 32 منـــــهم نتائجـــهم جيّـــدة أي بنســـبة 22.38% و 64 آباءهم لا يعملون بنســـــبة 40.77%.

ومنه يمكن أن نستنتج أنّ هناك علاقة بين المهنة والتحصيل بغض النظر أنّه جيّد والذي يفسّر به أهمية المهنة والدخل وأثر ذلك على نفسية التلميذ. عندما يكون شبح البطالة لدى الوالدين غير وارد وهو عامل مشجع على التحصيل واستقرار التلميذ المعرفي خاصة عندما يوفر الأب كل ما يحتاجه التلميذ من لوازم مدرسية.

الشكل رقم (5):**يبين هل الأب يعمل أو لا يعمل وعلاقته بتحصيل الأبناء**



جدول رقم (8) : **نوع عمل الأب وعلاقته بالتحصيل لدى المبحوثين**

التحصيل / نوع العمل	جيد		ردىء		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
عامل يومي	18	%16.21	25	%26.88	43	%21.07
إطار سامي	10	08	06	%06.45	16	%07.84
إطار	44	%39.63	09	09.67	53	%25.98
تاجر	39	%35.15	53	56.99	92	%45.11
المجموع	111	%100	93	%100	204	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنه من بين 204 ولي يمارس عملا هناك 45.11% تخص الذين يشتغلون كتجار ويليها في المرتبة الثانية الآباء الذين هو إطارات بنسبة 25.98%، وفي المرتبة الثالثة نجد الذين لهم عمل يومي "jouralier" بنسبة 21.07% وأخيرا الذين هم إطارات سامية بنسبة 07.84%.

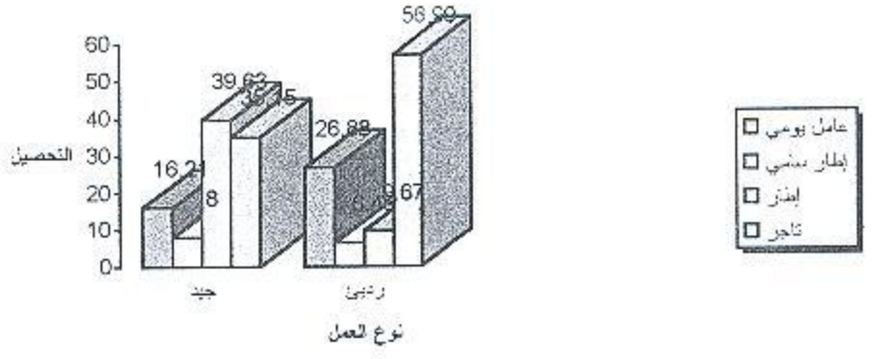
ولما بحثنا حول علاقة مهنة الأب وتحصيل المبحوثين وجدنا أنّه بالنسبة للنموذج الأول، الخاص بالذين كان تحصيلهم جيدا والبالغ عددهم 111 مبحوثا أنّ أكبر نسبة منهم هي تلك التي آباؤها هم إطارات وهذا بنسبة 39.63% وفي المرتبة الثانية أبناء التجار بنسبة 35.15% وفي المرتبة الأخيرة أبناء الإطارات السامية بنسبة 09%.

بينما عند النموذج الثاني والخاص بالذين كانت نتائجهم سيئة والبالغ عددهم 93 مبحوثا فقد كانت النتائج على النحو التالي:

في المقدمة نجد أبناء التجار بنسبة 56.99% ثمّ الذين آباؤهم يمارسون عملا يوميا بـ 26.88% وفي المرتبة الأخيرة أبناء الإطارات السامية بأدنى نسبة وتقدر بـ 06.45%

وعليه نستنتج أنّ هناك علاقة وطيدة بين تحصيل الأبناء ونوع عمل الآباء حيث يكون التحصيل جيدا عند الذين آباءهم هم إطارات وبدرجة أقل عند أبناء التجار بينما يكون التحصيل سيئا عند أبناء التجار وكذلك الذين لهم آباؤهم عمل يومي (أي تارة يعملون وتارة لا يعملون) وعليه يمكن القول بأنّ أبناء التجاء تعودهم على المال ومساعدة الآباء في العمل يجعلهم أقل استعدادا للدراسة والتحصيل الجيّد وكذا الذين يعملون عملا يوميا وهذا ربما راجع إلى الظروف المادية المتدهورة لهؤلاء.

الشكل رقم: (6): **نوع عمل الأب وعلاقته بتحصيل المبحوثين**



جدول رقم (9): يبيّن دخل الأب وعلاقته بتحصيل الأبناء

التحصيل / الدخل	جيد		رديء		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
10000إلى 12000	11	%09.90	38	%40.86	49	%24.01
12000 إلى 14000	46	%41.44	14	%15.05	60	%29.41
14000 إلى 16000	19	%17.11	06	%06.45	25	%12.25
16000 إلى18000	13	%11.71	21	%22.58	34	%16.66
18000 إلى 20000	15	%13.51	12	%12.90	27	%13.23
20000 فأكثر	07	%06.32	02	%02.17	09	%04.43
المجموع	111	%100	93	%100	204	%100

فيما يخص هذا الجدول والخاص بعلاقة دخل الأب وتحصيل الأبناء فقد بيّنت لنا النتائج المتحصل عليها أنّ أغلبية المبحوثين لهم آباء ذووا دخل متوسط لا يتعدى 12000 إلى 14000 دج وهذا بنسبة 29.41% ويليهم الذين دخل آبائهم يتراوح ما بين 10000 إلى 12000 دج بنسبة 24.01% وفي المرتبة الأخيرة نجد الذين دخل آبائهم محصور بين 20000 دج فأكثر وهذا بنسبة 04.43%.

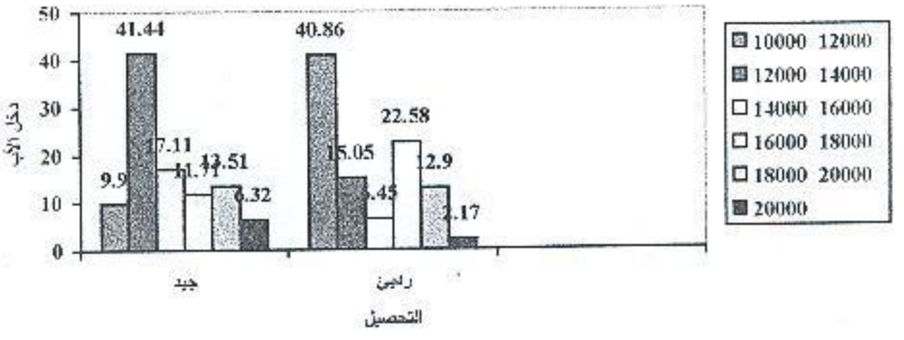
وحسب نوعية التحصيل كانت النتائج كالتالي:

بالنسبة للنموذج الأول والخاص بالذين لهم تحصيل جيد وجدنا أنّ أكبر نسبة تخص الذين دخل آبائهم محصور بين 12000 دج إلى 14000 دج وهذا بنسبة 41.44% في المقابل عند النموذج الثاني والخاص بالذين كان تحصيلهم سيئا أكبر نسبة دخل آبائها يتراوح ما بين 10000 دج إلى 12000 دج بنسبة 40.86 وعند فئة الذين كان تحصيلهم جيّدا احتل المرتبة الثانية الذين دخل آبائهم يتروح ما بين 14000 دج إلى 16000 دج بينما عند النموذج الخاص بالذين تحصيلهم سيئ نجد في المرتبة الثانية الذين دخل آبائهم يتراوح ما بين 16000 دج إلى غاية

18000دج وفي المراتب الأخيرة نجد بالنسبة للذين تحصيلهم كان جيّدا من كان دخل آبائهم يتراوح ما بين 20000دج فأكثر ونفس الشيء (النتيجة) بالنسبة للذين كانت نتائجهم سيئة حيث يتمركزون عند فئة الآباء ذوي الدخل المحصور بين 20000دج فأكثر بنسبة 02.17%.

وعليه نستنتج أنّ دخل الآباء وعلاقته بالتحصيل لدى الأبناء غير واضح من حيث النتائج المتوصل إليها وعليه لا يمكن الجزم أنّ هناك علاقة وطيدة بين دخل الآباء ونوعية التحصيل عند الأبناء.

الشكل رقم: (7) **يبيّن دخل الأب وعلاقته بتحصيل الأبناء**



جدول رقم: (10) **يبيّن ممارسة الأب للعمل وعلاقته بالنتائج المتحصل عليها من طرف المبحوثين**

ممارسة العمل	توبيخ		إنذار		لا شيء		لوحة شرف		تشجيع		هفوة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يعمل	03	7.89	10	27.02	103	83.06	16	59.25	59	96.72	13	100	204	68
لا يعمل	35	92.11	27	72.98	21	16.94	11	40.75	02	03.28	00	00	96	32
المجموع	38	100	37	100	124	100	100	100	61	100	13	100	300	100

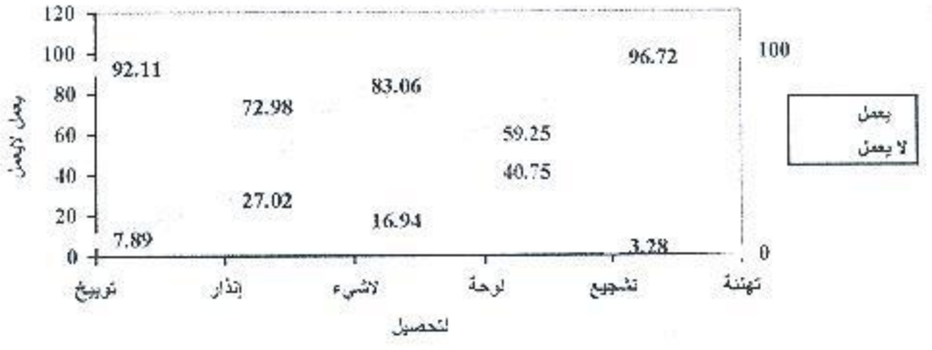
تبيّن النتائج الميدانية الخاصة بعلاقة ممارسة العمل من طرف الأب والتحصيل أنّ هناك 68% من الآباء يمارسون عملا بينما هناك نسبة 32% عاطلين عن العمل، وفيما يخص العلاقة بين هذه النتائج وتحصيل الأبناء وجدنا أنّ 100% تحصلوا

على تهنئة، في المقابل نجد أنّه بالنسبة للذين آباءهم لا يعملون أكبر نسبة وتعادل 92.11% تحصلت على "توبيخ".

بالنسبة للذين آباءهم يعملون وجدنا في المرتبة الثانية الذين تحصلوا على تشجيع بنسبة 96.72% في المقابل عند آباء العاطلين عن العمل وجدنا الذين تحصلوا على "إنذار" بنسبة 72.98%، وفي المرتبة الأخيرة نجد الذين تحصلوا على ملاحظة "توبيخ" بنسبة 07.89% عند الذين آباءهم يعملون في المقابل عند أبناء العاطلين عن العمل نجد الذين تحصلوا على تهنئة بنسبة 03.28%.

ومنه نستنتج أنّ هناك علاقة وطيدة بين نوعية الملاحظة المتحصل عليها من طرف الأبناء في تحصيلهم الدراسي وممارسة الأب للعمل. حيث وجدنا أنّه كلما كان الأب يعمل كلما كانت حظوظ الأبناء معتبرة في الحصول على النتائج والملاحظات الجيدة والعالية، بينما فرص الحصول على الملاحظات الجيدة في التحصيل الدراسي تنخفض عند الذين آباءهم عاطلين عن العمل.

الشكل رقم (8): يبيّن ممارسة الأب للعمل وعلاقته بالنتائج المتحصل عليها من طرف المبحوثين



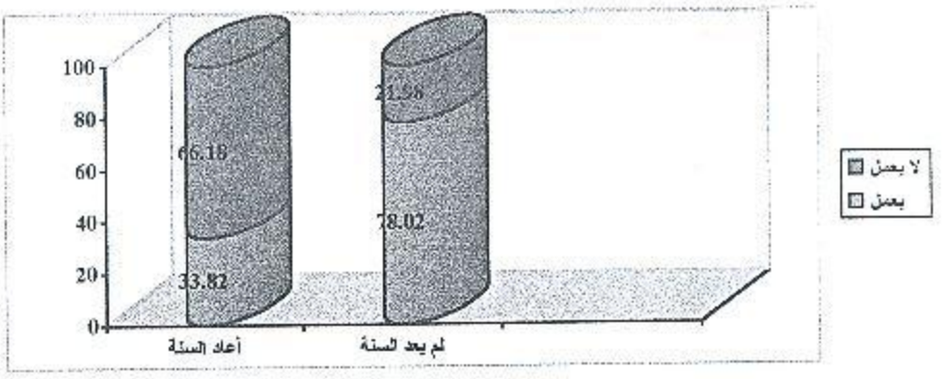
جدول رقم (11): **ممارسة العمل من طـــرف الأب وعلاقتـــه بإعـــادة الســـنة مـــن طرف المبحوثـــين.**

إعادة السنة / ممارسة العمل من طرف الأب	أعاد السنة		لم يعد السنة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
يعمل	23	33.82	181	78.02	204	68
لا يعمل	45	66.18	51	21.98	96	32
المجموع	68	100	232	100	300	100

بالنسبة للجدول رقم (11) والخاص بممارســـة العمـــل مـــن طـــرف الأب وعلاقتـــه بإعادة السنة من طـــــرف المبحوثـــين، بيّنـــت النتـــائج المتحصـــل عليـــها أنّ هنـــاك 78.02% لم يعيدوا السنة وهذا عند المبحوثـــين الذيـــن آبـــاءهم يمارســـون عمـــلا في المقابل هناك نسبة 66.18% من المبحوثين الذيـــــن آبـــاءهم لا يعملـــون قـــد أعـــادوا السنة.

وعليه نستنتج أنّ هناك علاقة وطيدة بـــين إعـــادة الســـنة الدراســـية وممارســـة الأب للعمل. فكلما كان الأب يعمل كلما تـــزداد فـــرص الانتقـــال مـــن ســـنة إلى ســـنة دراسية عند الأبناء في المقابل تقل هذه الفرص عنـــــد الذيـــن آبـــاءهم عـــاطلين عـــن العمل وهذا ما يجعل أغلبيتهم تعيد الســـنة ربمـــا لكـــون البعـــض منـــهم يشـــاهم في الأعباء المعيشية وهذا على حساب الدراســـة، أو عـــدم قـــدرة الآبـــاء علـــى تحمـــل النفقات المدرسية، وغيرها من الأسباب الأخـــرى والـــتي نشـــير إليـــها مـــن خـــلال معالجتنا للنتائج الميدانية لهذه الدراســـة.

الشكل رقم: (9) : يبيّن ممارسة العمل من طـــرف الأب وعلاقتـــه بإعـــادة الســـنة من طرف المبحوثـــين



جدول رقم (12): يبيّن ممارسة الأم للعمل خارج البيت وعلاقتـــه بتحصيـــل الأبنـــاء

التحصيل / ممارسة العمل	جيد		سيئ		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
تعمل خارج البيت	57	39.86	42	25.47	61	20.33
لا تعمل خارج البيت	86	60.02	153	97.45	239	79.67
المجموع	143	100	157	100	300	100

بيّنت الدراسة الميدانية أنّـــه مـــن بـــين 300 أم للمبحوثـــين هنـــاك نســـبة 20.33% تمارس عملا خارج البيـــت، بينمـــا بلغـــت نســـبة الأمـــهات الماكثـــات في البيـــت 79.67%.

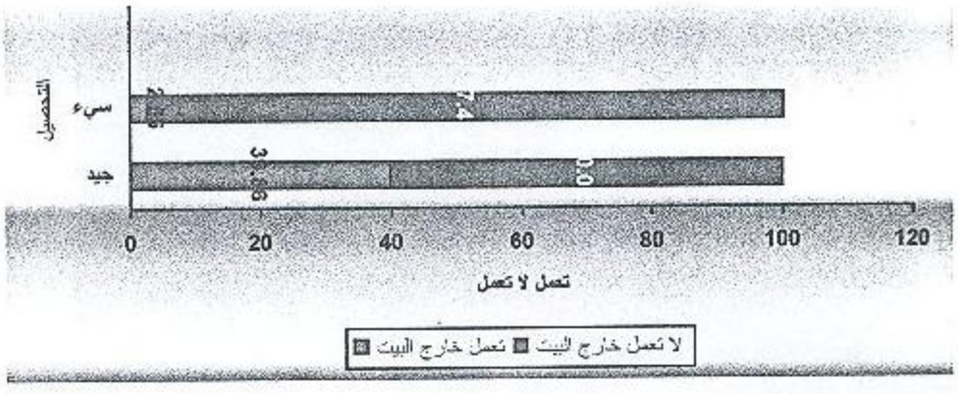
وحول العلاقة بين ممارسة الأم للعمل خارج البيت وعلاقتـــه بتحصيـــل الأبنـــاء فقـــد وجدنا أنّ هذه العلاقة غير واضحة بل تأثير عمل الأم خـــارج البيـــت علـــى تحصيـــل الأبناء لا يظهر بقوة كون أنّ نسبة قليلة تمـــارس العمـــل.

وعليه فقد وجدنا أنّه من بين 61 أمّا تمارس العمل خارج البيـــت هنـــاك 39.86 مـــن الأبناء كان تحصيلهم جيدا في المقابل 25.47% كان تحصيلـــهم ســـيئا.

أمّا عند النموذج الثاني والخاص بالأمهات اللواتي لا يمارســـن عمـــلا خـــارج البيـــت فقد كانت النتائج على المنوال التـــالي:

أكبر نسبة تمركزت عند الذين كـــان تحصيلـــهم ســـيئا بـــ 97.45%، وبلغـــت في المقابل عند الذين كان تحصيلهم جيدا 60.02% وعليه يمكـــن القـــول بـــأنّ عمـــل الأم رغم التفاوت في الأعداد الخاصة باللواتي هنّ ماكثات في البيـــت مقارنـــة مـــع اللـــواتي يعملن خارج البيت عامل يساهم في تحصيل الأبناء ولا يشـــكل عائقـــا أمـــام الحيـــاة الدراسية للأبناء وهذا عكس ما يقال عنـــد العامـــة والخاصـــة. وتبقـــى نتـــائج هـــذه الدراسة مرتبطة بالمكان والزمان التي أجريـــت فيـــها.

شكل رقم: (10) يبيّن ممارسة الأم العمل خارج البيت وعلاقته بتحصيل الأبناء



جدول رقم (13) نوع عمل الأم وعلاقته بالتحصيل بالنسبة للذيـــن أجـــابوا بنعـــم.

التحصيل / نوع عمل الأم خارج البيت	جيد		سيئ		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
حلاقة	04	70.18	00	00	04	06.56
كاتبة	07	12.28	00	00	07	11.47
أستاذة	21	36.84	01	25	22	36.06
طبيبة	04	07.01	00	00	04	06.56
ممرضة	14	24.56	03	75	17	27.86
منظفة	07	12.28	00	00	07	11.47
المجموع	57	100	04	100	61	100

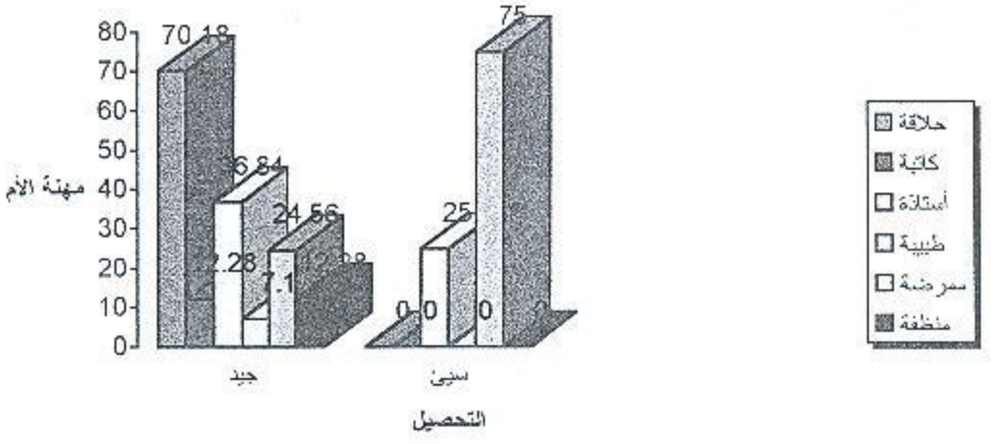
ملاحظة العدد 61: هو العدد الإجمالي للأمهات اللواتي يعملن خارج البيت.

بيّنت الدراسة الميدانية أنّه بالنسبة للعلاقة ما بين نوع عمل الأم وتحصيل الأبناء أنّ هناك فعلا تأثيرا وهذا بشكل واضح بين كل من تحصيل الأبناء ونوع مهنة الأم، حيث يكون التحصيل جيدا خاصة عند أبناء الأمهات اللواتي يمارسن مهنة الحلاقة أعلى نسبة أي 70.18% و نجد في المقابل أبناء الممرضات يحتلون آخر مرتبة حيث تحصيلهم سيئ وهذا بنسبة 75%.

أما في المرتبة الثانية فنجد عند الذين كان تحصيلهم جيدا نجد أبناء الأستاذات بنسبة 36.84% ويليها في المرتبة الثالثة أبناء الممرضات بنسبة 24.56% وفي المراتب الأخيرة نجد أبناء كل من الكاتبات والمنظفات بنسبة متساوية وتعادل 12.28% وأخيرا أبناء الطبيبات بنسبة 07.01%.

عند النموذج الثاني والخاص بالذين كان تحصيلهم سيئا نجد في المرتبة الثانية أبناء الأستاذات بنسبة 25% وعليه يمكن القول بأنّ لنوعية المهنة التي تمارسها الأم خارج البيت علاقة بنوعية التحصيل عند الأبناء.

الشكل رقم: (11) **يبيّن نوع عمل الأم وعلاقته بالتحصيل بالنسبة للذين أجابوا بنعم**



جدول رقم (14) يبيّن ممارسة الأم للعمل وعلاقته بنتائج المبحوثين:

النتائج / ممارسة العمل	توبيخ		إنذار		لا شيء		لوحة شرف		تشجيع		تهنئة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يعمل	07	35	36	39.14	11	35.49	04	30.54	01	05.89	02	22.22	61	20.33
لا يعمل	13	65	56	60.86	20	64.51	127	96.94	16	94.11	07	77.78	239	79.66
المجموع	20	100	92	100	31	100	131	100	17	100	09	100	300	100

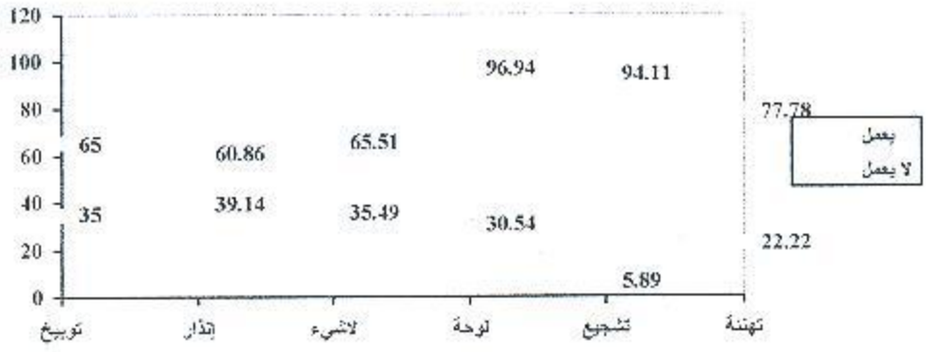
فيما يخص العلاقة بين ممارسة الأم لعمل خارج البيت أو مكوثها بداخله وعلاقتهما بالنتائج المتحصل عليها من طرف الأبناء فقد بيّنت النتائج الميدانية:

أ- عند النموذج الخاص بالأمهات العاملات خارج البيت نجد أنّ أعلى نسبة خصّت الأبناء الذين تحصلوا على ملاحظة "إنذار" وهذا بنسبة 39.14% ويليها في المرتبة الثانية الذين تحصلوا على "لاشيء" بنسبة 35.49% وفي المراتب الأخيرة نجد كلّ من "لوحة شرف" بنسبة 30.54% ثمّ "تهنئة" بنسبة 22.22% و "تشجيع" بنسبة 05.89%.

ب- عند النموذج الخاص بالأمهات الماكثات في البيت فقد كانت النتائج عكس ذلك حيث أكبر نسبة خصّت الذين تحصلوا على "تشجيع" بـ 94.11% ثمّ يليها في المرتبة الثانية الذين تحصلوا على "تهنئة" بـ 77.78% وفي المراتب الأخيرة نجد الذين تحصلوا على "إنذار" بنسبة 60.86%، وعليه يمكن القول بأنّ لعمل الأم خارج البيت أو مكوثها بداخله علاقة بنوعية تحصيل الأبناء والنتائج المدرسية المتحصل عليها. حيث كلما كانت الأم ماكثة في البيت كلما كانت نتائج أبنائها جيّدة ومعتبرة والعكس صحيح بالنسبة للأمهات العاملات خارج البيت.

وهذا يدلّ على الوقت الذي تمنحه الأم الماكثة في البيت لأبنائها واهتمامها الكبير بهم.

الشكل رقم: (12) يبيّن ممارسة الأم وعلاقته بنتائج المبحوثين



جدول رقم (15) يبيّن توفير الحاجات الضرورية من طرف الأسرة حسب إجابات المبحوثين:

توفير الحاجات الضرورية	ك	%
نعم	172	57.33
لا	128	42.67
المجموع	300	100

فيما يخص توفير الحاجات الضرورية من طرف الأسرة فقد أجابت أغلبية المبحوثين بأنّ الأسرة توفر لهم مجمل الحاجات الأساسية والضرورية وهذا بنسبة 57.33% من مجموع 172 مبحوثا في المقابل نجد 42.67% قد أجابوا بأنّ الأسرة لا توفر لهم أدنى الحاجات الضرورية من مجموع 128 مبحوثا وهذا ما يؤثر على تحصيل أفراد العينة في حياتهم الدراسية إمّا بالإيجاب أو السلب، وسنعمل على توضيح هذا عند تناولنا للجداول الخاصة بالظروف المعيشية (الجانب المادي) وعلاقتها بتحصيل الأبناء.

جدول رقم (16) يبيّن كيفية التصرف في حالة عدم تلبية الحاجات من طرف الأسرة.

كيفية التصرف	ك (التكرار)	% النسبة
السرقة	73	57.03
القيام بعمل موازي	05	03.90
الاقتراض من عند الزملاء	42	32.81
اخر	08	06.26
المجموع	128	100

بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بأنّ أسرهم لا توفر لهم أدنى الحاجات الضرورية والبالغ عددهم 128 مبحوث (ة) فقد وجدنا أنّ أكبر نسبة تقدّر بـ 57.03% قد أجابت بأنّها تلجأ إلى "العمل الموازي" من مجموع 73 وهذا لتلبية هذه الحاجات وفي المرتبة الثانية نجد الذين أجابوا بأنّهم يلجئون إلى الاقتراض من عند الزملاء بنسبة 32.81 من مجموع 42 مبحوثا (ة) وفي المرتبة الثالثة نجد كل من الذين أجابوا بآخر وهذا يعني (بيع بعض اللوازم من البيت أو الثياب) بنسبة 06.26 من مجموع 8 وفي المرتبة الأخيرة الذين يمارسون السرقة لتلبية هذه الحاجات بنسبة 03.90% من مجموع5.

وعليه نستنتج أنّ لكيفية سد الحاجات الضرورية من طرف المبحوثين تأثير على دراستهم وهذا بالسلب خاصة عند الذين يقومون بممارسة عمل موازي أو على حساب الدراسة كونهم يشكلون الأغلبية أو الذين يمارسون السرقة وهذا نوع من الانحراف له عواقبه الوخيمة في المستقبل وعليه نقول بأنّ عدم تلبية الحاجات الضرورية والمتمثلة في المصروف اليومي، شراء الملابس الجديدة، وتوفير ما يميل إليه المبحوثين من أشرطة كاست (الغناء) وغيرها من اللوازم التي تدفع بالمبحوثين إلى إهمال الدراسة والسعي بكل الطرق والوسائل لتلبيتها وهذا على حساب الدراسة.

جدول رقم (17) : **يبيّن عدم تلبية الحاجات الضرورية وتأثيرها على الدراسة:**

تأثير عدم تلبية الحاجات الضرورية على الدراسة	التكرار	النسبة
نعم	88	68.75
لا	40	31.25
المجموع	128	100

فيما يخص تأثير عدم تلبية الحاجات الضرورية وتأثيرها على الدراسة بيّنت النتائج المتحصل عليها أنّ 68.75% من مجموع 88 مبحوثا أجابوا بنعم أي أنّها فعلا تؤثر على حياتهم الدراسية وهذا ما يؤكد ما جاء في الجدول السابق من تعليق واستنتاجات، بينما 40 مبحوثا (ة) وهذا بنسبة 31.25% أجابت بأنّ عدم تلبية هذه الحاجات لا تؤثر على النتائج الدراسية.

ومنه نقول بأنّ عدم تلبية الحاجات المادية السابقة الذكر لها تأثير بالسلب على النتائج المدرسية للمبحوثين.

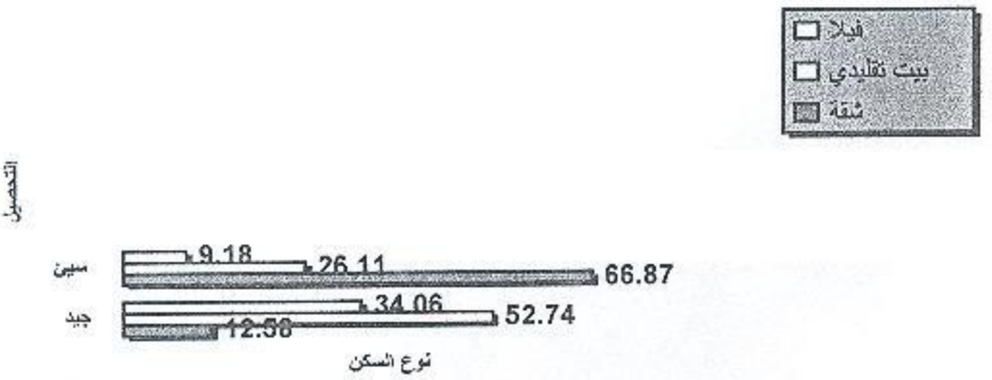
جدول رقم (18) يبيّن نوعية السكن وعلاقته بالتحصيل لدى المبحوثين

التحصيل / نوعية السكن	جيد		سيئ		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
شقة	18	12.58	105	66.87	123	41
بيت تقليدي	74	51.74	41	26.11	115	38.33
فيلا	50	34.96	12	09.18	62	20.67
المجموع	143	100	157	100	300	100

بالنسبة للجدول رقم (16) والخاص بنوعية السكن وعلاقته بالتحصيل وهذا دائما في إطار التأكد من مدى صدق الفرضية الأولى الخاصة بالظروف المادية (المعيشية) وعلاقتها بالتحصيل، فقد وجدنا بالنسبة للنموذج الأول والخاص بالذين كان تحصيلهم جيّدا والبالغ 143 مبحوثا (ة) أنّ أكبر نسبة تسكن في بيوت تقليدية وهذا بنسبة 51.74% ثمّ يليها الذين يسكنون في فيلات بنسبة 34.96% وأخيرا نجد الذين يعيشون في شقق بنسبة 12.58% بينما عند النموذج الثاني والخاص بالذين كانت نتائجهم سيئة والبالغ عددهم 157 مبحوثا (ة) هناك أكبر نسبة وتقدر بـ 66.87% تسكن في شقق ويليها الذين يسكنون في بيوت تقليدية بنسبة 09.18%.

وعليه نستنتج أنّ نوعية السكن لا علاقة له بتحصيل الأبناء حيث تأثير هذا المتغير غير دال. وهذا ما بينته هذه الدراسة الميدانية

الشكل رقم: (13) يبيّن نوعية السكن وعلاقته بالتحصيل لدى المبحوثين



جدول رقم (19) :يبيّن وجود غرفة بالمبحوثين وعلاقته بتحصيلهم الدراسي

التحصيل الدراسي / وجود غرفة خاصة	جيد		سيئ		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
له غرفة خاصة	25	17.48	17	10.82	42	14
ليس لديه غرفة خاصة	118	82.52	140	89.18	258	86
المجموع	143	100	157	100	300	100

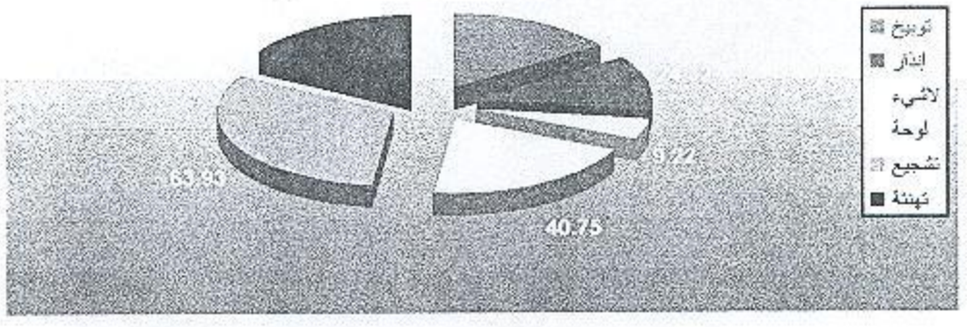
بالنسبة للجدول الخاص بوجود غرفة خاصة بالمبحوث ونوعية تحصيله وجدنا أنّه من بين 143 مبحوثا (ة) كان تحصيلهم جيدا، هناك أكبر نسبة وتقدر بـ 82.52% أجابوا بأنهم لا يملكون غرفة خاصة بهم في المقابل هناك فقط 17.48% أجابوا بأنهم يملكون غرفة خاصة بهم.

أمّا عند الذين كان تحصيلهم سيئا والبالغ عددهم 157 مبحوثا (ة) هناك أعلى نسبة وتقدر بـ 89.18% أجابوا بأنه ليس لهم غرفة خاصة ويليهم في المرتبة الثانية وبنسبة أقل بكثير الذين أجابوا بأنهم يملكون غرفة خاصة وهذا بنسبة 10.82%.

وعليه نستنتج من معطيات هذا الجدول بأنّ امتلاك غرفة خاصة من طرف المبحوثين لا علاقة لها بتحصيلهم الدراسي. أي أنّها لا تؤثر لا بالسلب ولا بالإيجاب على تحصيلهم الدراسي.

مكتبة داخل البيت كلّما كانت نتائج التحصيل الدراسي لدى المبحوثين حسنة والعكس صحيح.

والشكل رقم (14): يبيّن وجود مكتبة في البيت وعلاقتها بنتائج الدراسة لدى المبحوثين



جدول رقم (21) **يبيّن مصروفا خاصا بالمبحوثين وعلاقته بالتحصيل**

التحصيل الدراسي / مصروف خاص	جيد		سيئ		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	86	60.23	44	28.02	130	43.33
لا	57	39.87	113	71.98	170	56.67
المجموع	143	100	157	100	300	100

فيما يخص هذا الجدول فقد بيّنت الدراسة الميدانية أنّه من بين 300 مبحوثا نجد 170 مبحوثا من ليس لديه مصروف خاص بنسبة 56.67% و 130 مبحوثا لديه مصروف خاص بنسبة 43.33%.

كما نجد من بين 157 مبحوثا تحصيلهم سيئ نجد 113 ليس لديهم مصروف خاص أي بنسبة 71.98% و 44 منهم من لديه مصروف خاص بنسبة 28.02% ومن بين 143 مبحوثا تحصيلهم جيد نجد 86 مبحوثا لديهم مصروف خاص أي بنسبة 60.13% و 57 ليس لديهم مصروف خاص أي بنسبة 39.87%.

وعليه نستنتج أنّ المصروف المخصص للمبحوثين من طرف الأولياء دخل في نوعية تحصيلهم الدراسي وهذا ما قد سبق وأن بيّناه في الجداول السابقة، حيث غياب المصروف الخاص يدفع بالمبحوثين إلى اللجوء إلى طرق أخرى لتلبية هذا العجز وهذا على حساب الدراسة. ومنه نقول بأنّه كلّما كان هناك مصروف مخصص من طرف الأولياء للأبناء المتمدرسين كلما ساعد هذا على التركيز والاهتمام بالدراسة ويجعل التحصيل جيّدا في المقابل يكون التحصيل سيئا كلما لم يكن هناك مصروف مخصص من طرف أسرة المبحوثين.

جدول رقم :(22) **يبيّن كيفية التصرف بالنسبة للذين أجابوا بلا وعلاقته بإعادة السنة**

إعادة السنة / كيفية التصرف	أعاد السنة		لم يعد السنة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
القيام بعمل موازي	15	26.30	24	18.75	39	17.72
السرقة	49	53.26	15	11.71	64	29.09
الاقتراض	28	30.44	89	69.54	117	53.19
المجموع	92	100	128	100	220	100

ملاحظة: 220:لا يعبّر عن مجموع الذين أجابوا عن كيفية التصرف بل عن مجمل الإجابات الممكنة.

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّه من بين 220 مبحوثا 117 مبحوثا يقومون بعملية الاقتراض أي بنسبة 53.19% و 64 مبحوثا يقومون بعملية السرقة أي بنسبة 29.09% و 39 مبحوثا يقومون بعمل موازي أي بنسبة 17.72% كما نجد أنّه من بين 128 مبحوثا لم يعيدوا السنة 86 مبحوثا يقومون بعملية الاقتراض أي بنسبة 69.54% و 15 مبحوثا يقومون بعملية السرقة أي بنسبة 11.71% ونجد أنّه من بين 92 أعادوا السنة 49 يقومون بعملية السرقة بنسبة 53.26% و 28

ملاحظة: المجموع 245 لا يعبّر عن العـــدد الإجمـالي للذيـن أجـابوا بأنّـهم يتحصلون على مصروف خـــاص، بـل علـى عـدد الإجابـات المتحصـل عليـها والمتكررة في بعض الحـــالات.

ومن خلال الجدول يتبيّن لنـا أنّـه مـن بـين 245 مبحـوث 127 مبحـوث يستغلون مصروفهم في الأكـــل بنســبة 51.83% و52 مبحوثـا في لـوازم مدرسـية بنسبة 21.22% و 49 مبحوثا يستعملونه في أشياء أخـرى بنسـبة 20%، أمـا النقـل فهناك 17 مبحوثا أي بنســبة 06.93%.

ومنه نستنتج أنّ أغلبية المصروف المخصص مـن طـرف الأوليـاء للمبحوثـين يخصص للأكل (أي سد هذا الجانب)، وهـذا يفسّـر بمرحلـة المراهقـة أي الشـهوة والإقبال على الأكل يكون معتبرا وكما يفسّر بكثرة انتشـار أمـاكن بيـع "الأكـل" "الفصول الأربعة"، وهذا بسبب ارتفاع الطلب على الأكـــل السـريع.

كما تصرف هذه المبالغ في سـدّ الحاجـات المتنوعـة مـن لـوازم مدرسـية وغيرها من الحاجات الأخـرى.

وكما سبق الإشارة إليه هذا الجانب المادي يدخل في اسـتقرار التـوازن عنـد المبحوثين وعدم تلبيته يدفع بهم إلى الإحباط واللجوء إلى ممارسـات غالبـا مـا تكـون على حساب الدراسـة.

جدول رقم: (24) **يبيّن مـا يمتلكـه المبحوثـين مـن إمكانيـات في البيـت وعلاقته بـالتحصيل.**

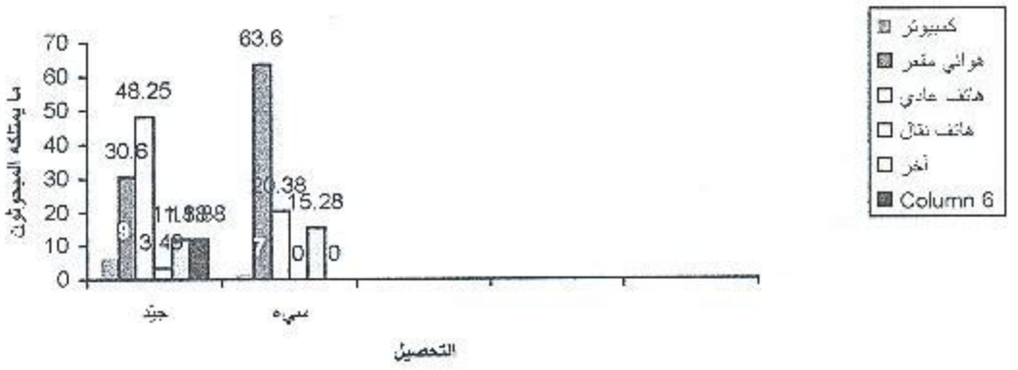
التحصيـل / الممتلكـات	جيّد		سيئ		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
كمبيوتر	9	06.29	02	01.27	11	03.66
هوائي مقعر	43	30.06	99	63.06	142	47.36
هاتف عادي	69	48.25	32	20.38	101	33.66
هاتف نقال	05	03.49	00	00	05	01.66
آخر	17	11.88	24	15.28	41	13.66
المجموع	143	100	157	100	300	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن أنّه من بين 300 مبحوث 142 منهم يملكون هوائيا مقعرا بنسبة 47.36%، ونجد 101 مبحوثا يملكون هاتفا عاديا بنسبة 33.36%، كما نجد 41 مبحوثا يملكون أشياء أخرى وقدّرت بـ 13.66% أمّا الذين يملكون جهاز كومبيوتر فقدروا بـ 11 مبحوثا وبلغت نسبتهم 03.66% أمّا الذين يملكون هاتفا نقالا فعددهم 5 مبحوثين أي بنسبة 01.66%، كما نجد من بين 157 مبحوث تحصيلهم سيئ 99 منهم يملكون هوائيا مقعرا بنسبة 63.06% و 32 يملكون هاتفا عاديا وقدّر بـ 20.38%، ونجد 24 مبحوثا يمتلكون أشياء أخرى بنسبة 15.28% و مبحوثين فقط يمتلكون جهاز كومبيوتر بنسبة تقدر بـ 01.27%.

أمّا بالنسبة للذين تحصيلهم جيّد فعددهم 143 مبحوثا 69 منهم يملكون هاتفا عاديا بنسبة 48.25% ونجد 43 منهم يملكون هوائيا مقعرا بنسبة 48.25%، كما نجد 17 مبحوثا يملكون أشياء أخرى بنسبة 11.88%، أمّا بالنسبة للذين يملكون جهاز كومبيوتر فعددهم 09 مبحوثين، بنسبة 06.29%، ونجد 05 مبحوثين فقط يمتلكون هاتفا نقالا بنسبة 03.49%.

يعتبر توفر الإمكانيات في البيت كالكومبيوتر والهوائي المقعر مثلا من العوامل المحفزة والمساعدة على التحصيل، إذا استغلت الاستغلال العقلاني واستنتاجا لما سبق نشير أنّ العائلة الجزائرية في عمومها تمتلك هذه الوسائل والإمكانيات كالتلفزيون والهاتف والهوائي المقعر الخ، لكن عدم متابعتها ومراقبتها فيما يخص استغلال أبنائها لهذه الوسائل جعل تحصيلهم عكس ما هو متوقع، منهم في أغلب الأحيان، وهذا ما يؤكده هذا الجدول فأغلبية المبحوثين والذين عددهم 157 يمتلكون هذه الوسائل وتحصيلهم سيئ مقابل 143 مبحوثا ممن يمتلكون هذه الوسائل وتحصيلهم جيّد. وهذا يؤكد أنّه ليس امتلاك الوسائل المادية هو العامل الوحيد للتحصيل بل هناك عوامل أخرى تتدخل في ذلك رغم أنّ هناك من استطاع أن يستغلّها جيّدا.

رقم: (16) يبيّن ما يمتلكه المبحوثين من إمكانيات في البيت وعلاقته بالتحصيل.



جدول رقم (25) يبيّن امتلاك سيارة

امتلاك سيارة	التكرار	النسبة
نعم	103	34.33
لا	197	65.67
المجموع	300	100

من خلال الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 300 مبحوث 197 لا يمتلكون سيارة بنسبة 65.67% و 103 يمتلكون بنسبة 34.33%.

نستنتج من هذه القراءة أنّ ثلث العينة يمتلكون سيارة وهو يدلّ على أنّ الفئة المتوسطة بدأت ظروفها المادية تتحسن رغم أنّ أغلب أفراد العينة لا يملكون السيارة وهو راجع إلى ظروفها المادية التي لا تسمح بذلك.

جدول رقم :(26) يبيّن مكان الدراسة والوسيلة المستعملة:

الوسيلة المستعملة / مكان الدراسة	الحافلة		سيارة أجرة		المشي		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
قريب	12	12.76	01	11.11	88	44.67	101	33.66
متوسط	56	59.57	01	11.11	33	16.75	90	30
بعيد	26	27.66	07	77.78	76	38.58	109	36.34
المجموع	94	100	09	100	197	100	300	100

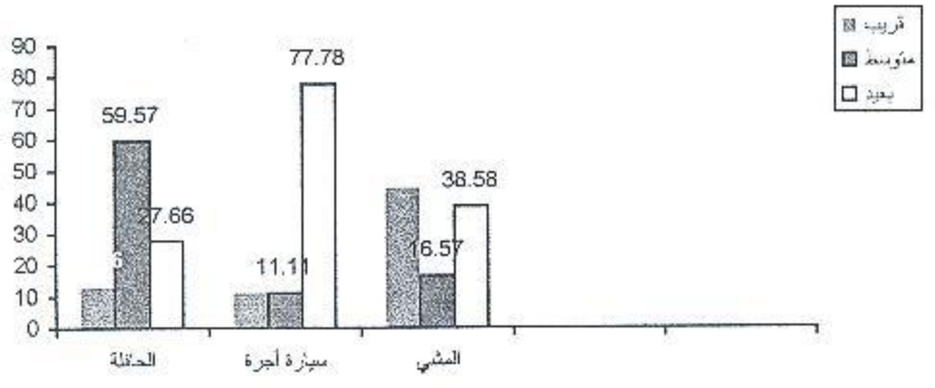
من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 300 مبحوث نجد 109 مكان دراستهم بعيدا بنسبة 36.34% و 101 مكان دراستهم قريبا أي بنسبة 33.66% و 90 مبحوثا مكان دراستهم متوسطا أي بنسبة 30%، ومن بين 197 مبحوث يذهبون إلى المدرسة مشيا 88 منهم مكان دراستهم قريبا بنسبة 44.67% و76% مبحوثا مكان دراستهم بعيد أي بنسبة 38.58% و 33 مبحوثا مكان دراستهم متوسط بنسبة 16.75%.

كما نجد 94 مبحوثا يذهبون إلى المدرسة عن طريق الحافلة 56 مبحوثا منهم مكان دراستهم متوسط بنسبة 59.57% و26 مبحوثا مكانهم بعيد بنسبة 27.66% و 12مبحوثا مكان دراستهم قريب بنسبة 12.76%. أما بالنسبة للذين ينتقلون عن طريق سيارة الأجرة فعددهم 09، 07 منهم مكان دراستهم بعيد بنسبة 77.78% و 1مكان دراسته قريب و1 أيضا مكان دراسته متوسط بنسب كل منهما 11.11%.

نستنتج من خلال هذا الجدول أنّ أغلبية المبحوثين يستعملون "المشي" للذهاب إلى المدرسة كون أغلبيتهم يرى بأنّها غير بعيدة عن المنزل كما نجد أنّ هناك نسبة معتبرة تستعمل وسائل النقل العمومية وفي الأخير هناك من يستعمل سيارة الأجرة وهذا يبيّن لنا بأنّ فئة -عينة- المبحوثين التي نحن بصدد دراستها في غالبيتها تنتمي إلى الطبقة الوسطى التي رأيناها في الجدول السابق والذين يمتلكون السيارة والطبقة الفقيرة التي لا تمتلك هذه الوسيلة.

وبالتالي هذا ما يبيّن دور العامل المادي في تحديد نوعية التحصيل.

الشكل رقم :(17) يبيّن مكان الدراسة والوسيلة المستعملة



المبحث الثالث: تحليل بيانات الفرضية الثانيـــة:

جدول رقم (27) يبيّن وجود الخلافات بـــين الوالديـــن

الجنـــس / وجود الخلافـــات	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
وجود خلافات	56	65.88	120	55.81	176	58.66
لا يوجد خلافات	29	34.11	95	44.18	124	41.33
المجموع	85	100	215	100	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّـــه مـــن بـــين 300 مبحـــوث 176 مبحوثـــا أجابوا بوجود خلافات بين الوالدين بنســـبة 58.66% و 124 مبحوثـــا أجـــابوا بعـــدم وجود خلافات بين الوالدين بنسبة 41.33%، كما نجـــد أنّـــه مـــن بـــين 215 إنـــاث 100 مبحوثة أجابت بوجود خلافات بين الوالديـــــن بنســـبة 55.81% و 95 مبحوثـــة من أجابت بعدم وجود خلافـــات بـــين الوالديـــن بنســـبة 44.18%، أمـــا بالنســـبة للذكور فعددهم 85 مبحوثا من بينهم 56 أجـــابوا بوجـــود خلافـــات بـــين والديـــهم بنسبة 65.88% و 29 مبحوثا أجابوا بعدم وجـــود خلافـــات بـــين الوالديـــن بنســـبة 34.11%.

ومن خلال قراءتنا لهذا الجدول نســـتنتج أنّ أغلبيـــة المبحوثـــين ذكـــورا وإناثـــا صرّحـــوا بوجود خلافات بين الوالدين، والجدول اللاحق يبيّن الطـــرف المتســـبب في الخلافـــات.

جدول رقم (28) يبيّن الطرف المتسبّب في هذه الخلافات بالنسبة للذيـــن أجـــابوا بنعـــم

الجنـــس / الطـــرف	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
الأب	40	71.42	80	66.66	120	68.18
الأم	11	19.64	30	25	41	23.29
طرف آخر	05	08.92	10	08.33	15	08.52
المجموع	56	100	120	100	176	100

يتبيّن من خلال هذا الجدول أنّ من بين 176 الذين أجـــابوا بنعـــم 120 منـــهم صرّحوا بأنّ الأب هو الطرف المتسبب في هـــذه الخلافـــات وذلـــك بنســـبة 68.18% في حين 41 مبحوثا صرّحوا بأنّ الأم هي المتسبب في هذه الخلافـــات. وذلـــك بنســـبة 8.52%

وحسب الجنس فإنّ الإناث بمجموع 120 مبحوثـــة صرّحـــن بـــان 80 منـــهنّ أنّ الأب هو الطرف المتسبب وذلك بنســـبة 66.66% و30 صرّحـــن بـــأنّ الأم هـــي الطرف المتسبب وذلك بنسبة 25% أما عند الذكـــور 40 منـــهم صرّحـــوا بـــأنّ الأب هو الطرف المتسبب وذلك بنسبة 71.42% في حـــين 11 مبحوثـــا صرّحـــوا بـــأنّ الأم هي الطرف المتسبب وذلك بنسبة 19.64% وهذا من مجمـــوع 56 مبحوثـــا ذكـــرا.

بعد القراءة الإحصائية لهذا الجدول نســـجل أنّ أغلبيـــة المبحوثينوبـــالرغم مـــن جنسهم ذكورا كانوا أم إناثا متفقون وبأعلى نسبة بأنّ الأب هـــو الطـــرف المتســـبب في الخلافات الأسرية وبدرجة أقل الأم وهذا ما يؤكد القـــول بـــأنّ المجتمـــع الجزائـــري مجتمع أبوي رجولي وأنّ الرجل هو الكل وهذا يعني كذلـــك أنّـــه مركـــز الاســـتقرار كما يمكن لأن يكون مركز اللااســـتقرار

جدول رقم (29) **يبيّن وجود خلافات بـــين الوالديـــن وعلاقتـــهما بـــالتحصيل الدراسي للمبحوثـــين:**

الجنس / خلافات	سيئ		رديء		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
وجود خلافات	06	04.20	148	94.27	154	51.33
عدم وجود خلافات	137	95.80	09	05.73	146	48.67
المجموع	143	100	157	100	300	100

من خلال الجدول يتبيّن لنا أنّه مـــن بـــين 300 مبحـــوث نجـــد 154 مبحوثـــا أجابوا بأنّه توجد خلافات بـــين والديـــهم بنســـبة 51.33% و146 مبحوثـــا أجـــابوا بأنّه لا توجد خلافات بين والديـــهم بنســـبة 48.67% ونجـــد أنّـــه مـــن بـــين 157 مبحوثا تحصيلهم سيئ 148 أجابوا بأنّه توجد خلافات بـــين والديـــهم وهـــذا بنســـبة 94.27% و09 مبحوثين أجابوا بعدم وجود خلافـــات بـــين والديـــهم وهـــذا بنســـبة

05.73%، كما نجد أنّه من بين 143 مبحوثا تحصيلهم جيّد 137 مبحوثا لا توجد لديهم خلافات بنسبة 95.80% و 06 توجد لديهم خلافات بنسبة 04.20%.

نستنتج من خلال هذا الجدول أنّ الخلافات الأسرية لها علاقة بتحصيل الأبناء فكلما كانت هناك خلافات بين الوالدين كان التحصيل سيئا وكلما قلّت هذه الخلافات كان التحصيل جيّدا لدى الأبناء. وهذا ما يوضّح بأنّ الجوّ الأسري الهادئ يساعد التلميذ على التركيز في دراسته والجو المشحون بالمشاجرات يؤدي إلى القلق وعدم التركيز في الدراسة وبالتالي يقلّ التحصيل.

جدول رقم (30) يبيّن حدوث الشجار بين الوالدين بحضور الأبناء

حدوث الشجار بين الوالدين أمام الأبناء	التكرار	النسبة
نعم	181	%60.33
لا	119	%39.67
المجموع الكلي	300	%100

من خلال الجدول يتبيّن أنّه من بين 300 مبحوثا 181 يحدث الشجار بين الوالدين أمام الأبناء وهذا بنسبة 60.33% و 119 لا يحدث الشجار أمام الأبناء بنسبة 39.67%.

نستنتج من خلال هذه النتائج أنّ ظاهرة الشجار والخلافات والمشادات بين الوالدين بحضور الأبناء في مجتمعنا أصبحت ظاهرة عادية وتحدث بقوة وهذا ما وجدناه هنا وعليه يمكن أن يكون لهذه الظاهرة انعكاسات وخيمة في بناء شخصية الأبناء ذكورا كانوا أم إناثا حيث يعمل أغلبيتهم على إعادة إنتاج نفس التصرفات والسلوكات في المستقبل عند بنائه لأسرة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العلمية. كما تعود هذه الممارسات بالسلب على التحصيل الدراسي للأبناء.

جدول رقم: (31) يبيّن حدوث الشجار وعلاقته بنتـــائج المبحوثـــين

النتائج / حدوث الشـــجار بـــين الوالديـــن	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	30	25.64	151	82.51	181	60.33
لا	87	74.37	32	17.48	119	39.66
المجموع	117	100	183	100	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجـــدول أنّـــه مـــن بـــين 300 مبحوثـــا 181 يحـــدث الشجار بين الوالدين أمام الأبناء وهـــذا بنســـبة 60.33% و 119 لا يحـــدث الشـــجار أمام الأبناء بنســـبة 39.66%.

كما نجد أنّه من بين 183 مبحوثا نتائجهم ســـيئة 151 يحـــدث الشـــجار بـــين والديهم بنسبة 82.51% و32 مبحوثـــا لا يحـــدث الشـــجار بـــين والديـــهم بنســـبة 17.48%، ومن 117 مبحوثا تحصيلهم جيّـــد نجـــد 87 مبحوثـــا لا يحـــدث الشـــجار بين الوالدين بنسبة 74.35% و30 مبحوثـــا يحـــدث شـــجار بـــين الوالديـــن بنســـبة 25.64%.

تبعا للجدول رقم 30 نستنتج مـــن خـــلال النتـــائج المتوصـــل إليـــها في هـــذا الجدول أنّ لحدوث الشجار بين الوالدين علاقة بنوعية تحصيـــل الأبنـــاء حيـــث كلمـــا كان هناك شجار بين الأم والأب أمام الأبناء كلما أثّـــر هـــذا في نفســـية الأبنـــاء وزاد من معاناتهم النفسية وبالتالي ينعكس سلبا علـــى حيـــاتهم الدراســـية ويـــترجم بنتـــائج سيئة في أغلب الأحيـــان.

جدول رقم: (32) يبيّن القدرة على الدراسة في جو فيه الشجار الدائم بين الوالدين:

الجنس / القدرة على الدراسة	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
يستطيع	27	31.76	32	14.88	59	19.66
لا يستطيع	58	68.23	183	85.11	241	80.33
المجموع	85	100	215	100	300	100

يبيّن الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 241 منهم ليست لهم القدرة على الدراسة في جوّ فيه شجار دائم بين الوالدين وذلك بنسبة 80.33% و 59 يستطيعون ذلك وهذا بنسبة 19.66%، ومن بين 215 أنثى 183 لا يستطعن القدرة على الدراسة وذلك بنسبة 85.11% مقابل 32 تلميذة يرين أنّ لهنّ القدرة على الدراسة، أمّا فئة الذكور 58 منهم ليست لهم القدرة على الدراسة بنسبة 68.23% مقابل 27 يرون أنّ لهم الاستطاعة في ذلك وهذا بنسبة 31.67% وهذا من مجموع 85 ذكرا.

بعد القراءة الإحصائية لنتائج هذا الجدول نستنتج أنّ للجوّ الأسري السائد داخل البيت دخل في نوعية التحصيل، وقد بيّنت هذه الدراسة أنّه كلّما كانت هناك شجارات كلّما زاد من معاناة الأبناء، وبالتالي منعهم من التركيز في الدراسة وعليه يستحل الدراسة عند الأغلبية في جوّ تسوده الشجارات بين الوالدين ويستطيع الأبناء في المقابل التركيز والدراسة في الأسرة التي يسودها جو التفاهم والانسجام.

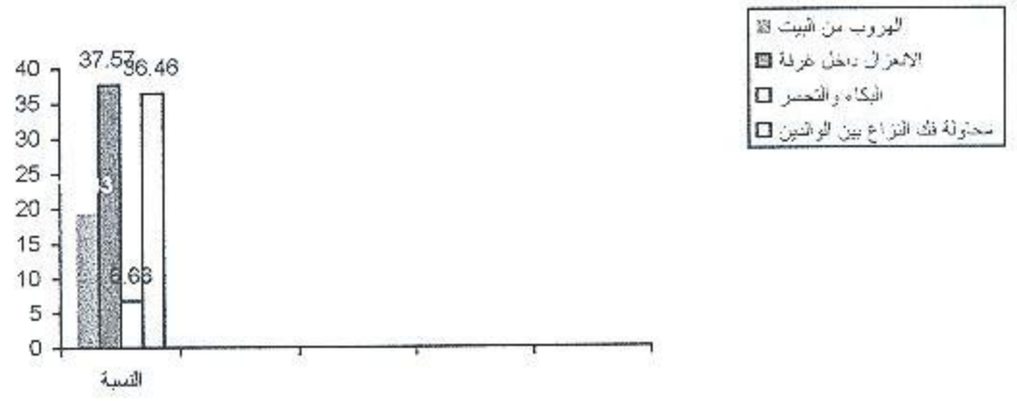
جدول رقم: (33) يبيّن كيف يتصرّف المبحوثين الذين أجابوا بنعم عند حدوث الشجار أمامهم بين الوالدين

كيفية التصرف عند حدوث النزاع بين الوالدين	التكرار	النسبة
الهروب من البيت	35	%19.33
الانعزال داخل غرفة	68	%37.57
البكاء والتحسر	12	%06.66
محاولة فك النزاع بين الوالدين	66	%36.46
المجموع الكلي	181	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنه من بين 181 مبحوثا أجابوا بنعم نجد 68 مبحوثا ينعزلون داخل الغرفة وهذا بنسبة 37.57% و 66 مبحوثا يحاولون فكّ النزاع بين الوالدين وهذا بنسبة 36.46%، كما نجد 35 مبحوثا يهربون من المنزل وهذا بنسبة 19.33% بينما نجد 12 كانت كيفية التصرف هي البكاء والتحسّر وهذا بنسبة 16.63%.

نستنتج من خلال هذا الجدول أنّ أغلبية المبحوثين رغم سنّهم إلاّ أنّهم في حالة حدوث صراع وشجار بين الوالدين يتحولون إلى طرف سلبي وينعزلون وهذا ما يؤثر على شخصيتهم ويزيد من معاناتهم النفسية ويجعل شخصيتهم منطوية تميل إلى العزلة والعدوانية وهذا ما بيّنته الدراسات العلمية، في المقابل نجد من يحاول التدخل لفكّ النزاع بين الوالدين، كما وجدنا أنّ لهذه الظاهرة - الشجار بين والوالدين - دخل في هروب الأبناء من المنزل "بFUGUE" وهذا ما يلقي بهم في أحضان الانحراف والضياع بشتى أنواعه.

الشكل رقم: (18) يبيّن كيف يتصرّف المبحوثين الذين أجابوا بنعم عند حدوث الشجار أمامهم بين الوالدين



جدول رقم: (34) يبيّن موقف المبحوثين من تضحية الوالدين لضمان تحصيل جيّد:

الجنس / الموقف	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
يضحيان	60	76.47	198	92.09	263	87.66
لا يضحيان	20	23.52	17	07.90	37	12.33
المجموع	85	100	215	100	300	100

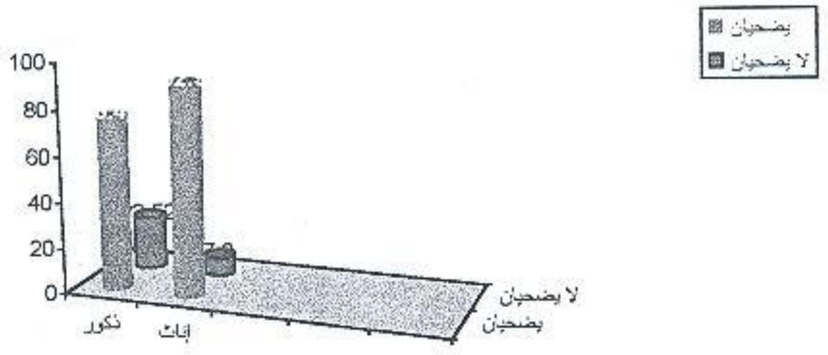
يتبيّن لنا أنّه بين 300 مبحوثا 263 يضحي والديهم من أجلهم لضمان التحصيل الدراسي الجيّد وهذا بنسبة 87.66% و 37 مبحوثا أجابوا بأنّ والديهم لا يضحيان لضمان تحصيل جيد وهذا بنسبة 12.33%.

كما نجد أنّه من بين 215 مبحوثا نجد 198 مبحوثة تُقِرّنَ بتضحية الوالدين لهن لضمان تحصيل دراسي جيّد وهذا بنسبة 07.90%، أما بالنسبة للذكور فمن بين 85 مبحوثا 60 منهم يقرون بتضحية الوالدين وهذا بنسبة 76.67% و 20 مبحوثا يقرون بعدم تضحية الوالدين لضمان تحصيلهم وهذا بنسبة 23.52%.

وبعد القراءة الإحصائية لهذا الجدول يتبيّن لنا أنّ المبحوثين في غالبيتهم بالرغم من الاختلاف الجنسي إلاّ أنّهم متفقون على أنّ الوالدين (الأولياء)

يضحيان من أجل ضمان تحصيل جيّد لأبنائهم وهذا ما يؤكد لنا من جديد أنّ المجتمع الجزائري بالرغم من التغيّر الاجتماعي والثقافي الذي عرفه لا يزال يعيش مجتمعا تؤدي فيه الأسرة بقوّة دورها التنشيئي وخاصة التضحية من أجل أبنائهم وهذا للسماح لهم بتحقيق مستقبل زاهر لم تحققه هي وتسعى باذلة كل ما في وسعها كي يحققه أبناءها وهذا ما يساعد هنا بدوره على تحفيز الأبناء على الدراسة والتحصيل الدراسي الجيّد.

الشكل رقم:(19) **يبيّن موقف المبحوثين من تضحية الوالدين لضمان تحصيل جيّد:**



جدول رقم: (35) **يبيّن موقف المبحوثين من وجود الحوار داخل البيت:**

الجنس / وجود الحوار	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
يوجد	25	29.41	57	26.51	82	27.33
لا يوجد	60	70.58	158	73.48	218	72.66
المجموع	85	100	215	100	300	100

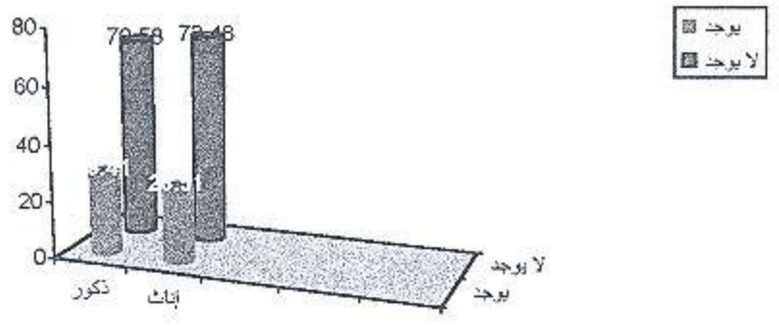
نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 218 منهم أجابوا بعدم وجود حوار داخل البيت وهذا بنسبة 72.66% و 82 مبحوثا أجابوا بوجود حوار داخل البيت بنسبة 27.33%، ونجد من بين 215 أنثى 158 مبحوثة أجبن بعدم وجود حوار داخل البيت بنسبة 73.48% و 57 مبحوثة أجبن بوجود

حوار بنسبة 26.51%، أمّا بالنسبة للذكور فمن بين 85 مبحوثا نجد 60 أجابوا بعدم وجود حوار داخل البيت بنسبة 70.58% بينما 25 مبحوثا أقروا بوجود حوار داخل البيت وهذا بنسبة 29.41%.

نستنتج من خلال هذا الجدول بأنّ أغلبية المبحوثين ذكورا كانوا أم إناثا متفقون على أنّ الحوار غائب داخل الأسرة. وهذه الظاهرة لها انعكاسات جدّ سلبية على الأبناء وخاصة التماسك والتقارب الأسري. بحيث الأبناء لا يجدون لمن يشكون همومهم ونفس الشيء الأم في واد والأب في واد آخر، وهذا راجع إلى الثقافة السائدة في مجتمعنا والمتمثلة في الصمت والكتمان وخاصة هيمنة طرف على الحوار وإرغام الآخرين على الانصياع.

وفي الجدول اللاحق نحاول فهم العلاقة أو الانعكاسات من غياب أو وجود الحوار داخل البيت وعلاقته بالنتائج الدراسية وهذا خدمة للفرضية الخاصة بالبيئة الأسرية ودورها في التحصيل الدراسي للأبناء.

رقم: (20) يبيّن موقف المبحوثين من وجود الحوار داخل البيت



جدول رقم: (36) يبيّن من يسيطر ويوجّه الحوار بالنسبة للذين أجابوا بنعم:

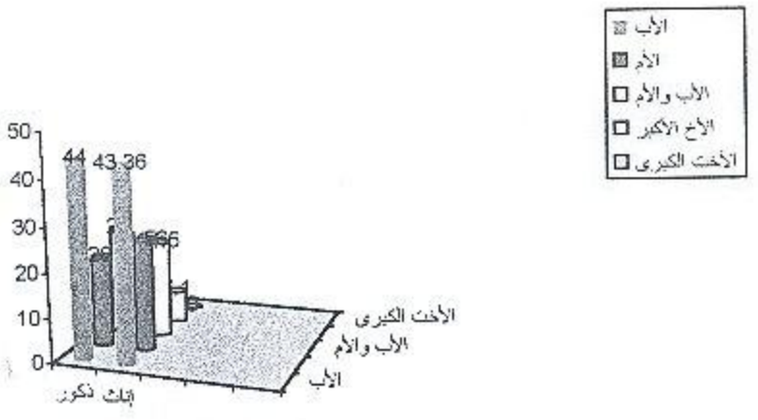
الجنس / الطرف الذي يوجه الحوار	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
الأب	11	44	27	43.36	38	46.34
الأم	05	20	14	24.56	19	23.17
الأب والأم	06	24	12	21.05	18	21.95
الأخ الأكبر	02	08	04	07.01	06	07.31
الأخت الكبرى	01	04	00	00	05	06.09
المجموع	25	100	57	100	82	100

يتبيّن من خلال هذا الجدول أنّه من مجموع 82 مبحوثا (ة) 46.34% أجابوا بأنّ الأب هو الذي يسيطر ويوجه الحوار، و 23.17% أجابوا بأنّ الأم هي التي توجه وتسيطر على الحوار كما أجاب 21.95% أنّ الأب والأم معا هم اللذان يوجهان ويسيطران على الحوار، في حيي ترى فئة من المبحوثين وتسبتهم 07.31% أنّ الأخ الأكبر هو الذي يسيطر ويوجه الحوار و06.09% ترى بأنّ الأخت الكبرى هي التي توجه وتسيطر على الحوار أما على مستوى الجنس فنلاحظ أنّ 47.36% وذلك من مجموع 27 مبحوثة ترى بأنّ الأب هو الذي يسيطر ويوجّه الحوار و 24.56% ترى بأنّ الأم هي التي توجهُ الحوار وذلك من مجموع 14 مبحوثة أما 21.05% ترى أنّ الأب والأم هما اللذان يوجهان الحوار وهذا من مجموع 12 مبحوثة أما على مستوى الذكور نجد 25 مبحوثا يتوزعون كالآتي 44% يرون أنّ الأب هو الذي يوجّه الحوار من مجموع 11 مبحوثا و 24% يرون أنّ الأب والأم من مجموع 6 مبحوثين.

نستنتج من خلال قراءتنا لهذا الجدول أنّ الطرف المسيطر على الحوار وتوجيهه داخل البيت هو الأب وهذا ما بيّنته الدراسة. والجنسين معا)الذكور والإناث) متفقون على أنّ الأب هو المهيمن والموجّه للحوار وهذا ما يؤكد طبيعة

وخصوصية المجتمع الجزائري، ذلك المجتمع الأبوي أيـــن الرجـــل مـــا زال هـــو ســـيد الموقف وهذا بالرغم من التغير الهائل الذي مسّ المجتمـــع ككـــلّ.

الشكل رقم: (21) يبيّن من يسيطر ويوجّه الحوار بالنسبة للذيـــن أجـــابوا بنعـــم:



جدول رقـــم (37): الحـــوار داخـــل البيـــت وعلاقتـــه بالنتـــائج الدراســـية للمبحوثـــين:

النتائج الدراسية / الحوار	توبيخ		إنذار		لا شيء		لوحة شرف		تشجيع		تهنئة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يوجد حوار	16	42.11	05	13.52	49	39.52	08	29.62	33	54.09	04	30.77	115	38.34
لا يوجد حوار	22	57.89	32	66.48	75	60.48	19	70.38	28	45.91	09	69.23	185	61.66
المجموع	38	100	37	100	124	100	27	100	61	100	13	100	300	100

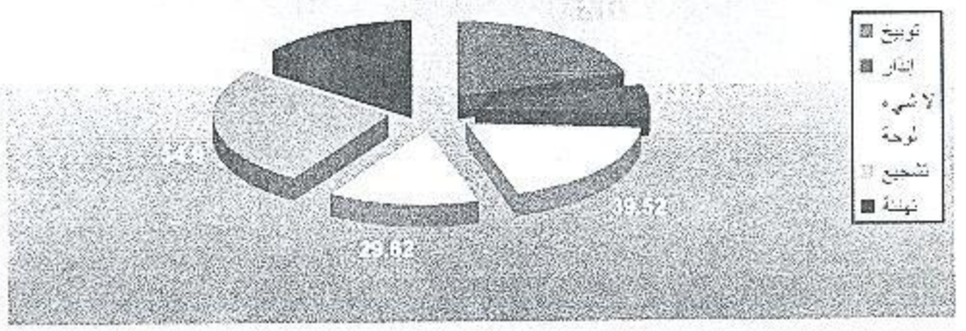
يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنه مـــن بـــين 300 مبحوثـــا 185 مبحوثـــا لا يوجد حوار داخل البيـــت وهـــذا بنســـبة 61.66% و 115 مبحوثـــا يوجـــد حـــوار داخل البيت وهذا بنســـبة 38.34%.

ومن بين 124 مبحوثا تحصلوا على لا شيء 75 منهم يوجد حوار داخل البيت وكانت نسبة 39.52% كما نجد أنّه من بين 61 مبحوثا تحصلوا على تشجيع 33 منهم يوجد حوار داخل البيت وكانت بنسبة 54.09% و 28 مبحوثا لا يوجد لديهم الحوار كانت بنسبة 45.91%، أما الذين تحصلوا على توبيخ فعددهم 38 مبحوثا 22 منهم لا يوجد حوار داخل البيت بنسبة 57.89% و16 مبحوثا يوجد عندهم حوار وبلغت النسبة 42.11% وفي المقابل نجد 37 مبحوثا تحصلوا على إنذار منهم 32 لا يوجد لديهم حوار وبلغت نسبته 66.48%، و5 مبحوثين فقط يوجد حوار داخل البيت وقدّرت النسبة بـ 13.52%، كما نجد 27 مبحوثا تحصلوا على لوحة شرف منهم 19 لا يوجد لديهم حوار دخل البيت وهذا بنسبة 70.38% و8 مبحوثين يوجد حوار داخل الأسرة، وكانت بنسبة 29.62%.

أما بالنسبة للذين تحصلوا على تهنئة فعددهم 13، 09 منهم لا يوجد حوار داخل أسرهم وبلغت نسبة 69.23% و 4 مبحوثين من يوجد حوار داخل أسرهم وقدّر بـ 30.77%.

نستنتج من قراءتنا لهذا الجدول أنّ وجود الحوار داخل البيت لا يؤثر في النتائج الدراسية للأبناء وهذا ما بيّنته النسب المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة وعليه نقول بأن ليس بالضرورة غياب الحوار داخل البيت يؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي للأبناء وهذه النتيجة خاصة بأفراد عينتنا ولا يمكن تعميمها على كل المجتمع الجزائري كون أنّ أي دراسة مرتبطة بالزمان والمكان الذي تجرى فيه.

الشكل رقم (22): **الحوار داخل البيت وعلاقته بالنتائج الدراسية للمبحوثين:**



جدول رقم: (38) يبيّن مع من يتحدث المبحوث بالنسبة للمواضيع الخاصة:

الطرف الذي يتحدث معه	التكرار	النسبة
الأب	07	02.33
الأم	63	21
الأب والأم	15	05
مع الأصدقاء فقط	67	22.34
أحتفظ بها لنفسي	148	49.33
المجموع	300	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 300 مبحوثا 148 منهم يحتفظون بالمواضيع الخاصة لأنفسهم ويكتمونها وكانت الأغلبية بنسبة 49.33% و 67 مبحوثا يتحدثون مع الأصدقاء فقط بنسبة 22.34%ونجد 63 مبحوثا يتحدثون مع الأم في المواضيع الخاصة بنسبة 21% كما نجد 15 مبحوثا يتحدثون مع الأب والأم بنسبة 05% ونجد 07 مبحوثين يكون التحدث مع الأب بنسبة 02.33%.

نستنتج من خلال الأرقام والنسب المتحصل عليها في هذا الجدول بأنّ الطرف الذي يتحدث المبحوث ويجد نوعا من الراحة والثقة في إخباره بالمواضيع الخاصة هو الاحتفاظ بهذه المواضيع لنفسه حيث يفضّل هذا الأخير عدم الإباحة بها وهذا يرجع لنوعية التربية السائدة داخل مجتمعنا والتي تعلم الطفل منذ نعومة الأظافر على الكتمان والحشمة والحياء "والممنوع" كل شيء "تابو" TABOUT وعليه الأولياء ليس لهم استعداد للسماع للأبناء ومعرفة معاناتهم وآمالهم ورغباتهم وهذا ما يولد عند هؤلاء الإحباطات ويزيد في انطوائهم وعدم الثقة في "الآخر" ويؤثر بالسلب على حياته سواء الدراسية أو العاطفية وغيرها من الجوانب الحياتية الأخرى. كما يفضل في حالة أخرى المبحوثين الإباحة بأسرارهم "المواضيع

الخاصة" إلى الأصدقاء وهذا ما يساعدهم على "التفريغ" ولكن في كثير من الحالات يكون الأصدقاء ليس بالطرف المناسب للسماع لهذه المواضيع ولتقديم يد المساعدة ولهذا تبقى الأسرة المسؤول الأول عن هذه المعاناة ومن واجبها العمل على التقرب من الأبناء (الجنسين معا) دون تمييز، وهذا ما يجعلهم يشعرون بالثقة والتوازن النفسي و يحفزهم على التحصيل الجيد كون أنّ هنا طرف هام ينصت إلى انشغالاتهم وهمومهم.

جدول رقم (39) **يبيّن آثار الاحتفاظ بالمواضيع الخاصة دون التحدث فيها مع الآخرين:**

الآثار	التكرار	النسبة
يؤثر على استقراري النفسي	72	48.64
يؤثر على دراستي	53	35.82
آخر	23	15.54
المجموع الكلي	148	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 148 مبحوثا يحتفظون بالمواضيع الخاصة لأنفسهم 72 منهم تؤثر على استقرارهم النفسي بنسبة 48.64%، و53 مبحوثا تؤثر على دراستهم بنسبة 35.82%، أما أشياء أخرى فقد أقرّها 23 مبحوثا بنسبة 15.54%.

واستنتاجا لما جاء في هذا الجدول نقول بأنّ الاحتفاظ بالمواضيع الخاصة من طرف المبحوثين دون التحدث فيها مع الآخرين له انعكاسات سلبية على الاستقرار انفسي للمبحوثين وهذا ما بيّنته النتائج المتوصل إليها كما أنّه يؤثر على النتائج الدراسية للمبحوثين، وعليه يمكن القول بأنّ هناك علاقة وطيدة بين الاستقرار النفسي والتحصيل الدراسي للمبحوثين فكيف يمكن لمبحوث أن يتحصل على نتائج دراسية جيدة وهو يعاني من اللاستقرار النفسي؟.

المبحث الثالث: بيانات الفرضية الثالثـــة:

جدول رقم (40) يبيّن المستوى التعليمي للأب وعلاقتــه بتحصيــل الأبنــاء:

التحصيل / المستوى المعيشي	جيد		سيئ		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
أمي	28	19.58	46	29.29	74	24.66
ابتدائي	35	24.47	28	17.83	63	21
متوسط	51	35.66	73	46.51	124	41.34
ثانوي	18	12.58	03	01.91	21	07
جامعي	11	07.71	07	04.45	18	06
المجموع	143	%100	157	%100	300	%100

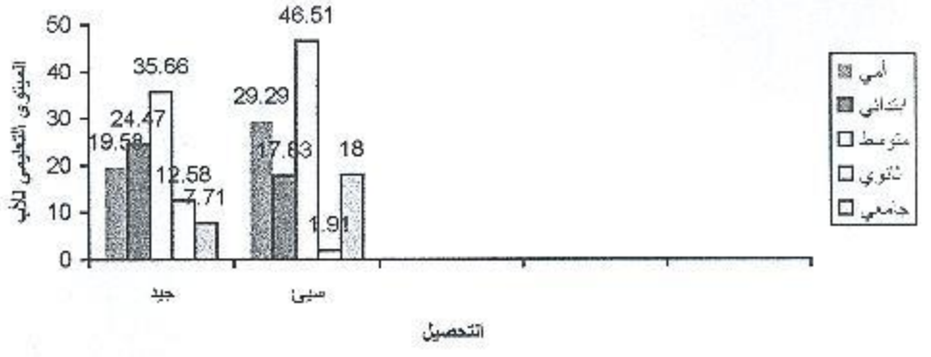
من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بــين 300 مبحوثــا نجــد 124 مبحوثــا المستوى التعليمي للأب متوسط بنســبة 41.34% و 74مبحوثــا المســتوى التعليمــي للأب أمي بنسبة 24.66% كما نجد 63 مبحوثا المســتوى التعليمــي لــلأب ابتدائــي وقدّرت بـــ 21% أما بالنسبة للذين المستوى التعليمــي لــلأب ثــانوي فعددهــم 21 بنسبة 7% وبالمقابل نجد 18 مبحوثــا المســتوى التعليمــي لــلأب جــامعي بنســبة قدّرت بـــ 6%، كما نجد من بين 157 مبحوثا تحصيلــهم ســيئ 73 منــهم المســتوى التعليمي للأب متوسط بنســبة 46.51% و 46 مبحوثــا المســتوى التعليمــي لــلأب أمي بنســبة 29.29% و 28 مبحوثــا المســتوى التعليمــي لــلأب ابتدائــي بنســبة 17.83% ونجــد 7 مبحوثــين مســتواهم التعليمــي جــامعي بنســبة 04.45% و3 مبحوثين مســتواهم التعليمــي ثــانوي بنســبة 01.91% أمــا بالنســبة للذيــن تحصيلهم الدراســي جيــد فعددهــم 143 مبحوثــا 51 منــهم مســتواهم التعليمــي متوسط بنسبة 35.66% و 35 مبحوثــا المســتوى التعليمــي لــلأب ابتدائــي وهــذا بنسبة 24.47% كما نجد 28 مبحوثــا المســتوى التعليمــي لوالدهــم أمــي بنســبة

19.58% ونجد 18 مبحوثا المستوى التعليمي لوالدهم ثانوي بنسبة 12.58% و 11 مبحوثا المستوى التعليمي لوالدهم جامعي بنسبة 07.71%.

نستنتج من هذه القراءة الإحصائية أنّ أعلى نسبة هي التي آباءهم مستواهم التعليمي متوسط بنسبة 41.31% ثم تأتي في المرتبة الثانية الذين آباءهم مستواهم التعليمي أمي بنسبة 24.66% أما الثانوي والجامعي فهي تمثل نسبة قليلة.

ومن النتائج التي تحصل عليها المبحوثين نلاحظ أنّ هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأب وتحصيل الأبناء، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأب كلما كانت نتائج الأبناء جيّدة وكلما انخفض هذا المستوى كانت نتائج الأبناء سيئة وعليه يعتبر المستوى التعليمي للأب عملا مشجعا على تحصيل الأبناء لأنّه القدوة بالنسبة لهم كما يعتبر المستوى التعليمي للأب مؤشرا على درجة وعيهم وقدرتهم على متابعة ومراقبة الأبناء في كلّ مراحل تعليمهم.

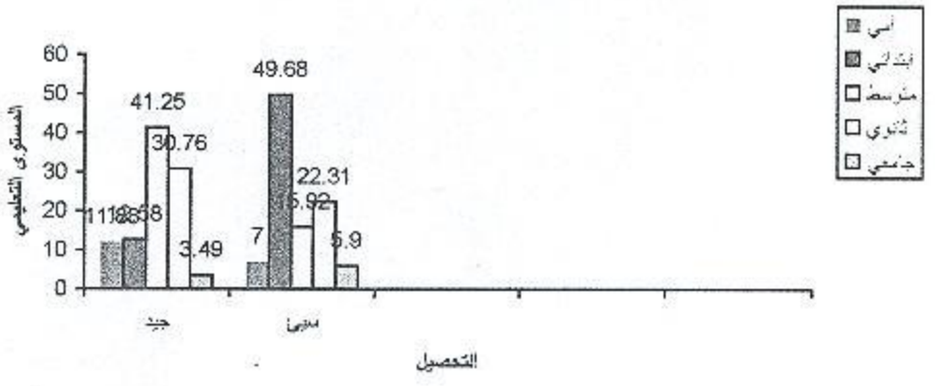
الشكل رقم: (23)**يبيّن المستوى التعليمي للأب وعلاقته بتحصيل الأبناء**



إلى المتوسط حيث أنّ 42.25% تحصيلهم جيّد المستوى التعليمي لأمهم متوسط كذلك بالنسبة لمستوى أمهاتهم الثانوي كانت نسبة التحصيل الجيّد أكبر من التحصيل السيئ لدى المبحوثين. حيث أنّه كلّما ارتفع مستوى الأم التعليمي كانت نتائج التحصيل الدراسي لدى المبحوثين جيّدة والعكس صحيح رغم أنّ هناك استثناءات قد ترجع إلى الأم التي لها مستوى عال وهي عاملة فظروفها المهنية لا تسمح لها بمتابعة أبنائها دراسيا.

فدور الأم يفوق أحيانا دور الأب في متابعة الأبناء فكلما كان المستوى التعليمي للأم منخفضا أثّر ذلك على المستوى التعليمي لأبنائها فلا تراقبهم ولا تساعدهم في أداء واجباتهم المدرسية والجدول اللاحق يوضح ذلك.

الشكل رقم (24)يبيّن المستوى التعليمي للام وعلاقته بتحصيل الأبناء



جدول رقم (42): يبيّن الممارسات التي يشجع الآباء المبحوثين عليها وعلاقتها بمستواهم:

المستوى التعليمي للأب / الممارسات	أمي		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المطالعة	05	6.75	02	3.17	10	8.06	04	19.04	09	50	30	10
مراجعة الدروس	24	32.34	27	42.85	82	66.12	15	71.42	09	50	157	52.33
ممارسة الرياضة	11	14.86	05	7.93	15	12.09	02	09.54	00	00	33	11
تعلم حرفة أو مهنة	16	21.62	09	14.28	02	01.61	00	00	00	00	27	09
لا يشجعانه على ممارسة اي شيء	18	24.33	20	31.75	15	12.09	00	00	00	00	53	17.67
المجموع	74	100	63	100	124	100	21	100	18	100	300	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 300 مبحوثا 157 مبحوثا يشجعهم آباءهم على مراجعة الدروس بنسبة 52.33% و 53 مبحوثا لا يشجعاهم على ممارسة أي شيء بنسبة 17.67% و33 مبحوثا من يشجعاهم على الرياضة بنسبة 11% ونجد 30 مبحوثا يشجعهم أبوهم على المطالعة بنسبة 10% و 27 مبحوثا يشجعوهم على تعلم حرفة أو مهنة بنسبة 09%.

كما نجد أنّه من بين 124 مبحوثا المستوى التعليمي للأب متوسط 82 منهم يحثوهم على مراجعة الدروس بنسبة66.12% و 15 مبحوثا يحثوهم على ممارسة الرياضة و15 من المبحوثين لا يشجعوهم ممارسة الرياضة بنسبة 12.09% و10 مبحوثين يشجعهم والديهم على المطالعة بنسبة 08.06% ومبحوثين فقط يشجعوهم على تعلم حرفة أو مهنة بنسبة 01.61%.

ونجد 74مبحوثا المستوى التعليمي للأب أمي 24 منهم يحثوهم على مراجعة الدروس بنسبة 32.43% و18 مبحوثا لا يشجعوهم على ممارسة أي شيء بنسبة 24.33% و16 مبحوثا يشجعوهم على تعلم حرفة أو مهنة بنسبة 21.62% و11 مبحوثا يشجعوهم على ممارسة الرياضة بنسبة 14.86% و05 مبحوثين يشجعوهم على المطالعة بنسبة 06.75%.

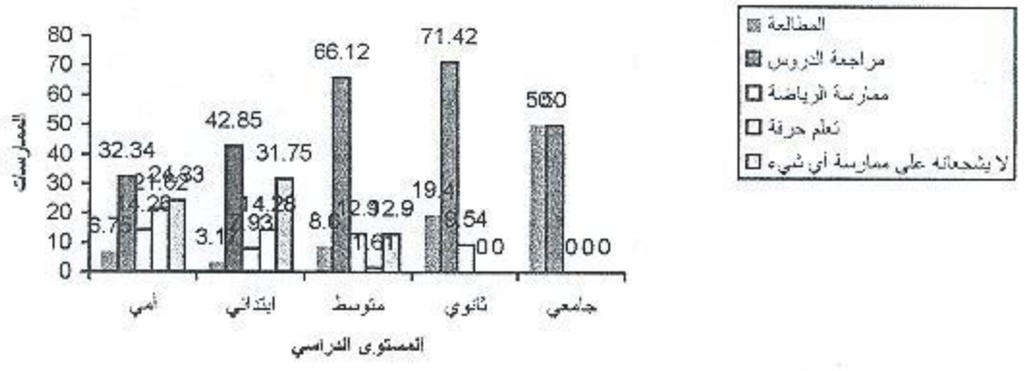
أما بالنسبة للذين المستوى التعليمي للأب ابتدائي فعددهم 63 مبحوثا 27 منهم يحثوهم آباءهم على مراجعة الدروس بنسبة 42.85% و20 مبحوثا لا يشجعهم على ممارسة أي شيء بنسبة 31.75% و9 مبحوثين يشجعوهم على تعلم حرفة أو مهنة بنسبة 14.28% ونجد 5 مبحوثين يشجعوهم على ممارسة الرياضة بنسبة 07.93% ومبحوثين فقط يشجعوهم على المطالعة بنسبة 03.17%.

كما نجد 21 مبحوثا المستوى التعليمي للأب ثانوي 15 مبحوثا منهم يشجعهم آباءهم على مراجعة الدروس بنسبة 71.42% و4 مبحوثين يشجعوهم على المطالعة بنسبة 19.04% و 02 مبحوثين يشجعوهم على ممارسة الرياضة بنسبة 09.54%.

وكذلك نجد 18 مبحوثا المستوى التعليمي للأب جامعي 9 منهم يشجعونهم على مراجعة الدروس و9 منهم يشجعونهم على المطالعة بنسبة 50%.

نستنتج من خلال الأرقام والنسب المتحصل عليها في هذا الجدول بأنّ مراجعة الدروس هي ما يحث بها الآباء أبناءهم على ممارستها وذلك بنسبة 52.33% ويزداد التشجيع والحث عليها كلما ارتفع مستوى تعليم الآباء خاصة المستوى المتوسط والثانوي لأنّ الآباء في هذا المستوى يطمحون دائما إلى أن يرتقي أبناءهم في المستوى التعليمي. فما لم يصل إليه الأب يتمنى لو أنّ أبناءه يصلون إليه خاصة الدخول إلى الجامعة. أما من لهم المستوى الجامعي نجدهم يحثون أبناءهم على المطالعة بنفس الدرجة التي يحثونهم فيها على مراجعة الدروس لأنّ في ظنّهم أنّ المطالعة لا تقلّ أهمية على مراجعة الدروس ، في حين ممارسة الرياضة وممارسة حرفة أو مهنة فنجد أنّ الذين لهم مستوى أمي وابتدائي هم من يحثون أبناءهم على ممارستها بنسبة أعلى وقد يرجع هذا إلى أنّهم يرون في الرياضي والحرفي أو التاجر هما اللذان نجحا في الحياة أكثر من الذي يحصل على شهادات عالية و لم يجد عملا. أما الذين لا يشجعون أبناءهم على ممارسة أي شيء فهم أغلبيتهم مستواهم أمي وابتدائي، من هنا نستنتج أنّ المستوى التعليمي للآباء له علاقة بالممارسات ومتابعة الآباء لأبنائهم من الناحية التعليمية والترفيهية والتثقيفية.

الشكل رقم (25) يبيّن الممارسات التي يشجع الآباء المبحوثين عليها وعلاقتها بمستواهم



جدول رقم (43): يبيّن الممارسات التي يشجع الأمهات المبحوثين عليها وعلاقتها بمستواهم

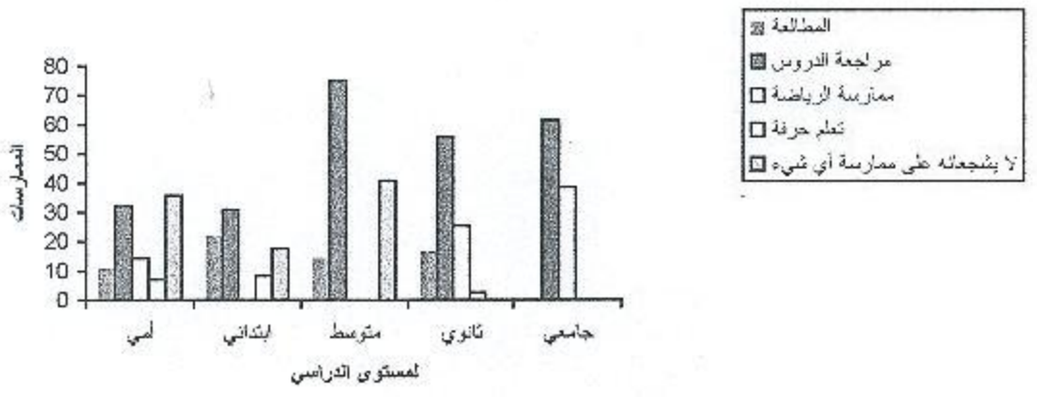
المستوى التعليمي للأمهات / النشاطات	أمي		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المطالعة	03	10.72	21	21.87	12	14.28	13	16.45	00	00	49	16.34
مراجعة الدروس	09	32.14	50	50.09	63	75	44	55.69	08	61.54	174	58
ممارسة الرياضة	04	14.28	00	00	00	00	20	25.32	05	38.46	29	09.66
تعلم حرفة أو مهنة	02	07.14	08	08.34	00	00	02	2.54	00	00	12	04
لا يشجعانه على ممارسة أي شيء	10	35.72	17	17.71	09	40.72	00	00	00	00	36	12
المجموع	28	100	96	100	84	100	79	100	13	100	300	100

يتبيّن من خلال هذا الجدول أنه من بين 300 مبحوثا نسجل 174 منهم بنسبة 58% من مجموع العينة تشجعهم أمهاتهم على مراجعة الدروس وهم يتوزعون كالآتي: 63 مبحوثا أي بنسبة 75% من يجدون تشجيعا على مراجعة الدروس وأمهاتهم ذات مستوى تعليمي متوسط و50 مبحوثا من المستوى التعليمي لأمهاتهم ابتدائي يجدون تشجيعا على مراجعة الدروس، أما فيما يخص نشاط المطالعة فمن بين 300 مبحوثا نجد 49 منهم أي بنسبة 16.34% من مجموع العينة يتوزعون كالآتي 21 مبحوثا يجدون تشجيعا للمطالعة من طرف أمهاتهم ومستواهن التعليمي ابتدائي مقابل 13 مبحوثا والمستوى التعليمي لأمهاتهم ثانوي وثالث نسبة هي 12% من لا يشجعن أبناءهن على ممارسة أي نشاط وعددهم 36 من مجموع 300 وهم يتوزعون كالآتي: 17 مبحوثا أي بنسبة 17.71% المستوى التعليمي للأم ابتدائي و10 مبحوثين بنسبة 35.72 والمستوى التعليمي لأمهاتهم أمي.

بعد قراءتنا الإحصائية لهذا الجدول يتبيّن لنا أنّ نظرة الأمهات تختلف عن نظرة الآباء وهذا فيما يخص الحث على النشاطات/ فالحثّ على مراجعة الدروس كانت هي أعلى نسبة بـ 58% لأنّها ترى بأنّ مراجعة الدروس تساوي التفوق

الذي هو السبيل إلى النجاح ولا ترى في المطالعة ذلك. وأنّه كلّما ارتفع مستوى الأم التعليمي لا تحث أبناءها على تعلم حرفة أو مهنة لأنّها ترى التعلم والشهادة تحقيق المكانة الاجتماعية لأبنائها. وباعتبار الأم هي أقرب من الأب بالنسبة لمتابعة الأبناء في دراستهم فهنّ دائما تحثهم على ممارسة النشاطات المختلفة خاصة في ميدان التعليم وخاصة الأم المتعلمة.

الشكل رقم : (26) يبيّن الممارسات التي يشجع الأمهات المبحوثين عليها وعلاقتها بمستواهم



جدول رقم (44): **يبيّن زيارة الأولياء للثانوية التي يدرس فيها المبحوثين:**

الزيارات	التكرار	النسبة
نعم	184	61.33
لا	116	38.67
المجموع	300	100

يتبيّن من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 184 منهم يقوم الأولياء بزيارة الثانوية التي يدرس فيها المبحوثين بنسبة 61.33% و116 مبحوثا لا يقومون بزيارة الثانوية بنسبة 38.67%.

تعتبر زيارة الأولياء للثانوية التي يدرس فيها أبناءهم مؤشرا على الاهتمام والوعي الذي يوليه الآباء للمسار الدراسي لأبنائهم وعملية الاتصال بالطاقم

التربوي والبيداغوجي للمؤسسة التعليمية يكشف النقص والخلل والضعف الذي يكون عليه الأبناء وبالزيارة تذلّل كل الصعوبات ويعالج كل ضعف.

واستنتاجا لما قلناه نسجل أنّ أعلى نسبة وهي 61.33% من مجموع العينة يقومون بالزيارة مقابل 38.67% ممن لا يقومون بهذه الزيارة، والجدول اللاحق يبيّن الطرف الذي يزور الثانوية من الأولياء.

جدول رقم (45) يبيّن مَنْ مِنَ الأولياء يزور الثانوية بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بنعم

الطرف الذي يزور الثانوية	التكرار	النسبة
الأب	54	29.34
الأم	107	58.16
الاثنين معا	23	12.50
المجموع	184	100

رأينا في الجدول السابق عدد المبحوثين الذين يقوم الأولياء بزيارة ثانوياتهم ووجدناهم 184.

وفي هذا الجدول نرى من الذي يقوم بالزيارة فتبيّن أنّه من بين 184 مبحوثا 107 مبحوثا تقوم الأم بالزيارة إلى الثانوية بنسبة 58.16%، و54 مبحوثا يقوم الأب بالزيارة بنسبة 29.34% و 23 مبحوثا كان الوالدان معا يقومان بالزيارة بنسبة 12.50%.

استكمالا لما سبق وبالنسبة للذين أجابوا بنعم (زيارة الأولياء للثانوية التي يدرسون فيها) نستنتج أنّ الأمهات أكثر استعدادا لزيارة ثانويات أبنائهن وهذا بنسبة 58.16% وهذا يدلّ على أنّ الوقت متوفر لديهنّ مقارنة مع الأب الذي يمارس مهنة ولا يعود إلاّ في المساء واهتمام الأمهات بموضوع متابعة أبنائها أكثر من الآباء.

جدول رقم (46) **يبيّن سبب الزيارة بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بنعم**

سبب الزيارة	التكرار	النسبة
استدعاء من طرف الأستاذ	30	16.30
استدعاء من طرف الإدارة	121	65.77
زيارة للاستفسار عن النتائج الضعيفة	33	17.93
المجموع	184	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 184 مبحوثا، 121 منهم كانت سبب الزيارة هي الاستدعاء من طرف الإدارة بنسبة 65.77% و33 مبحوثا كانت الزيارة بسبب الاستفسار عن النتائج الضعيفة بنسبة 17.93%، و30 مبحوثا سبب الزيارة كانت بسبب الاستدعاء من طرف الأستاذ بنسبة قدّرت بـــ 16.30%.

يمكن أن نستنتج أنّ سبب الزيارة التي يقوم بها الأولياء للثانويات تعود في الأساس إلى ثلاثة أسباب إمّا استدعاء من طرف الأستاذ، وإما من طرف الإدارة وإما الاستفسار عن ضعف نتائج أبنائهم، ومهما تكون الأسباب فزيارة المؤسسة التي يدرس فيها الأبناء مؤشر على الاهتمام الذي يوليه الآباء تجاه أبنائهم ومتابعتهم ومساعدتهم في مسارهم الدراسي للوصول إلى تحصيل جيّد والجدول اللاحق يوضح ذلك.

جدول رقم (47): **يبيّن تلقي المبحوثين يد المساعدة في دراستهم من طرف الأسرة:**

تلقي يد المساعدة في الدراسة من طرف الأسرة	التكرار	النسبة
نعم	187	62.33
لا	113	37.67
المجموع	300	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 300 مبحوثا 187 منهم يتلقون يد المساعدة في دراستهم من طرف الأسرة وقدرت بـ 62.33% و113 مبحوثا لا يتلقون أية مساعدة من طرف الأسرة بنسبة 37.67%.

إنّ المساعدة التي يتلقاها الأبناء من طرف الأسرة لها أهمية كبيرة على تحصيلهم الدراسي، فكلما كانت هذه المساعدة جدّية وذات مستوى عالي كان التحصيل للأبناء جيّد وعليه تشير نتائج هذا الجدول أنّ أغلب المبحوثين بنسبة 62.33% يتلقون المساعدة من طرف أسرهم مقابل 37.67% لا يتلقون هذه المساعدة وهذا راجع إلى المستوى التعليمي للوالدين كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين استطاعا أن يساعدا أبناءهما، سواء في المراجعة أو حلّ التمارين والعكس صحيح.

جدول رقم (48): **يبيّن نوع المساعدة بالنسبة للذين أجابوا بنعم:**

نوع المساعدة	التكرار	النسبة
المساعدة في مراجعة الدروس	123	65.77
المساعدة في حل التمارين	45	24.07
توجيه وإرشاد	19	10.16
المجموع	187	100

رأينا في الجدول السابق فيما إذا كان المبحوثين يتلقون مساعدة من طرف الأسرة أم لا. ونرى في هذا الجدول نوع هذه المساعدة بالنسبة للذين أجابوا بنعم وهم 187 مبحوثا تبيّن أنّ 123 منهم يساعدهم والديهم في مراجعة الدروس بنسبة 65.77% و 45 مبحوثا يساعدونهم في حلّ التمارين بنسبة 24.67%، و19 مبحوثا تكمن المساعدة في التوجيه والإرشاد بنسبة 10.16%.

نستنتج من هذه القراءة الإحصائية أنّ المبحوثين الذين أقرّوا بأنّهم يتلقون المساعدة من طرف والديهم تكون في أغلبها في مراجعة الدروس والمساعدة في حلّ التمارين وهذا لا يتمّ إلاّ إذا كان لدى الأولياء مستوى ثانويا أو جامعيا

والذين يتلقون التوجيه والإرشاد لا يملكون إلاّ هذا النـــوع مـــن المســـاعدة وهـــو مـــا يدلّ على اهتمام الأولياء بتحصيل أبنائهم رغم المســـتوى الأمـــي والابتدائـــي.

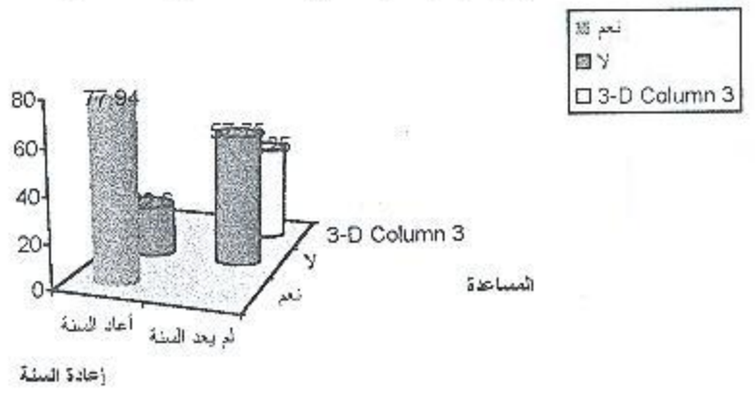
جدول رقم (49): **يبيّن المساعدة وعلاقته بإعـــادة الســـنة:**

إعادة السنة أم لا / تلقي المساعدة	إعادة السنة		لم يعد السنة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	53	77.94	134	57.75	187	62.33
لا	15	22.06	98	42.25	113	37.67
المجموع	68	100	232	100	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بـــين 300 مبحوثـــا 187 منـــهم تلقـــوا مساعدة بنسبة 62.33 و 113 مبحوثـــا لم يتلقـــوا مســـاعدة بنســـبة 37.67%، فمـــن بين 232 مبحوثا لم يعيدوا السنة 134 منهم يتلقـــون مســـاعدة مـــن طـــرف الأســـرة بنسبة 57.75%، و98 مبحوثا لا يتلقون مساعدة بنســـبة 42.25%، كمـــا نجـــد مـــن بين 68 مبحوثا أعادوا السنة 53 منهم يتلقون مســـاعدة مـــن طـــرف الأســـرة بنســـبة 77.94%، و15 مبحوثا لا يتلقون مســـاعدة بنســـبة 22.06%.

نستنتج مما سبق وتكملة لتحليلنا الســـابق اهتمـــام الأوليـــاء بأبنائـــهم ســـواء أعادوا السنة أم لم يعيدوا السنة وهذا مـــا أكّدتـــه نتـــائج هـــذه الدراســـة أنّ أغلـــب الأولياء يساعدون أبناءهم بنسبة 62.33% وهذا حرصا منـــهم علـــى تحصيـــل جيّـــد، وكما نلاحظ أنّ من الذين تلقوا المســـاعدة و لم يعيـــدوا الســـنة 134 مبحوثـــا مقـــابل 53 مبحوثا أعادوا السنة مما يدلّ علـــى أنّ المســـاعدة الـــتي يتلقاهـــا التلميـــذ داخـــل الأسرة قد أدّت إلى نتائج إيجابيـــة.

الشكل رقم (27):يبيّن المساعدة وعلاقته بإعادة السنة



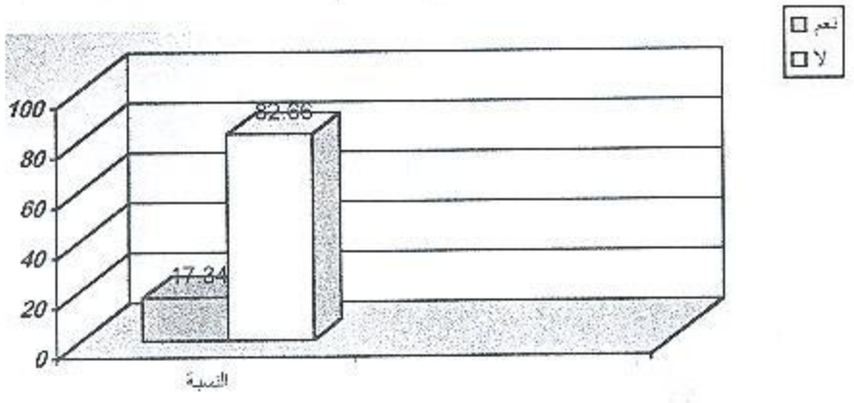
جدول رقم (50): يبيّن تلقي المبحوثين لـــدروس إضافيـــة:

تلقي لدروس إضافية	التكرار	النسبة
نعم	52	17.34
لا	248	82.66
المجموع	300	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بـــين 300 مبحوثـــا 248 لا يتلقـــون دروســـا إضافية بنسبة 82.66%، و52 مبحوثا يتلقـــون دروس إضافيـــة بنســـبة 17.34%

نستنتج من هذه القراءة الإحصائيـــة أنّ أغلـــب المبحوثـــين وعددهـــم 248 لا يتلقون دروسا إضافية في حين نجد أنّه 52 مبحوثا فقط مـــن يتلقـــون هـــذه الـــدروس ولو عدنا إلى الجدول المتعلق بدخل الأب وعلاقته بـــالتحصيل لوجدنـــا أغلـــب آبـــاء المبحوثين دخلهم متوسط مما لا يمكنـــهم مـــن تخصيـــص مبـــالغ للـــدروس الإضافيـــة لأبنائهم رغم إدراكـــهم الجيّـــد لأهميـــة الـــدروس الإضافيـــة في عمليـــة التحصيـــل والجدول اللاحق يوضح ذلـــك:

الشكل رقم (28) :يبيّن تلقي المبحوثين لدروس إضافية



جدول رقم (51): يبيّن تلقي الدروس الإضافية وعلاقتـــه بـــالتحصيل:

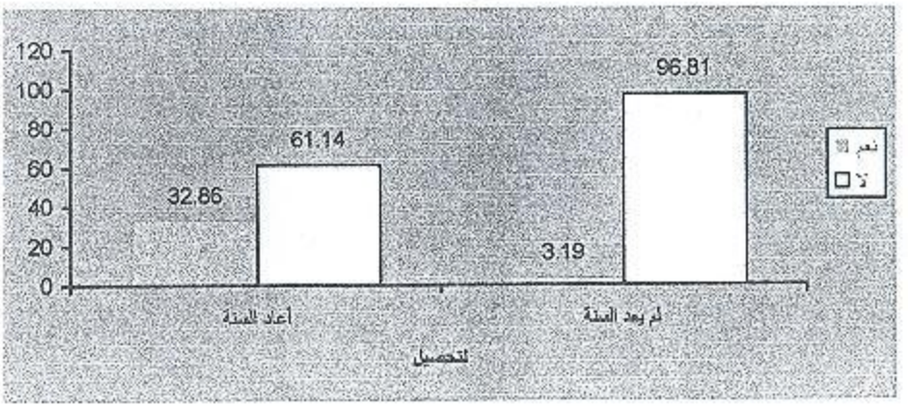
التحصيل / تلقي الدروس الإضافية	إعادة السنة		لم يعد السنة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	47	32.86	05	03.19	52	17.33
لا	96	61.14	152	96.81	248	82.67
المجموع	143	100	157	100	300	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّـــه مـــن بـــين 300 مبحوثـــا 248 منـــهم لا يتلقون دروسا إضافية بنسبة 82.67% و52 مبحوثا يتلقـــون دروســـا إضافيـــة بنســـبة 17.33.، كما نجد أنّه من بين 157 مبحوثـــا تحصيلـــه ســـيئ 152 منـــهم لا يتلقـــون دروسا إضافية بنســـــبة 96.81%، و5 مبحوثـــين يتلقـــون دروســـا إضافيـــة بنســـبة 03.19%، ونجد أنّه من بين 143 مبحوثـــا تحصيلـــهم جيّـــد 96 لا يتلقـــون دروســـا إضافية بنسبة 61.14% و47 مبحوثا يتلقون دروســـا إضافيـــة بنســـبة 32.86%.

نستنتج من خلال الأرقام والنسب المتحصل عليـــها أنّ أغلبيـــة المبحوثـــين لا يتلقـــون دروسا إضافية تحصيلهم سيئ مقارنة مع المبحوثين الذين يتلقـــون دروســـا إضافيـــة وهـــذا يدلّ ما للدروس الإضافية من أهمية في تحسين المستوى والوصـــول إلى تحصيـــل جيّـــد

كما يدلّ أيضـــا علـــى أنّ الـــدروس الـــتي يتلقاهـــا التلميـــذ في القســـم لا يستوعبها جيّدا وهذا راجع كما ذكرنـــا حـــول المدرســـة الجزائريـــة مـــن نقـــص في البرامج واكتظاظ في الأقسام وغيرها من النقـــائص الأخـــرى.

الشكل رقم (29):يبيّن تلقي الدروس الإضافية وعلاقتـــه بـــالتحصيل



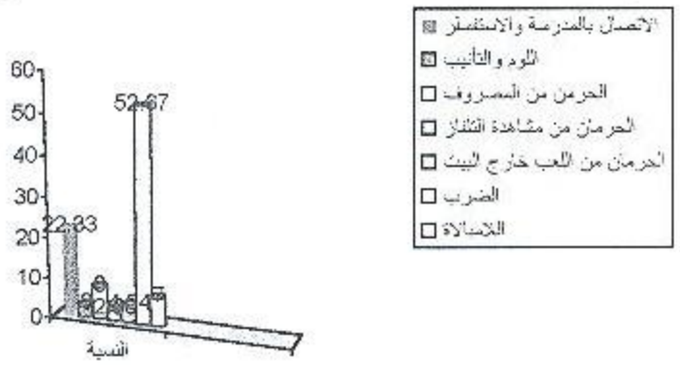
جدول رقم (52): يبيّن كيف يستقبل الأولياء نتائج أبنائهم الضعيفة.

كيفية استقبال النتائج الضعيفة	التكرار	النسبة
الاتصال بالمدرسة والاستفسار عن ذلك	67	22.33
اللوم والتأنيب مع الحث على الدراسة	09	03
الحرمان من المصروف اليومي	24	08
الحرمان من مشاهدة التلفاز	08	02.66
الحرمان من اللعب خارج البيت	13	04.34
الضرب	158	52.67
اللامبالاة	21	07
المجموع	300	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 300 مبحوثا نجد 158 مبحوثا يستقبل الأولياء نتائج أبنائهم الضعيفة بالاتصال بالمدرسة والاستفسار عن ذلك بنسبة 22.33% وأنّ 24 مبحوثا تستقبل نتائجهم الضعيفة بالحرمان من المصروف اليومي بنسبة 08% كما نجد 21 مبحوثا تستقبل نتائجهم الضعيفة باللامبالاة بنسبة 07%، و13 مبحوثا بالحرمان من اللعب خارج البيت بنسبة 04.34% و 09 مبحوثين باللوم والتأنيب والحثّ على الدراسة بنسبة 03% أما 08 مبحوثين تستقبل نتائج أبنائهم الضعيفة بالحرمان من مشاهدة التلفزيون بنسبة 02.66%.

ومنه نستنتج أنّ عملية استقبال النتائج الضعيفة من طرف الأولياء تختلف من حالة إلى أخرى وتختلف طبيعة وطريقة التعامل معها وباعتبار أنّ الأسرة الجزائرية تستعمل الضرب كأسلوب تنشئي والحرمان واللوم والتأنيب وهي طرق اشتهرت بها العائلة العربية عموما والأسرة الجزائرية بالخصوص علما أنّ أسلوب الضرب هو أسلوب تقليدي مازال يستعمل كرد فعل من طرف الأولياء مقارنة مع نسبة 22.33% ممن يستقبلون نتائج أبناءهم الضعيفة بالاتصال بالمدرسة والاستفسار عن ذلك.

الشكل رقم (30):يبيّن كيف يستقبل الأولياء نتائج أبنائهم



جدول رقم (53): **يبيّن كيف تستقبل النتائج عندما تكون جيـــدة مـــن طـــرف الوالديـن:**

كيفية استقبال النتائج الجيدة	التكرار	النسبة
بالفرحة مع التشجيع على الاستمرار	137	45.66
تقديم الهدايا	51	17
اللامبالاة	112	37.34
المجموع	300	100

رأينا في الجدول السابق كيف تستقبل النتائج الضعيفـــة للأبنـــاء مـــن طـــرف الوالدين ونرى في هذا الجدول كيـــف تســـتقبل النتـــائج الجيّـــدة، فمـــن بـــين 300 مبحوثا نجد 137 يستقبلون بالفرحة مع التشـــجيع علـــى الاســـتمرار بنســـبة 45.66% و112 مبحوثا يكون موقـــف الوالديـــن اللامبـــالاة بنســـبة 37.34% كمـــا نجـــد 51 مبحوثا من تستقبل نتائجه الجيّدة بتقديم الهدايـــا بنســـبة 17%.

نستنتج من نتائج الجدول أنّ الأســـرة الجزائريـــة قـــد غـــيّرت مـــن أســـلوب تعاملها مع أبنائها في استقبال النتائج الجيّدة لأبنائها فمـــن الفرحـــة والتشـــجيع علـــى الاستمرار إلى تقديم الهدايا وهو أسلوب تنشئ مغاير تمامـــا عمـــا رأينـــاه في الجـــدول السابق كاستعمال الضرب والتأنيب والحرمان وهـــي أســـاليب غـــير تربويـــة، كمـــا نستنتج اختلافا آخر والمتمثـــل في اللامبـــالاة في الحـــالتين ســـواء النتـــائج الجيّـــدة أو الضعيفة وهذا يدلّ على عدم اهتمام بعض الأسر بموضـــوع التحصيـــل لـــدى الأبنـــاء،

وكيفية استقبال النتائج مرتبطة أساسا بالمستوى التعليمي للوالدين والجدول اللاحق يبيّن ذلك.

جدول رقم (54) **يبيّن كيفية استقبال النتائج الجيّدة وعلاقتها بالمستوى التعليمي للأب:**

المستوى التعليمي للأب / الكيفية	أمي		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بالفرحة مع التشجيع على الاستمرار	14	18.91	06	09.52	101	81.45	05	23.80	11	61.11	137	45.66
تقديم الهدايا	11	14.86	00	00	17	13.71	16	76.20	07	38.88	51	17
اللامبالاة	49	66.23	57	90.48	06	04.84	00	00	00	00	112	37.34
المجموع	74	100	63	100	124	100	21	100	18	100	300	100

يتبيّن من خلال الجدول المذكور أعلاه أنّ من بين 300 مبحوثا 137 يستقبلون نتائج أبنائهم الجيّدة بالفرحة مع التشجيع على الاستمرار أي بنسبة 45.66%، و112 يستقبلون نتائج أبنائهم باللامبالاة أي بنسبة 37.34% و51 يستقبلون نتائج أبنائهم الجيّدة بالهدايا أي بنسبة 17%.

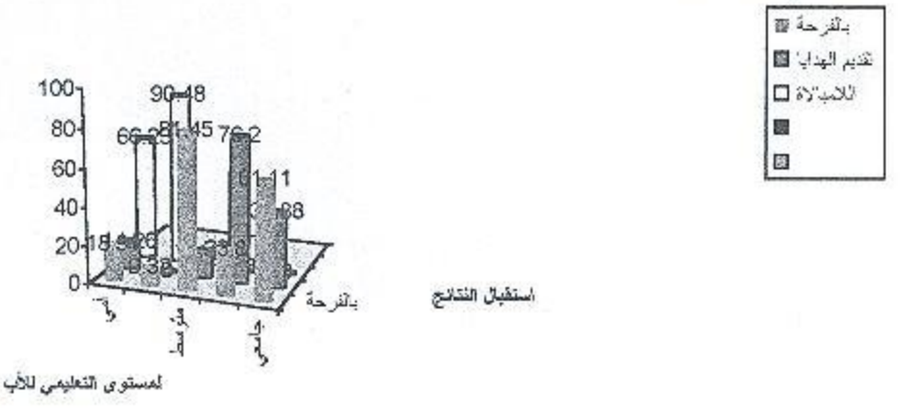
وإذا ربطنا العلاقة بين النتائج الجيّدة وكيفية استقبالها والمستوى التعليمي للأب فإنّ النتائج تكون كالآتي:

124 مبحوثا مستوى آبائهم متوسط يتوزعون كالآتي 101 يستقبلون النتائج الجيّدة بالفرحة مع التشجيع على الاستمرار أي بنسبة 81.45% و17 مبحوثا يستقبل آباءهم نتائجهم الجيّدة بتقديم الهدايا أي بنسبة 13.71% و4.81% باللامبالاة في حين الآباء ذووا المستوى الأمي فيتوزعون كالآتي: 49 مبحوثا أجابوا أنّ آباءهم يستقبلون نتائج أبنائهم الجيّدة باللامبالاة بنسبة 66.23%، و14 أجابوا أنّ آباءهم يستقبلون نتائجهم الجيّدة بالفرحة والتشجيع على الاستمرار بنسبة 18.95% أما فيما يخص ذووا المستوى الثانوي يتوزعون كالآتي 16 يقدمون الهدايا أي بنسبة 79.20%، و5 يستقبلون بالفرحة والتشجيع على الاستمرار أي بنسبة 23.80%. أما ذووا المستوى الجامعي 11 يستقبلون

النتائج الجيّدة بالفرحة والتشجيع على الاستمرار أي بنسبة 61.11% و7 يقدمون الهدايا أي بنسبة 38.88%.

ونستنتج من ذلك أنّ هناك علاقة بين المستوى التعليمي وطريقة استقبال للنتائج الجيّدة ويتمثل ذلك في التفهم والتشجيع وتقديم الهدايا، فمثلا مجموع آباء المبحوثين ذوي المستوى الجامعي هو 18 ونسبة الفرحة والتشجيع على الاستمرار هو 61.11%، ومجموع المبحوثين آباءهم ذووا المستوى الثانوي 21 مبحوثا، ونسبة الذين يقدمون الهدايا عند استقبال النتائج الجيدة هو 76.20% ومنه فإنّ ارتفاع المستوى التعليمي للآباء عامل مشجّع على التحصيل كلما كان المستوى للأب مرتفعا كلما كانت الكيفية لاستقبال نتائج الأبناء مشجعة ومحفزة أكثر على النجاح والتحصيل والعكس صحيح.

الشكل رقم (31):يبيّن كيفية استقبال النتائج الجيّدة وعلاقتها بالمستوى التعليمي للأب:



جدول رقم (55): يبيّن كيفية استقبال النتائج الجيّدة وعلاقتها بمستوى الأم:

المستوى التعليمي للأم / الكيفية	أمي		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بالفرحة مع التشجيع على الاستمرار	07	25	34	35.41	42	50	44	55.69	10	76.93	137	45.66
تقديم الهدايا	00	00	05	05.21	08	09.53	35	44.31	03	23.07	51	17
اللامبالاة	21	75	57	59.38	34	40.37	00	00	00	00	112	37.34
المجموع	28	100	96	100	84	100	79	100	13	100	300	100

يتبيّن من خلال هذا الجدول أنّ من بين 300 مبحوثا 137 منهم أي نسبة 45.66% أمهاتهم يستقبلن نتائج أبنائهن بالفرحة مع التشجيع على الاستمرار مقابل 112 أي بنسبة 37.34% من يستقبلون نتائج أبنائهن باللامبالاة و51 أي بنسبة 17% من مجموع العينة يستقبلن نتائج أبنائهن بتقديم الهدايا، هذا من جهة ومن جهة ثانية وحسب المستوى التعليمي للأم والتي هي كالآتي: 96 من أفراد العينة أمهاتهم لهنّ المستوى الابتدائي 59.38% يستقبلن نتائج أبنائهن باللامبالاة و 34.41% يستقبلن هذه النتائج بالفرحة والتشجيع أما اللواتي لهن المستوى الثانوي 55.69% يستقبلن النتائج بالفرحة والتشجيع و 44.35% يستقبلن بتقديم الهدايا و50% من مجموع 84 مبحوثا من أمهاتهم لهم المستوى المتوسط يستقبلن نتائج أبنائهن بالفرحة والتشجيع، و 40.37% يستقبلن النتائج باللامبالاة ومن مجموع 28 مبحوثا 75% من مستوى أمهاتهم أمي يستقبلن نتائج أبنائهن باللامبالاة و 25% لهن مستوى أمي يستقبلن نتائج أبنائهن بالفرحة والتشجيع.

نستنتج من ذلك أنّ هناك علاقة بين المستوى التعليمي وطريقة استقبال النتائج لكن الملفت للانتباه هي النسبة العالية من مجموع العينة بـ 37.34% من مستوى أمي إلى المستوى المتوسط، كيفية استقبال لنتائج أبنائهن هي اللامبالاة عكس المستوى الثانوي والجامعي نجد فيه الأم تهتم بتحصيل أبنائها،فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأم كان الاهتمام بتعليم الأبناء وكلما انخفض هذا المستوى كان اللامبالاة بتعليمهم وتحصيلهم.

الشكل رقم (32) :يبيّن كيفية استقبال النتائج الجيّدة وعلاقتها بمستوى الأم

جدول رقم (56) يبيّن اطّلاع الوالدين على دفتر المراسلة:

الوالدين / الاطّلاع	الأب		الأم		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
يطّلع باستمرار	103	34.33	87	29	190	31.67
لا يطّلع باستمرار	197	65.67	213	71	410	68.33
المجموع	300	100	300	100	600	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 600 مبحوثا 410 لا يطّلع الوالدان على دفتر المراسلة بنسبة 68.33% و190 مبحوثا يطّلع على دفتر المراسلة باستمرار بنسبة 31.67%، كما نجد أنّه من بين 300 مبحوثا 197 لا يطّلع الأب على دفتر المراسلة بنسبة 65.67% و103 يطّلع الأب على دفتر المراسلة بنسبة 34.33%، ونجد أيضا من بين 300 مبحوثا 213 لا تطّلع الأم على دفتر المراسلة بنسبة 71% و 87مبحوثا تطلع الأم على دفتر المراسلة باستمرار بنسبة 29%.

من خلال قراءتنا للجدول نستنتج أنّ أغلب الوالدين لا يطّلعان على دفتر المراسلة باستمرار بنسبة 68.33% و 31.67% من يطّلعان على دفتر المراسلة، وفي أغلب الأحيان الأب هو الذي يطّلع على هذا الدفتر.

وقد يعود هذا لعدم إعطاء أهمية لدفتر المراسلة وما يهم الوالدين هي النتائج النهائية. كما قد يعود هذا إلى المستوى التعليمي للوالدين. فأغلب أفراد العينة يتراوح مستواهم التعليمي من ابتدائي إلى متوسط نسبة منهم لا يعرفون القراءة والكتابة.

جدول رقم (57): يبيّن حثّ الوالدين المبحوث على مواصلة التعليم إلى النهاية:

الوالدين / الحث	الأب		الأم		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
يحثان	146	48.66	194	64.66	340	56.66
لا يحثان	154	51.34	106	35.34	260	43.34
المجموع	300	100	300	100	600	100

ملاحظة: 600 تمثل مجموع الأب والأم لـ 300 مبحوثا.

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 600 والتي يمثلها الآباء والأمهات 340 منهم يحثون أبناءهم على مواصلة التعليم إلى النهاية بنسبة

56.66% و 260 لا يحثون أبناءهم على مواصلة التعليم وهذا بنسبة 43.34%.
أما فيما يخص الأب فمن بين 300 مبحوثا 146 أجابوا على أنّ الأب يحثهم على مواصلة التعليم إلى النهاية أي بنسبة 48.66% في حين 154 منهم أجابوا أنّ الأب لا يحثهم على مواصلة التعليم إلى النهاية وهذا بنسبة 51.34% كما أجاب 194 أنّ الأم تحثّهم على مواصلة الدراسة إلى النهاية وهذا بنسبة 64.66% و 106 منهم أجابوا بعد حثّ الأم لهم بمواصلة الدراسة إلى النهاية وهذا بنسبة 35.34%.

نستنتج من خلال الأرقام والنسب المتحصل عليها في هذا الجدول أنّ أمّهات المبحوثين أكثر اهتمام من الآباء فيما يخصّ موضوع الحثّ على الدراسة لأنّ الواقع الاجتماعي حرم المرأة من التعليم فترات طويلة إضافة أنّ الأمّ ترى أنّ الاعتبار والمكانة لا يمكن الوصول إليهما إلاّ عن طريق التعلم وعليه فهي أكثر حرصا على أبنائها وحثّهم على التعليم إلى النهاية.

وإن كان من الآباء لا يحثّون أبناءهم على مواصلة التعليم إلى النهاية باعتبار الواقع الاجتماعي أصبح لا ينظر إلى العلم كقيمة اجتماعية وضمان للمستقبل والجدول اللاحق يبيّن ذلك:

جدول رقم (58): **يبيّن موقف المبحوثين من الشهادة التعليمية:**

المبحوثين حسب الجنس / الموقف	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
لها قيمة	23	27.05	197	91.62	220	73.33
ليس لها قيمة	62	72.94	18	08.37	80	26.66
المجموع	85	100	215	100	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا (ة) 220 يعتبرون أنّ للشهادة التعليمية قيمة بنسبة 73.33% و 80 مبحوثا(ة) يعتبرون بأنّه ليست لها قيمة وذلك بنسبة 26.66%.

كما نجد أنّه من بين 215 إناثا 197 منهن يعتبرن أنّ للشهادة قيمة بنسبة 91.62% و 18 منهنّ يعتبرن الشهادة ليست لها قيمة بنسبة 08.37%، ونجد من

بين 85 من الذكور 62 منهم يعتبرون أنّ الشهادة ليست لها قيمة بنسبة 72.94% و 23 منهم يعتبرون الشهادة لها قيمة بنسبة 27.05%.

نستنتج من خلال هذه القراءة الإحصائية أنّ نظرة الإناث تختلف عن نظرة الذكور حول قيمة الشهادة بحيث أنّ أعلى نسبة وهي 91.62 تبيّن نظرة الإناث في أنّ للشهادة قيمة وأنّ أعلى نسبة التي تقول بأنّ للشهادة ليس لها قيمة بنسبة 72.94% تمثلها فئة الذكور.

وهذا ما يبيّن أنّ الأغلبية هي التي ترى بأنّ للشهادة قيمة بما أنّ الأغلبية من فئة المبحوثين هم إناث وهذه النظرة تعكس نظرة المجتمع لموضوع الشهادة وما هو معاش في الواقع حيث أصبح حامل الشهادة لا يجد عملا في حين الذي لا يحمل الشهادة يمتلك السيارة وله عمل ثابت ويعيش ماديا أحسن من الذي قضى حياته في المدرسة، أما البنت فترى أنّ الشهادة تحقق لها مكانة اجتماعية ترجو تحقيقها في المستقبل.

جدول رقم (59): يبيّن موقف المبحوثين من الدور التربوي للمدرسة:

الجنس / المدرسة تربي وتمد بالسلوك الحسن	الأب		الأم		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	25	29.41	175	81.39	200	66.66
لا	60	70.58	40	18.60	100	33.66
المجموع	85	100	215	100	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 200 منهم يعتبرون أنّ المدرسة تربي وتمدّ بالسلوك الحميد وذلك بنسبة 66.66% و100 مبحوثا من لا يعتبرون ذلك بنسبة 33.33%.

ونجد من بين 215 من الإناث 175 يعتبرن أنّ المدرسة تربي وتمدّ بالسلوك الحميد وذلك بنسبة 81.39% و40 مبحوثة لا يعتبرن أنّ المدرسة تربي وتمدّ بالسلوك الحسن بنسبة 18.60%.

كما نجد من بين85 مبحوثا ذكورا 60 منهم يعتبرون أنّ المدرسة لا تقوم بالوظيفة التربوية وذلك بنسبة 70.58% و25 مبحوثا يعتبرون أنّ المدرسة تقوم بذلك بنسبة 29.41%.

نستنتج من هذه القراءة الإحصائية للجدول أنّ أعلى نسبة والتي ترى بأهمية المدرسة من الناحية التعليمية والتربوية والتي تمثلها الإناث وهذا راجع لاعتبارات اجتماعية تعود إلى التنشئة التي تتلقاها البنت والتي ترى في المدرسة الملجأ الذي تلجأ إليه بعد البيت، وترى في الشهادة أنّها تحقق لها مكانة اجتماعية مرجوة، أما بالنسبة للذكور فهي التي تمثل أعلى نسبة والتي ترى بعدم أهمية المدرسة وأنّها لا تمدّهم بالسلوك الحميد ويرجع ذلك إلى أنّ الذكور يعتبرون المدرسة مجرّد مرحلة وتمرّ لذلك لا يمكن أن تكون هي مصدر السلوك التربوي وإنّما التجربة هي التي يتعلم منها كما يرون أنّ المتخرجين من المدرسة أغلبهم بطالين.

جدول رقم (60): **يبيّن موقف المبحوثين من دور المدرسة وعلاقته بإعادة السنة:**

إعادة السنة / الموقف	أعاد السنة		لم يعد السنة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	25	32.05	175	78.82	200	66.66
لا	53	67.64	47	21.17	100	33.33
المجموع	78	100	222	100	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 200 مبحوثا يقرّون بدور المدرسة بنسبة 66.66%، أمّا 100 مبحوثا لا يعتبرون أنّ لها دور وذلك بنسبة 33.33%.

كما نجد من بين 222 مبحوثا لم يعيدوا السنة 175 يقرّون بدور المدرسة وذلك بنسبة 78.82% ومن بين 78 مبحوثا أعادوا السنة 53 منهم لا يقرّون بدور المدرسة بنسبة 67.94% و25 منهم يقرّون بدور المدرسة بنسبة 32.05%.

نستنتج أنّ الذين لم يعيدوا السنة هم الذين يقرون بدور المدرسة، أما الذين أعادوا السنة لا يقرون بدور المدرسة وذلك بنسبة 67.94%، وهذا يوضّح بأنّ الذين لم يعيدوا السنة ينظرون إلى أنّ للمدرسة دور بحكم انتقالهم وحصولهم على نتائج مرجوة أما الذين أعادوا السنة فحكمهم على المدرسة يرجع إلى النتائج السيئة التي تحصلوا عليها فنظرتهم للمدرسة هي عدم تأدية هذه الأخيرة لدورها في تعليمهم.

تحليل بيانات الفرضية الرابعـــة:

جدول رقم (61): **يبيّن وجود إخوة كبـــار يقدّمـــون المســـاعدة في الدراســـة للمبحوثـــين:**

الإخوة الكبار و المســـاعدة	التكـرار	النسبة
يقدمون مساعدة في الدراســـة	49	16.34
لا يقدمون مســـاعدة	251	83.66
المجمـوع	300	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 300 مبحوثا 251 منهم لا يقدمون إخوتهم الكبار المساعدة في الدراسة وهذا بنسبة 83.6% و49 مبحوثا يقدّم لهم إخوتهم المساعدة بنسبة 16.34%.

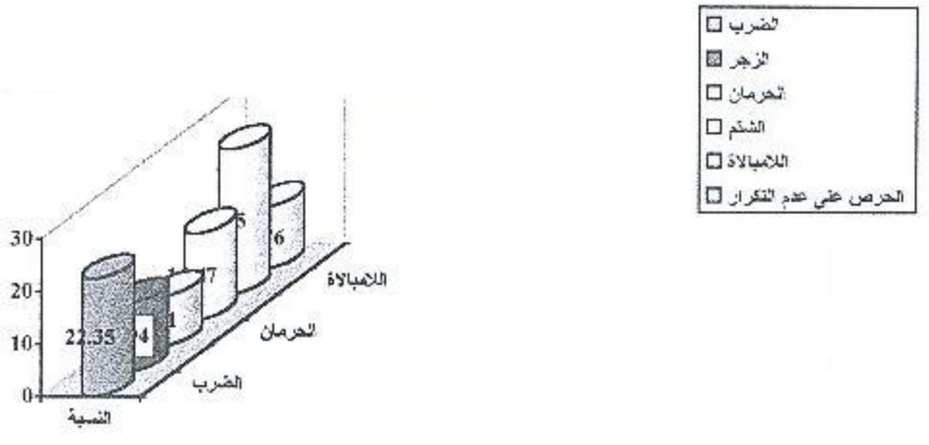
نستنتج من خلال هذا الجدول بأنّ أغلبيـــة المبحوثـــين متفقـــين فيمـــا بينـــهم على أنّ الإخوة الكبار لا يقدمون لهم يـــد المســـاعدة في الدراســـة وهـــذه الظـــاهرة تنتشر بقوة في مجتمعنا وتبيّن ســـلبية الإخـــوة الكبـــار خاصـــة في الجـــانب الدراســـي وهذا ما يؤثر على النتائج الدراسية للمبحوثـــين، حيـــث يمكـــن القـــول بأنّـــه كلمـــا تكون هناك يد مساعدة مقدمة من طرف أفـــراد المتمدرســـين الصغـــار كلمـــا عمـــل هذا على تحسين النتائج الدراسية وقد يرجع كذلك لعـــدم وجـــود إخـــوة يفوقونهـــم في المستوى وهو عامل غير مشجّع على التحصيل عندمـــا يكـــون المســـتوى التعليمـــي للإخوة منخفضـــا.

كان موقف والديهم هو الضرب بنسبة 22.35% بينما 14 مبحوثا كان موقف والديهم هو الشتم واللعن بنسبة 16.47% و11 مبحوثا كان موقف الوالدين من أخطائهم الأخلاقية هو الزجر بنسبة 12.94% وفي المقابل 10 مبحوثين كان موقف الوالدين هو الحرص وعدم تكرارها بنسبة 11.76% بينما كان الحرمان من الامتيازات يمثله 8 مبحوثين بنسبة 09.41%.

نستنتج من خلال قراءتنا لهذا الجدول بأنّ الأولياء يمارسون نوعا من التمييز في معاملتهم لأبناءهم وهذا حسب الجنسين وقد بيّنت نتائج الدراسة هذا، حيث الذكر يتمتع بأكبر قسط من الحرية ولا تتدخل الأسرة فيما يقوم به من أعمال وخاصة إذا كانت هذه الأخيرة مخلّة بالأخلاق بينما العكس بالنسبة للبنات، كما تؤكد هذه النتائج الطابع الاجتماعي والثقافي الخاص بمجتمعنا والمتمثل في السماح للذكر القيام بكل ما يرغب فيه عكس الأنثى هذا من جهة ومن جهة أخرى بيّنت نتائج هذا الجدول أنّ الأولياء يقابلون أبناءهم الذكور عند ارتكابهم لأخطاء أخلاقية بنوع من اللامبالاة وهذا ما يشجّعهم على الاستمرار في الانحراف والنفور من الدراسة.

وعليه يمكن القول بأنّ لنوعية المعاملة والمواقف التي يتخذها الأولياء اتجاه سلوكات أبنائهم سواء السوية وغير السوية دخل في نتائجهم الدراسية.

الشكل رقم (33) **يبيّن موقف الوالدين من ارتكاب أخطاء أخلاقية من طرف الذكور**



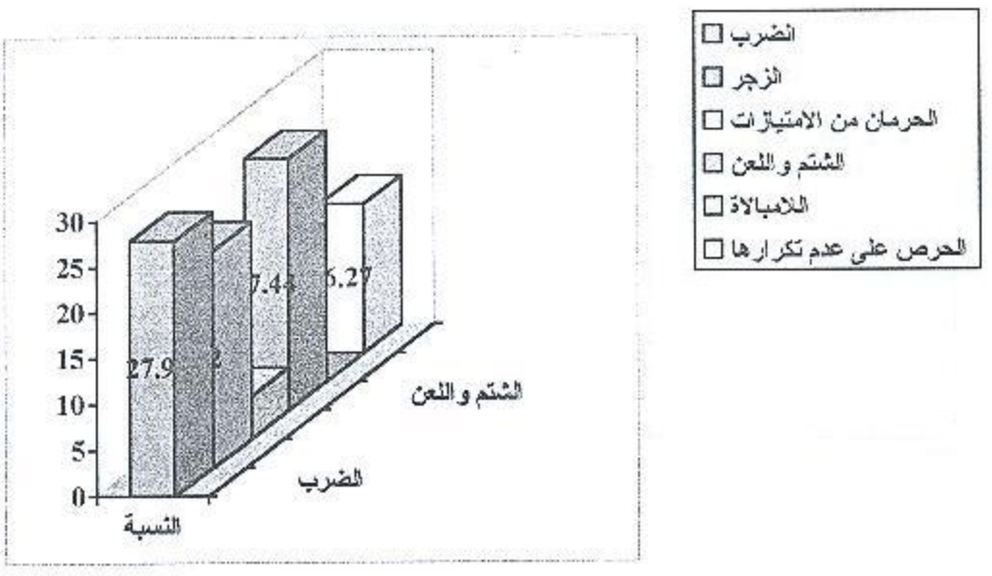
جدول رقم (65): يبيّن كيف يكون موقف الوالديـــن عندمـــا البنـــات يرتكـــبن أخطاء أخلاقية حسب المبحوثـــات:

الموقف	التكرار	النسبة
الضرب	60	27.90
الزجر	51	23.72
الحرمان من الامتيازات	10	04.65
الشتم واللعن	59	27.44
اللامبالاة	00	00
الحرص على عدم التكرار	35	16.27
المجموع الكلي	215	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 215 مبحوثة أنثى 60 منهنّ يكون مصيرهن الضرب عند ارتكابهنّ أخطاء أخلاقية وهذا بنسبة 27.90% و 59 مبحوثة كان موقف الوالدين منهن الشتم واللعن بنسبة 27.44 ونجد 51 مبحوثة يكون موقف الوالدين هو الزجر بنسبة 23.72% كما نجد 35 مبحوثة يكون موقف هو الحرص على عدم تكرارها وهذا بنسبة 16.27% و10 مبحوثات كان مصيرهن هو الحرمان من الامتيازات وقدّرت بنسبة 04.65%. أما اللامبالاة فنسبتها 00%.

نستنتج من هذا الجدول أنّ أسلوب الضرب يمثـــل أكـــبر نســـبة بـــــ27.10% في التعامل مع البنت حين ارتكابها لأخطاء أخلاقيـــــة بعدهـــا يـــأتي أســـلوب الشـــتم واللعن بنسبة 23.72% وهذه كلّها أســـــاليب غـــير تربويـــة يمارســـها الآبـــاء علـــى أبنائهم وخاصة البنات منهم والتي تؤدي في الغـــالب إلى نتـــائج ســـلبية. ولأنّ البنـــت هي مصدر شرف الأسرة فأخطاؤها الأخلاقية لا تغتفـــر ويكـــون مصيرهـــا الضـــرب والشتم والزجر، والضرب في الغالب هو الأسلوب الـــذي تتخـــذه الأســـرة الجزائريـــة في التربية مع الشتم واللعن والزجر وهـــذا مـــا أكّدتـــه الدراســـة الميدانيـــة، كمـــا أنّ الأسلوب التنشيئ الذي تتخذه الأسرة مع أبنائها لـــــه دخـــل أيضـــا علـــى تحصيلـــهم الدراسي خاصة إذا كان الأمر يتعلـــق بـــالتمييز بـــين الجنســـين في المعاملـــة والتربيـــة والتوجيـــه

الشكل رقم (34) يبيّن كيف يكون موقف الوالدين عندما البنات يرتكبن أخطاء أخلاقية حسب المبحوثات:



جدول رقم (65): يبيّن موقف المبحوثين من مكانة البنت مقارنة مع الذكر داخل البيت:

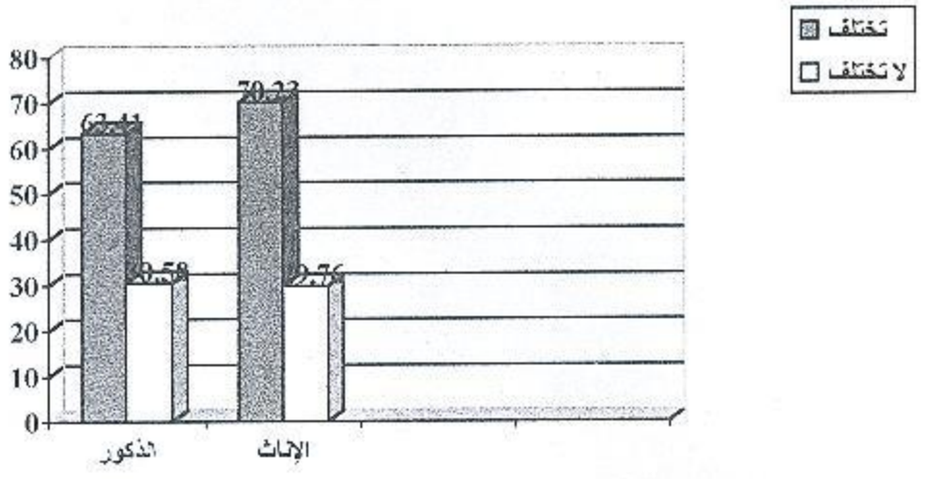
الجنس / مكانة البنت مقارنة مع الذكر داخل البيت	الذكور		الإناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
تختلف	56	63.41	151	70.23	210	70
لا تختلف	26	30.58	64	29.76	90	30
المجموع	85	100	215	100	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا نجد 210 مبحوثا أجابوا بأنّ مكانة البنت تختلف عن مكانة الذكر داخل البيت وهذا بنسبة 70%، و90 مبحوثا أجابوا بأنّ مكانة البنت لا تختلف عن مكانة الذكر وهذا بنسبة 30% كما نجد أنّه 215 إناثا 151 منهنّ أجبن بأنّه لا يوجد اختلاف بين مكانة البنت والولد وهذا بنسبة 70.23% و64 مبحوثة أجبن بأنّه لا يوجد اختلاف بين مكانة البنت والولد داخل البيت وهذا بنسبة 29.76 أما بالنسبة لإجابات الذكور

فمن بين 85 ذكرا 59 منهم أجابوا بأنّ مكانة البنت تختلف عن مكانة الذكور وهذا بنسبة 63.41% و26 مبحوثا أجابوا بلا وهذا بنسبة 30.58%.

نستنتج من كلّ هذا أنّ أكبر نسبة وهي 70% ترى بأنّ هناك فرق في المكانة بين الجنسين داخل الأسرة وأنّ مكانة الولد تفوق مكانة البنت وهذا يرجع إلى أنّ المجتمع الجزائري هو مجتمع ذكوري ويتعامل مع موضوع المرأة بحساسية وهذا كله قائم على التنشئة التي يتلقاها كل من الولد والبنت منذ الصغر والتي تقوم على مبدأ التفرقة بين الجنسين، وهذه التفرقة قد تكوّن للبنت حافزا قويا على التحصيل لتفرض وجودها وبالتالي يتحقق القول الذي يرى أنّ البنت أكثر تحصيلا من الولد.

الشكل رقم (35) **يبيّن موقف المبحوثين من مكانة البنت مقارنة مع الذكر داخل البيت:**



جدول رقم (66): **يبيّن موقف المبحوثين من القول بأنّ البنات أكثر تحصيلا من الذكور:**

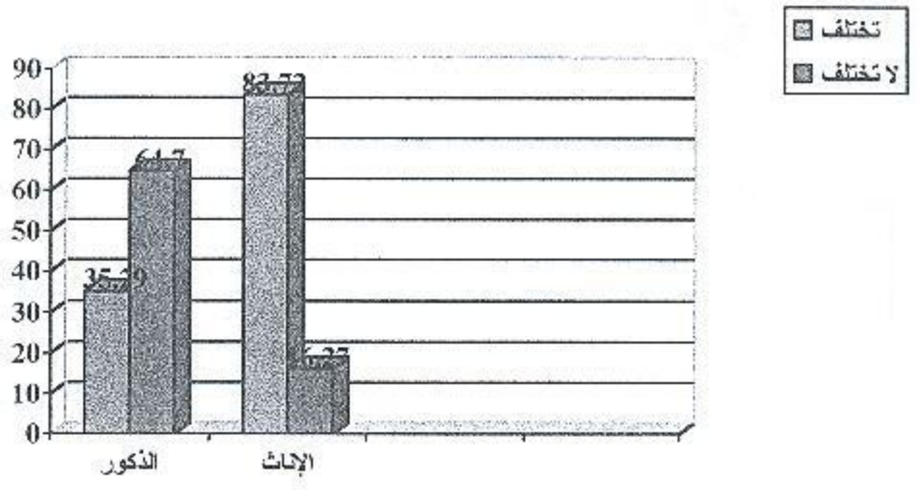
الجنس / الموقف	الذكور		الإناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
صحيح	30	35.29	180	83.72	210	70
غير صحيح	55	64.70	35	16.27	90	30
المجموع	85	100	215	100	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 210 منهم يقرّون بأنّ البنات أكثر تحصيلا من الذكور وكانت بنسبة 70% 90 مبحوثا يعتبرون أنّ هذا القول غير صحيح وكانت نسبته 30% ونجد أنّه من بين 215 مبحوثة 180 منهن يعتبرن أنفسهنّ أكثر تحصيلا من الذكور وذلك بنسبة 83.72% و35 مبحوثة فقط يعتبرن أنّ الإناث لسن أكثر تحصيلا من الذكور وقدّرت بنسبة 16.27%.

كما نجد أنّه من بين 85 مبحوثا ذكرا 30 منهم يعتبرون أنّ البنات أكثر تحصيلا منهم وذلك بنسبة 35.29% بينما 55 منهم يقولون عكس ذلك، وأنّ البنات لسن أكثر تحصيلا من الذكور وبلغت نسبتهم 64.70%.

نستنتج مما سبق أنّ أعلى نسبة وهي 89.72% تعتبر أنّ البنات أكثر تحصيلا من الذكور وأنّ الذكور أنفسهم اعتبروا أنّ الإناث أكثر تحصيلا منهم وهذا يترجم نظرة الإناث حول المدرسة والشهادة باعتبار أنّ الشهادة تحقق لهنّ المكانة الاجتماعية المرجوة فهذا يدفعهنّ إلى التحصيل عكس الذكور الذين لا يرون أنّ للشهادة قيمة مما ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي.

الشكل رقم (36) **يبيّن موقف المبحوثين من القول بأنّ البنات أكثر تحصيلا من الذكور:**



جدول رقم (67): **يبيّن موقف المبحوثين من تعليـــم الإنـــاث.**

الجنس / الموقف من تعليم البنـــت	الذكـور		الإنـاث		المجموع الكلـي	
	ك	%	ك	%	ك	%
أمر ضروري حتمي	61	71.76	200	93.02	261	87
أمر لا حاجة فيه	06	07.05	12	05.58	18	06
تعلم محدود	18	21.17	03	01.39	21	07
المجموع	85	100	215	100	300	100

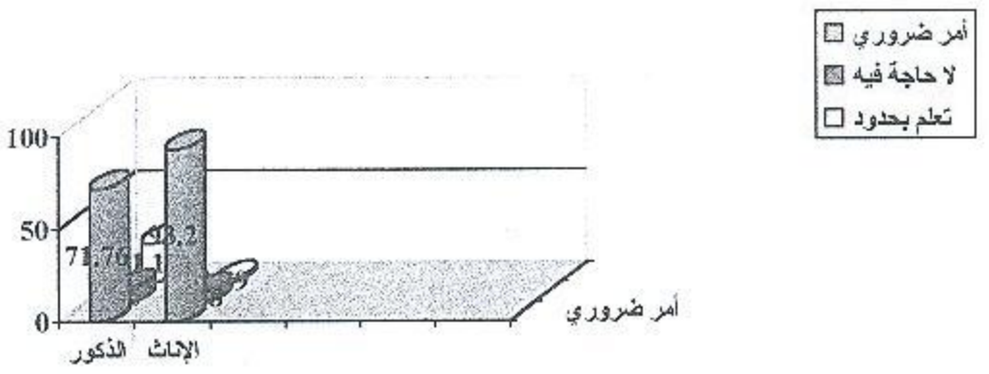
يتبيّن لنا من خلال هذا الجـــدول أنّـــه مـــن بـــين 300 مبحوثـــا 261 كـــان موقفهم من تعليم البنت أمرا ضروريا وحتميـــا وبلغـــت نســـبته 87% و21 مبحوثـــا يعتبرون أن يكون تعليم الفتاة محدودا وهـــذا بنســـبة 07% بينمـــا نجـــد 18 مبحوثـــا يعتبرون أنّ تعليم الفتاة أمر لا حاجة فيه وبلغت نســـبته 06% ونجـــد أنّـــه مـــن بـــين 215 مبحوثة أنثى 200 منهن يعتبرن أنّ تعليم البنت أمـــر ضـــروري وحتمـــي وكـــان بنسبة 93.02% و15 مبحوثة يعتبرن أن يكون تعليـــم البنـــت تعليـــم محـــدود وكـــان بنسبة 06.97% بينما لا نجد ولا واحدة تعتبر تعليم الفتاة أمرا لا حاجـــة فيـــه، كمـــا نجد أنّه من بين 85 مبحوث ذكور 61 منهم يعتبرون أنّ تعليم البنـــت أمـــر ضـــروري وحتمي وذلك بنســـبة 71.76% و18 مبحوثـــا يعتـــبرون أنّ يكـــون تعليـــم البنـــت تعليما محدودا وذلك بنسبة 21.17% بينما نجد 06 مبحوثـــا يقـــرون بعـــدم ضـــرورة تعليم البنت ويعتبرونه أمرا لا حاجة فيه وكـــانت بنســـبة 07.05%.

نستنتج من هذه القراءة الإحصائية أنّ نســـبة 87% تقـــرّ بضـــرورة وحتميـــة تعليم الإناث 200 مبحوثة و 61 مبحوثـــا.

وهذا راجع إلى التغيرات التي طرأت على المجتمـــع الجزائـــري بعـــد الاســـتقلال حينما اهتمت الجزائر بالتعليم وخاصة تعليم المرأة وهـــذا لمحـــو الأميـــة الـــتي كـــانت متفشية آنذاك بقوة، وكان الهدف مـــن تأســـيس المدرســـة الأساســـية هـــو ضمـــان 9سنوات من التعليم لكل فرد جزائري سواء كان ذكرا أم أنثـــى وعليـــه فـــإنّ تعليـــم البنت هو أمر ضروري وحتمي، وأما بالنسبة للذين أجابوا بـــأنّ تعليـــم البنـــت أمـــر

لا حاجة فيه أو محدود أغلبيتهم ذكور. وهذا يبيّن نوع التنشئة التي يتلقاها الذكر داخل الأسرة التي تفرّق بين الجنسين في كلّ شيء حتى في التعليم.

والشكل رقم (37) **يبيّن موقف المبحوثين من تعليم الإناث:**



جدول رقم (68): **يبيّن موقف المبحوثين من تعليم الذكور.**

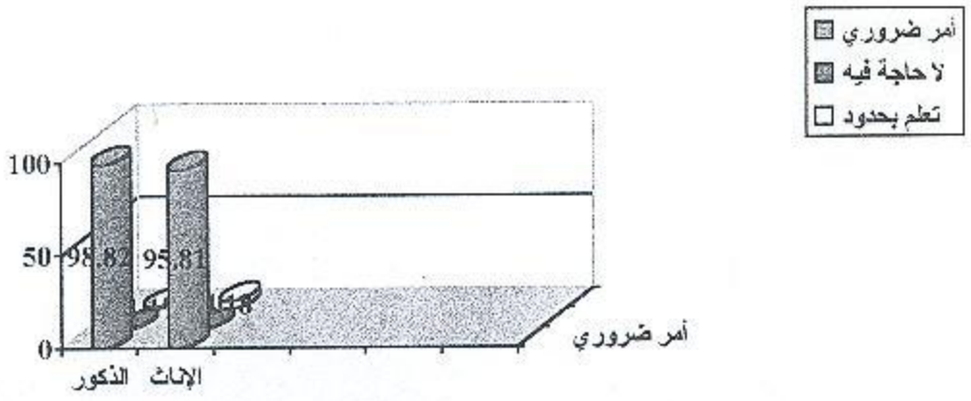
الجنس / الموقف	الذكور		الإناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
أمر ضروري حتمي	84	98.82	206	95.81	290	96.66
أمر لا حاجة فيه	00	00	00	00	00	00
تعلم محدود	01	01.17	09	04.18	10	03.33
المجموع	85	100	215	100	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 290 منهم كان موقفهم من تعليم الذكور أمرا ضروريا وحتميا وكان بنسبة 96.66% و10 مبحوثين أنّ تعليم الذكور تعليما محدودا بلغت نسبته 03.33%، بينما لا نجد ولا مبحوثا يعتبر أنّ تعليم الذكور أمر لا حاجة فيه.

ونجد أنّ من بين 215 مبحوثة 206 منهن تعتبرن أنّ تعليم الذكور أمرا ضروريا وحتميا بنسبة 95.81% و 09 منهن يعتبرن أنّ تعليم الذكور محدودا وهذا بنسبة 04.18%، ولا واحد أقرّ بأنّ تعليم الذكر أمر لا حاجة فيه

نستنتج مما سبق أنّ موضوع تعليم الذكور أمر لا اختلاف فيه من طرف المبحوثين سواء الذكور أو الإناث باعتبار أنّ تعليم الذكور ضرورة اجتماعية، لأنّ الذكور مؤهلين لتحمل المسؤولية مستقبلا، وتقع عليهم جميع الأعباء من عمل وبناء أسرة ونفقة وعليه لم يختلف أفراد العينة حول موضوع التعليم بالنسبة للذكور.

والشكل رقم (38) **يبيّن موقف المبحوثين من تعليم الذكور:**



جدول رقم (69): **يبيّن وجود سلطة للولد على البنت وعلاقته بإعادة السنة**

إعادة السنة / وجود سلطة على البنت	إعادة السنة		لم يعد السنة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
له سلطة	80	86.95	150	72.11	230	76.66
ليست له سلطة	12	13.04	58	27.88	70	23.33
المجموع	92	100	208	100	300	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 300 مبحوثا 230 مبحوثا يقرّون بوجود سلطة الولد على البنت وكانت بنسبة 76.66% و70 مبحوثا يعتبرون ألاّ وجود لسلطة الولد على البنت وبغت نسبته 23.33% ونجد أنّه من بين 208 مبحوثا لم يعيدوا السنة 150 مبحوثا يعتبرون أنّه توجد سلطة للولد على البنت وذلك بنسبة 72.11% و58 مبحوثا لا يقرّون بوجود سلطة للولد على البنت وهذا بنسبة 27.88%. كما نجد أنّه من بين 92 مبحوثا أعادوا السنة 80

مبحوثا يقرّون بوجود سلطة للولد على البنت وبلغت النسبة 86.95% و12 مبحوثا أعادوا السنة يعتبرون أنّه ليس للولد سلطة على البنت وذلك بنسبة 13.04%.

نستنتج مما سبق أنّ مؤثرات الواقع الاجتماعي وأسلوب التنشئة المتّبع من طرف الأسرة غرست فكرة لدى الأبناء بضرورة التسلط الأعلى على الأدنى، والقوي على الضعيف، لأنّ الأبناء يرون في الواقع سلطة الحاكم على المحكوم، والأستاذ على التلميذ والمدير على الأستاذ والأب على الأم وبالتالي الولد على البنت، ومنه جاءت النتائج موافقة لصورة الواقع بغض النظر عن مستوى التلميذ (الذكر) سواء أعاد السنة أم لم يعد السنة، وكانت نسبة الذين أعادوا السنة 86.95% وهي أعلى نسبة من الذين يرون سلطة الولد على البنت وهذا دليل على أنّ الواقع والأسرة استطاعا غرس فكرة التسلط الأعلى على الأدنى وبالتالي الولد على البنت.

جدول رقم (70): **يبيّن الطرف الذي أعطى للولد الحق في السلطة بالنسبة للذين أجابوا بنعم:**

الجنس / الطرف الذي أعطى له السلطة	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
الأب	15	71.42	96	45.93	111	48.26
الأم	00	00	23	11	23	10
المجتمع ككل	03	14.28	59	28.22	62	26.69
الدين	03	14.28	15	07.17	18	07.82
العادات والقيم	00	00	16	07.65	16	06.96
المجموع	21	100	209	100	230	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 230 مبحوثا أجابوا بوجود سلطة للولد على البنت وهذا كما رأينا في الجدول السابق نجد 111 مبحوثا يبينون أنّ الأب هو الذي أعطى للولد الحق في السلطة على البنت وهذا بنسبة

48.26% و62 مبحوثا يعتبرون أنّ المجتمع ككل هو الذي أعطى الحق للذكر بنسبة 26.69% بينما يعتقد 23 مبحوثا أنّ هذا الحق أعطته الأم وكان بنسبة 10%.

كما نجد 18 مبحوثا يعتبرون أنّ الدين هو الذي أعطى الحق للذكر في السلطة على البنت وكانت بنسبة 07.82% و16 مبحوثا يعتبرون أنّ العادات والقيم هي التي أعطت للذكر حقّ السلطة على البنت وبلغت النسبة 6.95%.

ونجد من بين 209 مبحوثا إناثا أقررن بوجود سلطة للولد على البنت 96 منهنّ يعتبرن بأنّ الأب هو الذي أعطى للولد الحق في السلطة على البنت وهذا بنسبة 45.93% و59 مبحوثة يعتبرن أنّ المجتمع ككلّ هو الذي أعطى هذا الحق للولد في السلطة على البنت وكانت بنسبة 28.22%، وتعتقد 23 مبحوثة أنّ هذا الحق أعطته الأم للذكر وكان بنسبة 11%، بينما نجد 16 مبحوثة يعتبرن أنّ العادات والقيم هي التي أعطت للذكر حق السلطة على البنت وبلغت 07.65% وتعتقد 15 مبحوثة أنّ الدين هو الذي أعطى للذكر السلطة على البنت بنسبة 07.65%.

كما نجد أنّه من بين 21 مبحوث ذكر 15 منهم يعتبرون أنّ الأب هو الذي أعطى الحق للولد في السلطة على البنت بنسبة 71.42% و3 مبحوثين يعتبرون أنّ الدين هو مصدر ذلك الحق بنسبة 14.28% و3 مبحوثين يعتبرون أنّ المجتمع ككل هو الذي أعطى للولد الحق في السلطة على البنت بنسبة 14.28% بينما لا نجد ولا مبحوث ذكر يعتبر أنّ مصدر هذه السلطة راجع للأم أو للعادات والقيم.

نستنتج من خلال قراءتنا لهذه الأرقام والإحصائيات أنّ أغلب المبحوثين سواء كانوا ذكورا أم إناثا يعتبرون الأب هو الذي أعطى للذكر حق السلطة على أخته، وهناك من يرجع ذلك إلى المجتمع ككل مما يبيّن أنّ المجتمع الجزائري مجتمع أبوي، السلطة فيه تعود إلى الأب وبالتالي إذا غاب الأب توكل قيادة الأسرة لابنه الأكبر، حتى وإن كانت أخته تكبره سنّا فهو الذي يمارس السلطة في البيت بعد

أبيه، كما يرجع إلى التنشئة التي يتلقاها كل من الجنسين داخل الأسرة والتي تعود إلى المجتمع ككل.

جدول رقم (71): يبيّن الشعور بالتمييز بين الجنسين داخل الأسرة

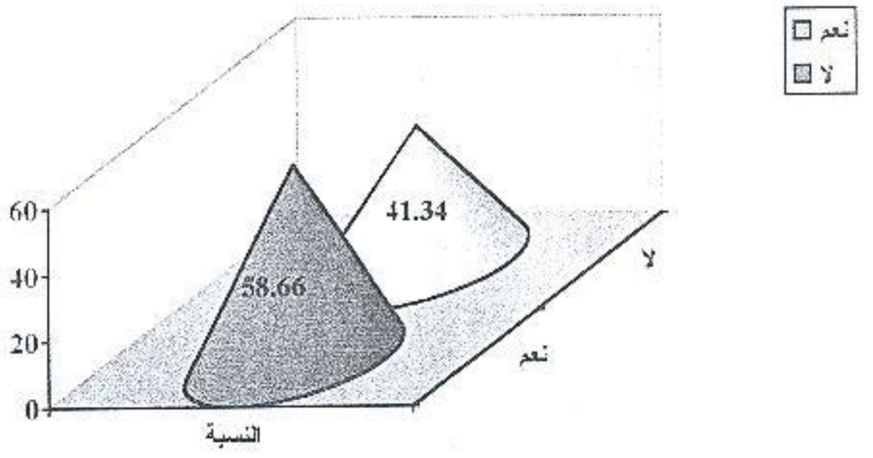
الشعور بالتمييز بين الجنسين	التكرار	النسبة
نعم	176	58.66
لا	124	41.34
المجموع الكلي	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا نجد 176 يشعرون بالتمييز بين الجنسين وذلك بنسبة 58.66% بينما نجد 124 مبحوثا لا يشعرون بالتمييز بين الجنسين وذلك بنسبة 41.34%.

نستنتج من هذه القراءة الإحصائية أنّ أغلب المبحوثين يشعرون بالتمييز بين الجنسين داخل الأسرة وهذا ما رأيناه في النتائج السابقة والذي يرجع إلى أسلوب التنشئة المتبع من طرف الوالدين، وإن حدث وأن عرف المجتمع الجزائري العديد من التغيرات حيث أنّ العديد من الأسر لا تميّز بين الجنسين وغيّرت من أسلوب تنشئتها وأصبحت الفتاة تعامل كما يعامل الولد داخل الأسرة سواء في المعاملة أو الامتيازات والحقوق والواجبات وهذا ما رأيناه في هذه النتائج.

وحسب إجابات المبحوثين 41.34% لا يشعرون بالتمييز بين الجنسين، إلاّ أنّ هذه التغييرات تبدو تغيرات طفيفة لا تمثل الأغلبية مما يدلّ على أنّ الثقافة التقليدية ما تزال قائمة بحدّ ذاتها بالرغم من التغير الاجتماعي الذي أصاب المجتمع.

والشكل رقم (39) يبيّن الشعور بالتمييز بين الجنسين داخـــل الأســـرة



جدول رقم (72): يبيّن الشعور بالتمييز بين الجنسين داخـــل الأســـرة

النتائج / الشعور بـــالتمييز	جيدة		سيئة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	58	40.56	118	75.16	176	58.66
لا	85	59.44	39	24.84	124	41.34
المجموع	143	100	157	100	300	100

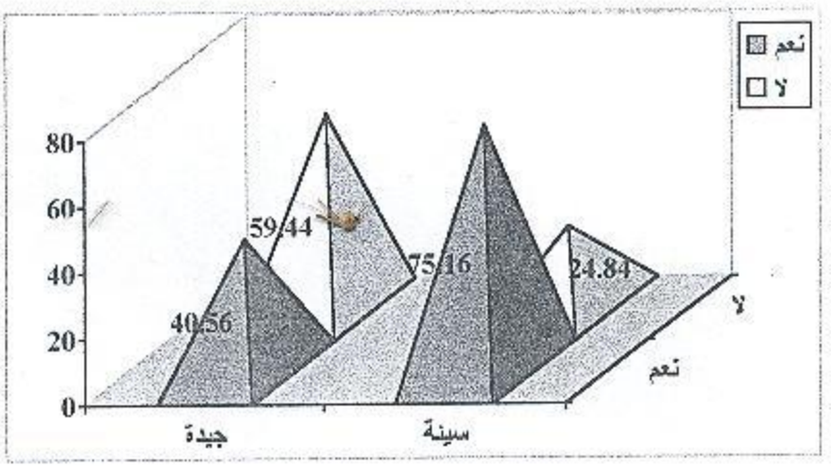
يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 176 يشعرون بالتمييز بين الجنسين وذلك بنسبة 58.66% بينما نجد 124 مبحوثا لا يشعرون بالتمييز بين الجنسين وذلك بنسبة 41.34%.

ونجد أنّه من بين 157 مبحوثا تحصيلهم ســـيئ نجـــد 118 يشـــعرون بـــالتمييز بين الجنسين وذلك بنســـبة 75.16% و39 مبحوثـــا لا يشـــعرون بهـــذا التميـــيز وذلم بنسبة 24.84%، كما نجد أنّه من بين 143 مبحوثـــا تحصيلـــهم جيّـــد 85 مبحوثـــا لا يشعرون بوجـــود تمييز بـــين الجنســـين وقـــدّرت بنســـبة 59.44% و 58 مبحوثـــا يشعرون بوجود تمييز بين الجنسين وذلـــك بنســـبة 40.56%.

من هذه القراءة الإحصائية نستنتج أنّ أكـــبر نســـبة ممـــن لهـــم نتـــائج ســـيئة وهذا بنسبة 75.16% هم الذين يشعرون بالتمييز بين الجنسين أما الذيـــن لهـــم نتـــائج جيّدة لا يشعرون بهذا التميز بنسبة 59.44% وهذا يبيّن بـــأنّ الشـــعور بـــالتميز لـــه علاقة بالنتائج المتحصل عليـــها.

فالبنت مثلا التي لها مشكلة في نفسها والتي تشعر بأنّ والديها يفضلان أخاها عليها ويعاملانها على هذا الأساس يترك هذا آثارا سلبية في نفسيتها مما يدفعها إلى التفكير في ذلك والعيش في مشكلة مما يبعدها عن التركيز في دراستها ويدرّ عليها بالنتائج السلبية حتى الولد الذي يشعر بأنّ والداه يفضلاه عن أخواته فهذا يجعله يغترّ بنفسه، هذا من جهة ومن جهة ثانية ينشغل بأخواته عن دراسته ويحصل تنافر بين الجنسين، في حين أنّ الذين لا يشعرون بهذا التمييز فهم الذين لهم نتائج جيّدة يهتمون بدراستهم ولا ينشغلون بأمور غيرها ويكون كل من الجنسين سندا لبعض وكل يكمل الآخر ويظهر التعاون بينهما.

والشكل رقم (40) **يبيّن الشعور بالتمييز بين الجنسين داخل الأسرة** وعلاقته بالنتائج



جدول رقم (73) **يبيّن من يشجع الأولياء أكثر وعلاقته بالنتائج المتحصل عليها من طرف المبحوثين:**

النتائج / من يشجع الأولياء أكثر	توبيخ		إنذار		لا شيء		لوحة شرف		تشجيع		فتنة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الذكور	02	5.26	14	37.84	82	66.13	04	14.81	00	00	04	30.77	106	35.34
الإناث	05	13.15	00	00	07	05.65	01	03.71	00	00	00	00	13	4.33
معا	01	81.59	23	62.16	35	28.22	22	81.48	61	100	09	69.23	181	60.33
المجموع	38	100	37	100	124	100	27	100	61	100	13	100	300	100

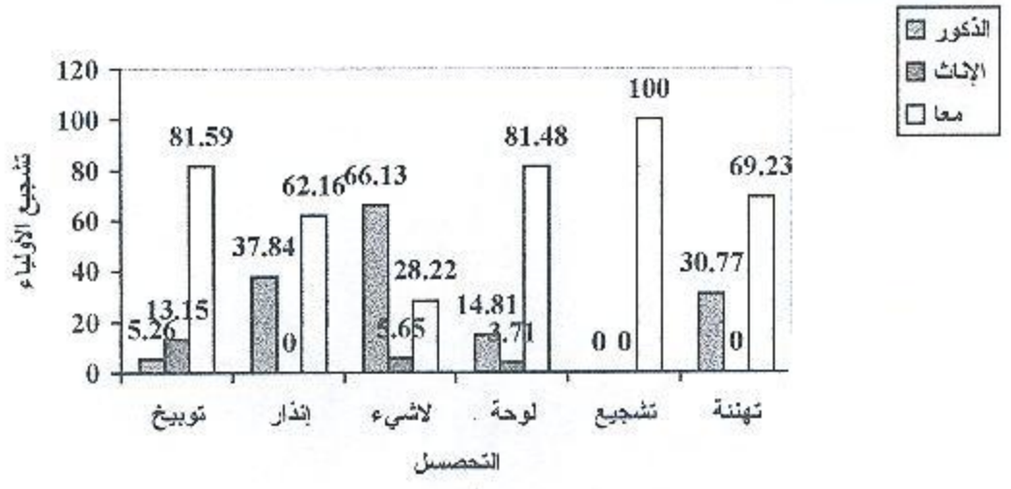
يبيّن الجدول المتعلق بتشجيع الأولياء للجنسين وعلاقته بالنتائج المتحصل عليها أنّ من بين 300 مبحوثا 185 منهم بنسبة 60.33% أجابوا أنّ تشجيع الأولياء يكون للجنسين معا و106 منهم أولياءهم يشجعون الذكور على الدراسة والتحصيل بنسبة 35.34% و13 منهم والديهم يشجعون الإناث على الدراسة والتحصيل بنسبة 4.33%.

نجد 124 مبحوثا تحصلوا على لاشيء 82 منهم يشجع الأولياء الذكور على الدراسة والتحصيل بنسبة 66.13% و35 يشجعون الجنسين معا بنسبة 62.10% و07 يشجعون الإناث على الدراسة والتحصيل بنسبة 05.65% و61 مبحوثا تحصلوا على تشجيع 61 منهم أولياءهم يشجعون الجنسين معا بنسبة 100% ولا واحد منهم يشجع والديهم الذكور ولا واحد أيضا يشجع الإناث. و38 من 300 مبحوثا تحصلوا على توبيخ 31 منهم والديهم يشجعون الجنسين معا بنسبة 81.59% و05 مبحوثين يشجعون الإناث على التحصيل بنسبة 13.15% و02 يشجعون الذكور بنسبة 05.26% وكما نجد 37 تحصلوا على توبيخ 23 منهم والديهم يشجعون الجنسين معا على التحصيل بنسبة 62.16% و14 منهم والديهم يشجعون الذكور على التحصيل بنسبة 37.84%، و27 تحصلوا على لوحة شرف 22 مبحوثا يشجع والديهم الجنسين معا بنسبة 81.48% و04 والديهم يشجعون الذكور على التحصيل بنسبة 14.81% و01 يشجع والديه الإناث على الدراسة والتحصيل بنسبة 03.71% و13 تحصلوا على تهنئة 09 منهم يشجع أولياءهم الجنسين معا بنسبة 65.23% و04 يشجع أولياءهم الذكور على التحصيل بنسبة 30.77% ولا واحد يشجع الإناث على الدراسة والتحصيل.

نستنتج مما سبق أنّ الأسرة الجزائرية في عمومها تشجع الذكر على الدراسة والتحصيل اعتقادا منها أنّه الوحيد المؤهل لتحمل المسؤولية مستقبلا وهو الوحيد الذي يحمل اسم العائلة مستقبلا ويرفع من مكانتها، وهذا بنسبة 35.34% من مجموع العينة وحتى الذين أجابوا بالجنسين معا فقد سجّلت نسبة 60.33% وهي نسبة عالية إذا حسبنا عدد الذكور في هذه النسبة وأضفناها إلى

النسبة الأولى. ومهما يكن فالأسرة الجزائرية مهما بلغت من التفتح فإنّها والواقع يؤكد ذلك أنّ نظرها لتعليم الولد تختلف عن تعليم البنت وهذا لاعتبارات اجتماعية وثقافية.

والشكل رقم (41) يبيّن من يشجع الأولياء أكثر وعلاقته بالنتائج المتحصل عليها من طرف المبحوثين:



جدول رقم (74): يبيّن موقف المبحوثين من تشدد الأولياء فيما يخص دراسة المبحوثين:

الجنس / معاملة الأولياء	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
متشددين	65	76.47	190	83.37	255	85
غير متشددين	20	23.52	25	11.62	45	15
المجموع	85	100	215	100	300	100

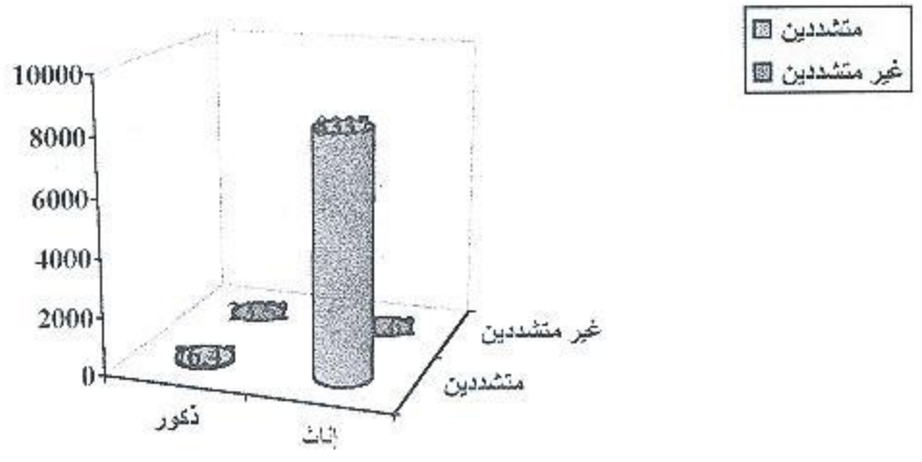
يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 255 مبحوثا يعتبرون أنّ معاملة أوليائهم متشددة بنسبة 85% و45 مبحوثا يعتبرونهم غير متشددين وذلك بنسبة 15%.

ونجد أنّه من بين 215 مبحوثة إناث 190 يعتبرن أنّ أولياءهنّ متشددين في معاملتهنّ وذلك بنسبة 83.37% و25 مبحوثة لا يعتبرن أولياءهن متشددين في

معاملتهن وكانت بنسبة 11.62% كما نجد أنّه من بين 85 مبحوثا ذكورا 65 منهم يعتبرون أنّ آباءهن متشددين في معاملتهم وذلك بنسبة 76.47% و20 مبحوثا يعتبرون أولياءهم غير متشددين وذلك بنسبة 23.52%.

نستنتج مما سبق أنّ الأولياء عموما متشددين فيما يخص الدراسة، وهذا يعود إلى أنّ الأولياء يدركون أنّ الدراسة هي مفتاح التألق الاجتماعي على الأقل مادام أنّ المجتمع يرى ذلك وهم متشددين خاصة مع البنات بنسبة 83.85% وهذا يرجع إلى أنّ البنت تحت أنظارهم ورقابتهم طول الوقت، بعكس الولد الذي لا يلتقي والداه إلاّ في أوقات معينة بحكم خروجه المتكرر من البيت

والشكل رقم (42) **يبيّن موقف المبحوثين من تشدد الأولياء فيما يخص دراسة المبحوثين:**



جدول رقم (75): **يبيّن تشدد الأولياء اتجاه المبحوثين وعلاقته بالنتائج الدراسية**

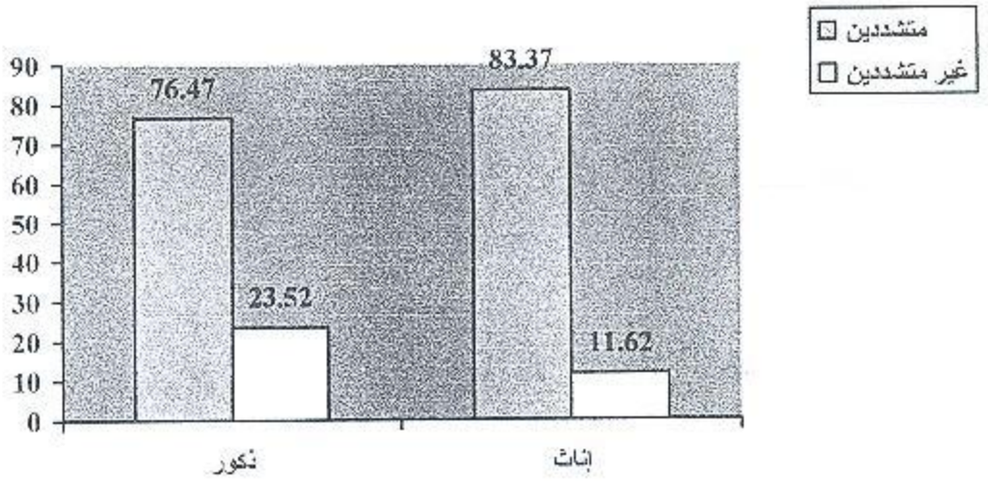
الجنس / المعاملة	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
متشددين	70	82.35	185	86.04	255	85
غير متشددين	18	21.17	27	12.55	45	15
المجموع	88	100	212	100	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 255 منهم يعتبرون أنّ معاملة أوليائهم متشددة بنسبة 85% و45 مبحوثا يعتبرون أنّ معاملة أوليائهم غير متشددة

وذلك بنسبة 15% ونجد أنّه من بين 212 مبحوثا تحصيلهم سيئ 185 معاملة أوليائهم متشددة وذلك بنسبة 86.04% و27 مبحوثا معاملة أوليائهم غير متشددة بنسبة 12.55%. كما أنّه من بين 88 مبحوثا تحصيلهم جيّد 70 مبحوثا كانت معاملة أوليائهم متشددة بنسبة 82.35% 18 مبحوثا يعتبرون أنّ أولياءهم متشددون في معاملتهم بنسبة 21.17%.

نستنتج من ذلك أنّ الذين أولياءهم متشددين معهم فيما يخص دراستهم نتائجهم سيئة. فأسلوب التشدد أدى إلى نتائج سلبية على دراسة المبحوث وهو ما يبيّن بأنّ التنشئة في الأسرة الجزائرية مبنية على الشدّة وإعطاء الأوامر لا على الديمقراطية والحوار فكلما يكون التشدد على الأبناء في مراجعة الدروس والحصول على نتائج جيّدة يحصل للتلميذ ارتباك وتوتّر ويشعر بالقيود وهذا يؤدي إلى عكس ما كان الآباء ينتظرون من أبنائهم من نجاح وتحصيل دراسي جيّد خاصة في الامتحانات نجد كثيرا من حالات المجتهدين طوال السنة نتائجهم سيئة بسبب الارتباك يوم الامتحان الناتج عن الخوف من عدم النجاح والخوف من تهديد الوالدين في حالة النتائج السيئة وعدم النجاح.

والشكل رقم (43) **يبيّن تشدد الأولياء اتجاه المبحوثين وعلاقته بالنتائج الدراسية**



جدول رقم (76): يبيّن ممارسة الرقابة من طرف الوالدين لسلوكات وتصرفات المبحوثين وعلاقته بالجنس

الجنس / المعامل	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	33	38.82	197	91.62	230	76.66
لا	52	61.17	18	08.37	70	23.33
المجموع	85	100	215	100	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 230 منهم توجد عليهم رقابة من طرف الوالدين بنسبة 76.66% و70 مبحوثا لا توجد عليهم رقابة وذلك بنسبة 23.33%.

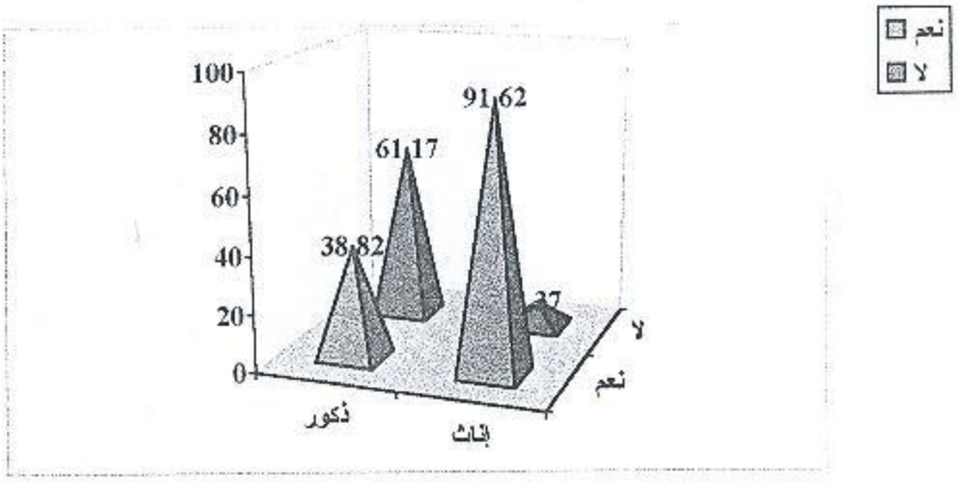
ونجد أنّه من بين 215 مبحوثة إناث 197 منهنّ توجد رقابة من طرف أوليائهن بنسبة 91.62% و18 مبحوثة أقررن أنّه لا توجد عليهنّ رقابة وكانت بنسبة 8.37%.

كما نجد من بين 85 مبحوثا 52 منهم أقروا بعدم وجود الرقابة عليهم بنسبة 61.17% و 33مبحوثا أقرّوا بوجود رقابة عيهم من طرف الوالدين وذلك بنسبة 38.82%.

نستنتج من هذه القراءة الإحصائية أن نسبة 76.66% من المبحوثين تمارس عيهم الرقابة من طرف والديهم والنسبة العالية هم الإناث بـ 91.62% وإنّ هذا يؤكد ما استنتجناه سابقا والذي يترجم بأنّ أسلوب التمييز بين الجنسين موجود داخل الأسرة الجزائرية وهذا ما برهنت عليه أغلب نتائج الدراسة. والناتج أيضا عن عادات وتقاليد المجتمع حيث تخضع البنت فيه لمراقبة مستمرة من طرف الوالدين بالموازاة يخضع الذكور لنفس هذه المراقبة بنسبة 38.82% وهذا يدلّ على خوف الوالدين على أبنائهم ممّا يجعلهم يفرضون عليهم الرقابة والسيطرة التي تؤدي إلى النتائج العكسية.

وإذا كانت الرقابة على الإناث أشـــدّ منـــها علـــى الذكـــور وهـــذا نتيجـــة الأسلوب التنشئي المفروض اجتماعيـــا والـــذي يعمـــل باســـتمرار إلى التفريـــق بـــين الجنسين حتى على مستوى الرقابـــة.

الشكل رقم (44) يبيّن ممارسة الرقابة من طـــرف الوالديـــن لســـلوكات وتصرفـــات المبحوثـــين وعلاقته بـــالجنس



جدول رقم (77): **يبيّن ممارسة الرقابة من طـــرف الوالديـــن وعلاقتـــها بإعـــادة السنة لدى المبحوثـــين.**

إعادة السنة / ممارسة الرقابة	أعاد السنة		لم يعد السنة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	64	75.29	116	77.20	230	76.66
لا	28	32.94	42	19.53	70	23.33
المجموع	92	100	208	100	300	100

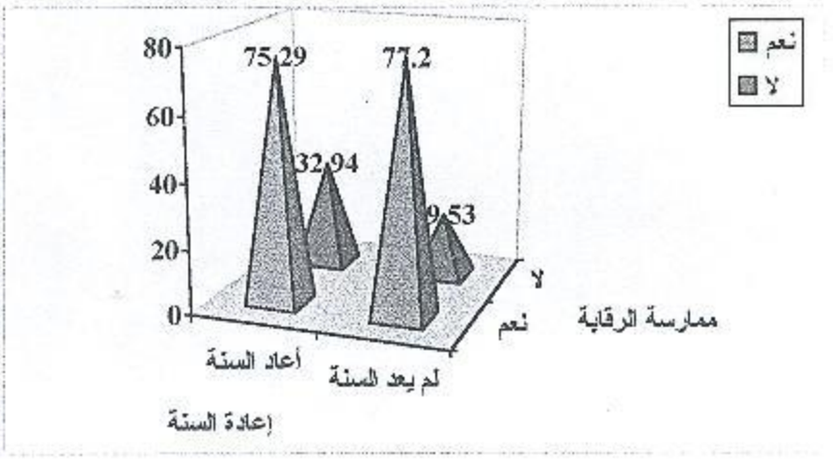
يتبيّن من خلال هذا الجدول أنّه من بين 300 مبحوثا 230 مبحوثا توجد عليهم رقابة من طرف الوالدين بنسبة 76.66% و70 مبحوثا لا توجد عليهم رقابة وذلك بنسبة 23.33%.

ونجد أنّه من بين 208 مبحوثا لم يعيـــدوا الســـنة 196 منـــهم تمـــارس عليـــهم الرقابة بنسبة 77.20% و42 مبحوثا لا تمارس عليـــهم هـــذه الرقابـــة وذلـــك بنســـبة 19.53%، كما نجد أنّه من بين 92 مبحوثا أعادوا الســـنة 64 منـــهم تمـــارس عليـــهم

الرقابة وذلك بنسبة 75.29% و28 مبحوثا لا تمارس عليه الرقابة بنسبة 32.96%.

نستنتج أنّ الرقابة أسلوب تعاملي أسري يستعمله الأولياء اتجاه أبناءهم في كلّ الأمور خصوصا في التحصيل، ومنه نلاحظ أنّ أكبر نسبة من المبحوثين لم يعيدوا السنة صرّحوا أنّ الرقابة تمارس عليهم بنسبة 77.20% وهذا يعود في الأساس إلى المبالغة في المراقبة ونتيجة لهذه المراقبة كان اهتمامهم شديدا بدراستهم، أمّا الذين أعادوا السنة فلم يتأثروا بالرقابة الممارسة ونسبة الرسوب كانت 75.29%.

والشكل رقم (45): **يبيّن ممارسة الرقابة من طرف الوالدين وعلاقتها بإعادة السنة لدى المبحوثين.**



جدول رقم (78): **يبيّن تلقي المبحوثين العقاب في حالة سوء التصرف**

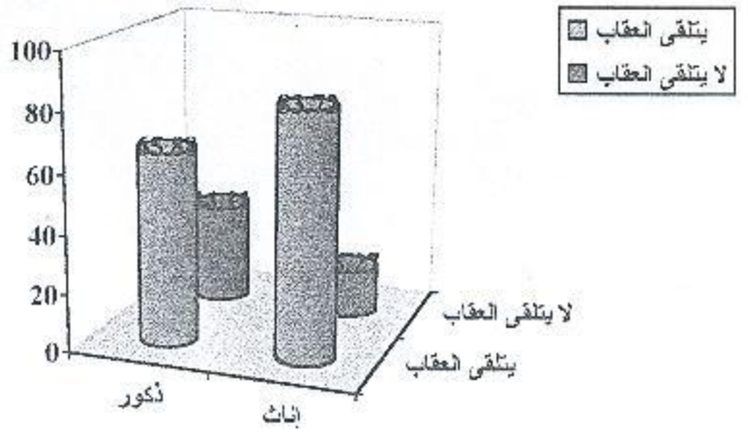
الجنس / تلقي العقاب	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
يتلقى العقاب	56	65.88	180	83.72	236	78.66
لا يتلقى العقاب	29	34.11	35	16.27	64	21.33
المجموع	85	100	215	100	300	100

من خلال هذا الجدول يتّضح لنا أنّه من بين 300 مبحوثا 236 يتلقون العقاب في حالة سوء تصرفهم بنسبة 78.66% و64 مبحوثا لا يتلقون العقاب

بنسبة 21.33% ونجد أنّه من بين 215 مبحوثة 180 منهنّ يتلقين العقاب من طرف أوليائهن في حالة سوء تصرفهنّ بنسبة 83.72% و35 مبحوثة لا يتلقين العقاب وذلك بنسبة 16.27% كما نجد أنّه من بين 85 مبحوث ذكور 56 منهم يتلقون العقاب في حالة سوء التصرف بنسبة 65.88% و29 مبحوث لا يتلقوا العقاب بنسبة 34.11%، كما أشرنا سلفا أنّ الأسرة الجزائرية في عمومها تمارس العقاب في حالة سوء تصرف أبنائها وهذا دليل أنّ الحوار غائب والمناقشة مرفوضة والولد في نظرها لا يتربى إلاّ بالشدّة والعقاب وهذا ما جاء في الجدول المذكور أعلاه أنّ أغلب الأسر تعاقب أبناءها ذكورا أم إناثا وتعاقب الإناث بنسبة أكبر.

وتختلف أسباب العقاب كما يختلف من يمارس العقاب ضدّ الأبناء.

والشكل رقم (46) **يبيّن تلقي المبحوثين العقاب في حالة سوء التصرف.**



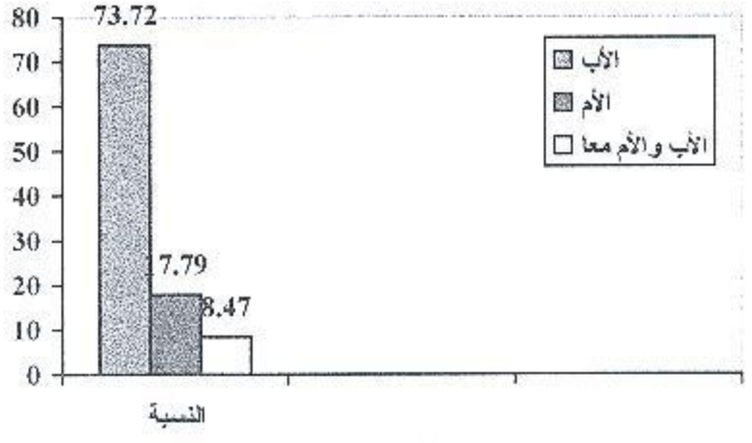
جدول رقم (79): **يبيّن من يمارس العقاب ضدّ الأبناء بالنسبة للذين أجابوا بنعم**

من يمارس العقاب ضد الأبناء	تكرار	النسبة
الأب	174	73.72
الأم	42	17.79
الأب والأم معا	20	08.47
المجموع	236	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 236 مبحوثا يمارس ضدّهم العقاب نجد 174 مبحوثا كان الأب هو الذي يمارس العقاب ضدّ الأبناء وذلك بنسبة 73.72 و42 مبحوثا كانت الأم هي التي تمارس هذا العقاب وكان بنسبة 17.79% ونجد 20مبحوثا كان كل من الأب والأم من يمارس العقاب عليهم وذلك كانت بنسبة 08.47%.

نستنتج من هذه القراءة الإحصائية أنّ أكبر نسبة أجابت أنّ العقاب يمارس من طرف الأب وهذا كما ذكرنا سابقا أنّ المجتمع الجزائري قائم على النظام الأبوي. وبالتالي فالأب له دور سلطوي عقابي باعتباره ربّ الأسرة وحاميها وكافلها والمجتمع أعطى له الحق في ذلك. أما علاقة العقاب بإعادة السنة بالنسبة للأبناء، والجدول اللاحق يبيّن ذلك.

والشكل رقم (47) **يبيّن من يمارس العقاب ضدّ الأبناء بالنسبة للذين أجابوا بنعم**



جدول رقم (80): **يبيّن تلقي العقاب وعلاقته بإعادة السنة**

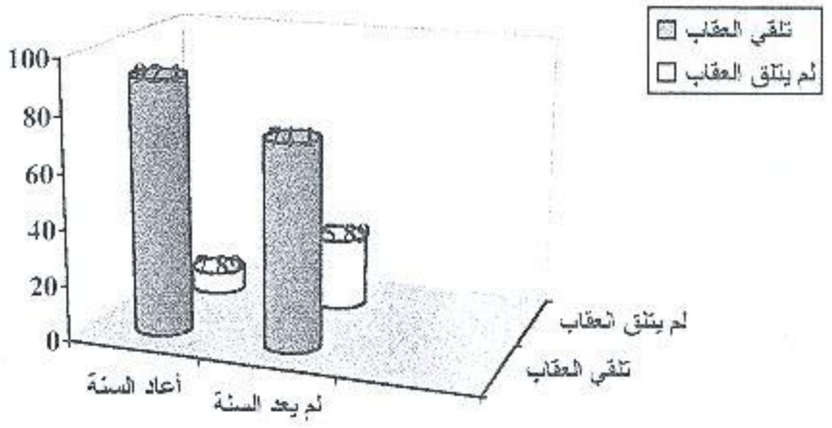
إعادة السنة / تلقي العقاب	أعاد السنة		لم يعد السنة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
يتلقى العقاب	70	92.10	166	74.10	236	78.66
لا يتلقى العقاب	06	7.89	58	25.89	64	21.33
المجموع	76	100	224	100	300	100

من خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أنّه من بين 300 مبحوثا 236 يتلقون العقاب في حالة سوء تصرفهم بنسبة 73.66% و64 مبحوثا لا يتلقون العقاب وكان بنسبة 21.33%، ونجد أنّه من بين 224 مبحوثا لم يعيدوا السنة 166 منهم يتلقون العقاب بنسبة 74.10% و58 مبحوثا لا يتلقون العقاب بسبب سوء تصرفهم وكان بنسبة 25.89%، كما نجد أنّه من بين 76 مبحوثا أعادوا السنة 70 منهم يتلقون العقاب من سوء تصرفهم وكانت بنسبة 92.10% و6 مبحوثين لا يتلقون العقاب وكان بنسبة 07.89%.

من تأثيرات العقاب على الأبناء هو العلاقة المتحصل عليها بين متغير إعادة السنة ومتغير تلقي العقاب ومنه نستنتج أنّ للعقاب تأثير على نتائج الأبناء وهذا يظهر في إعادة السنة وعدم التحصيل بنسبة 92.10%، وحتى بالنسبة للذين لم يعيدوا السنة وتلقوا العقاب فنتائجهم كان من الممكن أن تكون أحسن بالحوار والمناقشة ومعرفة أسباب سوء التصرف الذي صدر عنهم ومعالجته بهدوء وروية.

فالتنشئة المبنية على الزجر والشتم والعقاب سواء الرمزي أو المادي نتائجها لا تكون إيجابية بالقدر الذي ينتظر الآباء من الأبناء من عطاء ونجاح خاصة في مجال الدراسة والتحصيل.

والشكل رقم (48) **يبيّن تلقي العقاب وعلاقته بإعادة السنة**



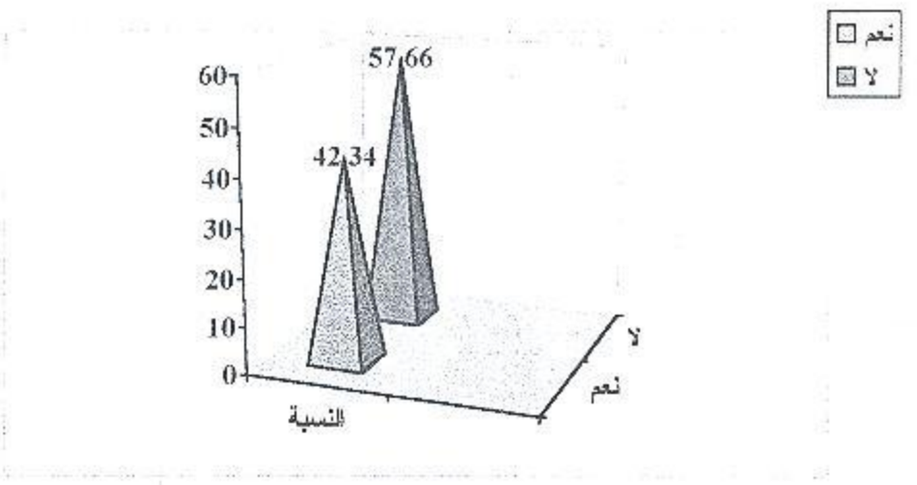
جدول رقم (81) يبيّن مـــدى تدخـــل الوالديـــن في اختيـــار الصديـــق لـــدى

التدخل في اختيار الصديق	التكرار	النسبة
نعم	127	42.34
لا	173	57.66
المجموع	300	100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّه من بـــين 300 مبحوثـــا نجـــد 173 مبحوثـــا لا يتدخل الوالدان في اختيـــــار الصديـــق بنســـبة 57.66%، و127 مبحوثـــا يتدخـــل الوالدان في اختيار الصديق وكـــان بنســـبة 42.34%.

يزيد خوف الوالدين من سوء تصرف أبنائهم عندمـــا يتعلـــق الأمـــر بالســـوك العام ويربطون ذلك السلوك مع الصحبة التي يربطـــها الابـــن أو البنـــت مـــع غيرهمـــا من الأصدقاء كما يقول المثل الشعبي "أخبرني مـــن تصـــاحب أخـــبرك مـــن تكـــون" وعلى هذا الأساس يتدخل الأولياء إما مباشرة أو إيحـــاء أو إشـــارة في إيجـــاد الصديـــق المناسب لابنهم أو البنت المناسبة لابنتهم، وهـــذا مـــا أكّدتـــه نســـبة 42.34% مـــن المبحوثين، وحتى وإن أجابت 57.66% من العينة بعـــدم تدخـــل الأوليـــاء في اختيـــار الأصدقاء فإنّ العملية لا تخلو أنّ للأولياء كلمة إيجابية أو ســـلبية علـــى كـــذا صديـــق وملاحظات خاصة حول الجماعـــة الفلانيـــة، وهـــذا تحضـــيرا لأبنائـــهم في اختيـــار الصديق المناسب على الأقل وفق مواصفات تقبلـــها العائلـــة مثـــل (ولـــد فاميليـــا) أي ابن عائلة و (عاقل) أي له أخلاق حميدة ويدرس جيّدا ومن الأوائـــل وهـــذا مـــا يبيّـــن حرص الوالدين على تحصيل ونجاح أبنائهم خوفا مـــن الصحبـــة الســـيئة الـــتي تـــؤدي إلى الانحراف ويبتعد الأبناء عن دراستهم بسبب تلـــك الصداقـــة.

والشكل رقم (49) يبيّن مدى تدخل الوالدين في اختيار الصديق لدى المبحوثين



جدول رقم (82): يبيّن مواصفات الأصدقاء بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بنعم

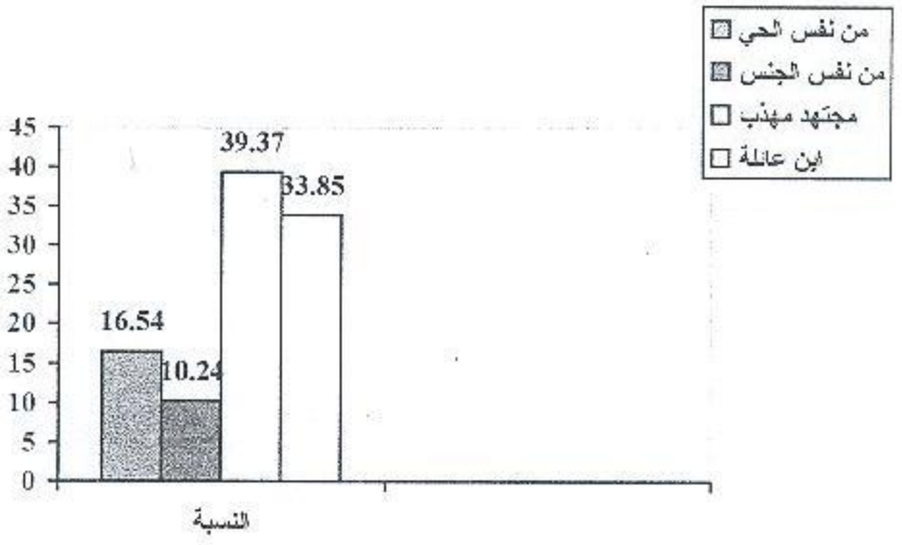
المواصفات	التكرار	النسبة
من نفس الحي	21	16.54
من نفس السن والجنس	13	10.24
مجتهد ومهذّب	50	39.37
ابن عائلة (ناس فاميليا)	43	33.85
المجموع	127	100

يتبيّن لنا أنّه من بين 127 مبحوثا تدخل الوالدين في اختيار أصدقائهم نجد 50 مبحوثا يكون اختيارهم على أساس أنّه مجتهد ومهذّب بنسبة 39.37% و43 مبحوثا يكون على أساس أنّه ابن عائلة (ناس فاميليا) بنسبة 33.85%، كما نجد 21 مبحوثا يكون اختيارهم على أساس أنّه من نفس الحي وكانت بنسبة 16.54% و13 مبحوثا يكون الاختيار على أساس أنّه من نفس السن والجنس بنسبة 10.24%.

واستكمالا للجدول السابق فإنّ للأسرة مواصفات خاصة تساعد بها أحيانا أو تفرضها أحيانا أخرى في اختيار مواصفات هذا الصديق منها مجتهد ومهذّب وهي أعلى نسبة 39.37% وهذا ليطمئنوا على تحصيل أبنائهم وابن

عائلة أي من عائلة لها نفس المواصفات التي تتبناهـــا هـــي، أو يســـكن بنفـــس الحـــي حتى يكون تحت المراقبة العائلية ولا يبتعد عن أنظـــارهم، وهـــذه المواصفـــات تضعـــها العائلة لأبنائها وعليهم أن يختاروا صفة من هذه الصفات حـــتى يجـــد القبـــول والرضـــا من طرف الوالدين وهـــي صفـــات أوواصفـــات تســـاعد في نظرهـــم الأبنـــاء علـــى الاجتهاد في الدراسة والتحصيـــل.

والشكل رقم (50) يبيّن مواصفات الأصدقاء بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بنعم



المبحث السادس: النتائج العامة للدراسة:

أولا: نتائج الفرضية الأولى: الوضعية المعيشية وعلاقتها بالتحصيل:

تبيّن من خلال الجدول رقم (7) أنّ هناك علاقة بين متغيّر ممارسة الآباء للعمل والتحصيل حيث كانت العلاقة أنّه كلما كان الأب مستقرا في مهنة (أي العمل) كلما كان التحصيل جيّدا، ويظهر هذا في 77.62% من له تحصيل جيّد ويعمل آباءهم مقابل 40.77% وتحصيلهم سيئ وآباءهم لا يعملون وقد استنتجنا في دراستنا أنّ نوع المهنة وطبيعتها دخل في التحصيل الجيّد بمعنى أنّ الإطارات والمهن السامية أثر على التحصيل مقابل المهن الأخرى.

أمّا فيما يخصّ علاقة ممارسة العمل من طرف الأب والتحصيل أنّ هناك 68% من الآباء يمارسون عملا بينما هناك نسبة 32% عاطلين عن العمل، والعلاقة بين هذه النتائج وتحصيل الأبناء وجدنا أنّ 100% تحصلوا على ثمنة في المقابل نجد أنّه بالنسبة للذين آباءهم لا يعملون أكبر نسبة وتعادل 92.14% تحصلت على توبيخ.

واستنتاجنا لذلك هناك علاقة وطيدة بين نوعية الملاحظة المتحصل عليها من طرف الأبناء في تحصيلهم الدراسي وممارسة الآباء للعمل، والعلاقة موجودة في عمل الأب الذي له علاقة نوعية على الملاحظات المتحصل عليها "جيّدة" وعطالة الأب أي (بطال) وانخفاض الحصول على ملاحظات جيّدة.

ومن الاستنتاجات المتوصل إليها هو علاقة التحصيل بعمل الذي كان عاملا مساهما في تحصيل الأبناء ولا يشكل عائقا أمام الحياة الدراسية للأبناء والجدول رقم (12) و (13) وضحا هذه العلاقة.

ومن نتائج الدراسة هو توفير الحاجات الضرورية وذلك بنسبة 57.33% ونعلم أنّ الأبناء إذا كان المستوى المعيشي لائقا والضروريات متوفرة فهذا عامل مشجع على الاهتمام من جهتهم بالدراسة والتحصيل، أما إذا كانت الضروريات

غير موفرة لديه فقد استنتجنا أنّ الأبناء لهم طرقا وأساليب لسدّ هذا العجز فكان 57.03% تتخذ العمل الموازي هو الحل، و32.81% تتخذ الاقتراض من الزملاء هو السبيل إلى ذلك كما أجابت فئة وهي قليلة السبيل لسدّ العجز هو السرقة ونسبتها 03.90%.

وتوفر الحاجات الضرورية في الأسرة يؤثر على التحصيل بالإيجاب أم بالسلب وحتى كيفية سدّ الحاجات الضرورية من طرف المبحوثين تأثير على تحصيلهم، فعدم تلبية الحاجات الضرورية والمتمثلة في المصروف اليومي شراء الملابس، الجريدة، وتوفير ما يميل إليه المبحوثين من أشرطة، وغيرها من اللوازم يدفع بالمبحوثين إلى إهمال الدراسة والسعي بكل الطرق والوسائل إلى تلبيتها وهذا على حساب الدراسة، وهذا ما هو مبيّن في الجدول رقم (16) و (17) وأنّ 68.75% أجابوا بتأثير عدم تلبية الحاجات الضرورية على الدراسة. هذا من جهة أمام من جهة نوعية السكن وعلاقته بالتحصيل فقد استنتجنا أنّ الظروف المادية لا علاقة لها بالتحصيل وهذا مبيّن في نسبة 57.71% تسكن بيوتا تقليدية، ولها تحصيل جيّد نسبتهم 34.96%، أما الذين لهم تحصيل سيئ فعددهم 157 مبحوثا فأكبر نسبة تقدّر بـ 66.87% تسكن شققا، و 26.11% تسكن بيوتا تقليدية و 09.17% تسكن الفيلات وعليه فإنّ نوعية السكن لا علاقة لها بتحصيل الأبناء حيث تأثير هذا المتغير غير دال.

وحتى الذين يمتلكون غرفة خاصة من طرف المبحوثين لا علاقة لها بتحصيلهم الدراسي، أي أنّها لا تؤثر لا بالسلب ولا بالإيجاب عكس تماما ما وجدناه في الجدول رقم (18) فيما يخص علاقة امتلاك مكتبة والتحصيل، فقد بيّنت الدراسة أنّ هناك علاقة بين المتغيرين.

ومن نتائج الجدول المتعلق بالمصروف نجد هناك علاقة وطيدة بين المصروف والتحصيل حيث تخصيص مصروف يومي للأبناء يساعد هذا على التركيز والاهتمام بالدراسة، والعكس صحيح أن ينقص الاهتمام بالدراسة كلما لم يكن هناك مصروف مخصص من طرف الأسرة للمبحوثين.

أما بالنسبة لامتلاك الوسائل المادية في البيت ليس عاملا على التحصيل لأنّ استغلال هذه الوسائل كالهوائي المقعر مثلا لم يكن استغلالا عقلانيا وبالتالي فأعلى نسبة هي النتائج السيئة خاصة من يمتلكون هوائيا مقعرا بنسبة 63.06% وهي تؤكد عدم استغلال هذا الجهاز في التحصيل الشيء الذي استفاد منه 30.06% من المبحوثين وكان تحصيلهم جيّدا. ونفس الشيء للتلاميذ الذين يمتلكون جهاز كمبيوتر لهم تحصيل جيّد ونسبتهم 06.29%، فالاستغلال العقلاني لمثل هذه الوسائل يعتبر عاملا محفزا ومساعدا على التحصيل، لأنّ امتلاك هذا في حدّ ذاته لا يساعد على التحصيل إلاّ إذا استغل استغلالا جيّدا.

أمّا امتلاك السيارة فهو غير متوفر لدى جميع المبحوثين وهذا نظرا للمستوى المعيشي الذي تعيش فيه الأسرة الجزائرية، إلاّ أنّ هناك نسبة لا يستهان بها ممن يمتلكون السيارة وهي 34.33% والتي تؤكد على العمل على تحسين الظروف ورفع المستوى المعيشي على حساب عدّة أشياء كحرمان الأبناء من المصروف اليومي أو الاقتراض وجلب الوسائل المادية على دفعات أي بالتقسيط ومنها السيارة.

وبالنسبة للجدول رقم (26) الخاص بمكان المدرسة والوسيلة المستعملة يؤكد أغلبية المبحوثين أنّهم يستعملون المشي للذهاب إلى المدرسة كون أغلبيتهم يرون المسافة غير بعيدة عن المنزل ونسبة معتبرة من المبحوثين يستعملون وسائل النقل العمومي، وهذا معناه أنّ الفئة المبحوثة تنتمي إلى الفئة المتوسطة والفقيرة وهذا ما يبيّن دراسة العامل المادي في تحديد نوعية التحصيل واستنتاجا لما سبق أنّ الفرضية القائلة بأنّ للوضعية المعيشية للأسرة علاقة بالتحصيل الدراسي للأبناء قد تحققت ميدانيا في مجملها رغم أنّ بعض مؤشراتها يمكن أن تصدق فقط على مجتمع الدراسة. لكن الميدان أكّد باقي المؤشرات من علّلت بالمتغيرين المستوى المعيشي والتحصيل ومنه هناك علاقة بينهما، وهذا يؤكد أنّ التحصيل الجيّد يقابله بالضرورة مستوى معيشيا معتبرا حتى يسهل ويشجع التلميذ على طلب المعرفة والحصول على تحصيل جيّد.

الآباء يضحي من أجل الأبناء ويظهر هذا في نسبة 87.66% مقابل 12.33% لا يضحي من أجل الأبناء.

ويعتبر الحوار والتفاهم الذي يمكن أن يسود في الأسرة من العوامل المشجعة على التحصيل، وفي غيابه انعكاس على التماسك والتقارب الأسري، حيث لا يجد الأبناء لمن يشكون له همومهم، وغياب الحوار يعود بالأساس إلى الثقافة السائدة في مجتمعنا، و المتمثلة في الصمت والكتمان وخاصة هيمنة طرف على الحوار وإرغام الآخرين على الانصياع، خصوصا إذا علمنا من خلال الجدول رقم (36) أنّ الأب هو الذي يوجّه الحوار وهذا بنسبة 46.34%، والأم بنسبة 23.17% والأم والأب معا بنسبة 21.95%، وأثر ذلك على نتائج الأبناء واضح، فعند وجود حوار داخل البيت ينتج عنه تحصيل وهذا مبيّن في الجدول رقم (37) 54.09% تحصلوا على تشجيع، 30.77% نتائجهم كانت هنئة، 29.62 لوحة شرف، 66.48% تحصلوا على إنذار، 57.89% على توبيخ، 60.48% على لا شيء.

ومن نتائج الدراسة أنّ المبحوثين يتحدثون فيما يخص المواضيع الخاصة مع أمهاتهم وهذا بنسبة 21% مقابل 02.33% مع الأب، في حين نسبة 49.33% تحتفظ بذلك لنفسها وهذا دليل على غياب الحوار داخل البيت، فالاحتفاظ بالانشغالات والمواضيع الخاصة دون التحدث فيها مع الآخرين يؤثر على النفسية والاستقرار لدى المبحوثين وهذا بنسبة 48.64% و 35.82% أثّرت على الدراسة والتحصيل ومنه نستنتج أنّ الاحتفاظ بالمواضيع الخاصة دون التحدث فيها مع الآخرين له انعكاسات سلبية على الاستقرار انفسي للمبحوثين، وعليه هناك علاقة وطيدة بين الاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي للمبحوثين، وعلى العموم ومن خلال النتائج المتحصل عليها من خلا تحليل بيانات الفرضية الثانية نستطيع أن نقول بأنّ الفرضية الثانية قد تحققت ميدانيا والتي تقول أنّه كلما كانت الأسرة متماسكة ومستقرة ارتفع التحصيل الدراسي لأبنائها.

ثالثا: تحليل بيانات الفرضية الثالثـــة:

متابعة الوالدين لأبنائهم في دراستهم مرتبـــط بمســـتواهما الثقـــافي ممـــا يدعـــم بقدر كبير التحصيل الدراسي لدى الأبنـــاء.

يعتبر المستوى التعليمي للوالدين عاملا مساعدا على تحصيل الأبناء، به يتابع الأولياء أبناءهم وهذا ما رأيناه في جدول رقم (40) و (41)، تبيّن أنّ الممارسات التي يشجّع الآباء أبناءهم عليها لها علاقة بمستواهم التعليمي فمثلا 50% من الآباء لهم المستوى الجامعي من مجموع 18 أبا وأما يشجع أبناءه على المطالعة و 71.42% من لهم المستوى الثانوي يشجعون الأبناء على المراجعة كذلك بالنسبة لـ 49.03% أمهاتهم مستواهن جامعي مما يفسّر العلاقة الموجودة بين المستوى التعليميّ للوالدين وتحصيل الأبناء.

فكلما ارتفع هذا المستوى كلما كانت المتابعة جديّـــة والحـــث علـــى المطالعـــة ومراجعة الدروس مع الأبناء بصفة منتظمـــة يشـــعر الأبنـــاء باهتمـــام آبائـــهم وهـــذا يدفعهم إلى الاجتهاد أكثر وبذل جهد مضاعف تـــؤدي إلى نتـــائج مرضيـــة بالنســـبة لهم ولآبائهم، يظهر هذا الاهتمام في الزيارات التي يقوم بهـــا الآبـــاء إلى المدرســـة الـــتي فيها ابنـــهم فنجـــد أنّ 61.33% أكـــدوا هـــذه الزيـــارة خصوصـــا إذا علمنـــا أنّ 58.16% الأم هي التي تقوم بها، مقابل 29.34% الأب هـــو الـــذي يـــزور مدرســـه ابنه. وهذا مؤشر آخر علـــى اهتمـــام الآبـــاء بالمســـار الدراســـي للأبنـــاء، وعمليـــة الاتصال بالطاقم الـــتربوي والبيداغوجـــي للمؤسســـة التعليميـــة يكشـــف النقـــص والصعاب التي يمكن أن تصادف التلميذ والزيارة مـــن شـــانها تذليـــل هـــذه الصعـــاب ومساعدة التلميذ فيما يخص التحصيل الجيّـــد.

ونتائج هذه الدراسة بيّنت الأسباب التي من أجلـــها يـــزور الآبـــاء الثانويـــات منها 65.77% هو الاستدعاء من طرف الإدارة، 17.33% الاستفســـار عـــن النتـــائج الضعيفة و 16.30% تزور المؤسسة استجابة لاستدعاء مـــن طـــرف الأســـتاذ، وتلبيـــة الدعوة من طرف الآباء مؤشر على نضج ووعي الآباء بتحصيـــل أبنائـــهم خاصـــة إذا كانوا يساعدونهم في مراجعة الدروس وحل التمـــارين وهـــذا مؤشـــر آخـــر أنّ مـــن يساعد أبناءه في حلّ التمارين لا يكـــون إلاّ لـــه مســـتوى إمـــا ثـــانوي أو جـــامعي،

وكلما تلقى الأبناء مثل هذه المساعدة فإنّ شبح إعادة السنة يكـــون بعيـــدا مثـــل مـــا جاء في نتائج هذه لدراســـة أنّ 57.75% مـــن المبحوثـــين لم يعيـــدوا الســـنة تلقـــوا المساعدة من طرف الأولياء كما تمثلت المساعدة أيضـــا في الســـاعات الإضافيـــة الـــتي يتلقاها التلميذ لتدعيم تحصيله بنسبة 32.86% وله تحصيـــل جيّـــد.

كما يظهر الاهتمام بالأبناء في كيفيـــة اســـتقبال النتـــائج عمومـــا والضعيفـــة بالخصوص والتي بيّنتـــها الدراســـة، فقـــد صرّحـــت 22.33% أنّ آبـــاءهم يتصلـــون بالمدرسة لاستفسار عن السبب في حـــين 08% تقـــوم بحرمـــان أبنائـــها المصـــروف اليومي والأغلبية يلجئون إلى الضـــرب ممّـــا علـــى أنّ مـــن يلجئـــون إلى الضـــرب لم يستطيعوا متابعة أبنائهم بحكم مستواهم التعليمي الـــذي لا يســـمح لهـــم بذلـــك ممـــا ينتج عنه ضعف النتائج وهم في حدّ ذاتهم لا يملكون وســـيلة لعـــلاج هـــذا الضعـــف إلاّ بالضرب واللوم والتأنيب وهـــذا لأنّـــهم لا يدركـــون العواقـــب الوخيمـــة مـــن ممارسة هذا النوع من أسلوب التنشئة علـــى الأبنـــاء.

أمّا إذا كانت النتائج جيّـــدة فبيّنـــت الدراســـة أنّ 45.66% تســـتقبل ذلـــك بالفرحة مع التشجيع على الاستمرار و17% تقدم الهدايا وهذا ما بيّـــن نضـــج الآبـــاء بهذا الأسلوب الذي يشجّع الأبناء على بذل مجـــهودات أكـــبر مـــن أجـــل تحصيلـــهم دراسيا. أما إذا استقبل آباءهم نتائجـــهم باللامبـــالاة فـــهذا يحـــزّ في أنفـــس الأبنـــاء ويجعلهم لا يبالون بنتائجهم وبالتالي ينقص عندهـــم الهمّـــة والاجتـــهاد. وكـــلّ هـــذا يعود إلى الأسلوب الذي يتبعه الآباء مع أبنائهم وهـــذا الأســـلوب مرتبـــط بالمســـتوى التعليمي الذي يتمتع به الآباء، وهذا ما بيّنته نتائج هذه الدراســـة في كيفيـــة اســـتقبال النتائج الجيّدة والمستوى التعليمي لـــلأب والأم، فمثـــلا الفرحـــة والتشـــجيع تـــزداد بزيادة المستوى التعليمي للوالدين ويظهر هذا بنســـبة 76.93% مـــن لهـــم أمـــهاتهم لهـــن المستوى الجامعي و61.11% من أبوهم لـــه مســـتوى جـــامعي و 23.80% آبـــاءهم لهـــم المستوى الثانوي و55.69% أمهاتهم لها المســـتوى الثـــانوي.

كما يرتبط المستوى التعليمي والثقافي بتشـــجيع الأبنـــاء وحثـــهم علـــى مواصلـــة تعليمهم إلى النهاية وإدراكهم بقيمة الشـــهادة الـــتي يتحصلـــون عليـــها وقيمـــة المدرســـة والمعلم وبالتالي إدراكهم للدور التربوي الـــذي تقـــوم بـــه المدرســـة وهـــذا يعكـــس

المستوى التعليمي والثقفي العالي أما المستوى الثقافي المتدني فهو الذي يرى أنّ الشهادة ليست لها قيمة لأنّه ينظر بنظرة الواقع لا نظرة المفكر والمتعلم والمثقف وينقل هذه الفكرة لأبنائه والتي بموجبها يمارسون نشاطاتهم اليومية وتصبح الشهادة مجرد ورقة يتحصل عليها الطالب أو التلميذ لا تغني ولا تسمن من جوع وبالتالي لا يكون له الدافع الذي يدفعه إلى بذل مجهود وبالتالي لا يتحصل دراسيا

والمستوى الثقافي لا يتمثل في الشهادة التي يحملها الآباء فقط، وإنّما هو مستوى الوعي والثقافة التي يتمتع بها الآباء فقد نجد من يحمل شهادة التعليم المتوسط ومثقف أكثر من الذي يحمل الشهادة الجامعية وإذا تحقق المستوى التعليمي العالي مع الوعي والثقافة يدعم كثيرا التحصيل الدراسي لدى الأبناء. وعليه نقول أنّ الفرضية التي تقول متابعة الوالدين لأبنائهم في دراستهم مرتبط بمستواهما الثقافي مما يدعم بقدر كبير التحصيل الدراسي لدى الأبناء فقد تحققت ميدانيا

رابعا: تحليل بيانات الفرضية الرابعة:

افترضت الفرضية الرابعة أنّ الاختلاف في التحصيل لدى الجنسين يفسّر بأسلوب التنشئة المتبع وهذا معناه أنّ الجنس يلعب دورا دافعا إلى التمايز في تربية الأولاد، بحيث أنّ الذكور يحضون باهتمام ويتلقون التشجيع بينما الإناث الاهتمام بهنّ وتشجيعهنّ لا يكون إلاّ في المرتبة الثانية بعد الولد وهذا ما هو شائع في المجتمع الماضي والحاضر واتّباع أسلوب التمايز والتفرقة بين الجنسين عن قصد أو غير قصد وساد الاعتقاد أنّ من يفعل ذلك أنّه يسلك الموقف الصحيح وأنّه يماشي تقاليد المجتمع، وتعاليم تربى على أساسها، والدراسة الميدانية توصلت إلى نتائج تصبّ في هذا المعنى حيث فكرة سيادة الأعلى على الأدنى والرجل على المرأة والولد على البنت والكبير على الصغير ويظهر هذا في الجدول رقم (64) حيث لا يقدّم الإخوة الكبار المساعدة لإخوانهم الصغار وهذه السلبية تؤثر على التحصيل الجيّد لديهم.

كما يسود التمايز والتفرقة بين الجنسين داخل الأسرة ويظهر هذا في موقف الوالدين حين ارتكاب الأخطاء الأخلاقية بالنسبة للجنسين فإنّ اللامبالاة هي أكبر نسبة يأتي بعدها الضرب والشتم والزجر هو موقف الوالدين بالنسبة للذكر. أما البنت أول شيء تعامل به هو الضرب والشتم واللعن مما يعكس التمييز الممارس على الجنسين، حيث يتمتع الذكر بأكبر قسط من الحرية، مقارنة مع أخته التي ينظر إليها أنّها مصدر شرف العائلة وأخطاءها الأخلاقية لا تغتفر في الأسرة الجزائرية، مما يؤثر بالطبع على التحصيل الدراسي. ومنه فمكانة الذكر داخل الأسرة تختلف عن مكانة البنت حيث صرّح 70% من مجموع العينة بذلك، لأنّ المجتمع الجزائري هو مجتمع ذكوري وموضوع المرأة موضوع حسّاس نتيجة لأسلوب التنشئة المتبّع في الأسرة حتى أصبح التمايز والتفريق بين الجنسين شيء طبيعي وعادي ونتيجة لهذا التمييز اختلاف التحصيل الدراسي لدى الجنسين فـ 70% من المبحوثين صرّحوا بأنّ البنت أكثر تحصيلا من الذكور مقابل 30 %، وهذا كما رأينا، وسنرى أنّه ناتج عن أسلوب التنشئة المتبع من طرف الوالدين رغم أنّ المبحوثين اختلفوا في ضرورة تعليم البنت والولد 96.66% يرون ضرورة تعليم الذكر 87% من يرى بتعليم البنت و 6% من المبحوثين يرى بعدم ضرورة تعليم البنت مقابل ولا واحد أقرّ بأنّ تعليم الذكر أمر لا حاجة فيه. وهذا معناه أنّ نظرة بعض أفراد المجتمع في تعليم الذكور أمر ضروري لأنّه مؤهل لتحمل المسؤوليات عكس البنت التي في نظرهم مكانها الطبيعي هو البيت.

ومن نتائج هذه الدراسة هو الشعور الفعلي بالتمييز و58.66% تشعر بذلك لأنّ الثقافة التقليدية ما تزال قائمة بحدّ ذاتها بالرغم من التغيّر الاجتماعي الذي طرأ على المجتمع. والتمييز بين الجنسين أثّر على النتائج المدرسية وهذا وفقا لما جاء في الجدول رقم (71) نسبة النتائج السيّئة 75.16% بسبب الشعور بهذا التمييز مقابل 59.44% نتائجهم جيّدة ولا يشعرون بهذا التمييز، وأغلب الأسر الجزائرية تشجّع الذكر على الدراسة والتحصيل اعتقادا منها أنّه الوحيد المؤهّل

للمسؤولية والوحيد الذي يحمل اسم العائلة ويرفع من مكانتها ومهما كانت الأسرة متفتحة فإنّ نظرها لتعليم الولد غير نظرها لتعليم البنت وهذا لاعتبارات اجتماعية وثقافية.

كما نجد أغلب الأسر الجزائرية أسلوبها في التنشئة هو التشدّد والعقاب والمراقبة والتي ترى في ذلك الحل الأنجع في تربية الأبناء وهذا ما يدلّ على غياب الحوار والمناقشة إلى جانب تحصيل سيئ المقدّر بنسبة 86.04% ممن أولياءهم متشددون معهم

فالتنشئة القائمة على الشدّة لا على الحوار تؤدي في غالب الأحيان إلى عدم الثقة بالنفس وإن كانت الرقابة العقلانية تجعل من الأبناء يتجهون في اتجاه واحد وهو الاجتهاد في الدراسة وهذا ما رأيناه في النتائج المتحصل عليها فكانت 77.20% لم يعيدوا السنة ممن تمارس عليهم الرقابة وهذه الرقابة تمارس على البنات أكثر من الذكور بنسبة 91.62% وهذا ما قد يفسّر تحصيل الإناث أكثر من الذكور وليس ناتج عن تفضيل البنت على الولد والدراسة الميدانية تبيّن ذلك. فحين التصرف السيئ لكلا الجنسين نجد الإناث اللواتي يتلقين العقاب أكثر من الذكور وإن كان العقاب هو الأسلوب المفضّل لأغلب الأسر الجزائرية والتي ترى فيه الحلّ الأنجع لتربية الأبناء وهو ما يدلّ على غياب الحوار والمناقشة وأنّ عدم معرفة الأولياء بالأساليب التربوية يؤدي إلى نتائج غير مرضية.

وعموما الأب هو الذي يمارس الرقابة والضرب على أبنائه باعتبار المجتمع الجزائري مجتمع أبوي للأب فيه كامل السلطة على أبنائه فإن استعمل هذه المكانة وقام بدوره أدى هذا إلى نتائج إيجابية خاصة في ميدان التعليم أما إذا لم تكن لديه دراية بأساليب التربية الصحيحة ومارس سلطته في القهر والاستبداد فالنتائج تكون وخيمة وهو ما برهنت عليه نتائج دراستنا فكانت نسبة الرسوب 92.10% ممن يتلقون العقاب وهذه الأساليب التنشئية المبنية على الشدّة والضرب والشتم والعقاب والتفرقة وغيرها والتي يتخذها الآباء ضدّ أبنائهم هي ناتجة في نظرهم عن حبّهم لمصلحة الأبناء وحرصا منهم على حصول أبنائهم على

نتائج جيّدة في دراستهم ممـــا يدفـــع بهـــم أيضـــا لاختيـــار أصدقـــاء أبنائـــهم تحتـــم مواصفات معينة أغلبها الاجتهاد والأخـــــلاق.

وعليه فإنّ الأسلوب التنشيئي المتبّع من طرف الوالديـــن كـــان لـــه أثـــر علـــى النتائج الدراسية وأدى إلى اختلاف التحصيل لدى الجنسين بســـــبب التنشـــئة القائمـــة على التفرقة وعدم معرفة الآبـــاء بأســـاليب التنشـــئة الصحيحـــة أدى في الغـــالب إلى نتائج عكسية وبذلك نقول أنّ الفرضية القائلة يفسّـــر اختـــلاف التحصيـــل الدراســـي لدى الجنسين بأسلوب التنشئة الأسرية المتبّع قد تحققـــت ميدانيـــا.

خاتمة:

استهدفت دراستنا البحث عن العلاقة بين التنشئة الأسرية والتحصيل الدراسي للأبناء كما حاولت الكشف عن الميكانيزمات الرئيسية التي تتحكم في هذه العلاقة. وتوصلنا في دراستنا إلى النتائج التالية وهي:

- التأثير الواضح للأسرة في عملية التحصيل الدراسي للأبناء رغم كونه نسبي لأنّ للتحصيل الدراسي عوامل أخرى متداخلة منها الدافعية، القدرة، الاستعداد ... الخ لكن لا ترقى هذه العوامل إلى مستوى العوامل التي ذكرت في دراستنا، كما نشير أنّه لا يمكن الإلمام بجميع الظروف المحيطة بعملية التحصيل الدراسي، ودراستنا هذه سمحت لنا التأكد من صحّة الفرضيات التي صيغت في الدراسة وقد توصلنا إلى ما يلي:

- قبول الفرضية العامة القائلة: للبيئة الأسرية دخل في نوعية التحصيل عند الأبناء المتدرسين مهما كان جنسهما.

- كما تمّ إثبات صحّة الفرضية الجزئية الأولى ولو نسبيا والتي تنصّ على أنّ للوضعية الأسرية علاقة بالتحصيل الدراسي للأبناء، لأنّ الوضعية المعيشية والمتمثلة في الجانب المادي كالدخل والسكن والمصروف اليومي وما تملكه الأسرة من إمكانيات مؤشرات مساعدة على التحصيل في حين لا يمكن أن تكون مطلقة وصادقة لجميع الحالات.

- وتمّ إثبات صحّة الفرضية الجزئية الثانية القائلة: كلّما كانت الأسرة متماسكة ومستقرّة ارتفع التحصيل الدراسي لأبنائها، وهذا معناه أنّ الارتباط الأسري والتعاون بين أفراده وعلاقات الود التي تربط بينهم كلها عوامل مساعدة على الاستقرار النفسي والعاطفي للأبناء وبالتالي تحصيلهم دراسيا.

- هذا وتمّ إثبات الفرضية الجزئية الثالثة والتي تقول: متابعة الوالدين لأبنائهم في دراستهم مرتبط بمستواهما الثقافي مما يدعم بقدر كبير التحصيل الدراسي لدى الأبناء. إذ أنّ الآباء المثقفين يسهرون دائما على توجيه أبنائهم

ومساعدتهم في دراستهم وتشجيعهم فيعطونهم بذلك صورة الأهل المثالية قولا وعملا وينمون فيهم الرغبة الدائمة في التفوق والنّجاح.

- كما تمّ إثبات الفرضية الرابعة القائلة: يفسّر اختلاف التحصيل الدراسي لدى الجنسين بأسلوب التنشئة المتبّع، هذا الأسلوب التنشيئي الذي يفرّق بين الجنسين على مستوى التعامل واختلاف النظرة، المتابعة، أسلوب العقاب، والتفضيل ... الخ، ممّا أثّر على التحصيل الدراسي لكل من الجنسين وهذا ما تأكّد ميدانيا.

ممّا سبق يمكننا القول أنّ للأسرة دور تنشيئي ينعكس سلبا أو إيجابا في عملية التحصيل الدراسي للأبناء هذا الدور إذا أخذ فيه بعين الاعتبار العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة فإنّ نتائج الأبناء الدراسية ستكون مرضية والعكس صحيح وهذا ما تأكّد في هذه الدراسة.

الاقتراحات والتوصيـــات:

من أجل الوصول إلى تحصيل جيّد للأبناء نقترح مـــا يلـــي:

-1- إقامة أسلوب الحوار بين الوالدين والأبناء، والأبنـــاء أنفســـهم ومناقشـــة قضايـــا الأسرة وقضايا الأبناء حسب السن ومرحلـــة النمـــو.

-2- توفير جو هادئ يسوده التفاهم والاحترام المتبادل والدفء والحنـــان مـــن أجـــل الاستقرار النفسي للأبنـــاء.

-3- التسامح الذي يبرز بين أفراد الأســـرة وعـــدم معاقبـــة الأبنـــاء عنـــد ارتكـــابهم سلوكات خاطئة بأساليب غير تربويـــة.

-4- الابتعاد عن أسلوب العنف واللوم والشتم والردع والمعاقبـــة لأتفـــه الأســـباب.

-5- توفير جو الحرية في إطار القيم الاجتماعيـــة المحفـــزة.

-6- إشعار الأبناء باهتمام الأولياء فيمـــا يخـــص تمدرســـهم، والوقـــوف إلى جانبـــهم وتذليل العراقيل المتعلقة بـــالتحصيل.

-7- عدم معاملة الأبناء بأسلوب التذبذب أو التأرجح بـــين اللـــين والقســـوة حينمـــا يعاقب عن أمر كان قد أثيب عليه أو سكت عنه ســـابقا أو العكـــس.

-8- عدم إشعار الأبناء باللامبالاة مهما كـــانت ســـلوكاتهم إيجابيـــة أم ســـلبية، ممـــا يزيد في أخطائهم وانحرافهم ولا يـــهتموا بدراســـتهم.

-9- العناية بتوجيه الأبناء ومتابعتـــهم في دراســـتهم وتشـــجيعهم علـــى التحصيـــل الجيـــد.

-10- توفير الوسائل التعليمية والتربويـــة والتثقيفيـــة داخـــل الأســـرة تجعـــل المحيـــط الأسري مساعدا و محفزا على التحصيـــل.

-11- عدم التفرقة بين الأبناء وخاصة التفرقة بين الجنســـين وتفضيـــل الذكـــور علـــى الإنـــاث.

-12-التزام الأولياء بكامل مسؤولياتهم في تعليـــم أبنائـــهم.

-13- مدّ خط تواصلي بين الأسـرة والمدرسـة من أجل الوصول إلى هدف التحصيل لدى الأبناء.

-14- اطّلاع الأسرة على ما يجري في المدرسة وخاصة مشاكل ابنهم.

-15- إجراء مناقشات واستنباط الحلول لكل أمر شاذ يلاقيه الأبناء أو أمر مستجد.

-16- إيجاد رابطة تضم أولياء التلاميذ وأساتذة المدرسة دورها في دراسة حاجات الأبناء ووضع الطريقة والوسيلة المثلى لإشباع هذه الحاجات.

المراجع باللغة العربية

الكتب العامة

-1- المرسي منير السرحان، في اجتماعيات التربية، المكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، ط1 1973.

-2- بركات (حليم)، المجتمع العربي المعاصر، بحث استطلاعي اجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986 ط3.

-3-بركات (حليم) ،النظام الأبوي وإشكالية المجتمع العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت أفريل 1982

-4- بسام العسيلي، عبد الحميد بن باديس وبناء قاعدة الثورة الجزائرية ، دار النفائس، بيروت لبنان، 1983

-5- بشير عبد الرحيم كلوب، الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، سنة 1966

-6-بلقيس أحمد ومرعي توفيق، الميسر في سيكولوجية اللعب، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 1982.

-7-بوفلجة غياب، التربية ومتطلباتها، الجزائر، ديوان الطبوعات الجامعية، 1984

-8-تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ط3 ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.

-9-تركي رابح عمامرة ، في التربية الإسلامية، رسالة المسجد في المجتمع الإسلامي، حوليات جامعة الجزائر، تنشر من طرف جامعة الجزائر، العدد 1، السنة 1987

-10-توما الخوري، سيكولوجية الأسرة، دار الجيل، بيروت 1988

-11-جليل وديع شكور، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المهني ، دراسة ميدانية، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر بيروت، لبنان

-12-جورج شهلا، وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية ، بيروت، 1972

-13-جوسلين ،المدرسة والمجتمع العصري، تر: محمد قدري لطفي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، بدون سنة.

-14-جون ديوي، المدرسة والمجتمع ، تر أحمد حسني الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بدون بلد، سنة 1964.

-15-حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، 1977

-16-حامد عبد السلام زهران ،علم نفس النمو ، دار العودة بيروت 1981

-17-حامد عبد العزيز الفقي، التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه، ط3، القاهرة عالم الكتب، 1983.

-18-حسين سليمان قورة، الدروس الخاصة والتحصيل الدراسي، دار النصر للطباعة، القاهرة، 1970.

-19-خالد أحمد شنتون، دور البيت في تربية الطفل المسلم ، شركة الشهاب ، الجزائر، 1989

-20-خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1 ،بدون مكان ولا دار نشر، 1998.

-21-دبابنة، ميشيل، محفوظ نبيل، سيكولوجية الطفولة، دار المستقبل للنشر والتوزيع عمان 1984.

-22-رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.

-23-رابح تركي، الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ط2 الجزائر، 1981.

-24-رسام (أمل) نحو إطار عمل نظري لدراسة المرأة في العالم العربي ، الدراسات الاجتماعية عن المرأة في العالم العربي المؤسسة العربية للدراسات والنشر، اليونسكو، بيروت، 1984 ، ط1.

-25-رمزية غريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتبة الأنجلوعربية، 1970

-26-رونيه أوبرت، التربية العامة، تر: عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت 1982.

-27-ريمون روية، السيرنتيك وأصل الإعلام، تر: عادل العوا وزارة الثقافة دمشق 1971

-28-ريمون المعلولي، بنية الأسرة الريفية وتطورها وعلاقتها بالتربية

-29-ريناتا غوروفا، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، ترجمة: نزار عيون السود، دار دمشق، دمشق 1984

-30-زايد مصطفى، التعليم في الجزائر ، وطأة المؤسسة الرسمية على البناء الاجتماعي العام (محاضرة) الملتقى الوطني لعلم الاجتماع، عام 1985 ، جامعة الجزائر

-31-زهير حطب، تطور بنى الأسرة العربية والجذور التاريخية والاجتماعية لقضاياها المعاصرة ، معهد الإنماء العربي، لبنان ط1 1980

-32-زهير مناصفي، سحر الشاشة الصغيرة وطغيانها الخفي، الفكر العربي المعاصر مجلة العلوم الإنسانية، العدد 35 ، حزيران 1985.

-33-سامية الخشاب، النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة، دار المعارف القاهرة، 1987

-34-سعد جلال، علم النفس الاجتماعي، الاتجاهات التطبيعية المعاصرة، الإسكندرية، 1984.

-35-سعد مسفر القعيب، الخدمة الاجتماعية والمدوسة،الرياض، دارالمريخ 1986

-36-سمير خير الله، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت

-37-سميرة أحمد السيّد، علم الاجتماع والتربية ، دار الفكرُ العربي، القاهرة، ط10، سنة1993

-38-سناء الخولي،الأسرة و الحياة العائلية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1984م.

-39-سيجرون المجلس، وجيرال بورسون، مشكلات الحياة الانفعالية من المراهقة إلىالنضج، الشركة العربية للطباعة والنشر القاهرة، ط1 سنة 1959

-41-سيد خير الله عصار، بحوث نفسية وتربوية ، دار النهضة العربية، بيروت، 1988

-42-سيروك بنجامين، حديث إلى الأمهات، مشاكل الآباء في تربية الأبناء ، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، بيروت بدون تاريخ.

-43-شرابي (هشام) النظام الأبوي وإشكالية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1992.

-44-شرابي (هشام)، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، 1981

-45-صالح عبد المجيد عبد العزيز، التربية وطرق التدرريس، ط14 ، ج1، القاهرة، دار المعارف، 1982

-46-صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ط1 كلية العلوم التربوية دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان 1998

-47-صالح محمد علي أبو جادو، التفاعل بين الآباء والأبناء كعامل تربوي، مجلة كلية التربية، المجلد الأول العدد التاسع، 1989.

-48-صفوح الأخرس، علم الاجتماع العام، جامعة دمشق، الوحدة، دمشق 1981.

-49-ضياء الدين محسن أبو الحسن، المشاكل النفسية للأطفال وسبل معالجتها، الاتحاد العام لنساء العراق، بغداد 1979

-50-عائشة بورغدة، العائلة الجزائرية وتنظيم النسل ، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، الجزائر

-51-عبد الباسط محمد حسن، علم الاجتماع، مكتبة غريب، القاهرة، 1982

-52-عبد الحميد حفري، التلفزيون الجزائري واقع وأفاق المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1985.

-53-عبد الخطيب (سلوى): أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل السعودي " في المجلة العربية للتربية، مجلد رقم 12، العدد 4، 992

-54- عبد الرحمان بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كونت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ط1 ، 1985.

-55-عبد الرحمن عيسوي، القياس والتجريب في علم النفس، بيروت دار النهضة العربية، 1974

-56-عبد الرحمن عيسوي، معالم علم النفس ، بيروت : دار النهضة للطباعة والنشر، 1984.

-57-عبد الرحيم صالح عبد الله، الأسرة كعامل تربوي، وتعُوها مع المدرسة في تربية الأطفال، الاتحاد العام لنساء العراق بغداد، 1979.

-58-عبد العزيز القوصي، أسس الصحة النفسية، مصر، مكتبة النهضة المصرية، ط1، 1975.

-59-عبد الغني مغربي، الفكر الاجتماعي عند ابن خلدون تعريب محمد تشريف بن دالي حسين، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1984.

-60-عبد القادر بن محمد، دروس في علم التربية وعلم النفس، وزارة اتعليم والتكوين الابتدائي والثانوي، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، 1973.

-61-عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج أسسها تنظيماتها وتقويم أثوها، القاهرة، مكتبة مصر للنشر، 1976.

-62-عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

-63-عدد من المؤلفين، أسس الإحصاء، جامعة بغداد، مطبعة كلية العلم 1977

-64-عقلة محمد، تربية الأولاد في الإسلام، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان 1990.

-65-علاء الدين جاسم محمد، "بعض ملامح البيئة الاجتماعية للطفل في الخليج العربي" الاتحاد العام

-66-علوان، عبد الله ناصح، تربية الأولاد في الإسلام، بيروت، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، 1981.

-67-علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة دمشق، 1993

-68-علي براجل ،" دور الثقافة في تطوير العلاقات التربوية والتعليمية بين البيت والمدرسة . ر.ج. د.م 1980

-69-علي عبد الواحد الوافي الأسرة والمجتمع، دار النهضة للطبع والنشر، القاهرة، 1979

-70-عواطف عبد الرحمن، إشكالية الإعلام التنموي في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة،(د.ت).

-71-عيسوي عبد الرحمان محمد، علم النفس والإنتاج، بيروت، دار النهضة العربية، 1982م.

-72-غريب أحمد وآخرون،دراسات في علم الاجتماع العائلي، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995

-73-فرح محمد، البناء الاجتماعي والشخصية، الهيئة العامة للكتاب الاسكندرية، 1980

-74-فرج عبد القادر طه، علم النفس وقضايا العصر، دار المعارف، القاهرة، 1997

-75-فكري حسن ريان، التدريس ، عالم الكتب، القاهرة، ط2، سنة 1971.

-76-فؤاد حيدر، التخطيط التربوي والمدرسي ،دار الفكر العربي، بيروت، ط1 سنة 1991

-77-فؤاد حيدر، علم النفس الاجتماعي، دراسات نظرية وتطبيقية، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، 1990.

-78-فؤاد البهيمي السيد، الأسس النفسية للنمو، القاهرة، 1975.

-79-فيصل السالم، أساسيات التنشئة السياسية الاجتماعية مع دراسات ميدانية، في بعض دول الخليج العربي، جامعة الكويت، 1981.

-80-فيدرستون، الطفل البطيء التعلم، خصائصه وعلاجه ،تر، مصطفى فهمي، القاهرة دار النهضة العربية، 1963.

-81-كمال دسوقي، علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، بيروت 1974.

-82-ليلى الصباغ، المجتمع العربي السوري في مطلع العهد العثماني ، وزارة الثقافة، دمشق 1973

-84-مارسيل بوستيك، العلاقة التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس،1981

-85-مالك سليمان مخول، علم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة دمشق ط5 1997.

-86-محمد السراغيتي وآخرون، التربية ، مكتبة الرشاد البيضاء، 1963 .

-87-محمد السرعيتي، التربية لمدارسة المعلمين والمعلمات، مكتبة الرشاد الدار البيضاء، 1963.

-88-محمد السويدي،محاضرات في الثقافة والمجتمع ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1985.

-89-محمد السويدي، مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري، تحليل سوسيولوجي لأهم مظاهر التغيير في المجتمع الجزائر المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1990

-90-محمد العربي ولد الخليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1989.

-91-محمد أيوب شحيمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، مكتبة الطفل النفسية والتربوية، دار الفكر اللبناني، بيروت ط1 1994.

-92-محمد بن إسماعيلي، سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين، مطبعة الكاهنة،ة الدويرة، 1984 ، الجزائر

-93-محمد خليفة بركات، علم النفس الترفي في الأسرة ، ط1، الكويت، دار العلم، 1977

-94-محمد سلامة غباري، الخدمة الاجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة ، شركة مكتبات عكاظ، جدة، 1982

-95-محمد طلحت عيسى، الخدمة الاجتماعية كأداة للتنمية، مكتبة القاهرة الحديثة، ط2 ، بدون سنة.

-96-محمد عاطف غيث، دراسات في علم الاجتماع التطبيقي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت

-97-محمد عاطف غيث ،مجالات علم الاجتماع المعاصر ، دار المعرفة الجامعية 1982

-98-محمد عاطف غيث، علم الاجتماع، كلية الآداب ، دار المعرفة الجامعية جامعة الإسكندرية 1995.

-99-محمد عبد السلام أحمد، القياس الفكري التربوي، مكتبة النهضة المصرية 1969

-100-محمد لبيب النجيحي ، الأسس الاجتماعية للتربية، ط4، القاهرة ، مكتبة الأنجلو مصرية، 1971.

-101-محمد مصطفى أحمد، التكيف والمشكلات المدرسية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية، بدون سنة.

-102-محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ت.

-103-محمد هاشم خالوقي، أسس المناهج التربوية، منشورات الجامعة المفتوحة، ليبيا، ط1 ، 1997.

-104-محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1981

-105-محمود حسن، رعاية الأسرة، الإسكندرية، دار الكتب الجامعية، 1977 (مأخوذة: غريب سيد أحمد، دراسات في علم الاجتماع العائلي) دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995، ص36.

-106-محمود سيد سلطان، مقدمة في التربية ، كلية التربية، جامعة عين شمس، ديوان المطبوعات الجامعية.

-107-محمود عوض عباس، علم النفس العام، الدار الجامعية، بيروت، ط2، 1990

-108-ملكاوي فتحي، نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، الجزء الثاني، عمان، بحوث المؤتمر التربوي 1991.

-109-مختار (محي الدين)، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، بدون تاريخ.

-110-مشغل خيراء العرب، إصلاح الوالدين على أسس المشكلات المتعلقة بتعليم أبنائه، بدون دار نشر، دمشق، سنة 1976

-111-مصطفى الخشاب، دراسات في علم الاجتماع العائلي، بيروت، دار النهضة العربية، 1981

-112-مصطفى بوتفنوشت، العائلة الجزائرية والتطور والخصائص الحديثة ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

-113-مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي، معهد الإنماء العربي، الطبعة الخامسة بيروت، 1987.

-114-مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر 1962-1980 ، ديوان المطبوعات الجامعية

-115-مصطفى فهمي، الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع ، دار الثقافة القاهرة، 1969.

-116-مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، مصر، سنة 1974.

-117-معن خليل عمر، علم الاجتماع الاسرة، دار الشروق، 1994.

-118-مليكة لويس كامل ، سيكولوجية الجماعات والقيادة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الجزء الأول، 1989.

-119-منهوري رشاء (صالح) ، التنشئة الاجتماعية والتأخر المدرسي، دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي، دار المعرف الجامعية الإسكندرية، 1995

-120-منير بشور، اتجاهات التربية في البلاد العربية على ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية،تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1982

-121-ميشال دبابة، محفوظ نبيل، سيكولوجية الطفولة – دار المستقبل، عمان 1984.

-122-محمد سلامة أدم وتوفيق حداد، علم النفس الطفل ، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، الجزائر، ط1، 1977.

-123-ميشال أبو فاضل، مجتمع بلا مدرسة، مقال في المجلة التربوية، لبنان العدد 30 سنة 1980.

-124-نجيحي محمد لبيب، الأسس الاجتماعية للتربية، ط4 مكتبة الأنجلو مصرية 1971

-125-نعيم الرفاعي، الصحة النفسية ، دراسة سيكولوجية التكيف ، ط3 ، دمشق، المطبعة الجديدة.

-126-وليم رفرز وآخرون ، وسائل الإعلام والمجتمع الحديث، القاهرة، 1975

-127-يوسف القاضي، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، المملكة العربية، ط1، بدون سنة.

-128-يوسف خليل يوسف،التعليم الأساسي في إطار التنمية الشاملة في البلاد العربية، تونس، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1980

-129- يوسف ميخائيل أسعد، رعاية المرهقين، بيروت، مكتبة غريب، د.ت

الكتب المنهجية:

-130- صلاح مصطفى الفوال، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، القاهرة، مكتبة غريب 1980.

-131- فضيل دليو، أسس البحث وتقنياته في العلوم الاجتماعية 130 سؤال وجواب قسنطينة د م ج 1997.

-132- محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي، التصميم والمنهج والإجراءات، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1982.

-133- محمد محمود ذنيبات، عمار بوحوش، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية الجزائر 1995.

-134- محمد مزيان ، مبادئ في البحث النفسي والتربوي، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط1، 1999.

المعاجم والقواميس:

-135- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، انجليزي فرنسي عربي، مكتبة لبنان ساحة رياض الصلح، بيروت 1982.

-136- إعداد نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين، معجم العلوم الاجتماعية تصور ومراجعة إبراهيم مدكور اليونسكو والهيئة المصرية العامة للكتاب 1985.

-137- بودون أن بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ط1 1985.

-138- دينكيز ميتشل، معجم علم الاجتماع، ترجمة إحسان محمد حسن، بيروت دار الطليعة، 1996.

-139- طلعت همام، قاموس العلوم النفسية والاجتماعية، مؤسسة الرسالة، بيروت ط1، 1984.

-140- عبد الرحمان الوافي، قاموس مصطلحات علم النفس، دار الرسالة، الجزائر.

-141- فاخر عاقل، معجم علم النفس، بيروت، دار النهضة للطباعة والنشر 1984.

-142- فاخر عاقل، معجم علم النفس، إنجليزي- فرنسي – عربي دار الملايين بيروت ط2 1972.

-143- فريد جبرائيل نجار، قاموس التربية وعلم النفس التربوي دار الكتاب لبنان 1960.

-144- فؤاد غرام البستاني، منجد الطلاب، دار الشروق، بيروت، ط3 1980.

-145- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ط2 1986.

-146-محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، مصر، دار المعرفة الجامعية 1995.

-147-منجد الطلاب، عربي عربي، بيروت، دار الشروق، أفريل ط31، 1990.

الرسائل الجامعية:

-148- العربي فرحاتي، التجديد التربوي وصعوبات تطبيق نموذج المدرسة الأساسية، رسالة الماجستير، جامعة الجزائر (1990-1991).

-149- العربي فرحاتي، المدرسة الأساسية بين النظرية والتطبيق، رسالة ماجستير جامعة الجزائر 1983.

-150- بن قطب عائشة، التحضير وتغير بناء الأسرة ، رسالة لنيل شهادة الماجستير، دراسة ميدانية لعينة من حي وسط حضري بمدينة البليدة 1993.

عائشة بورغدة، العائلة الجزائرية وتمدرس الطفل، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر

-151- عبد العزيز محي الدين، الحالة الاقتصادية للأسرة وأثرها في التحصيل الدراسي لتلميذ في المرحلة الابتدائية، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم النفس الطفل والمراهق، معهد علم النفس جامعة الجزائر 1983.

-152- فتيحة لعزازي، العوامل السوسيو-اقتصادية- ثقافية للأسرة وأثرها على التحصيل لأبنائها المتمدرسين، دراسة ميدانية بالمدارس الأساسية لبلدية سيدي موسى رسالة ماجستير في علم الاجتماع العائلي 2000-2001.

-153- فريدة جريتلي، التأخر الدراسي عند الطفل اللاشرعي في حي الطفولة بالجزائر العاصمة، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة جامعة الجزائر.

-154- محمد أكلي بن عكي، ديمقراطية التعليم النظامي في الجزائر خلال الفترة 1962-1964 بين التوقع والانفجار، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم التربية.

-155- محي الدين زكرياء، علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى المراهق الجزائري 15-18 سنة، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم نفس الطفل والمراهق جامعة الجزائر، 1983.

-156- مراد بوقطاية، دور التعليم في نمو التفكير عند تلاميذ الطور الثالث من المدرسة الأساسية رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة جامعة الجزائر جوان 1983.

-157- مزنار رابح، برامج المدرسة الأساسية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي الجزائري، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 1990-1991.

المجلات والمناشير:

-158- أبو عبد الله غلام الله، توضيحات حول المدرسة الأساسية، مجلة التربية، تصدرها وزارة التربية والتعليم الأساسي عدد 2 السنة الأولى مارس- أفريل 1982.

-159- أمر رقم 35/76 مؤرخ في 16 ربيع الثاني 1369هـ الموافق لـ 16 أفريل 1976 المادة 21، رسالة النظام التربوي.

-160- الجمهورية ج.د.ش قوانين وأوامر، مرسوم رقم 76-35 علق بتنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسمية العدد 33 الصادر بتاريخ 23-04-1973.

-161- الخشاب مصطفى (سامية)، المرأة العربية بين التقليد والتجديد في مجلة المستقبل العربي، يصدرها مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 136 جوان 1990.

-162- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مجلة الثقافة عدد 93، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية جوان 1986.

-163- بوردبون وباسيرون، معاودة الإنتاج، مجلة الفكر العربي العدد 24، الكويت وزارة الإعلام.

-164- حزب جبهة التحرير الوطني، تطور الأسرة الجزائرية بعد الاستقلال، مقررات الدورة التاسعة للّجنة المركزية، قصر الأمم 2-3 جوان 1973 الجزائر.

-165- رئاسة الجمهورية، الجريدة الرسمية العدد 33 في سنتها الثالث عشرة أبريل 1976.

-166- ساطع الحصري، حولية ثقافية السنة الثانية 1950-1951 جامعة الدول العربية دار الرياض للطبع والنشر دون سنة.

-167- عبد الخالق إبراهيم، التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم العدد 82 جويلية 1987.

-168- مجلة الجزائرية الاتحاد الوطني للنساء الجزائريات العدد 121، ماي 1984.

-169- مديرية التربية والتكوين خارج المدرسة، دروس في التربية وعلم النفس.

-170- وزارة التربية والتعليم الأساسي، النشرة الرسمية للتربية، الجزائر عدد خاص 16 أفريل 1976.

-171- وزارة التربية والتعليم الأساسي، في سبيل إعلاء صرح المدرسة الجزائرية، مجلة التربية العدد 3 السنة الأولى ماي 1982.

المراجع باللغة الأجنبية

172- André (Michel) : **Sociologie de la famille** , puf, 1972.

173- Azamni (A) : **La famille Algérienne devant les problèmes sociaux** modernes, extrait de revue ibia, Institut de belles lettres arabe, Alger, sans date IBPA.

174- Benjamin spook : **Le docteur Spook parle aux mamans**, Belgique, Maraboot, 1971.

175- Bennabi (M) : **Le problème des idées dans le monde musulman**, el Bayyinate, Alger 1990.

176- Biesanz, **Moderne society**, new york, 1954.

177- Benamrane (D) : **Crise de l'habitat, perspectives de developpement sociale en Algérie**.

178- Bell and Vogel : **A moderne introduction to the family**, collier Mac millan, london, 1960.

179- Bormans (M) : **Statut personnel et famille au Maghreb de 1940 à nos jours**, ed Monton, Paris, 1977.

180- Bourdieu (P) **Esquisse d'une théorie de la pratique.**

181- Bourdieu (P) et Passeron : **Les héritiers – Les étudiants et la culture**, Paris, ed de Minuit, 1964.

182- Bourdieu (P) , **Sociologie de l'algérie**, puf Paris, ed, 1987.

183- Boutefnouchet (M) : **La famille Algérienne , évolution et caractéristiques récentes** ; SNED, 2^{em} Edition ; Alger, 1982.

184- Boutefnouchet (M) : **Système social et changement sociale en Algérie**, opu, Alger sans date.

185- Boudhiba (A) : **A la recherche des normes perdus**, Maison Parisienne de l'edition, Tunis, 1973.

186- Blumer (H) : **Symbolic interaction ism perspective methode**, Englewood eliffs n.j. prentice hallince, 1962.

187- Bye (J) And Bernardo (F) : **Emaging conceptual** France works, Family. N.y, 1966.

188- Capul (Jean yves) et Garnier (Olivier), **Dictionnaire d'économie et de sciences sociales**, Paris ed Hotier 1994.

189- Chaulet (Claudine), **La terre, et les frères et l'argent strategie familiale et production agicole en Algérie depuis 1962**,opu , Alger 1987, tome 1.

190- Christensen (H) **Hand book of mariage and the family**, Chicago, 1962.

191- De choitres(Robert), Debzi (Laid) : **Système de parenté et structure familiale en algérie** C N R S , Paris, 1963.

192- De Lacroix (C) :**Espoirs et réalité de la femme arabe (Egypte-Algérie) Histoire et respective méditerranéenne**, l'harmonttan, Paris, 1986.

193- Delmas (Mireille Marty) : **Le droit de la famille**, Paris, ed, que sais-je, puf, 1972.

194- Durand (J.P): **l'Algérie et sa population**, ed complète, Paris, 1972.

195- Durkheim (E) **: Education et sociologie** puf , Paris, sans date

196- Ernest Burgess : **The family in a changing society in hall and others** (eds) cities and society the free perss of glencoe. Ins.n.y 1961

197- Fanon (F) : **Sociologie d'une révolution l'an de la révolution** petite colléction, masprés, Paris, 1975.

198- Fitz Hugh Dadson : **Aimer sans tout permettre**, Paris Marabout, 1963

199- Florence Howe : **Sexual stereotype start early**, Saturday review (Octobre 1971).

200- Frederic Elkin and Gerald : **The child and society**, the process of socialization, n y random house, 1972.

201- Gaudio (Ahilio) : **La révolution des femmes en islam**, juliard 1975.

202- Grawitz (M) : **lexique des sciences sociales**, Paris es Dallaz 6em

203- Giresl (F) et autre, **Dictionnaire des sciences humaines, sociologie psychologie et anthropologie**, Paris, ed F nathan, 1990.

204- Guy Avanzini : **l'echec scolaire**, Paris, ed, universitaire de centurion, 1977.

205- Guy Rocher : **Introduction à la sociologie générale** ed H.H call point, Paris 1968.

206- Hammond (B) :**cultural and social anthropology**, New York, 1964.

207- Harris (C) : **The family**, george Allen of uwin,n.y. 1977.

208- Hill (R) , And hanson : **merriage and family living** n.y , 1960.

209- Issac Dan – Avanzini : **l'echec scolaire**, ed universitaire Paris 1967.

210- Jean, Rey : **La ville et l'urbanisation**, ed duculot, 1974.

211- Joe D. wray : **Population pressure on families** : Family size and child spocing Repport on population family planing n.y.the population council (august 1971).

212- Mauco (G) : **Education éffective et caractérielle et mobilité société**, Paris puf 1971.

213- Megherbi (A) :**Culture et personalité de massinissa à nos jours**, ENAL, opu Alger, 1986.

214- Megherbi (A) : **Le miroir aux alouettes lumière sur l'ombre hollywoodienne en Algèrie et dans le monde** , ENAL. Opu Alger-Bruxelles, 1985.

215- Menmelha (chaoute) :**La famille Algérienne entre le droit des personnes et le droit public**, In revue des sciences jur – eco- soc. N 1273, Alger 1982.

216- Ministère du plan et de l'aménagement du territoire, office national des statistiques Alger, sep 1985.

217- Murdock, **Social organization** newYork ? 1949.

218- Nelson Cowly and others :**community structurs and change** n.y 1979.

219- Noamane- Guessous (soumaya) : **Au de la de toute pudeur, La sexualitè féminine au Maroc** ed dif Casablanca, 1985.

220- Office national des statistiques et indicateurs sociaux donnée 1997, 1998, OMS, Alger Mars 2000.

221- Parsons (T) And Bales (Robert) : **Family socialization process and introduction** n.y press of glencoe inc 1955.

222- Parsons (T) : **The social structure of the family**, in ruth ansehen ed , the family its function and desting n.y. 1959.

223- Parsons (T) : **The social systems** Pierron (G) : Education et socialization cool : Educateurs, Paris, 1977.

224- Ruth F, Harley : **Children con cept of malesand femeles** merell flamer quartley 1960.

225- Seddik Taouti : **La formation des cadres**, Alger opu sans date.

226- Snyder (G) : **Ecole et culte de classe**, Paris puf 1976.

227- St Schultz (D) : **The changing, family**, prentice holl, n.j1972.

228- Taylor (E) : **Primitive culture**, john Murray London 1871.

229- Todd (E) : **l'enfance du monde, structure familiales et développement**, le seuil, Paris 1984.

230- William ogburn : And other **: The family and its function** : Report of the president reseach committem social trends recent social trends in the USA n.y 1943.

231- Weitzman, Deborah and other : **Roles of socialization in picture Books for presckool children Amirican jornal of sociology** May 1972.

232- Wilems (E) **: Dictionnaire de sociologie libre** : Marcel riviere et cie, Paris 1970.

233- Zerdouni (Nefissa) : **Enfant d'hier, l'education dans le milieu traditionnel**, Maspero, 1980.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــة سعد دحلب

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة رقم:.....

مذكرة ماجستير في علم الاجتماع الثقافي

الموضوع

التنشئة الاجتماعية والتحصيل الدراسي للأبناء
دراسة ميدانية بثانويات بلدية مليانة

إعداد الطالبة

طبال لطيفة

تحت إشراف

الدكتور: معتوق جمال

ملاحظة:

بيانات هذه الاستمارة سرية ولا تستعمل إلاّ لأغراض علمية والمعلومات المقدمة من طرفكم تعتبر مساهمة منكم في البحث العلمي

السنة الجامعية: 2003 / 2004

نعـــم ☐ لا ☐

15) كيف تتصرف عند حدوث الشجار بـــين الوالديـــن؟

نعـــم ☐ لا ☐

16) كيف تتصرف عند حدوث شجار بـــين الوالديـــن؟

تترك البيـــت ☐

الانعزال داخل الغرفـــة ☐

الشعور بـــالملل ☐

17) هل تحس بأنّ والديك يضحيان من أجل أن يكـــــون تحصيلـــك الدراســـي جيّدا ؟

نعـــم ☐ لا ☐

كيف ذلك في كلتا الحـــالتين؟

18) هل يوجد داخل البيت حوار بين الوالديـــن والأبنـــاء؟

نعم ☐ لا ☐ ـــا ☐

في حالة نعم ما هي المواضيع التي يتم التحـــاور فيـــها؟

19) في حالة لا من الذي يسيطر ويوجه الحوار داخـــلَ البيـــت؟

الأب ☐ الأم ☐ الأب والأم ☐ الأخ(ة) ☐ الأكـــــبر ☐

غير ذلك حـــدّد ....

20) بالنسبة للمواضيع الخاصة مع من تتحـــدث فيـــها؟

مع الأم ☐ مـــع الأب ☐

الأب والأم معا ☐ مع الأصدقاء فقـــط ☐

لا أتحدث فيها مع أحد، أحتفظ بها لنفســـي ☐

استمارة الدراسة:

1)بيانات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السنة الثالثة ثانوي ☐

الشعبة:

عدد الإخوة والأخوات في التعليم: ابتدائي ☐ توسط ☐ ثانوي ☐

-هل سبق لك وأن أعدت السنة؟

نعم ☐ لا ☐

-في حالة نعم كم من مرّة؟

2) بيانات خاصة بالوضعية المعيشية لأسرة المبحوث.

-1- مهنة الأب:

راتبه الشهري يتراوح ما بين: 100.00 – 12000دج ☐

12000 -14000دج ☐

14000 -16000دج ☐

16000 -18000دج ☐

18000 -20000دج ☐

20000 - فأكثر ☐

-1- مهنة الأم:

راتبها الشهري يتراوح ما بين: 100.00 – 12000دج ☐

12000 -14000دج ☐

14000 -16000دج ☐

16000 - 18000دج ☐

18000 - 20000دج ☐

20000 - فـــأكثر ☐

-في حالة ما إذا كان الوالدان عاطلين عن العمل من ينـــوب عنـــهما؟

3) هل والداك يوفران لك الحاجات الضروريـــة:

نعـــم ☐ لا ☐

-في حالة نعم ما هـــي؟

-في حالة عدم تلبية مطالبك من طرف الأسرة كيـــف تتصـــرف؟

القيام بعمل مـــوازي ☐

السرقة ☐

الاقتراض من عند الزمـــلاء ☐

غير ذلك حـــدّد:

- وهل عدم تلبية هذه الحاجات يؤثر على دراســـتك؟

نعـــم ☐ لا ☐

في حالة نعم كيف ذلـــك؟

4) نوعية السكن الذي تقيم فيه مع الأهـــل:

شقة ☐ بيت تقليدي ☐ فيـــلا ☐

غير ذلك حدّد ...

-هل لديك غرفة خاصة بك؟

نعـــم ☐ لا ☐

5) هل تملكون مكتبة في البيت؟

نعـــم ☐ لا ☐

في حالة نعم هل تطالعون الكتب المتواجدة؟

نعـــم ☐ لا ☐

6) هل لك مصروف خاص؟

نعـــم ☐ لا ☐

في حالة نعم هل يستغل في:

الأكل ☐ النقل ☐ لوازم مدرسية ☐

أشياء أخرى حـــدّد ...

-في حالة لا لماذا في نظـــرك؟

-كيف تتصرف لتلبية حاجاتك المختلفـــــة؟

7) هل تملكون في البيـــت؟

كومبيوتر ☐ هوائي مقعر ☐ هاتف عـــادي هـــاتف نقـــال ☐

هل لديك تلفاز خاص بـــك؟

نعـــم ☐ لا ☐

هل لديك كمبيوتر خاص بـــك؟

نعـــم ☐ لا ☐

أشياء أخرى حـــدّد ...

8) مكان الدراسة من البيـــت

قريب ☐ متوسط ☐ بعيـــد ☐

- إذا كانت المدرسة بعيدة عن البيت ما هـــي الوســيلة المســتعملة للوصـــول إليـها؟