وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بن يوسف بن خدة-الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

المسايرة والمغايرة الاجتماعية
في
الوسط المدرسي الجزائري

دراسة فروق بين تلاميذ ثانويات مجتمعي بني مزاب والجلفة

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب:
بكاي ميلود

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
مقراني الهاشمي

السنة الجامعية: 2009/2008

1- يقول ابن خلدون :

2- فجاء هذا الكتاب فذا بما ضمنته من العلوم الغريبة،والحكم المحجوبة القريبة،وأنا من بعدها موقن بالقصور،بين أهل العصور،معترف بالعجز عن المضاء،في مثل هذا القضاء،راغب من أهل اليد البيضاء،والمعارف المتسعة الفضاء ،في النظر بعين الانتقاد لا بعين الارتضاء،والتغمد لما يعثرون عليه بالإصلاح والإغضاء. فالبضاعة بين أهل العلم مزجاة،والاعتراف من اللوم منجاة،والحسنى من الإخوان مرتجاة،والله أسأل أن يجعل أعمالنا خالصة لوجه الكريم،وهو حسبي ونعم الوكيل.

3- (عبد الرحمن ابن خلدون،المقدمة)

5- شكر وعرفان

6- أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والامتنان،للأستاذ الدكتور **مقراني الهاشمي** الذي أعانني في إخراج هذا العمل بتوجيهاته الرشيدة،هذا الرجل الذي أُكبر فيه تواضعه فهو الذي علمني بأخلاقه،معاني التواضع ففي تواضعك أستاذي الكريم رفعة منقطعة النظير.

7- والشكر موصول إلى كافة الأساتذة الأفاضل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

-8

-9

10- إهداء

11- إلى الذين أحبهم

-12

	المحتويات
	فهرس الجد
	الباب الأول **الاقتراب المنهجي العام للدراسة**
الفصل الأول	**الإطار العام للدراسة**.....
المبحث الأول	**المدخل المنهجي للدراسة**.....
المطلب الأول	أسباب ومبررات اختيار الموضوع.....
المطلب الثاني	إشكالية الدراسة.....
المطلب الثالث	فروض الدراسة.....
المطلب الرابع	أهداف الدراسة.....
المطلب الخامس	أهمية الدراسة.....
المبحث الثاني	**التحليل المفهومي للدراسة**.....
المطلب الأول	التنشئة الاجتماعية.....
المطلب الثاني	المعايير الاجتماعية.....
المطلب الثالث	المسايرة والمغايرة.....
الفرع الأول	الحساسية الاجتماعية /اللامبالاة الاجتماعية.....
الفرع الثاني	الاشتراك في النشاط الاجتماعي /الانعزال.....
الفرع الثالث	مراعاة المعايير الاجتماعية /الخروج عنها.....
الفرع الرابع	الاستقلالية /التبعية.....
الفرع الخامس	التعاون /التزاحم.....
الفرع السادس	المسالمة /العدوانية.....
المبحث الثالث	**المدرسة**.....

المبحث الرابع	**تلميذ المرحلة الثانوية.....**
	مراجع الفصل .....
الفصل الثاني	**دراسات في سلوك المسايرة والمغايرة الاجتماعية.....**
المبحث الأول	**التناولات المفسرة للمسايرة والمغايرة.....**
المطلب الأول	..... المنظور الشرعي من
المطلب الثاني	المنظور الفلسفي.....
المطلب الثالث	..... منظور علم الن
المطلب الرابع	..... المنظور ا
المبحث الثاني	..... **الدراسات السابقة**
المطلب الأول	..... الدرا
المطلب الثاني	..... الدر
المطلب الثالث	..... الدراس
المطلب الرابع	..... رؤية نقدية للدر
	مراجع الفصل.....
	الباب الثاني **الجانب النظري للدراسة**
الفصل الثالث	**التنشئة الاجتماعية :قاعدة لفهم سلوك المسايرة والمغايرة.....**
المبحث الأول	..... **التنشئة**
المطلب الأول	..... تعريف التنش
المطلب الثاني	..... خصائص التنش
المطلب الثالث	..... أهداف التنش
المطلب الرابع	.....
المطلب الخامس	..... م
المطلب السادس	..... انح
المطلب السابع	..... الشروط المسبقة للتنش
المطلب الثامن	..... أشكال التنش
المطلب التاسع	..... العوامل المؤث
المبحث الثاني	..... **النظريات المفسرة للتنشئة**
المطلب الأول	..... ن
المطلب الثاني	..... نظرية ا
المطلب الثالث	..... نظ
المطلب الرابع	..... نظرية الت

المطلب الخامس	..... الاتجاه الب
المطلب السادس	..... نظرية الدو
المطلب السابع	..... نظرية التعاهد الاجت
المبحث الثالث	..... **مؤسسات التنشئة**
المطلب الأول	.....
المطلب الثاني	.....
المطلب الثالث	..... ر
المطلب الرابع	..... و
المطلب الخامس	..... ج
المطلب السادس	.....
المبحث الرابع	**التنشئة الاجتماعية والثقافة**.....
المطلب الأول	ماهية الثقافة.....
المطلب الثاني	أنواع الثقافة.....
المطلب الثالث	الثقافة والحضارة.....
المطلب الرابع	خصائص الثقافة.....
المطلب الخامس	وظائف الثقافة.....
	مراجع الفصل.....
الفصل الرابع	..... **المسايرة والمغايرة المفاهيم**
المبحث الأول	.....
المطلب الأول	تعريف الجماعة.....
المطلب الثاني	أهمية الجماعة.....
المطلب الثالث	الجماعة المرجعية.....
المطلب الرابع	بناء الجماعة.....
المطلب الخامس	أهمية الفروق بين الجنسين في عضوية الجماعة.....
المطلب السادس	أحكام الجماعة التربوية في النظام التربوي الجزائري.....
المبحث الثاني	..... **المعاي**
المطلب الأول	تعريف المعايير الاجتماعية.....
المطلب الثاني	خصائص المعايير الاجتماعية.....
المطلب الثالث	المعايير الاجتماعية وتشابه السلوك.....
المطلب الرابع	عوامل القوة في المعايير الاجتماعية.....
المطلب الخامس	عوامل الضعف في المعايير الاجتماعية.....
المطلب السادس	الانحراف الفردي والمعايير الاجتماعية.....
المطلب السابع	التفسيرات المعيارية.....

المبحث الثالث	**..... المسايرة والمغاير**
المطلب الأول	مقاصد المسايرة والمغايرة.....
المطلب الثاني	نموذج لتفسير ودراسة المسايرة والمغايرة.....
المطلب الثالث	المسايرة والمغايرة في الجماعة التربوية.....
المطلب الرابع	الإمتثالية.....
المطلب الخامس	القيمة النفسية والاجتماعية للامتثال.....
المبحث الرابع	**..... فلسفة الن**
المطلب الأول	تعريف الثواب.....
المطلب الثاني	تعريف العقاب.....
المطلب الثالث	الثواب والعقاب في فلسفة التربية.....
المطلب الرابع	الثواب والعقاب وعلم النفس التجريبي.....
المطلب الخامس	الثواب والعقاب عند المفكرين المسلمين.....
المبحث الخامس	.....
المطلب الأول	ماهية المراهقة.....
المطلب الثاني	مراحل المراهقة.....
المطلب الثالث	أنواع المراهقة.....
المطلب الرابع	الاحتياجات السامية للمراهقين.....
المطلب الخامس	نظريات المراهقة.....
المطلب السادس	مميزات النمو في مرحلة المراهقة.....
المطلب السابع	مشاكل المراهقة.....
المطلب الثامن	المراهقة والانحراف.....
المبحث السادس	**سمات الشخصية.....**
المطلب الأول	تعريف الشخصية.....
المطلب الثاني	نظريات الشخصية.....
	مراجع الفصل.....
	الباب الثالث: **الجانب الميداني للدراسة**
الفصل الخامس	**..... الإجراءات الم**
المبحث الأول	**..... التعريف**
المبحث الثاني	**الدراسة الاستطلاعية.....**
المبحث الثالث	.....
المبحث الرابع	**..... تصميم أداة الدر**

رقم الجدول/الشكل	قائمة الجداول والأشكال	الصفحة

المبحث الخامس	..... م
المبحث السادس	.....
المبحث السابع	..... مج
المبحث الثامن	..... المعالجة الإحص
	مراجع الفصل.....
الفصل السادس	..... تحليل وتفسير نتائج الد
المبحث الأول	تحليل وتفسير نتائج بعد الحساسية الاجتماعية / اللامبالاة.....
المبحث الثاني	..... تحليل وتفسير نتائج بعد الاشتراك في النشاط الاجتما
المبحث الثالث	..... تحليل وتفسير نتائج بعد مراعاة المعايير /
المبحث الرابع	..... تحليل وتفسير نتائج بعد الاستق
المبحث الخامس	..... تحليل وتفسير نتائج بعد التع
المبحث السادس	..... تحليل وتفسير نتائج بعد المسالد
المبحث السابع	..... تحليل وتفسير النتائج الكلية لمقياس الامتث
المبحث الثامن	.... تحليل وتفسير نتائج الفروق بين العينتين فيما يخص الامتث
	.....
	الاقتراحات والتوصيات.....
	.....
	.....

01 الجدول رقم	**يبين توزيع تلاميذ ثانوية الإمام إبراهيم بيوض حسب الجنس**	**201**
02 الجدول رقم	**يبين توزيع تلاميذ ثانوية النجاح حسب الجنس**	**203**
03 الجدول رقم	**يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس الامتثال الاجتماعي باستخدام طريقة إعادة الاختبار**	**208**
04 الجدول رقم	**يوضح حجم مجتمع البحث وحجم العينة لكل ثانوية**	**211**
05 الجدول رقم	**يبين توزيع إجابات التلاميذ وفقا لعبارات بعد الحساسية الاجتماعية في مقابل اللامبالاة**	**218**
06 الجدول رقم	**يبين توزيع إجابات التلاميذ وفقا لعبارات بعد الاشتراك في النشاط الاجتماعي في مقابل الانعزال**	**225**
07 الجدول رقم	**يبين توزيع إجابات التلاميذ وفقا لعبارات بعد مراعاة المعايير في مقابل الخروج عنها**	**232**
08 الجدول رقم	**يبين توزيع إجابات التلاميذ وفقا لعبارات بعد الاستقلالية في مقابل التبعية**	**239**
09 الجدول رقم	**يبين توزيع إجابات التلاميذ وفقا لعبارات بعد التعاون في مقابل التزاحم**	**246**
10 الجدول رقم	**يبين توزيع إجابات التلاميذ وفقا لعبارات بعد المسالمة في مقابل العدوانية**	**253**
11 الجدول رقم	**يبين توزيع إجابات التلاميذ وفقا لأبعاد مقياس الامتثال الاجتماعي**	**260**
12 الجدول رقم	**يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ومستوى الدلالة لأبعاد مقياس الامتثال الاجتماعي**	**268**
13 الجدول رقم	**يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لمقياس الامتثال الاجتماعي**	**272**
01 الشكل رقم	**عرض تخطيطي للتفسيرات المعيارية للسلوك الاجتماعي**	**142**

مقدمة

تهدف العملية التربوية في جميع المجتمعات إلى إحداث تغييرات على مستوى الفرد بحيث تتماشى وثقافة مجتمعه. إنّ هذا النماء الذي ننشده لدى أبنائنا لا ينبغي أن يكون ناقصا،ذلك أنّ الكثيرين يفهمون العملية التربوية على أنّها رفع المستوى المعرفي والأكاديمي فحسب،مهملين الجوانب الأخرى بيد أنه من الضروريّ عليهم إيلاء الجوانب الأخرى القدر نفسه من

الاهتمام،والتي من بينها الجانب الاجتماعي. ذلك أن الفرد لا يعيش وحيدا،فهو في تفاعل دائم ضمن جماعته،وفي نطاق العملية التربوية،تعرف هذه الجماعة باسم الجماعة التربوية.

إنّ فهمنا لهذا التلميذ الفرد لا يستقيم أو يكمل إلا إذا عرفنا الظروف الاجتماعية التي تحيط به وتؤثر فيه،وعرفنا كيف يدركها ويفسرها،وكيف ينفعل بها ويسلك إزاءها. فليس سلوك الفرد في فراغ لا يتحدد إلا من ذاته ومن داخله،فالإنسان كائن اجتماعي في أخص خصائصه ومن الضروري أن نحاول دراسته وفهمه في ضوء هذه النظرة.(سيد احمد عثمان،7،2002)

ويقوم التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة،على أساس التوقعات بين الأفراد،إذ يسلك كل منهم تجاه الآخرين،بناء على توقعات متبادلة. فهم يدعمون ما يتوافق مع هذه التوقعات،ويعاقبوا ما لا يتطابق معها. وكذلك يحدث تأثير الجماعة التربوية عن طريق الموقف التربوي،الذي يعكس خصائص الجماعة التربوية. فالتأثير التربوي لا يحدث نتيجة خبرة فردية،ولكن نتيجة التعرض للمواقف التربوية،التي تمثل مجموع القوى المختلفة التي تحدث تأثيرها على التلميذ.

فالجماعة التربوية تعد من المحددات الأساسية لسلوك التلميذ في مظاهره وأبعاده،انطلاقا من اتجاهاته نحو معاييرها،مسايراً لها أو مغايراً،أو ما يسمى بالامتثال الاجتماعي. وكذلك مما يقابل به من أوجه القبول أو الرفض الاجتماعي،الموجه من طرف الجماعة. وعليه تكون دراسة المسايرة والمغايرة الاجتماعية،أمرا وثيق الصلة بالعملية التربوية. فهي تساعد في فهم جوانب كثيرة من نشاط الجماعات التربوية،وكذلك في معرفة مدى تأثير هذه الجماعات،في سلوك أعضائها،ودوافعهم واتجاهاتهم وقيمهم.

أ

ومن هذا المنطلق،جاءت دراستنا لتبحث في هذا السياق عن أمرين: أولهما هو كشف مستوى المسايرة والمغايرة الاجتماعية،داخل الجماعة التربوية في الوسط المدرسي الجزائري. وثانيهما هو كشف التباينات بين أنماط التنشئة المختلفة ومدى تأثيرها،على سلوك المسايرة والمغايرة. بحيث تنتهي هذه الدراسة،إلى تصميم مقياس لقياس مستوى المسايرة والمغايرة الاجتماعية،أسميناه بمقياس الامتثال الاجتماعي. وللوصول إلى هذا المبتغى،حاولنا بناء هذه الدراسة وفق هيكلية ممنهجة،تضمنت ثلاثة أبواب وستة فصول.

فجاء **الباب الأول** ليتناول الاقتراب المنهجي العام للدراسة،فاحتوى بذلك على فصلين حيث يتكفل **الفصل الأول** بمعالجة الإطار العام للدراسة،وقد قسمناه إلى مبحثين يتناول المبحث الأول المدخل المنهجي للدراسة،من حيث أسباب ومبررات الدراسة،وتحديد مشكلتها،مع تأسيس الفرضيات وتوضيح الأهداف المبتغاة،إضافة إلى إبراز الأهمية العلمية والعملية لهذه الدراسة. أما المبحث الثاني فتناولنا فيه التحليل المفهومي للدراسة،ابتداءاً من مفهوم التنشئة الاجتماعية،ثم مفهوم المعايير الاجتماعية،إلى مفهوم المسايرة والمغايرة،والذي تم تفكيكه إلى عدة مفاهيم تم تناولها كلا على حدى،وهي: مفهوم الحساسية الاجتماعية واللامبالاة،ومفهوم الاشتراك في النشاط الاجتماعي والانعزال،ومفهوم مراعاة المعايير الاجتماعية والخروج عنها ومفهوم الاستقلالية والتبعية،ومفهوم التعاون والتزاحم،ومفهوم المسالمة والعدوانية. وأخيراً مفهوم المدرسة ومفهوم المراهقة. ويهتم **الفصل الثاني** وفي مبحثه الأول،بالتأصيل لقضية المسايرة والمغايرة الاجتماعية

انطلاقا من تناول الاتجاهات المختلفة التي ساهمت في تفسير الظاهرة،حيث تطرقنا في المطلب الأول المنظور الشرعي لسلوك الامتثال الاجتماعي من القران والسنة،وفي المطلب الثاني تناولنا المنظور الفلسفي،ليقدم لنا المطلب الثالث تصورات وتجارب علماء النفس التجريبي في هذه القضية ليتم في الأخير التعاطي مع المنظور السوسيولوجي،لظاهرة المسايرة والمغايرة الاجتماعية. وفي نهاية الفصل الثاني وفي مبحثه الأخير،تم عرض مختلف الدراسات السابقة والمشابهة التي تعرضت لهذه الظاهرة،انطلاقا من الدراسات الأجنبية،ومروراً بالدراسات العربية،وصولا إلى الدراسات الجزائرية،والتي بانت قلتها. لننتهي إلى رؤية نقدية لهذه الدراسات،مبرزين أوجه الاختلاف بينها وبين دراستنا.

ب

وفيما يخص **الباب الثاني**،فقد جاء هذا الباب ليعرض الانتاجات الفكرية،التي تعرضت لحيثيات الموضوع محل الدراسة،والتي حاولنا فيها الإلمام بجوانب الظاهرة. حيث يتناول فيه **الفصل الثالث**: موضوع التنشئة الاجتماعية من حيث كونها قاعدة لفهم سلوك المسايرة والمغايرة،فتمت الإحاطة بموضوع التنشئة،ابتداءا من المفاهيم العامة،إلى النظريات المفسرة،ثم مؤسسات التنشئة الاجتماعية،وأخيراً العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والثقافة. أما **الفصل الرابع** فتناولنا فيه المسايرة والمغايرة الاجتماعية والمفاهيم ذات الصلة،متدرجين فيه من مفاهيم الجماعة،ثم المعايير الاجتماعية والمسايرة والمغايرة،وفلسفة الثواب والعقاب،انتهاءاً إلى موضوع المراهقة والشخصية.

أما **الباب الثالث**،فيهتم بالجانب الميداني للدراسة،حيث تم تقسيمه إلى فصلين،فيه يختص **الفصل الخامس** من الدراسة بالإجراءات المنهجية المتبعة،فقمنا بتعريف ميدان الدراسة،ثم تطرقنا إلى الدراسة الاستطلاعية والمنهج المتبع،مع التركيز على تصميم أداة الدراسة،التي أولياناها الاهتمام الأكبر انطلاقا من كونها محور الدراسة الضمني،لننتهي بتقديم مجتمع الدراسة وتفصيل عيناتها ثم المعالجة الإحصائية. أما **الفصل السادس** والأخير من الدراسة،فتم تخصيصه لتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية،بداية بتحليل نتائج بعد الحساسية الاجتماعية في مقابل اللامبالاة،ثم تحليل وتفسير نتائج بعد الاشتراك في النشاط الاجتماعي في مقابل الانعزال،ثم تحليل وتفسير نتائج بعد مراعاة المعايير الاجتماعية في مقابل الخروج عنها،ثم تحليل وتفسير نتائج بعد الاستقلالية في مقابل التبعية،ثم تحليل وتفسير نتائج بعد التعاون في مقابل التزاحم،ثم تحليل وتفسير بعد المسالمة في مقابل العدوانية،وأخيراً تحليل وتفسير النتائج الكلية لمقياس الامتثال الاجتماعي،ونتائج الفروق بين العينتين فيما يخص الأبعاد والمقياس ككل. لتتوج الدراسة في النهاية،بمجموعة من **الاستنتاجات** و**خاتمة** متضمنة بعضا من الاقتراحات والتوصيات.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المبحث الأول: المدخل المنهجي للدراسة

المطلب الأول : أسباب ومبررات اختيار الموضوع
المطلب الثاني : إشكالية الدراسة
المطلب الثالث : فروض الدراسة
المطلب الرابع : أهداف الدراسة
المطلب الخامس : أهمية الدراسة

المبحث الثاني: التحليل المفهومي للدراسة

المطلب الأول : التنشئة الاجتماعية
المطلب الثاني: المعايير الاجتماعية
المطلب الثالث : المسايرة والمغايرة
الفرع الأول: الحساسية الاجتماعية واللامبالاة الاجتماعية
الفرع الثاني: الاشتراك في النشاط الاجتماعي والانعزال
الفرع الثالث: مراعاة المعايير الاجتماعية والخروج عنها
الفرع الرابع: الاستقلالية والتبعية
الفرع الخامس : التعاون والتزاحم
الفرع السادس : المسالمة والعدوانية
المطلب الرابع : المدرسة
المطلب الخامس : المراهقة

المبحث الأول: المدخل المنهجي للدراسة

المطلب الأول: أسباب ومبررات اختيار الموضوع:

تتكفل المعايير الاجتماعية بتحديد السلوك المتوقع في المواقف الاجتماعية،وهو عادة يكاد يكون السلوك المثالي،وتتوقع الجماعة من كل أعضائها الالتزام بمعاييرها،وهذا الالتزام أو عدمه يجازى عليه الفرد ثوابا أو عقابا،أي أن السلوك السوي الذي يساير المعايير تباركه الجماعة وتعززه بينما السلوك المخالف أو المنحرف لا تباركه الجماعة،ويكون جزاؤه العقاب الاجتماعي.(حامد عبد السلام زهران،1977 ،121).

وتعتبر مسايرة المعايير أو مغايرتها أحد الثنائيات في علم الاجتماع،حيث تشير الثنائية إلى المتغير الذي لا تكون له إلا قيمتان ممكنتان فقط،فالجنس مثلا،متغير ثنائي لأنه يشير إلى فئتين هما الذكر والأنثى. كما تتضمن الثنائية مفردتين أو (مصطلحين)كل منهما يشير إلى مدلول يتم نحته في سياق الواقع الاجتماعي،أو التطورات الاجتماعية. كما أن كل ثنائية مزدوجة تمثل انشطار المصطلح الاجتماعي إلى مزدوجتين مترادفتين أو متنافيتين أو متناقضتين(معن خليل العمر، ،2001 19)

فالمسايرة والمغايرة كثنائية تعتبران انشطارا لمتغير يصف ظاهرة تخص سلوك الفرد،تجاه معايير الجماعة التي ينتمي إليها. هذه المعايير الاجتماعية التي يمكن من خلالها تصنيف مظاهر السلوك من حيث السواء والانحراف،الصواب والخطأ،القبول والرفض(عبد السلام الدويبي،1998 ،94).

إن أهم القواعد التي تبني وتكوّن المعايير الاجتماعية هي عملية التنشئة الاجتماعية،التي هي في الحقيقة عملية تطبيع اجتماعي،أو عملية استدخال لمعايير وقيم وعادات واتجاهات الجماعة،في بناء شخصية الفرد المنتمي إليها. ولعل أهم الوسائط التي تعنى بعملية التنشئة الاجتماعية هي المدرسة التي يمكن النظر إليها على أنها جماعة اجتماعية وأنها المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا،عقليا،انفعاليا واجتماعيا.

لقد كانت المدرسة وما تزال البوتقة التي يتشكل فيها الإنسان ويتكون تربويا فهي تعد الركيزة الأساسية التي يستند إليها المجتمع في تكوين الأفراد وفي بناء المنظومات الحضارية ذات الطابع الإنساني،وانطلاقا من هذه الأهمية الكبرى التي تلعبها المدرسة في الحياة الاجتماعية في اتجاه بناء الإنسان والحضارة،طورت المجتمعات الإنسانية وأبدعت منظومات تربوية مدرسية أكثر قدرة على بناء الإنسان بمواصفات حضارية متجددة. وغدت المدرسة تحت تأثير هذه العطاءات المتجددة مركزا للحضارة الإنسانية.

إن المدرسة ليست مجرد مكان يجتمع فيه الأطفال من أجل اكتساب المعرفة،بل هي تكوين معقد وبالغ التعقيد من تكثيفات رمزية ذات طابع اجتماعي،وهي كينونة من الإبداعات التاريخية للإنسان في مجال العطاء وفنون الإبداع الإنساني.(علي أسعد وطفة،2004 ،7)

لقد تطورت المدرسة من مكان بسيط يتلقى فيه الفرد المعرفة،إلى كينونة رمزية معقدة،ومن ثم تحول دورها الوظيفي من عملية تعليم الإنسان إلى تشكيل الإنسان وبناء المجتمع،وإعادة إنتاجه

حضاريا وإيديولوجيا،وتجاوزت هذه المؤسسة في آليات عملها حدود الاتجاه الواحد في بناء الإنسان إلى دوائر الاتجاهات المتعددة،وبدأت تنغلق على دائرة الفهم العفوي البسيط،وتنفتح بالمقابل على احتمالات وعي علمي بالغ التنظيم،لقد تحولت المدرسة إذن من ظاهرة تربوية بسيطة إلى ظاهرة اجتماعية بالغة التعقيد.

لقد غدت المدرسة نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم،الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية،وهذا يعني أن المدرسة تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون،ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وفي خارجها. وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية،ثقافيا وتربويا.

إن مفهوم المدرسة كنظام متكامل من السلوك لا ينطلق فقط من مجرد تحديد مختلف العناصر التي تتكون منها كالصفوف والإدارة والمناهج والمعلمين،بل يرتكز أيضا وبصورة أساسية على منظومات الأفعال التي يقوم بها التلاميذ والمدرسين والإداريين فيما بينهم من جهة،وعلى التفاعلات التي تتم بين المجتمع المدرسي والوسط الخارجي بمؤسساته وأسره وثقافاته من جهة أخرى..وهذه الأفعال والفعاليات ترتسم في مخطط معقد للنشاطات الإنسانية التي تتم على العموم في إطار التفاعل الاجتماعي.

فالمدرسة نظام اجتماعي من التفاعلات السلوكية التي تتم بين مختلف روادها،وهذا يعني أن السلوك يشكل جانبا من بنية المدرسة،وهي إذا كانت تنظيما سلوكيا،فإنه يجب علينا أن نحدد خريطة السلوك المدرسي،و ترسيم حدود هذا السلوك الذي يدخل في بنية المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية..وفي إطار تلك التفاعلات يستجيب التلاميذ سلوكيا وفق منظومة من المعايير تحددها لهم مراكزهم بوصفهم طلابا في المدرسة،فعندما يقوم المدرس بدور التعليم يستجيب الطلاب سلوكيا لدور المتعلمين،وعندما يقوم المعلم بدور الفاحص يستجيب التلميذ لدور المفحوص.

إن الجزائر مثلها مثل باقي المجتمعات تعتمد على المدرسة لتجسيد أهداف نظامهما التربوي فالمدرسة تحقق الهدف الأسمى وهو توحيد ثقافة المجتمع،بجميع مكوناته عبر تحقيق التجانس في الأفكار والمعتقدات والتقاليد والتصورات السائدة. هذه المكونات التي تحمل خصوصية التعدد الثقافي والعرقي،وبالتالي تصبح أهمية المدرسة كمؤسسة داخل المجتمع الجزائري محورية في صب كل تلك المكونات البيّنة الاختلاف في قالب واحد،لنحصل في الأخير على نموذج واحد لمواطن يحمل نفس اتجاهات وثقافة الأفراد الآخرين في المجتمع.

إن فعالية النظام المدرسي ومدى قدرته على تحقيق غاياته التربوية أمر مرهون إلى حد كبير بمستوى ودرجة التفاعل التربوي القائم بين جوانب هذا النظام،ذلك أنه يعد صورة حية للتفاعل الاجتماعي الذي يجري في إطار الحياة الاجتماعية،والذي يتجلى في نسق من العمليات التي يرتبط عبرها أعضاء الجماعة بعضهم مع البعض عقليا ودافعيا في مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف.

فالعلاقة التربوية هي نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ فيما بينهم وبين المعلمين والمقررات والإدارة، والمعايير والقيم، بوصفها عوامل مكونة للنظام.

إن جل الأفكار والمفاهيم التي تم عرضها سابقا تعطي صورة عما ينبغي للحياة المدرسية أن تكون عليه،وذلك في تناغم كل عناصر الظاهرة المدرسية لتنتج لوحة مثالية،ولكن الواقع يمكن أن يفرض غير ذلك، انطلاقا من الضغوط والمتغيرات التي تتدخل لتفرز الكثير من المشكلات.

إن المدرسة الجزائرية إذا وضعت تحت مجهر الدراسة وقورنت حالتها بين ما ينبغي أن يكون وبين ما هو كائن،لابد وأن نجدها تعاني الكثير من المعضلات التي تستدعي التدخل والتناول وفق آليات منهجية تمكن من إيجاد الحلول. ودراستنا هذه تأتي للبحث في واحدة من الظواهر التي تخص حالة سلوكية لأحد الفاعلين في مجتمع المدرسة،وهذه الظاهرة هي سلوك المسايرة والمغايرة لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية.

إن اهتمامنا بهذه الجزئية من الظاهرة المدرسية الجزائرية إنما يأتي من أسباب ومبررات تفرض نفسها والتي نعرضها فيما يلي:

1- كثرة الانتقادات الموجهة إلى المدرسة،خاصة فيما يتعلق بمنظومة المعايير والقيم،والتي يكون فيها الانتقاد مركزا على التلاميذ. انطلاقا من مجموعة مقارنات بين تلميذ الأمس وتلميذ المدرسة اليوم.
2- يعد موضوع المعايير الاجتماعية أحد أهم عناصر بنيوية الظاهرة المدرسية،والذي لم ينل القسط الوافر من الدراسة في بلادنا،.وهو ما دفعنا لتناوله بالبحث محاولين الإلمام بجوانبه واستقصاء عناصره.
3- وجود الكثير من الشكوك لدى الشركاء التربويين حول فاعلية النظام التربوي السائد في الوصول إلى الأهداف والغايات المستهدفة،حيث يعزى ذلك إلى إمكانية وجود اختلافات وتناقضات بين المنظومة التربوية الكبرى(المجتمع) وبين المنظومة التربوية الصغرى(الأفراد) وهو تعبير عن اختلال في المعايير.
4- لا تخلو مدرسة من إحدى الظواهر الاجتماعية،إلا إن وجود تفاوتات متباينة بين بعض المجتمعات المكونة للجزائر، يضطرنا للبحث في هذا التفاوت خاصة في موضوع دراستنا الذي سوف ينصب حول دراسة هذه الاختلافات بين مجتمع بني ميزاب ذي الخصوصية وبين مجتمع إحدى مناطق الوطن،وهي منطقة الجلفة باعتبارها مجتمعا أكثر انفتاحا. فمن خلال التعامل مع هاتين العينتين يمكننا الحكم على مدى فعالية المدرسة في إنتاج النماذج(مواطنين) التي يستهدفها المجتمع.

المطلب الثاني: إشكالية الدراسة

يعد سلوك المسايرة والمغايرة مؤشرا أو تعبيرا عن الحالة الصحية بمفهومها الاجتماعي لأي جماعة،ومقدمة لبناء التوقعات حول مدى نجاحها في الوصول إلى أهدافها،التي تعد مبررا لوجودها فمسايرة المعايير الاجتماعية أو الامتثال لها،هي ترجمة لذلك التوافق بين تطلعات المجتمع وتوقعاته وبين توقعات أفراده،في إطار تعاهدات متبادلة بين مختلف أنساق هذا المجتمع.

وينتهج المجتمع للوصول إلى هذا التوافق،التنشئة الاجتماعية كوسيلة لذلك،باعتبارها القاعدة لبناء مكونات الشخصية لدى أفراده،وفق قوالب يرتضيها المجتمع. الذي يعهد بهذه المهمة إلى مجموعة من المؤسسات الاجتماعية،التي تتكفل بإنتاج المادة الاجتماعية التي تحمل العلامة الثقافية للمجتمع. ولعلّ أكثر هذه المؤسسات فاعلية في ذلك،هي المدرسة التي يلقى على عاتقها توحيد ثقافة المكونات المتعددة للمجتمع. فالمقصود من توحيد التعليم هو إنشاء مدرسة وطنية،مدرسة واحدة تذوب فيها مختلف أنواع التعليم(محمد عابد الجابري،72،1973)

فالمدرسة تشترك مع غيرها من مؤسسات المجتمع في فعل التنشئة،وهي أقرب إلى الأسرة والمؤسسة الدينية والمؤسسة الإعلامية،من حيث أن هذه المؤسسات تمارس جميعا التنشئة بصورة أو بأخرى. والمدرسة واحدة من وكالات التنشئة الاجتماعية لكنها تختلف عن غيرها في كونها هي الوحيدة المختصة بالتنشئة،أي ليس لها أدوار أخرى. فالأسرة تقوم فضلا عن التنشئة بوظائف بيولوجية واقتصادية،أما المدرسة فيقتصر عملها على التنشئة.(عدنان الأمين،2005 ،77)

وبالتالي تصبح المدرسة الفضاء الأفضل لاختبار ودراسة الظواهر المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية دون التقليل من أهمية الوكالات الاجتماعية الأخرى. وتتأثر المدرسة مثل غيرها من المؤسسات الأخرى بالتحولات والتغيرات التي تطرأ على المجتمع،مما يتسبب في نقله من مجتمع شعبي ذو مشاعر جمعية،إلى مجتمع مدني ذو مشاعر فردية،وفق النموذج الذي قدمه روبرت ردفيلد(محمود عودة ،1988 ،147)،والذي نراه الأكثر قربا إلى مفاهيم دراستنا حول سلوك المسايرة والمغايرة الاجتماعية،في مقابل النماذج الأخرى التي قدمها مفكرون من أمثال فردناد تونيز ودوركايم وماكس فيبر وغيرهم والتي تصف عملية التغير الاجتماعي.

وبناءا على ما تقدم فالمتوقع والمفترض أن المجتمع هو الذي يتنج نماذج متطابقة الأفكار والاتجاهات والقيم،معتمدا في ذلك على المدرسة، تلك النماذج التي تجسد وحدة مكونات هذا المجتمع على الرغم من الاختلافات الطبيعية والمتأصلة فيها،ولكن ما نراه اليوم هو أن تلك المكونات أصبحت تحت وطأة التغيرات،هي التي تفرض على المجتمع نماذج فردانية بيّنة الاختلاف ومتعددة الثقافات،وبالاعتماد على نفس المؤسسة أي المدرسة.

فوجود أشكال متعددة من القيم والأفكار والمفاهيم والأنماط السلوكية التي يتداخل بعضها مع البعض،ويسيطر بعضها على البعض الآخر،يؤدي إلى تعدد الشرائح الاجتماعية وتباين القيم فكل شريحة تتبنى قيما واتجاهات وأنماط سلوكية معينة. فأضحى الاتفاق على أساس واحد من الفهم المشترك،وبالدرجة التي يشعر بها أفراد المجتمع بالانتماء صعب المنال،الأمر الذي أدى إلى تزعزع المثل العليا عند أفراد المجتمع واختلال المقاييس ومعايير التعامل بينهم(طاهر بوشلوش،2006 09).

والمتمعن في الواقع الاجتماعي للمدارس الجزائرية اليوم يجدها غير بعيدة عن هذا،حيث نرى تصاعدا ملفتا للنظر في مؤشر الخروج على النظام المدرسي ومعاييره. مما يعطي صورة واضحة حول ما تعانيه مدارسنا من اختلالات في نظام المعايير والقيم،خاصة لدى الفئة الأكثر عددا من

حيث التكوين النظمي للمدرسة ألا وهم التلاميذ،.ولنكون أكثر تحديدا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية التي توافق المرحلة الأصعب في حياة الفرد،مرحلة المراهقة.

ولكي نكون منصفين وموضوعيين،علينا عدم تحميل مسؤولية تلك الاختلالات للمدرسة وحدها أو التلاميذ أو المرحلة التي يمرون بها،فالمجتمع السائد له نصيب في ما يحصل. بما يفرضه من أنماط تنشيئية،وبحكم ذلك التداخل بين حدوده وحدود مؤسسة المدرسة. فمن الناحية النظرية أو المثالية،يجب على التلميذ في المدرسة،أن يجسد النموذج الذي يرتضيه مجتمع المدرسة أولا باعتباره المنظومة التربوية الصغرى،وثانيا المجتمع ككل باعتباره المنظومة التربوية الكبرى،مع إجبارية التوافق بين المنظومتين في اختيار ذلك النموذج المبتغى. إن اختبار مثل هذا النموذج من حيث السواء أو عدمه،يتم من خلال قياس مستوى سلوك المسايرة والمغايرة أو ما يسمى بالامتثال،تجاه المعايير الاجتماعية للمدرسة.

وبالانطلاق من القاعدة التي تؤكد تعدد المكونات العرقية والثقافية للمجتمع الجزائري،الذي أوجد المدرسة مثل باقي المجتمعات لتوحيد هذه المكونات،وبتحديده للنموذج الذي يجب أن يمتثله التلميذ الجزائري عبر كامل ربوع الوطن. فإن النتيجة المتوقعة هي وجود تقارب في صورة ذلك النموذج،وعلى اعتبار أن النظام التربوي الجزائري قد سخر كل الإمكانات البشرية والمادية والتنظيمية للوصول إلى ذلك.

إن مستوى الامتثال لهذا النموذج أو عدمه،يعد محور اهتمامنا في هذه الدراسة التي سنحاول الجمع فيها بين أوجه عديدة نراها ذات علاقة. ومعتمدين على دراسة الاختلافات في مستوى المسايرة بين مجتمعين،هما المجتمع الميزابي والمجتمع الجلفاوي. هادفين في ذلك،الوصول إلى تحليلات ذات علاقة بنمط التنشئة السائد، في حالة إثبات هذه الاختلافات،منطلقين من تساؤلين رئيسيين وهما:

-ما هو مستوى أو واقع المسايرة والمغايرة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في الجزائر؟

-هل هناك فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك المسايرة والمغايرة الاجتماعية في الوسط المدرسي؟

وتتفرع عن هذا التساؤل الأخير تساؤلات فرعية،نحددها فيما يلي:

1 -هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الحساسية الاجتماعية/اللامبالاة في الوسط المدرسي؟
2 -هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الاشتراك في النشاط الاجتماعي/الانعزال في الوسط المدرسي؟
3 -هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك مراعاة المعايير/الخروج عن المعايير في الوسط المدرسي؟
4 -هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الاستقلالية/التبعية في الوسط المدرسي؟

5 -هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك التعاون/التزاحم في الوسط المدرسي؟
6 -هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك المسالمة/العدوانية في الوسط المدرسي؟

المطلب الثالث: فروض الدراسة

باعتبار أن المدرسة واحدة في جميع مناطق الوطن وأن لها نفس التكوينات التنظيمية،وعلى ضوء تلك التساؤلات. سوف ننطلق للإجابة عليها من الفرضيات الصفرية التي ننفي فيها وجود فروق بين عينتي الدراسة وهي مصاغة على النحو التالي:

***-لا توجد فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك المسايرة والمغايرة الاجتماعية في الوسط المدرسي.**

***-الفرضيات الجزئية**:

1 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الحساسية الاجتماعية/اللامبالاة في الوسط المدرسي.
2 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الاشتراك في النشاط الاجتماعي/الانعزال في الوسط المدرسي.
3 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك مراعاة المعايير/الخروج عن المعايير في الوسط المدرسي.
4 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الاستقلالية/التبعية في الوسط المدرسي.
5 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك التعاون/التزاحم في الوسط المدرسي.
6 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك المسالمة/العدوانية في الوسط المدرسي.

المطلب الرابع: أهداف الدراسة

إن التأسيس لهذه الدراسة يهدف إلى البحث في ظاهرة تجسد العلاقة بين انساق مجتمع المدرسة كنظام تربوي،بحيث نهدف في الأساس وبشكل عام،إلى الكشف عن مستوى أو درجة المسايرة والمغايرة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية،وكذلك للوصول إلى كشف إمكانية

وجود فروق في سلوك المسايرة والمغايرة الاجتماعية لدى نفس العينة،وعلى مستوى مكونين ثقافيين مختلفين هما المجتمع الميزابي ومجتمع الجلفة. وتتمخض عن هذا الهدف أهداف أخرى نحددها على النحو التالي :

1 -الوصول إلى الكشف عن وجود فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الحساسية الاجتماعية/اللامبالاة في الوسط المدرسي.
2- الوصول إلى الكشف عن وجود فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الاشتراك في النشاط الاجتماعي/الانعزال في الوسط المدرسي.
3 - الوصول إلى الكشف عن وجود فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك مراعاة المعايير/الخروج عن المعايير في الوسط المدرسي.
4 - الوصول إلى الكشف عن وجود فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الاستقلالية/التبعية في الوسط المدرسي.
5 - الوصول إلى الكشف عن وجود فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك التعاون/التزاحم في الوسط المدرسي.
6 - الوصول إلى الكشف عن وجود فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك المسالمة/العدوانية في الوسط المدرسي.

المطلب الخامس : أهمية الدراسة

تعد المعايير الاجتماعية واحدة من أهم محددات البناء الاجتماعي للمدرسة،وبالتالي فالاتجاه نحو هذه المعايير في إطار سلوك المسايرة والمغايرة،يفرض أهميته كموضوع في سياق البحوث التي تتناول الجماعة التربوية بالدراسة. إن هذه الجماعة هي الفضاء الذي تحدث فيه تلك العمليات الاجتماعية التربوية وفق مجموعة من التفاعلات،الأمر الذي يعطيها مكانتها القاعدية في هرم النظام التربوي لأي مجتمع.

إن العديد من الظواهر التي تحدث في حيز الجماعة التربوية قد قتلت بحثا، فلقد تناولها الباحثون سواء في الجزائر أو بلدان عربية أخرى بالبحث،لكن هذه البحوث تقاطعت وركزت في معظمها على قضايا محددة،دون التشكيك في جديتها. إلا أنها أهملت بعضا من جوانب الظاهرة المدرسية،والذي يعد من بين أهمها موضوع المسايرة والمغايرة على حسب رأينا،وبعد ما أوضحنا تلك الأهمية التي تكتسيها المعايير الاجتماعية في حياة الجماعة التربوية.

في خلال بحثنا في هذا الموضوع،توصلنا إلى أن موضوع المسايرة والمغايرة لم يتم تناوله إلاّ من خلال بحوث وإشارات نادرة في الجزائر،إن لم نقل منعدمة. أما على المستوى العربي فهناك عدد من الباحثين من الذين اهتموا بهذا الموضوع على قلتهم،حيث عالجه أغلبهم من زوايا تجريبية مخبرية بحتة. مع أنه لا يجب أن ننكر أن بداية الاهتمام بموضوع الامتثال،كان عن طريق تلك التجارب المخبرية،التي قام بها كل من مظفر شريف وآش وغيرهم،إلاّ أن الإسقاطات التربوية لهذا الظاهرة كانت قليلة جدا،مما دعانا للتفكير والبحث في هذا الموضوع في إطاره

التربوي،وهو ما يشكل الأهمية بالنسبة لهذه الدراسة من حيث أصالتها وجديتها خاصة في مجتمعنا.

نعتبر أن دراسة سلوك المسايرة والمغايرة في الوسط المدرسي،من خلال المقارنة بين مجتمعين يمثلان أحد مكونات المجتمع الجزائري،دراسة اجتماعية ثقافية تربوية. وبالتالي فهي تستمد أهميتها العلمية من هذا التعدد في أبعاد الدراسة،فهي تقدم صورة عن جوانب الظاهرة من زوايا مختلفة تجمع بين متغيرات وانساق تشترك كلها في فعل اجتماعي نعده الأهم في البناء الاجتماعي للمدرسة الجزائرية. إضافة إلى ما سوف تقدمه من معارف جديدة في سياق البحث التربوي الاجتماعي في الأوساط المدرسية.

إن فهم سلوك التلاميذ تجاه مجموعة المعايير المحددة من طرف المجتمع،يعطينا توقعات عن مدى نجاح العملية التربوية ككل،انطلاقا من تلك العلاقة الوظيفية بين المعايير والأهداف،إضافة إلى الاستفادة منها في معالجة النقائص من خلال دراسة تلك الفروق،ذلك أن وجود نماذج توافق ما يرتضيه المجتمع،تسهل علينا تدارك الاختلالات في المكونات الأخرى للمجتمع. وهذا ما يجسد الأهمية العملية لهذه الدراسة،إذ أنها سوف تعطي تصورات تسمح بالتدخل في حالة وجود تلك الاختلالات.

المبحث الثاني: التحليل المفهومي للدراسة

المطلب الأول : التنشئة الاجتماعية

يعبر مفهوم التنشئة الاجتماعية عن السيرورة التي يتعلم من خلالها الفرد كيف يربط طيلة حياته بين مجموع العناصر السوسيوثقافية للوسط الذي يعيش فيه،وكيف يدمج بالتالي تلك العناصر في بنية شخصيته،وكل ذلك بتأثير من تجاربه وبتأثير من العوامل الاجتماعية الدّالة،بحيث يستطيع التكيف من خلال كل ذلك مع الوسط الذي عليه أن يعيش فيه.

المطلب الثاني: المعايير الاجتماعية

تعتبر المعايير طرائق للعمل والوجود والتفكير،محددة ومعاقب عليها اجتماعيا،وقد كان دوركايم يذكر دائما بأن المجتمع يظهر لنا غالبا عبر أوامره التي يصدرها،والجزاءات التي يعمل بها. والنقاش حول العادي والمرضي (قواعد الطريقة السوسيولوجية)،حيث لا يقتصر على الاستنتاج إن وجود الأفعال المقضي بها، والمعاقب عليها اجتماعيا تولد بالترابط وجود أفعال ممنوعة اجتماعيا لقد سعى دوركايم إلى بناء تصوره الأول للمعيار الاجتماعي على تعميم المعيار القانوني الذي يظهر بصفته مجموعة من الأوامر والنواهي المحددة مؤسساتيا.(بودون.ر،بوريكو.ف،2007 ،514)

ويشير مصطلح المعيار إلى التوقعات الاجتماعية حول السلوك الصحيح أو المناسب،فتستخدم المعايير لتقويم السلوك البشري،ليكون وفق رضاء وامتنان الناس،بينما الانحراف عن المعايير يواجه بالعقوبة والجزاء. ويتم اكتساب المعايير ذاتيا عن طريق التنشئة الاجتماعية. ويعد مفهوم المعيار نواة لنظريات النظام الاجتماعي.(معن خليل العمر،2006، 315)

إننا نرى بأن المعيار الاجتماعي هو نموذج يختاره المجتمع ويرتضيه لأفراده وذلك بطرحه عليهم من أجل الامتثال له،والذين يجازون اجتماعيا بحسب السلوك نحوه. إن اختيار هذا النموذج يكون تجسيدا لثقافة وتطلعات المجتمع.

وبالتالي يعبر مفهوم المعايير الاجتماعية في إطار دراستنا لموضوع المسايرة والمغايرة في الوسط المدرسي،عن ذلك النموذج لتلميذ المدرسة الثانوية،محل الدراسة الذي حدده النظام التربوي للمجتمع الجزائري في مجموعة من الأطر والحدود،التي رسمها في مواد تنظيمية،تحدد نظام المجموعة التربوية في إطار التشريع المدرسي، والتي وضع لها في المقابل مجالس للتأديب للسهر على تنفيذها.

المطلب الثالث: المسايرة والمغايرة

لقد ذكرنا فيما سبق أن المسايرة والمغايرة هما ثنائية،تعبران عن انشطار لمتغير يجسد الاتجاه والسلوك نحو المعايير الاجتماعية. وعليه فالتعامل مع أحد طرفي هذه الثنائية يكفي لفهم طرفها الآخر المقابل له،وفق ما يسمى البرهنة بالنقيض،أي أن التطرق لمفهوم المسايرة يكفي لفهم مفهوم المغايرة.

فالمسايرة سلوك مطابق لتوقعات الجماعة يعكس مسايرة القواعد أو المعايير الاجتماعية ويعبّر عنه باستجابات تكون مشابهة لسلوك الآخرين،أو باستجابات تحدد طريقها وفقا لعادات الجماعة ومعاييرها،.وقد يعرف الامتثال(المسايرة) بأنه العمل على تدعيم مجموعة مستويات سلوكية من جانب الجماعة،تعبر عن تقليد طوعي لنماذج شائعة للفعل في مقابل العمل العدواني السلبي.

ويشير المصطلح عادة إلى الامتثال للمعايير والتوقعات الشائعة في الجماعة التي يعتبر الفرد عضوا فيها. أما الامتثال لمعايير جماعة خارجية فهو ما يشار إليه عادة بعدم الامتثال بالنسبة لمعايير الجماعة الداخلية.

حينما نلاحظ أن جماعة معينة من الأفراد يستجيبون بصورة متكررة ومتميزة نحو موقف مثير فإن المتوقع أن يكون لهؤلاء الأفراد اتجاه اجتماعي ثابت نحو هذا الموقف،كما يمكن أن يطلق على هذه الاستجابة المتميزة في بعض الأحيان سلوك ممتثل،ويعتبر تعريف بارسونز للانحراف مفيدا جدا،نظرا لأنه يلقي الضوء على السياق النفسي الاجتماعي الذي يظهر فيه الامتثال وعدم الامتثال فالانحراف وميكانيزمات الضبط الاجتماعي يمكن أن تعرف بطريقتين فإما أن يكون الإطار المرجعي هو الفاعل الفردي،أو نسق التفاعل. ولهذا يعبر الانحراف في السياق

الأول عن اتجاه واقعي لدى الفاعل لكي يمارس سلوكا متعارضا مع بعض الأنماط المعيارية النظامية. أما السياق الثاني أي نسق التفاعل فإن الانحراف هو اتجاه يظهر من جانب أحد الأطراف حين يمارس سلوكا من شأنه أن يؤدي إلى اختلال توازن نسق التفاعل..وإذا فالانحراف يعرف من خلال اتجاهه إما نحو تغيير حالة النسق التفاعلي،أو استعادة التوازن القوى المعارضة،وهذه الحالة الأخيرة هي التي تشهد ظهور ميكانيزمات الضبط الاجتماعي.(محمد عاطف غيث،2005، 83)

للتحكم في مفهوم المسايرة والمغايرة ينبغي تفكيكه إلى مجموعة من الأبعاد،التي يجب تناولها هي كذلك كمفاهيم اعتبرت متغيرات كوّنت الفرضيات الجزئية للدراسة،حيث شكّل كل واحد منها هو كذلك ثنائية،تعبر عن واحدة من القضايا التي تدخل في إطار الدراسة. فبعد عملية التفكيك هذه تحصلنا على مجموعة من المتغيرات سوف نتناولها فيما يلي:

الفرع الأول: الحساسية الاجتماعية /اللامبالاة الاجتماعية

يقصد بالحساسية الاجتماعية أن يأخذ الفرد في الاعتبار مشاعر الآخرين،نحو ما يقوم به حتى لا يخرج سلوكه عن إطار العرف العام،المتعلق بالتفاعل الاجتماعي. أما اللامبالاة الاجتماعية والتي تعني عدم مراعاة مشاعر الآخرين،عندما يقوم الفرد بعمل ما ذو علاقة بالآخرين،إما لعدم محاولته التعرف على تلك المشاعر أو تجاهله لها.

وهذه السمات ذات علاقة بالتنشئة الاجتماعية،وخاصة بأساليب المعاملة الوالدية فالأب والأم اللذين يحرصان على تعويد ابنهما على عدم الإتيان بسلوك فظ أو يحرج مشاعر الآخرين من حوله من أقارب أو جيران،أمر يجعل منه حساس لمشاعر هؤلاء الآخرين،في مختلف جوانب سلوكه في المستقبل. إنها مسألة تعود وتدريب. والعكس صحيح فكذلك بالنسبة للوالدين اللذين لا يراقبان سلوك ابنهما من حيث مدى ملاءمته للعرف العام،واحترامه ومراعاته للآخرين.حيث ينشأ ذلك الابن وهو ذو توجه غير شفاف لمشاعر الآخرين،متبلد الإحساس فيما يتعلق بآراء الآخرين في سلوكه،أو تضررهم من ذلك السلوك.

ولعله من المهم القول هنا أن كون الشخص ذو حساسية اجتماعية نحو الآخرين أو ذو لامبالاة اجتماعية،هي سمات ذات علاقة بالمعايير الاجتماعية،التي تعد مراعاتها والالتزام بمقتضياتها من قبيل التربية الأخلاقية التي تعتمد في جانب كبير منها على الوازع الديني والقناعة الذاتية والتحكم الداخلي عند الإنسان. بمعنى أن الحساسية الاجتماعية نحو مشاعر الآخرين تعتمد على معايير داخلية يتشربها الفرد ويجعل منها محددات لسلوكه،بعكس الشخص ذو اللامبالاة الاجتماعية الذي لم يتشرب تلك المعايير،من خلال التنشئة،وبالتالي لم يكن لها قوى خارج الإنسان تلزم الإنسان بها،وإنما تعتمد على مقدار ما تشربه الشخص منها من خلال التنشئة الاجتماعية،فهي معايير ذاتية يلتزم بها شخص دون شخص آخر.

وهكذا نشاهد نماذج من الناس ذات حساسية اجتماعية نحو مشاعر وأحاسيس الآخرين،في أقوالهم وأفعالهم تتكرر أمامنا في الحياة اليومية،وهذا ذو أثر طيب على مختلف أوجه التفاعل

والتعامل الاجتماعي مع الناس،وبخاصة على أولئك الأشخاص اللذين يتسمون بهذه السمة. ونلاحظ ومن واقع الحياة اليومية كذلك،النموذج الآخر ذو الحس اللامبالي الذي يجرح مشاعر الآخرين باستمرار سواء بالقول أو الفعل،حيث قد يكون يعرف أن أقواله وأفعاله تلك تجرح مشاعر الآخرين ولكنه لا يكترث لذلك وقد يكون غير عارفا بذلك وكلا الأمرين مر.

هذا ولعل من المفيد القول أن تمتع الفرد بسمة الحساسية الاجتماعية الإيجابية،والإيجابية هنا لأنه قد يكون هناك أفراد ذوي حساسية اجتماعية مفرطة تصبح عقبة وتقييد الفرد في تعامله مع الآخرين. يعد مؤشرا على طبيعة التكيف الاجتماعي على مستوى العلاقات الثنائية أو الاجتماعية العامة،من وظيفة أو غيرها،بينما تعد سمة اللامبالاة الاجتماعية مؤشرا كذلك على سوء التكيف الاجتماعي على مختلف مستوياته الثنائية والعامة.(سعيد بن مانع ،52،1991)

أما على مستوى المدرسة فيترجم هذا المفهوم في ما يحمله كل تلميذ نحو مشاعر الآخرين في المدرسة،فالتلميذ الذي يسعى لإرضاء الآخرين،والذي يهتم لمن حوله،سواء بعبارات المجاملة أو بتقديم النصح لهم،ويقيم علاقات طيبة مع زملائه. يعد من الذين يتمتعون بحساسية اجتماعية .والذي يسعى إلى عكس ذلك،فهو يمثل التلميذ الذي له سمة اللامبالاة .

الفرع الثاني: الاشتراك في النشاط الاجتماعي /الانعزال

الاشتراك في النشاط الاجتماعي يعني التوحد الإيجابي التلقائي للفرد في الجماعة بحيث يشارك في نشاطاتها. فالتلميذ الذي يستمتع بوجوده في أحضان مدرسته،ويشعر بالقبول من طرف الآخرين ويشاركهم حفلاتهم،ويثق فيمن حوله. يعد حاملا لسمة الاشتراك في النشاط الاجتماعي وبالتالي يعتبر مسايرا وممتثلا.

بينما يعني الانعزال أن ينأ الفرد بنفسه وينعزل ماديا أو نفسيا أو كليهما من الجماعة دون أن يحاول أن يكون قد خبر الجماعة وثقافتها لسبب من الأسباب بالرغم من أنه قد يكون في حاجة إلى الجماعة وبالتالي يعد مغايرا.

الفرع الثالث: مراعاة المعايير الاجتماعية والخروج عنها

إن الخروج عن المعايير يعد انحرافا،والانحراف هو انتهاك للمعايير والقواعد المجتمعية والخروج عن محدداتها وضوابطها بحيث يترتب عن ذلك الانتهاك معاقبة مرتكبيها سواء من طرف الجماعة أو المجتمع عقابا يتدرج في شدته ونوعيته وفقا لدرجة الانتهاك.(زرارقة فيروز،2007، 172)

وهناك من لا يلتزم بمعايير مجتمعه بل يتصرف خارج حدودها،هذا النوع من الأفراد يعد منحرفا حيث يميز روبرت مرتون بين نوعين من الانحراف السلوكي،الأول السلوك غير المتماثل

والثاني المنشق أو المعارض.حيث أن الأول لا يعلن انحرافه أمام الناس بصراحة أي يخفي خروجه عن المعايير الاجتماعية. بينما النوع الثاني فيعلن انشقاقه وانحرافه عن معايير وقيم مجتمعه. (معن خليل العمر،2005 ،173)

إن التلميذ الذي يحترم مواعيد الحضور إلى المدرسة،ولا يتغيب عنها،ويحافظ على نظافتها ويحترم مسؤوليها،ويوفي بواجباته فيها،هو تلميذ ذو سمة تعبر عن مراعاة المعايير الاجتماعية،ويعتبر بذلك مسايرا..ومن يقوم بالعكس يعتبر خارجا عنها،وبالتالي فهو ذو سلوك مغاير.

الفرع الرابع: الاستقلالية والتبعية

يقصد بالاستقلالية عدم خضوع الفرد لمحاولات سيطرة الجماعة والضغط عليه،في أمور تمس كيانه،وتعتبر من صميم اختصاصه وحريته الشخصية. وهنا يجب التنبيه على أنه لا تناقض هنا بين الاستقلالية،وكوننا اعتبرناها من سمات المسايرة. لأن المسايرة هنا للمعيار العام، وهنا نجد أن تلك المعايير لا تحبذ ذوبان الفرد في الجماعة ويكون إمعة،وإنما تكون له استقلاليته في إطار الجماعة حتى يتم له الإسهام فيها والتأثير المتوازن عليها.كما أنه قد لا يكون فيها(الاستقلالية)تناقض حتى مع المسايرة للجماعة الصغيرة،لأن الفرد هنا وهو ذو استقلالية بمفهومها السابق يعتبر مساير للجماعة مادام يساهم فيها ومعها إيجابيا من خلال تلك الاستقلالية،بالرغم من أنه قد يظهر تناقض بين اللفظين(الاستقلالية_المسايرة) من خلال المعنى اللفظي لكل منهما.

أما التبعية فهي عملية استسلام الفرد لما تمليه الجماعة عليه من أشياء دون أي معارضة بالرغم من أنه قد لا يكون غير راض عن تلك الأشياء في قرارة نفسه. وهنا يكون الذوبان السلبي في الجماعة فلا يكون له استقلاليته الشخصية وبالتالي تفقد الجماعة إسهاماته الإيجابية فيها والتي لا تأتي إلا من خلال استقلاليته في إطار الجماعة.

ولا تخرج سمة الاستقلالية عن طبيعة بقية السمات الأخرى،حيث إنها نسبية. بمعنى أننا قد نرى السلوك الاستقلالي للشخص في أحيان كثيرة،ولكننا لا نراه دائما،.علما بأنه يمكننا بسهولة الحكم على هذا السلوك أو ذاك بأنه استقلالي،ولكنه من الصعوبة إلى حد ما تفسير لماذا كان استقلاليا،لأنه محكوم بعوامل كثيرة،منها الاتجاهات والدوافع والمواقف المحيطة بالفرد،.هذه العوامل وغيرها قد تجعل الشخص في عمله في وقت من الأوقات شخصا غير ذي استقلالية بينما نجده في منزله ومع أسرته ذو استقلالية، والعكس قد يكون صحيح. كما قد يكون في وقت من الأوقات ذو استقلالية ولكنه في وقت آخر غير ذلك لسبب من الأسباب.على أنه يجب أن لا ننسى أنه من أهم العوامل التي تتحكم في سلوك الاستقلالية عند الفرد،بالإضافة إلى الاتجاهات والدوافع والمواقف المحيطة،تلك الأساليب المختلفة الإيجابية في التنشئة الاجتماعية.

من جهة أخرى فإن سمة التبعية الفردية تفقد الشخص الثقة بنفسه ويساوره الشك كثيرا في قدرته على العمل باستقلالية،.ومن هنا يفقد زمام المبادرة في القيام بأدواره سواء داخل الجماعة أو خارجها،مما يجعله يخضع نفسه للآخرين بطرق شتى مقابل قيام الآخرين بتلك الأدوار،سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وكنتيجة لهذا تتضح في سلوك الفرد مظاهر التبعية وإن كانت غير مستمرة،وذلك لمحاولاته غير الناجحة في مقابلة توقعات الآخرين منه، مما يجعله بعض المرات يظهر وكأنه غير تابع ولكن لا ينجح في ذلك كثيرا. .(سعيد بن مانع،62،1991)

الفرع الخامس : التعاون /التزاحم

ويقصد بالتعاون هنا مساعدة الفرد للآخرين بطريقة تلقائية مباشرة لتحقيق أهدافهم ذات الصبغة الإيجابية سواء كانت أهداف شخصية أو اجتماعية مشتركة أو غير مشتركة. ويعني التعاون كذلك تلك المحاولات التي يقوم بها كل فرد داخل المدرسة لإشباع حاجات الأفراد الآخرين ومطالبهم وإرضائها.(طه وحسين،2007، 98)

ويعد التعاون من أهم عمليات التفاعل الاجتماعي،وهو يتخلل جميع أشكال الحياة الاجتماعية ولا تقوم هذه الحياة بدونه. فهو ضروري لها وضروري لبقاء الجماعة وتقدمها وتحضرها،ويمكن القول بأن أغلب صور التفاعل التي تتم خلال الحياة اليومية هي نشاط تعاوني.(فايز مراد دندش 2002، 92)

بينما يعني التزاحم إحجام الفرد عن تقديم أي مساعدة تحقق بطريقة مباشرة أو غير مباشرة هدفا ما للطرف الآخر يسعى ذلك الفرد إلى تحقيقه لنفسه أو لا يريد لسبب ما أن يحققه ذلك الطرف الآخر،وهذا يعني أن المنافس يسعى إلى تحقيق ذلك الهدف لنفسه. وبالتالي نعني بالتزاحم ذلك النوع من التنافس السلبي الذي يؤدي إلى التوتر والكراهية وتكون له نتائج غير مرضية على السلوك.(محمد إقبال محمود،2006، 54)

الفرع السادس : المسالمة /العدوانية

المسالمة تعني الاتسام بالتعامل الحسن مع الغير بما في ذلك احترام حقوقهم ومشاعرهم ومحاولة تنمية حسن الظن المتبادل وعدم استغلال الآخرين،في سبيل الوصول للأهداف الشخصية البعيدة أو القريبة. بينما يعتبر العدوان ميل الإنسان لإظهار أو استخدام قوته المادية أو المعنوية للسيطرة،بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في سبيل تحقيق ما يريد من الأشخاص أو الأشياء.كما أنه كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف للهدم والتدمير،.وهو محاولة متعمدة للتغلب على الآخرين أو إيقاع الأذى بالذات.(حسين علي فايد،2005، 71)

من جهة أخرى فإن سمة المسالمة تعد نتيجة لمزيج متعدد من أساليب التنشئة الاجتماعية التي تركز على التقبل من قبل الوالدين وعدم الإكراه لأنه يؤدي إلى أفعال عكسية ربما عدوانية ومحاولة إشعار الطفل بحقوق الآخرين وتربيته على الالتزام بالمعايير الاجتماعية

العامة،والأخلاقية والدينية منها بشكل خاص. وبهذه الأساليب الإيجابية وأمثالها تنمو الشخصية،وتشكل سمة المسالمة عند الفرد على أنه يجب أن ينظر إلى سمة المسالمة هنا على أنها سمة إيجابية لأنها سمة فيها احترام للنفس ورعاية لحقوقها كما هي احترام للآخرين ورعاية لحقوقهم بعيدا عن الخنوع الذي يعد استسلام أو تبعية فردية أو تلاشي للشخصية.

المبحث الرابع: المدرسة

تشكل المدرسة نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية. وهذا يعني بدقة أن المدرسة كما تبدو لعالم الاجتماع،تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون،ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وفي خارجها.وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيا وتربويا.

وبالتالي تصبح المدرسة مؤسسة شكلية رمزية معقدة،تشتمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين،وتنطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تترابط فيما بينها بواسطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلا تربويا. (علي أسعد وطفة،2004 ،20)

والعلاقة التربوية هي نمط معياري للسلوك،الذي يحقق التواصل التربوي،بين التلاميذ والمعلمين والمقررات والإدارة والمعايير والقيم بوصفها عوامل مكونة للنظام المدرسي.وتلك العلاقات يمكن تحليلها على أساس أن لكل منها دستورها الأخلاقي واتجاهاتها وعاداتها نحو المجموعة الأخرى .والتأثير الاجتماعي الذي تمارسه المدرسة هو نتيجة تأثير هذه الجماعات على الفرد وعلى شخصيته (عبد الوافي بوسنة،2005 ،189)

المبحث الخامس : المراهقة

تتزامن بداية المراهقة مع دخول التلاميذ إلى المدرسة الثانوية،ويكون هذا الانتقال سببا في الحيرة والارتباك..وفي معظم الحالات يواجه التلاميذ انتقالين رئيسيين،وهما الدخول في البلوغ والبداية في مدرسة جديدة. فبعد أن كان التلاميذ هم الأقدم في المدرسة،يجدون أنفسهم فجأة الأصغر سنا والأقل قوة في هذا المكان الجديد.

فأثناء المراهقة تحدث لهؤلاء التلاميذ تغييرات جسمية،ويواجهون توقعات وسلوكيات دينامية اجتماعية غير متوقعة. ففي المدارس الثانوية توجد ثقافتان منفصلتان للمراهقين والراشدين ففي المدرسة الابتدائية نجد أن الراشدين يمثلون المعلمين والأشخاص الآخرين المهمين بالنسبة للتلاميذ. أما المدرسة الثانوية فإن هذه العلاقة التابعة والتكافلية،يتم تحديها من خلال الديناميات النمائية للمراهقة،التي يمكن أن تدفعهم في كثير من الأحيان إلى العدوانية،وتحدي النظم ومعارضة الأعراف والتقاليد فالحياة الثائرة ربما تبدو شيّقة وجذابة.(كيث سوليفان وآخرون، 2007 ،67)

وتتجلى الأزمة في هذه الأثناء،إما في الانطواء على الذات،وإما في محاولة السفر خارج الذات وإما فيهما معا،غير أن مسألة إثبات الذات،تعيد خلق نوع من التمركز حولها،في إطار منظومات ذات ميول اجتماعية أكثر فضائية،وهكذا يبدو العالم،من جديد،وكأنه آخذ في التعقيد،لكن سرعان ما يبدو في الأفق مشروع ولادة جديدة من خلال ترويض السلوكات الرعناء.(مصطفى حدية،1996، 171)

ـمراجع الفصل:

01. حامد عبد السلام زهران ،**علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الرابعة،عالم الكتب القاهرة،1977.

02. حسين علي فايد،**المشكلات النفسية الاجتماعية**،الطبعة الأولى،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع،القاهرة، 2005.

03. ريمون بودون وفرانسوا بوريكو،ترجمة:سليم حداد،**المعجم النقدي لعلم الاجتماع** الطبعة الثانية،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2007.

04. زرارقة فيروز،**انحراف الأحداث بين الواقع الاجتماعي الأسري والتشريع القضائي الجزائري**،دراسات في الإنسانية والاجتماعية،منشورات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر 2007.

05. طاهر بوشلوش،**التحولات الاجتماعية والاقتصادية وآثارها على القيم في المجتمع الجزائري (1967-1999)**،أطروحة دكتوراه،قسم علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر،2006.

06. طه سلامة،عبد العظيم حسين،**استراتيجيات إدارة الصراع المدرسي**،الطبعة الأولى دار الفكر،عمان،الأردن،2007.

07. كيث سوليفان وآخرون،ترجمة:طه عبد العظيم حسين،**سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية** ،الطبعة الأولى،دار الفكر،عمان،الأردن،2007.

08. محمد عابد الجابري،**أضواء على مشكل التعليم بالمغرب**،دار النشر المغربية،الدار البيضاء، 1973.

09. محمد إقبال محمود،**علم النفس المدرسي**،الطبعة الأولى،مكتبة المجتمع العربي عمان،الأردن،2006.

10. محمد عاطف غيث،**قاموس علم الاجتماع**،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،1988.

11. محمود عوده،**أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي**،دار النهضة العربية،بيروت،1988.

12. معن خليل العمر،**ثنائيات علم الاجتماع**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان،2001.
13. معن خليل العمر،**التفكك الاجتماعي**،الطبعة الأولى،دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن،2005.
14. معن خليل العمر،**معجم علم الاجتماع المعاصر**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان 2006.
15. مصطفى حدية،ترجمة:محمد بن الشيخ،**التنشئة الاجتماعية والهويّة**،الطبعة الأولى النجاح الجديدة،الدار البيضاء،1996.
16. عبد السلام الدويبي،**التمهيد في علم النفس الاجتماعي**،الطبعة الأولى منشورات جامعة الفتح إدارة المطبوعات والنشر،طرابلس،ليبيا،1998.
17. علي اسعد وطفة،**علم الاجتماع المدرسي**،الطبعة الأولى،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت،لبنان،2004.
18. عدنان الأمين،**التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع**،الطبعة الأولى،المركز الثقافي العربي الدار البيضاء،المغرب،2005.
19. عبد الوافي بوسنة،**ماهية العولمة والمدرسة كمؤسسة اجتماعية**،العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية،مخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة،جامعة محمد خيضر،بسكرة،2005.
20. علي اسعد وطفة،**علم الاجتماع التربوي**،الطبعة الثانية،مكتبة الفلاح،الكويت 1998.
21. فايز مراد دندش،**علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس**،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية،2002.
22. سعيد بن علي بن مانع،**المسايرة والمغايرة**،سلسلة البحوث التربوية والنفسية مركز البحوث التربوية والنفسية،جامعة أم القرى،مكة المكرمة،المملكة العربية السعودية،1991.

الفصل الثاني:

دراسات في سلوك

المسايرة والمغايرة الاجتماعية

المبحث الأول: التناولات المفسرة للمسايرة والمغايرة

المطلب الأول : المنظور الشرعي من القران والسنة
المطلب الثاني: المنظور الفلسفي
المطلب الثالث: منظور علم النفس التجريبي
المطلب الرابع: المنظور السوسيولوجي

المبحث الثاني: الدراسات السابقة والمشابهة

المطلب الأول : الدراسات الأجنبية
المطلب الثاني : الدراسات العربية
المطلب الثالث : الدراسات الجزائرية
المطلب الرابع : رؤية نقدية للدراسات السابقة

المبحث الأول: التناولات المفسرة للمسايرة والمغايرة

المطلب الأول: المنظور الشرعي من القران والسنة

لقد ضم القرآن الكريم جوهر القانون الأخلاقي كله،وهو الذي ظل متفرقا في تعاليم القديسين والحكماء،من المؤسسين والمصلحين الذين تباعد بعضهم عن بعض،زمانا ومكانا،وربما لم يترك بعضهم أثرا من بعده يحفظ تعاليمه،ولعل هذا الجانب يعد من بين السمات البارزة للقرآن (محمد عبد الله درّاز،08،1998).

وتبدو أصالة هذا التعليم الأخلاقي في أحلى صورها،في طريقته التي سلكها لتقديم تلك الدروس المختلفة عن الماضين وتقريبها،بحيث يصوغ تنوعها في وحدة لا تقبل الانفصام،ويسوقها

على اختلافها في إطار من الاتفاق التام،وذلك لأنه بدأ بأن نزع عن الشرائع السابقة كل ما كان فيها إفراطا أو تفريطا. لقد قدم القرآن منهجا كاملا للحياة العملية ورسمها،فبيّن كيف ينبغي للإنسان أن يسلك مع نفسه،وفي أسرته،ومع الناس أجمعين،وما المبادئ التي يجب أن تحكم العلاقات بين الحاكمين والمحكومين،وكيف يؤدي الإنسان العبادة لله. (محمد عبد الله درّاز ،1998 ،09)

ونجد القرآن ينهى عن الانقياد الأعمى ((قالوا إنا وجدنا آباءنا على أمة وإنا على آثارهم مقتدون)) إن هذا الانقياد هو ما سبب هلاك كثير من الأمم،وذلك لعدم تمييز الخير والشر. أو ربما كان سبب هذا الانقياد عندما وافقت أفعال الآباء أهواء هذه الأمم. وعليه فلقد علمنا القرآن أن النفس الإنسانية قد تلقت في تكوينها الأولي الإحساس بالخير والشر((ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها)) ولقد هدي الإنسان طريقي الفضيلة والرذيلة ((ألم نجعل له عينين،ولسانا وشفتين،وهديناه النجدين)). حقا ((إن النفس لأمارة بالسوء)) ولكن الإنسان قادر على أن يحكم أهواءه((وأما من خاف مقام ربه،ونهى النفس عن الهوى، فإن الجنة هي المأوى))

إن الأمر اختيار حر دنيوي لا علوي،وهو يرجع إلى استخدامنا الحسن أو السيئ لملكاتنا العليا،وهي ملكات يزكي تثقيفها النفس،كما يدنسها ويطمسها إهمالها ((قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها)) وبالتالي إنّ الطاعة تجلب الأجر والفلاح،والمعصية تؤدي بصاحبها إلى الخيبة والهلاك.

ويقدم القران أولى صور العصيان،متمثلة في معصية إبليس لواجب السجود لآدم،ثمّ خطيئة آدم عندما خالف أمر الله،حين أكل من الشجرة. قال تعالى: ((وإذ قلنا للملائكة اسجدوا لآدم فسجدوا إلاّ إبليس أبى واستكبر وكان من الكافرين* وقلنا يا آدم اسكن أنت وزوجك الجنّة وكلا منها رغدا حيث شئتما ولا تقربا هذه الشّجرة فتكونا من الظّالمين* فأزلّهما الشيطان عنها فأخرجهما ممّا كانا فيه وقلنا اهبطوا بعضكم لبعض عدوّ ولكم في الأرض مستقرّ ومتاع إلى حين* فتلقى آدم من ربّه كلمات فتاب عليه إنّه هو التّوّاب الرّحيم*)). (سورة البقرة،الآية 37/33) لقد جاء القرآن الكريم بجميع سوره وآياته ليكون دستورا للأخلاق والآداب في جميع مجالات ونشاطات الإنسان،فلم يترك جانبا منها إلاّ وكان له فيه توجيه وإرشاد.

أما السنة النبوية فقد تضمنت آداباً وأخلاقاً وتوجيهات كثيرة في هذا المجال،وجاءت بمثل ما جاء به القرآن من التوجيه نحو التزام الأخلاق الحسنة ونبذ السيء منها. يقول عليه الصلاة والسلام مبيناً منزلة الأخلاق في الإسلام: ""إن الرجل ليدرك بحسن خلقه درجات قائم الليل وصائم النهار"" ويقول أيضاً: ""إن الله كريم يحب الكرم ومعالي الأخلاق، ويبغض سفاسفها"" فالقائم الصائم المتطوع بهاتين العبادتين العظيمتين لا يبلغ فضل درجة المتحلي بالأخلاق

الحسنة،المعامل للناس بطيب نفس،المترفع عن رذائل الأخلاق وسيّئها،وذلك لأن التطوع بالصيام والقيام من المستحبات وليس من الواجبات،أما الالتزام بحسن الخلق في المعاملة من حقوق المسلم الواجبة،فلا يقوم التطوع مقام الواجب في المنزلة والمكانة.

وقد أوجدت الشريعة في تعاليمها مجالات كبيرة وواسعة،للتطبيق العملي الواقعي لهذه الأخلاق فلا يقتصر التوجيه الإسلامي إلى هذه الأخلاق على الجانب النظري المتمثل في المواعظ والخطب بل أوجد من المجالات،والعلاقات البشرية المتنوعة،ما يسمح بتطبيق وممارسة كل هذه الأخلاق والآداب المختلفة. فعلاقة الإنسان بربه عزّ وجلّ،وعلاقة الآباء بالأبناء،وعلاقة الرجل بأهله وعلاقته بأقربائه،وجيرانه،والرجل في الطريق،كل تلك مجالات واسعة يجدها المسلم وينطلق من خلالها ليمارس تلك الآداب والأخلاق الإسلامية العظيمة.

إن مهمة التربية تصبح سهلة إذا وجدت معياراً صادقاً للقيم والأخلاق،إلاّ أن الإنسان عاجز بقدراته المحدودة أن يضع لنفسه أو لغيره،هذا المعيار الصادق الثابت،الذي يمكن أن يفرّق به بين الخير والشر،والحق والباطل. ومن هنا فإنّه لا يمكن الحصول على معرفة أخلاقية موثوق فيها دون اللجوء إلى المصدر السلطوي المناسب،الذي يملك حق إصدار القيّم،وحق الإلزام بها،وهذان الحقّان لا يملكهما إلاّ من يملك الحياة بأسرها،ويملك الإنسان بأهوائه،وهو الله جل جلاله.

إن صدور القيم الخلقية عن الذات الإلهية عبر الوحي الرباني: تمثل في حدِّ ذاتها عند الإنسان الذي من طبعه التهرب من الالتزام،قناعة كافية لدفعه نحو التطبيق،بحيث يصبح العصيان أمراً ممقوتاً ومستهجناً،ويكون الإنسان البالغ العاقل،الحر في إرادته واختياره،ملزماً بالتحلي بالأخلاق الفاضلة،وتجنب الأخلاق الساقطة،على سبيل الإلزام لا على سبيل التخيير،بمعنى أن يكون علم الأخلاق هو علم الواجبات الملزمة،فالمسلم المكلف مُلزم بالصدق،ومنهي عن الكذب،لأن الأول لا بد أن يَلتزم به،والثاني لا بد أن يجتنب،بحيث يترقى الفرد تدريجياً،وبالتدريب والاعتياد،لتصبح هذه الأخلاق الفاضلة جزءاً من كيانه.(عدنان باحارث،د ت،31)

المطلب الثاني : المنظور الفلسفي

تعتبر إشكالية الطاعة والعصيان من صميم إشكاليات التربية الأخلاقية،والتي وظيفتها إخراج الإنسان من حالة الخضوع للغرائز،من أجل الامتثال للقوانين والمثل. ولقد ذهب بعض المفكرين

من أمثال ""بيير بورديو"" إلى حد اتهام العمل التربوي الرسمي بأكمله،بأنه عمل توجيهي عقائدي. مما يضع التربية الأخلاقية والمدنية في مرتبة العنف الرمزي الثقافي،الذي تمارسه نخبة مسيطرة في النظام التعليمي،على كافة طبقات الشعب المغلوبة،من أجل ضبط وإخضاع وتنميط هذه الطبقات وبالتالي تمت الدعوة إلى تحرير الفرد من النظم القيمية،التي تفرضها المؤسسة التعليمية.(فؤاد نهرا،أفريل 2006) ذلك أن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي،وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة،لتعسف ثقافي معين.(بيير بورديو،1994 ،07)

إنّ هذا الاتجاه،ينكر على التربية قدرتها على إحداث التغيير الاجتماعي،لكونها عاجزة عن تخطي القيود الإيديولوجية،والبيروقراطية من جانب،والجمود الاجتماعي المتمثل في الميل إلى المحافظة على موروثات فكرية،وأوضاع طبقية أو عشائرية من جانب آخر،أو لكونها جزءا من النظام السياسي السائد،تخدم إيديولوجيته،وتعمل على إنتاج أو إعادة إنتاج الواقع المكرس لها.(محمد عبد الخالق مدبولي،1999 ،28)

لكن هناك من بيّن أن وظيفة التربية الأخلاقية،لا يمكن اختزالها في وظيفة الخضوع لقوانين وأنظمة المجتمع،وإنما قد تمكّن الفرد من إثبات استقلاليته الذاتية،ككائن عاقل بوجه النظام القيّمي للمجتمع. ومن بين هؤلاء نجد ""بياجيه"" الذي بيّن أنّ التنمية السيكولوجية الأخلاقية للطفل تمر بطورين أساسيين،وأن التربية الأخلاقية التقليدية السلطوية،تبقي عليه في سجن الطور الأول ويأتي التمييز بين طور الطاعة لإرادة المربي،الذي يمارس سلطته عليه،سواء كان الأب أم المدرس وبين طور لاحق تظهر ملامحه اعتبارا من العام السابع،ويتميز بقدرة الطفل ومن ثم المراهق على امتلاك قدرة صنع أحكامه القيمية والأخلاقية،وكذلك الانعتاق من الخضوع المطلق للسلطة الأبوية. .(فؤاد نهرا،أفريل 2006)

وبالتالي تتمثل التربية الأخلاقية في تربية،وظيفتها دفع الإنسان إلى طاعة الأنظمة القيمية العادلة،وإلى الامتثال للقانون ووضعه فوق مالك السلطة،بل إلى العصيان إذا ما تجاوز مالك السلطة تلك النظم العادلة.

وقد كان تصنيف ""بياجية""،منطلقا لدراسة ""لورنس كوهلبيرغ"" الذي أوجد ستة أطوار للتنمية الأخلاقية للفرد،بناءاً على معاينته لتلامذة تقع أعمارهم بين السادسة والسادسة عشرة توزعوا بين مناطق مختلفة ومتباينة من حيث وضعها الاجتماعي والثقافي،وهذه الأطوار تمثلت في الخضوع للسلطة والخوف من العقاب. ثم ينتقل الفرد إلى طور الفردية النفعية. ثم ينتقل إلى طور ثالث يتقيد فيه بالأنماط الاجتماعية القائمة،كالأعراف والتقاليد. ثم ينتقل إلى طور رابع يسمى طور القانون والنظام. ثم يأتي الطور الخامس،حيث يخضع العقل النظم والقوانين الوضعية لامتحان العدالة،ويبحث عن شرعيتها. وأخيرا يأتي الطور السادس،وهو طور الامتثال للمبادئ الأخلاقية حيث يمثل الطوران الخامس والسادس ما يسمى بأخلاق ما وراء النظم الأخلاقية.

وبالتالي تتحقق الاستقلالية الذاتية،من خلال قناعة الفرد العاقل بأن الحكم الأخلاقي الذي يتقيد به،إنما يتطابق مع ما يتطلبه نشاطه العقلاني،وهي مسالة كان الفيلسوف الألماني ""كانط"" قد وضحها حين أثبت أن الحكم الأخلاقي الأصيل،هو ذلك الذي يقرّ به العقل،بحيث يكون من يتقيد به

متحرراً من ما هو غريب عن ضميره،ومتحررا من الغرائز التي تتحكم بالنفس وتقيّد الإرادة الحرة.(فؤاد نهرا،أفريل 2006)فالإنسان الصالح يتصرف بما يتفق والعقل والإرادة الصالحة هي الإرادة العاقلة.(جون هوسبرس،2001 ،225)

المطلب الثالث : منظور علم النفس التجريبي

كان ""مظفر شريف"" من أوائل علماء النفس الاجتماعي الذين درسوا ظاهرة الامتثال دراسة منظمة. فهو لم يتردد في دراسة الظاهرة كظاهرة جماعية معتمدا على المنهج التجريبي،لأنه من الواضح أن موضوع المعايير كان يتم تناوله وبشكل دقيق على المستوى الفردي(Willem Doise,1982,20) حيث قام بإجراء سلسلة من التجارب في الثلاثينات،اعتمد فيها على مهمة إدراك بصري لتكون الموضوع الذي تدور حوله وجهات النظر في موقف جماعي. وقد كان شريف يطلب من المشاركين في التجربة (أي المفحوصين أو المجرب عليهم)،إعطاء تقديرات للمسافة التي تتحرك فيها نقطة ضوء في مكان مظلم (Kevin Wren,2002,24) (وهي ظاهرة تعرف بأثر الحركة الظاهرية،وتحدث نتيجة لعدم وجود أي نقطة مرجعية في دائرة الرؤية). وفي واحدة من هذه التجارب،كان المشاركون يضعون تقديراتهم كل على انفراد،أولا ومن ثم كأعضاء في جماعات فوجد شريف أن التقديرات الفردية لأعضاء الجماعات تلتقي فيما بعد،وتصبح أكثر تشابها مما كانت عليه،حين أعطى كل عضو تقديره منفردا،وعليه،فإن معيارا جماعيا يكون قد تطور يمثل متوسط التقديرات الفردية.

وقد اعتبر ""شريف"" نتائج دراسته هذه دليلا على وجود ظاهرة الامتثال،غير أن آش لم يتفق معه في هذا الرأي معترضا بالدرجة الأولى على طبيعة المهمة التي استخدمها شريف،إذ رأى آش أن المهمة التي استخدمها شريف في دراسته،كانت تنطوي على شيء من الغموض،نظرا لعدم وجود معيار للحكم على صحة الإجابة أو خطئها،مما يجعل من الصعب الخروج باستنتاجات حول الامتثال في المواقف الاجتماعية. بناءا عليها رأى آش أن خير وسيلة لقياس الامتثال،تكون في قياس نزعة الشخص إلى الموافقة مع أناس آخرين،يجمعون على إعطاء إجابة خطأ،في مهمة يكون الحل الصحيح لها واضحا،لا يعتريه أي غموض. فقام آش بتصميم مهمة إدراكية بسيطة تتطلب من الأفراد المشاركين تحديد الخط(من خطوط ثلاثة مختلفة الأطوال) الذي يناظر في طوله خطأ معياريا.

وبدأ ""آش"" بدراسة استطلاعية قام فيها باختيار (36) مشاركا كلا على انفراد مستخدما نماذج من البطاقات. ومن حيث أن المشاركين لم يرتكبوا سوى ثلاث أخطاء في الـ (720) محاولة (أي معدل الخطأ لم يتجاوز (0.42 %)،استنتج آش أن المهمة سهلة ولا يعتريها أي غموض. ولقد كان الإجراء الذي استخدمه آش في دراسة الامتثال مبدعا،ولأن الغموض الأساسي فيه يكمن أن يعدل لاستقصاء أثار العوامل المختلفة على الامتثال،فقد عرف باسم نموذج آش.(روبرت مكلفين ،رتشارد غروس،2002 ،6)

المطلب الرابع: المنظور السوسيولوجي

سنحاول في هذه الجزئية التطرق لما تناوله أهم علماء الاجتماع،بخصوص موضوع المعايير الاجتماعية،واتجاهات الأفراد نحوها،انطلاقا من تحليلاتهم وتفسيراتهم لمضامين هذه القضية. ولعل ابن خلدون كان السباق لمعالجتها،حيث أننا نجده في الفصل الثاني والخمسون من مقدمته والذي عنونه بـ: في أن العمران البشري لا بد له من سياسة ينتظم بها أمره حيث يقول: ""اعلم أنه قد تقدم لنا في غير موضع أن الاجتماع للبشر ضروري،وهو معنى العمران الذي نتكلم عنه وأنه لابد لهم في الاجتماع من وازع حاكم يرجعون إليه،وحمكه فيهم تارة يكون مستندا إلى شرع منزل من عند الله يوجب انقيادهم إليه إيمانهم بالثواب والعقاب عليه الذي جاء به مبلغه؛ وتارة إلى سياسة عقلية يوجب انقيادهم إليها ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم"".(عبد الرحمن ابن خلدون 2004 ،288)

وهنا يعبر ابن خلدون عن المعايير بالوازع،الذي يقسمه إلى معايير وقوانين إلهية،ينتظم بها حال المجتمع في أمور الدنيا والآخرة. والأخرى ما يختص بالحياة الدنيوية،والتي يحصل نفعها في الدنيا فقط أو ما يسمى بالسياسة المدنية،والتي تعبر عن مجموعة القواعد التي تصدرها سلطة بشرية في مجتمع معين،بقصد تنظيم جوانب بعينها من سلوك ومعاملات الأفراد في ذلك المجتمع،تنظيما إجباريا من خلال ما تتمتع به السلطة من أدوات القوة،التي تكفل إلزام الأفراد المخاطبين بتلك القواعد بالامتثال لما هو وارد فيها(نصار عبد الله،1998 ،93). وكل من القسمين يحصل الامتثال لهما،بناء على الإيمان بالثواب والعقاب،سواء من عند الخالق أو من عند الحاكم.

يرى دوركايم أن مثلنا العليا ليست سوى نتيجة لرغبتنا في إرضاء المجتمع.وأن ضميرنا الذي ينبض في صدورنا،ليس سوى صوت المجتمع الذي يتكلم فينا. ويعتبر دوركايم من أهم علماء الاجتماع،الذين تناولوا مفهوم الخروج عن المعايير حيث استخدمه في كتابه تقسيم العمل في المجتمع،ليشير إلى حالة من ضعف المعايير بين أعضاء الجماعة أو في المجتمع،وهي خاصية تتعلق بالبناء الاجتماعي أو الثقافي. حيث تمثل هذه الحالة واحدة من حالات غياب النظام أو القانون،والى افتقار مفهوم السلوك إلى المعيار،أو القاعدة التي يمكن بها قياس أو تمييز السلوك السوي من السلوك غير السوي. ويعتبر هذا التصور نتيجة من نتائج تقسيم العمل،انطلاقا من حدوث تلك الهوة العميقة التي فصلت بين العمال وأرباب العمل. تلك التي فتحت المجال أمام الخلافات التي لا حصر لها،مما أدى إلى إضعاف التضامن الجمعي بين الأفراد.

إنّ تناولات دوركايم للمعايير لم يقتصر على المنظور السوسيولوجي فحسب بل كان له من الإسهامات الفلسفية بخصوص بهذه القضية،ما كان يفرض التعاطي معها في فصل الاتجاه الفلسفي. فالظاهرة الاجتماعية عنده تنشأ خارج شعور الفرد كحقيقة موضوعية،تؤثر في الفرد وتوجه سلوكه وتفكيره وشعوره على غير إرادة منه،بل ليس في وسعه أن يقاوم تأثيرها،وهي تنشأ بنشأة الاجتماع البشري لأنها من صنع العقل الجمعي،وتتميز بصفة الإلزام والقهر،بمعنى أنها تفرض نفسها على الأفراد فلا يملكون إلا طاعتها راضين أو كارهين. وقيم الأخلاق ومثلها العليا من صنف الظواهر الاجتماعية التي تنشأ باجتماع الناس بعضهم ببعض،ولا تكون من صنع الأفراد ويكون لها من السلطان ما يمكّنها من أن تفرض نفسها على الفرد ولا تتأثر به،فهو يتلقى توجيهات المجتمع ويستجيب لها راضيا أو كارها،وبهذا تكون المثل العليا وليدة المجتمع،وتمرد

الأفراد عليها يؤدي إلى الانحلال والفوضى. ذلك أن المثل ليست إلا تعبيرا عن رغبات الأفراد في إرضاء المجتمعات التي ينتمون إليها.(توفيق الطويل،2006 ،276)

وقد عرّف دوركايم الأخلاق بأنها عبارة عن مجموعة من القواعد العملية الثابتة،التي تحدد سلوكنا. والسلوك الخلقي هو السلوك وفقا لمقياس أو قاعدة تحدد كيف يجب أن نتصرف في الحالات والمواقف التي تعرض علينا،دون أن نخالف في ذلك ضميرنا أو العرف السائد في مجتمعنا. كذلك فهي تمنع الفرد من أن يطأ المناطق المحرمة. إنها إذن نظام ضخم من النواهي.(حسين رشوان 2002 ،191)

إن الحقيقة الأخلاقية عند دوركايم هي حقيقة اجتماعية،والمثل الأعلى يصدر عن المجتمع،وله وظيفة في المجتمع. ولا يمكن أن يقوم للمجتمع قائمة دون خلق القيم والمثل العليا،وهو يتفق مع كانط في فكرة الإلزام،إلاّ أن الإلزام الخلقي يصدر عند كانط عن العقل،بينما يصدر عند دوركايم عن المجتمع،والحقيقة الخلقية لا تنشأ إلا من الواقع الجمعي. إذن فمجال الأخلاق هو مجال الواجب،والواجب هو الذي يفرض علينا،فسلوكنا يخضع للسلطة. وأداء المرء لواجبه احتراما منه للواجب وإطاعة للأوامر كونها قاعدة،وفي باطن هذه القاعدة تكمن فكرة الإلزام والقهر الخلقي.(حسين رشوان ،2002 ،194)

أما ""مرتون"" فقد أكد على أن أنماط السلوك المنحرف،ما هي إلا استجابة عادية للمواقف الاجتماعية السائدة،حيث يتعرض الفرد لضغوط اجتماعية تقوده في اتجاه السلوك المنحرف،أو يتعرض لضغوط اجتماعية أخرى،تقوده في اتجاه السلوك السوي،أي الذي يتطابق والقوانين السائدة فالانحراف ينشأ من محاولة الفرد تحقيق الرغبات عبر وسائل غير شرعية.

وبالنسبة لبارسونز فلقد كان بعد الامتثال في مقابل الانحراف كامنا في فكرته عن الفعل الاجتماعي والنسق الاجتماعي،ذلك لأن إحدى جوانب النماذج الثقافية المشتركة التي تكون جزءا من كل نسق للتفاعل الاجتماعي،تعتبر معيارية في أغلب الأحيان. ولما كان النموذج المعياري السائد في المجتمع ينطوي على أساسيات نمط الاتصال،وأن تكاملية التوقعات،تنطوي على وجود مستويات مشتركة لما يعتبر موضعا للاتفاق،أو للسلوك الذي يعد موضعا للتأييد،فإن هناك توقعا دائما للامتثال مع متطلبات هذا النموذج المعياري. وإذن فإن فكرة الامتثال كانت هي القاعدة الأساسية التي انطلقت منها نظرية بارسونز في الانحراف،وذلك عندما قام بفحص العمليات التي تنمو بواسطتها محاولات مقاومة الامتثال للتوقعات الاجتماعية،ومجموعة الميكانيزمات التي توجد في الأنساق الاجتماعية وتعمل على مواجهة هذه المحاولات أو الميول والتصدي لها.

ويقوم تحليل نظرية بارسونز في النسق الاجتماعي والدافعية الانحرافية،على تناول ثلاث نقاط وهي: أولا مصادر الانحراف،وثانيا ميكانيزمات ضبط الانحراف ووقفه،وثالثا الانحرافات المتراكمة ودورها في التغير. هذه النقاط تتكامل في ما بينها لتشكل نظرية الانحراف عند بارسونز.

فيما يخص مصادر الانحراف،فهي تتمثل في عدة نقاط،أولها: نمط التفاعل الاجتماعي،حيث أن العمليات التفاعلية هي التي تؤثر في توجيه الفاعل نحو الموقف،فإذا أصيب نسق التفاعل بالاضطراب،أدى ذلك إلى إحباط نسق توقعات الأنا نحو الآخر،وبالتالي تم تعريضه لمشكلة التوافق،الأمر الذي يدفع الأنا إلى إعادة بناء توجيهه الخاص،كإعادة بناء حاجاته الخاصة عن طريق الكبت. أو بواسطة استخدام ميكانيزمات دفاعية،ومن بينها التحقير من شأن الحاجات التي لم تشبع. أو عن طريق تحويل اهتمامه إلى موضوع آخر،أو نبذ نموذج التوجيه القيمي الذي لم يمتثل له الآخر.

إن الانحراف من وجهة نظر بارسونز،هو نتاج التفاعل بين التناقضات الوجدانية في النسق الدافعي للأنا والآخر،وعليه يمكن تصنيف الانحراف إلى أولا: الميل الاغترابي في مقابل الميل الامتثالي حيث يطلق بارسونز على المكون السلبي للبناء الدافعي،المتصل بنسق التوقعات،مصطلح الميل الاغترابي إلى الحاجة. أما المكون الايجابي فسمي بالميل الامتثالي إلى الحاجة. ثانيا: الفاعلية في مقابل انعدام الفاعلية،حيث يشير مفهوم الفاعلية إلى دور الفاعل في عملية التفاعل،فهو يتميز بأنه أكثر مبادأة،وأكثر قدرة على ضبط هذه العملية. وأما انعدام الفاعلية فهو يشير إلى توجيه نحو اتخاذ مبادأة أقل مما تتطلبه توقعات الدور،وترك الآخر يضبط الموقف. وبناء على هذا يمكن التوصل إلى نماذج سلوكية انحرافية:كالتوجيه نحو الأداء القهري،أو الإذعان القهري لتوقعات المكانة،أو التمردية،أو الارتدادية. وثالثا: التركيز على الشخص في مقابل التركيز على المعيار وفيه يمكن التوصل إلى النماذج الانحرافية التالية: السيطرة،الإذعان،العدوانية،الانفصال القهري الفرض القهري للمعيار،التعلق الكمالي بالطقوس،الفساد،الهروب من الامتثال للمعايير. وهذا يؤكد وجهة النظر الدافعية التي أشار إليها ميرتون في بحثه حول البناء الاجتماعي واللامعيارية.

أما النقطة الثانية والمتعلقة بمصادر الانحراف،فتتمثل في طبيعة الموقف أو النموذج المعياري ويكون ذلك في حالتين: أولاهما عندما ينطوي هذا النموذج على مبدأ الحياد الوجداني،وهو مبدأ يصعب الامتثال له في أحيان كثيرة. وثانيهما عندما يتميز بانعدام الوضوح،وبفقدان عنصر التحديد أو التخصيص. أما النقطة الثالثة فتتعلق بطبيعة الدور،والمقصود بذلك تعرض الفاعل لمجموعة متصارعة من توقعات الدور المشروعة،التي يعتبر الانجاز الكامل لكل منها مستحيلا من الناحية الواقعية،مما يحتم ضرورة التضحية ببعض هذه التوقعات.

وبالنسبة لميكانيزمات ضبط الانحراف،فيشير بارسونز إلى وجود علاقات وثيقة بين عمليتي التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي،إلى درجة تمكننا من أن نتخذ من بعض عمليات التنشئة الاجتماعية،نقطة مرجعية لتطوير إطار نحلل من خلاله عمليات الضبط الاجتماعي. أما الانحراف والتغير الاجتماعي،فقد حدد بارسونز علاقة الانحراف بالتغير الاجتماعي،عندما أشار إلى أن ميول السلوك الانحرافي البنائية،التي لم تصحح بواسطة ميكانيزمات الضبط في النسق الاجتماعي تشكل إحدى المصادر الرئيسية للتغير في بناء هذا النسق.(سامية محمد جابر،2000 ،67)

المبحث الثاني: الدراسات السابقة والمشابهة

المطلب الأول : الدراسات الأجنبية

***-دراسة جولدبرج (1954):**

والذي تناول فيها ثلاثة محددات موقفية في المسايرة لمعايير الجماعة،وهي تدور حول أسباب زيادة أو تزايد المسايرة. حيث أجريت الدراسة على مجموعتين يبلغ عدد الأفراد 79 فرداً،وذلك باستعمال موقف تجريبي. لتؤكد النتائج أن المسايرة تتزايد بزيادة عدد المرات التي يواجه فيها الفرد معيار الجماعة،وتتزايد أيضا بزيادة الفترة التي يصاحب فيها الفرد معيار الجماعة. بينما لم يتم التأكد من أن المسايرة تزيد بزيادة عدد أفراد الجماعة.

-فروض الدراسة:

تزداد المسايرة عندما:

1-يزداد عدد المرات التي يتعرض الفرد فيها لمعيار الجماعة.

2-تزداد الفترة السابقة التي يتعرض فيها عضو الجماعة لمعيار الجماعة.

3-يزداد حجم الجماعة.

-نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية مما يثبت حقيقة الفروق التي تظهر بسبب المسايرة.

تأكد الفرض الأول والثاني حيث ثبت أن المسايرة تتزايد بزيادة عدد المرات التي يواجه فيها الفرد معيار الجماعة،وتتزايد أيضا بزيادة الفترة التي يصاحب فيها الفرد معيار الجماعة،بينما لم يتأكد الفرض الثالث بأن المسايرة تزيد بزيادة عدد أفراد الجماعة.

ويخلص الباحث من هذه الدراسة أنها لم تتوصل إلى عمومية المسايرة،ولكنها توصلت إلى أن المسايرة حالة موقفية تزيد وتنقص تبعا للشروط المصاحبة للموقف،وذلك من خلال تحليل التباين للمواقف التجريبية التسعة(بحساب نسبة المسايرة في كل موقف مع كل صورة) والارتباطات بين درجات المسايرة وكل من الشروط التجريبية الثلاثة،وأظهرت النتائج انخفاض الميل للمسايرة بالنسبة للأفراد،وذلك باختلاف مسايرتهم من موقف لآخر.

***-دراسة ماك كيتش (1954):**

تدور هذه الدراسة حول تحديد ما الذي يقوم الفرد بمسايرته؟-فالعديد من الدراسات تناولت مسايرة الفرد بما يعده المجرب من مهام وتصميمات تجريبية معينة،أو باختصار هو يساير معايير المجرب،أو ما يدركه المجرب. والسؤال الثاني لماذا يغير بعض الأفراد من اتجاهاتهم من مواجهة واحدة؟ ولماذا بعضهم الآخر لا يغيرون من اتجاهاتهم؟. ولتكون الإجابة أكثر وضوحا ما الذي يدركه الفرد من معايير في زمن الاختبار القبلي والبعدي،سواء أكان رأي الأغلبية معلنا أو غير معلن. ومن النادر أن نجد جميع الأفراد يدركون معيار الجماعة بنفس القدر في الاختبار القبلي. وعندما تتم المواجهة (مواجهة ضغط الجماعة)،فإن البعض يدرك معيارا في الاختبار البعدي على أنه مماثل تماما لإدراكه الأصلي،ويتم تعديل الاتجاه وفقا لذلك(بمعنى أن إدراكه للمعيار قد اتضح في الموقف الثاني)،بينما نجد بعضهم الآخر في اتجاهه حتى الذي ظهر في الاختبار القبلي يمثل توجها راسخا لإدراكه الحقيقي،فلا يغير من اتجاهه حتى لا يتناقض مع جماعته الأولى. ويعتمد الأمر لتحديد معيار الجماعة على أن تحدد جماعة المرجع حتى تصبح معاييرها بالنسبة للفرد هي معاييره حتى يسايرها.

-فروض الدراسة:

1-يرتبط تعديل اتجاه أعضاء الجماعة إيجابيا مع التغير في إدراكهم لمعايير الجماعة (يتحدد إدراك عضو الجماعة لمعايير الجماعة بأن يمثل في تقديره الاتجاه المتزايد نحو الجماعة).
2-سوف يكون الارتباط إيجابيا وعاليا بين اتجاهات أفراد الجماعة وإدراكهم لمعايير الجماعة،بالنسبة للمجموعة التي يكون أفرادها أكثر ميلا للجماعة بشكل متسع،عن أفراد الجماعة التي يقل ميلهم إليها. باختصار كلما زاد ميل الفرد للجماعة كلما ازداد التطابق بين اتجاهاته وإدراكه لمعايير الجماعة.
3-الارتباط بين اتجاهات أعضاء الجماعة وإدراك معيار الجماعة سوف يقل حينما يشترك أفراد الجماعة في إصدار حكم عن الجماعة،من خلال مناقشة الجماعة له،بعد أن يتم الاستماع

لمحاضرة عن الجماعة والكتابة حول الموضوع. وهذا الفرض يبنى على أساس أن المناقشة تحدث انسجاما يؤدي لمراجعة التحيز،رغم تناقض هذا التفسير في هذا الفرض مع ما ذهب إليه ليفين بأن المحاضرات تمثل الاحتمال الأعلى للانسجام.

-نتائج الدراسة:

وجد أن هناك ارتباطا بين التعديل في الاتجاه بالنسبة للأفراد مع التغيير في إدراك معايير الجماعة،وكانت الفروق بينهما دالة عند(01)،وهذا يدل على أن القدرة على التنبؤ بتعديل الاتجاه تتحسن من خلال إدراك معايير الجماعة.

وجاءت نتائج التفاعل من خلال المناقشة أكثر نجاحا من استخدام المحاضرات في تغيير الاتجاه وإدراك معايير الجماعة.

نظرا لأن الجماعة تمثل متغيرا أساسيا من متغيرات الموقفية في المسايرة الاجتماعية،يقدم ماك كيتش تفسيرا جديدا حول عملية تغيير الاتجاه،وخاصة من خلال ما يظهر من اختلافات في إدراك معايير الجماعة،ويؤول ذلك بأن نسبة ما نعتقد أنها مسايرة وتعديل للاتجاه تتمثل في الاختلاف بين الأفراد في إدراك معايير الجماعة،ومدى القرب والبعد عن الجماعة المرجعية بالنسبة للفرد. وهذا يجسد موقفية المسايرة ويضع حول مسايرة الأفراد علامة استفهام وتأمل تحتاج إلى فهم عميق

***-دراسة مولر وابلزويج (1957):**

وهي بعنوان ""العامل الدافعي في المسايرة""،هذه الدراسة اهتمت بمعرفة تأثير سلوك المسايرة الاجتماعية على دافعية الفرد للقبول الاجتماعي. وقد ربط فرض هذه الدراسة،بين ازدياد دافعية الفرد للقبول الاجتماعي وبين مسايرته. وطبقت الدراسة على عينة من 263 فرداً،حيث أظهرت النتائج تأكيداً للفرض الأساسي للدراسة،وهو أنه كلما ازدادت الدافعية للقبول الاجتماعي ازدادت معها مسايرة ضغط الجماعة.

***-دراسة كيدد (1958):**

هذه الدراسة صممت لتفسير تأثيرات المتغيرات الموقفية المتنوعة على ظاهرة التأثير الاجتماعي من خلال سياق سلوكي لمهمة موجهة خلال موقف جماعة. ودراسة التأثير الاجتماعي تعتمد على معرفة التغير الذي يحدث لاستجابة الفرد بعد أن يعطي معلومات يتضح فيها الأصل الاجتماعي للاستجابة،بحيث تعتبر المسايرة هي الممثلة للدرجة المرتفعة للتأثير الاجتماعي العالي،وعدم المسايرة تمثل الدرجة المنخفضة في التأثير الاجتماعي. وقد تم تحديد ثلاث متغيرات هامة وهي حجم الجماعة،الاستمرارية في الجماعة،القدرة على التماثل مع مصدر الاستجابة.

-فروض الدراسة:

1-يتزايد التأثير الاجتماعي بتزايد حجم الجماعة.
2-يتزايد التأثير الاجتماعي بزيادة مدة الاستمرار في عضوية الجماعة.
3-يكون التأثير الاجتماعي موجبا إذا كان مصدر الاستجابة معروفا ومتطابقا مع المستجيب/عن الاستجابة المجهولة المصدر بشكل نسبي.

-نتائج الدراسة:

جاءت النتائج بعد استخدام تحليل التباين بالنسبة للفرض الأول والثاني سلبية. بمعنى أن التأثير الاجتماعي لا يتغير بتغير حجم الجماعة وزمن المشاركة. وفي الفرض الثالث باستخدام اختبار""ت"" دالة عند مستوى(01) بحيث تشير إلى التماثل من مصدر الاستجابة (المسايرة) دال،وعدم التماثل مع المصدر لم يكن دالا(الاستقلال).

والنتائج السلبية للفرض الأول والثاني تشير بدقة إلى اتساق سلوك الفرد في المسايرة الاجتماعية حيث لا يتأثر الفرد بزيادة حجم الجماعة في مسايرته،ولا يتأثر بزمن المشاركة في الجماعة على مسايرته أو عدم مسايرته للجماعة. ويأتي الفرض الثالث الذي يشير إلى حدوث مسايرة الجماعة في المواقف الغامضة.

***-دراسة سامبسون وانسكوا (1964):**

هذه الدراسة اهتمت بمعرفة أثر المكانة،وجاذبية الأفراد والسلطة،كعوامل مؤثرة في تغيّير الفرد لأحكامه. ولاختبار فروض الدراسة،تم الاعتماد على موقف تجريبي. حيث أكدت النتائج التفسير الموقفي للمسايرة الاجتماعية،وذلك باعتبار أن المسايرة الاجتماعية تتأثر تبعا لجاذبية مصدر التأثير،ومكانة هذا المصدر بالنسبة للآخر. وكذلك الغموض الذي يكتنف الموقف.

-فروض الدراسة:

1-عندما يفضل الفرد الآخر،فإن تصوراته الإدراكية تتشابه مع الفرد الآخر،ويؤدي الأمر إلى تبني أحكامه والاحتفاظ بها والدفاع عنها،بحيث تتشابه أحكامه مع هذا الأخير،أو تقييمه لهذه الأحكام.
2-عندما يشعر الفرد بنفور تجاه الشخص الآخر،يؤدي هذا إلى اختلافهما في الارتباط بتبني حكم أو الدفاع عنه،ويؤدي إلى اختلافهما في الأحكام أو اختلافهما في تقييم هذه الأحكام.

-نتائج الدراسة:

جاءت النتائج مؤكدة بأن الفرد يغير من أحكامه وفقا لتفضيل هذا الفرد لمصدر الحكم أو عدم تفضيله له،يؤدي إلى تمسكه بحكمه مهما حاول إقناعه بتعديل حكمه،ويظهر ذلك بوضوح عندما يكون الموقف غامضا.نتائج هذه الدراسة تؤكد التفسير الموقفي للمسايرة الاجتماعية وذلك باعتبار

أن المسايرة الاجتماعية (تغيير الحكم) تتأثر تبعا لجاذبية مصدر التأثير،ومكانة هذا المصدر بالنسبة للآخر والغموض الذي يكتنف الموقف.

***-دراسة إنتلر (1964):**

لقد اهتم انتلر بدراسة الارتباط بين كل من الاعتماد/الاستقلال المجالي،والحاجة للتقبل الاجتماعي،ووضوح المثيرات على المسايرة. حيث أجريت الدراسة على 66 فردا من الذكور وجاءت النتائج لتؤكد أن المعتمدين على المجال أكثر ميلا للمسايرة الاجتماعية،وأقل تحملا لغموض المثيرات،وأكثر مرغوبية اجتماعية.

***-دراسة باك ودافيز (1965):**

وهي بعنوان "" بعض العوامل الشخصية والموقفية المرتبطة بالاتساق والتنبؤ بسلوك المسايرة"" وقد تناولت الدراسة موضوع الاتساق السلوكي في المسايرة الفردية لضغط الجماعة،ويشير الباحثان بشكل خاص إلى تحليل دراسات المسايرة،حيث تنقسم لثلاث اتجاهات:

-المسايرة موقفية.
-المسايرة سمة عامة في الشخصية.
-المسايرة نتاج تفاعل الفرد وعوامل الموقف.

وقد أجريت الدراسة على عينة من 82 ممرضة،وبالاعتماد على التجربة. لتؤكد النتائج ارتباط المسايرة بالتوجه للآخرين،والتوجه للداخل بالاستقلال عن ضغط الجماعة. كما أن المسايرات كن أكثر مرغوبية اجتماعية.

***-دراسة جولدمان وهابرلين وفيدر (1965):**

اختبرت الدراسة وقانت سلوك المسايرين والمقاومين لضغط الجماعة بالاعتماد على أسلوب آش. واستخدمت نفس المهام التي استخدمها آش،كما أنها اهتمت بمعرفة الفروق بينهم في موقف حل المشكلة،ودراسة السلوك المرتبط بالاستثارة في الجهاز العصبي في موقف حل المشكلة. في دراسة سلوك المسايرة استخدمت مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. والضابطة تتكون من عشرون فردا،اختيروا بشكل عشوائي من بين طلاب جامعيين في دراسات الفنون والعلوم،وكان المطلوب منهم أن يصدروا أحكاما في المعمل على المهام المعروضة عليهم دون وجود لضغط الجماعة. ويبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية اثنان وأربعون فردا منهم سبة وعشرون امرأة وخمسة عشرة رجلا. وطلب منهم وفقا لنظام آش أن يصدروا حكما على المهام المعروضة في وجود جماعة ضغط (وهي تتكون من ثلاثة أفراد آخرين غير معروفين للفرد الساذج) وقد

توصلت نتائج الدراسة إلى تأكيد أن سلوك المسايرة هو سمة متسقة في الشخصية في مواجهة مواقف التفاعل الاجتماعي.

***-دراسة آلن فرنون ونيوستون (1972):**

وهي بعنوان"" نمو المسايرة والاستقلال"" حيث اهتمت هذه الدراسة بالعلاقة بين العمر وبين المسايرة الاجتماعية،واعتمدت على مفاهيم ""بياجيه"" عن مراحل النمو الاجتماعي. وقد أجريت هذه الدراسة التجريبية على 366 طفل،حيث جاءت النتائج لتثبت أن ضغط الجماعة من الأقران كان دالاً في جميع الأعمار. كما أن هناك فروق واضحة بين نتائج الذكور والإناث.

***-دراسة وتكن و ويلمز وآخرون (1974):**

هذه الدراسة بعنوان ""المسايرة الاجتماعية والتمايز النفسي"" حيث تم اختبار خبرات التطبيع الاجتماعي،في ثلاث دول هي ايطاليا وهولندا والمكسيك. وقد اختاروا من كل دولة قريتين متمايزتين،حيث تكونت العينة من 200 طفل لكل قرية. وتم افتراض بأن الطفل في القرية التي تعتبر فيها المسايرة الاجتماعية ذات أهمية كبيرة - ويتوضح ذلك من خلال أسلوب التطبيع الاجتماعي الذي تقوم به كل من الأسرة والمجتمع -هذا الطفل سوف يميل لأن يكون أقل تمايزاً(معتمداً على المجال)،مقارنة بالطفل الذي يكون في قرية لا تهتم بالمسايرة الاجتماعية. حيث جاءت النتائج لتؤكد أن القرى المنخفضة المسايرة أكثر تمايزاً على جميع المقاييس المختلفة الخاصة بالتمايز.

-فروض الدراسة:

صممت فروض هذه الدراسة بشكل يتلاءم مع دراسة أجريت في ثلاث دول وست قرى.
والفرض العام "" أن الطفل في القرية التي تعتبر المسايرة الاجتماعية ذات أهمية كبيرة،وتؤكد على ذلك من خلال أسلوب التطبيع الاجتماعي الذي تقوم به كل من الأسرة والمجتمع – هذا الطفل سوف يميل لأن يكون أقل تمايزا (معتمدا على المجال) عن الطفل الذي يكون في نفس الوقت في قرية لا تهتم بالمسايرة الاجتماعية بشكل مؤكد:
أ-تتوقع الدراسة أن تؤكد على نتائج الدراسات السابقة من خلال العلاقة المتبادلة،بين التمايز النفسي (مرتفع/منخفض) والمسايرة الاجتماعية (مسايرة/غير مسايرة).
ب-تتوقع الدراسة أن تكون مرحلة الطفولة المتأخرة أكثر تمايزا(أكثر استقلالا عن المجال) في النمو عن الطفولة المتوسطة،وهو فرض يتضمن ازدياد التمايز النفسي مع النمو.
ج-هذه الدراسة لا تتوقع وجود تمايز بين الجنسين.

-نتائج الدراسة:

جاءت النتائج لتؤكد أن القرى المنخفضة المسايرة أكثر تمايزا على جميع المقاييس المختلفة الخاص بالتمايز (الاعتماد/الاستقلال المجالي+مفهوم الجسم) وقد تأكدت هذه النتائج بشكل قوي

من خلال فحص المتوسطات. وباستخدام تحليل التباين ظهرت الدلالة في البيانات التي تم الحصول عليها،وكان متغير العمر دالا أيضا،ووجود فروق بين الجنسين في القرى المسايرة وغير المسايرة،ولم توجد فروق بين الجنسين داخل القرى المسايرة (في المكسيك)

***-دراسة برندت (1979):**

حاول الباحث في هذه الدراسة التعرف على التغيرات النمائية في مسايرة الأقران والوالدين وكان ذلك من خلال تجربتين،الأولى كانت على عينة من 251 تلميذا،حيث أجاب التلاميذ على مواقف فرضية،تحتوي على مناقشة الأقران حول السلوك المضاد للمجتمع،والمقبول والمحايد. حيث تم التوصل إلى أن مسايرة الأقران تزداد حتى تصل إلى أقصاها في الصف السادس أو التاسع،ثم تبدأ في التناقص.

أما التجربة الثانية،فأقيمت على عينة من 273 فرداً من نفس الصفوف،أجابوا على مواقف مسايرة الأقران على السلوك المضاد والمقبول اجتماعيا،وكان أعلى مستوى لمسايرة الأقران في السلوك المضاد عند الصف التاسع.

***-دراسة برين وسبنسر (1981):**

وهي دراسة إعادة إجراء تجربة آش عن المسايرة والاستقلال،وهي بعنوان ""الاستقلال والمسايرة في تجارب آش كانعكاس للعوامل الثقافية والموقفية"". تحاول هذه الدراسة أن تقول إن نتائج تجارب آش مرتبطة بالظروف التاريخية والثقافية في الولايات المتحدة في فترة الخمسينات،حيث إن الطلاب الانجليز في الوقت الحالي لم يظهروا نفس القدر من المطاوعة لإجماع الأغلبية التي أظهرها طلاب دراسة آش. وقد أجريت هذه الدراسة على ثلاثمائة وست وتسعون فردا ساذجا.

ويطرح آش سؤالا هاما عن ""ما هي الطرق التي تجعل حدوث الاستقلال أو المسايرة مرتبطا بالشروط الاجتماعية والثقافية؟"".

هذه الدراسة تعتبر من الدراسات القليلة التي اهتمت بالشروط الثقافية المتضمنة في استجابة مسايرة الفرد. فالنتائج التي توصل إليها ميلجرام(1961) من أن الفروق الدالة إحصائيا بين مسايرة الفرنسيين والنرويجيين يمكن عزوها إلى الاختلافات الاجتماعية الواسعة بين البلدين.

-كان الفرض في هذه الدراسة ينص على أن طلبة الجامعة من البريطانيين سوف تكون مسايرتهم أقل بشكل دال عن مسايرة الأمريكيين في فترة الخمسينات.

وهذه الدراسة أظهرت بوضوح دور المتغيرات الثقافية والاجتماعية والتاريخية والسياسية في سلوك المسايرة. وهذا ما يعني بوضوح أنها عوامل الموقف المؤثرة على مسايرة الأفراد.

***-دراسة ماسز وكلارك (1983):**

قامت كل من ماسز وكلارك بالبحث عن بعض العمليات الكامنة وراء تأثير الأقلية والمسايرة حيث حاولتا الكشف عما يحدث داخل العقل البشري،بهدف تحديد بعض العمليات الفارقة والكامنة وراء الانصياع. حيث طبق المقياس على 326 طالبة و96 طالبا جامعيا،بهدف معرفة المؤيد والمعارض. إضافة إلى القيام بتجربة وذلك باختيار 04 مجموعات تجريبية و02 ضابطة،بحيث انه في الحالة الأولى تكون الأغلبية معارضة مقابل الأقلية متفقة للضغط.أما في الحالة الثانية تكون الأغلبية متفقة مقابل الأقلية معارضة،حيث توصلت النتائج إلى انه يتم تغيير الاتجاه سراً في حالة وجود الأقلية وبنسبة 41.5 % . أما في وجود الأغلبية فيتم تغيير الاتجاه علنا وبنسبة 17.5 %

***-دراسة تيشر وزملاؤه (1983):**

في هذا البحث أراد تيشر وكامبل وميكلر،التعرف على دور الضغط الاجتماعي والانتباه للمثير على المسايرة،وكذلك تأثير الضغط الاجتماعي (مرتفع/منخفض) والشك في الذات كمتغيرات في عملية المسايرة. حيث أجريت التجربة على 185 طالبا وطالبة،قسموا إلى مجموعات من نفس الجنس،وذكر لهم أنها تجربة للفروق الفردية في قدرة التمييز بين الأصوات. وقد أسفرت النتائج على أنه في الضغط المرتفع(الأغلبية) فإن معظم المفحوصين،تنوعت درجة انتباههم للمثير بين قلة الانتباه،وشدة الانتباه. وفي حالة الضغط المنخفض(أقلية) كان هناك قدر متوسط من الانتباه للمثير،وقد زادت المسايرة مع زيادة الضغط الاجتماعي.

***-دراسة جرونفلد ولين (1984):**

والتي اهتمت بالسلوك الاجتماعي للمستقل والمعتمد مجالياً في الجماعة العضوية،وتم اختيار عينة مكونة من 12 فرداً إضافة إلى المجرب. وقد أسفرت نتائج التجربة والملاحظات على أن هناك علاقة بين المعتمد على المجال/المستقل عن المجال،وبين خصائص المسايرة الاجتماعية. فقد تبين أن المستقل فرد أكثر ميلاً للعزلة والفردية،ويرفض بشدة الخضوع للمسايرة الاجتماعية،ولديه مخاوف من الدمج داخل الجماعة،أو مشاركتها. بينما يكون المعتمد على المجال أكثر انفتاحاً على الجماعة.

-فروض الدراسة:

اعتمدت على أن هذا الأسلوب متواجد بالفعل في الحياة الواقعية،خاصة عند دراسة ديناميات الجماعة،وسلوك تفاعل الدور داخل الجماعة،واعتبرت هذه الخصائص بمثابة صدق تكوين فرضي وتمييزي للأسلوب المعرفي،حيث يمكن تمييز خصائص كل من المعتمد والمستقل مجاليا وهذه الخصائص تأكدت في عدة دراسات،ولتحقيق هذه الخصائص اعتمدت على جماعات عضوية،تكوينها مفتوح النهاية بسمح بالبقاء أو الخروج منها في حرية،حتى يتم تمييز المعتمد الذي يفضل البقاء داخل الجماعة عن المستقل الذي يفضل التوجه ناحية المهمة.الدراسة هنا تتوقع

أن يتصف المعتمد بأنه أكثر تأثرا بردود الفعل مع البيئة،أكثر تعلقا بالوسيلة ومشاركة للجماعة في حل المشكلة بينما المستقل أكثر ميولا للانشقاق،والخروج على الجماعة أو الانعزال عنها.

-نتائج الدراسة:

تأكدت العلاقة بين المعتمد على المجال/المستقل عن المجال وبين خصائص المسايرة الاجتماعية فقد أظهرت هذه الدراسة أن المستقل عن المجال فرد أكثر ميلا للعزلة والفردية،ويرفض بشدة الخضوع للمسايرة الاجتماعية،ولديه مخاوف من الدمج داخل الجماعة أو مشاركتها،بينما المعتمد على المجال هو أكثر انفتاحا على الجماعة. وتشير النتائج العديدة الأخرى إلى هذا التمايز بين سلوك المعتمد والمستقل في جانب السلوك الاجتماعي والتي يمكن اعتبارها ممثلة لخصائص سلوك المساير اجتماعيا،وما توصل إليه البحث من الصدق التمييزي للأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال المجلي)،بالاعتماد على خصائص السلوك الاجتماعي المميزة لكل من المعتمد على المجال والمستقل عن المجال.وهي بشكل عام تؤكد على مسايرة المعتمد وعدم مسايرة المستقل.

***-دراسة كلازن وبراون وايشر (1986):**

حاول الباحثون التعرف على إدراك ضغط الأقران،والميل إلى المسايرة وسلوك التقرير الذاتي وسط المراهقين. وكانت الدراسة على عينتين منفصلتين،من الصف السادس إلى الصف الثاني عشر،طبق عليهما مقاييس الميل للمسايرة،على أساس الميل لمدى تقبل ضغط الأقران،وإدراك هذا الضغط،وسلوك التقرير الذاتي،أو الاعتراف بالضغط والمسايرة. وذلك من خلال عنصرين رئيسيين في حياة المراهقين من سن 11 إلى 20 سنة وهما :

أ-الاشتراك مع الأقران ومدى التفاعل الاجتماعي.

ب-السلوك السيئ ومسايرتهم وانقيادهم له.

وكانت العينة الأولى عددها 251 من الذكور، و257 من الإناث. واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس،تتضمن إدراك ضغط الأقران في نوعية السلوك والتقرير الذاتي لهذا السلوك. ومقياس فرعي تضمن الموضوعات التي تختص بالميل المسايرة،وقد توصلت النتائج إلى أن اختلاف السن كان أثره طفيفا ومتنوعا،بين المقاييس والعينات،وقد اختلفت العينات في حجم إدراكها للضغط والميل للمسايرة،وأيضا في درجة ارتباط هذا التباين وسلوك التقرير الذاتي للأشخاص. لذا توضح النتائج أن مسايرة المراهقين عملية مركبة ومعقدة،مما يؤيد فكرة الباحثين في أن المسايرة هي نتاج تفاعل وليست ناتجة عن سمة أو موقف فقط.

***-دراسة لكيلفي وكير (1988):**

وهي دراسة تبحث عن الاختلاف في المسايرة بين الأصدقاء والغرباء،حيث هدفت الدراسة إلى اختبار أثر الأصدقاء على مسايرة معايير الجماعة. وذلك من خلال تجربة لاختبار فرض أن الميل إلى المسايرة يكون أقوى في جماعة الأصدقاء،عنه في جماعة الغرباء. وقد اختيرت عينة

من 10 ذكور و10 إناث من طلبة جامعيين،بالإضافة إلى 45 من المتآمرين،نصفهم أصدقاء للمفحوصين،والباقي غرباء. وقد أظهرت النتائج عدم صحة الفرض،وأن المفحوصين في جماعة الغرباء سايروا معايير الجماعة أكثر من جماعة الأصدقاء.

***-دراسة جافن وفيورمان (1989):**

تضمنت هذه الدراسة مفهوم الجماعات،حيث تناولت اختلاف العمر في إدراك جماعات الأقران مع وصف خصائص الأقران،وقوة تماسك الجماعة،ومدى مسايرتها. وكانت عينة البحث عبارة عن 312 طالبا وطالبة،من الصف الخامس حتى الصف الثاني عشر من مدرسة واحدة،يمثلون مراحل ما قبل المراهقة،والمراهقة المبكرة،والمراهقة المتوسطة. وقد استخدم لهذه الدراسة استبيان تقييم الجماعة،وما إذا كانت قوية ومتماسكة عن غيرها من الجماعات. واستبيان آخر لمسايرة الأقران مبنيا على أساس تقييم كل فرد للآخرين،ومدى موافقته على سلوكياتهم. حيث أسفرت النتائج فيما يخص المسايرة،أنها أعلى ما يمكن في مرحلة المراهقة المبكرة عن ما قبلها وما بعدها ويعود سبب هذه الدرجة العالية للمسايرة،في أنهم في حالة عدم مسايرتهم لأقرانهم سوف يواجهون بالإبعاد والرفض.

المطلب الثاني : الدراسات العربية

***-دراسة السيد عبد العاطي السيد**:

بعنوان ""صراع الأجيال،دراسة سوسيولوجية لثقافة الشباب المصري"".تهدف الدراسة للكشف عن مظاهر المسايرة والمغايرة في ثقافة الشباب المصري،بالاستناد إلى الافتراض أن لشباب مصر ثقافة خاصة تعكس أوضاعهم ومكانتهم في المجتمع،وتعبر عن مشكلاتهم وطموحاتهم وتكشف عن استجابتهم لمجريات الأمور من حولهم،بالإضافة إلى افتراض الدراسة أن ثقافة شباب مصر،تنطوي على مقومات(مسايرة)وأخرى (مغايرة)للنسق الثقافي السائد.

وقد استخدم الباحث الاستبيان أداة رئيسية لجمع البيانات في هذه الدراسة،أما العينة فقد اختارها الباحث على نحو عرضي عمدي من خلال التركيز على ثلاثة محاور أساسية للاختيار العشوائي هي:

- محور السن.
- محور الحالة العائلية.
- محور الموطن والنشأة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج هي:

*-كانت مشكلات أو توترات علاقة الشباب بأسرهم،من أهم ما يواجه به الشباب من مشكلات،أو هي أكثر جوانب الفعل أو الموقف استثارة للاستجابة ورد الفعل من جانب الشباب،بل ربما كانت هي القالب الذي يتشكل في حدود كل استجاباته لعالم الكبار.

*-تختلف درجات الوعي بالمشكلات الأسرية التي يواجه بها الشباب باختلاف الظروف المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية،والمكانة الاجتماعية والاقتصادية،وخصائص الموظف أو المنشأ وما يسيطر عليه من قيم معينة. إلى جانب اختلاف المرحلة العمرية للفرد ومستوى تعليمه وتصوره لذاته ومكانته ودوره في الأسرة،فضلا عما يتمتع به من استقلال أو اعتماد اقتصادي ومعيشي على الأسرة.

*-إن أكثر ما يشكو منه الشباب من مشكلات في محيط أسرهم،تلك التي تنجم عن ممارسة السلطة الأبوية من جانب الآباء،وافتقار الأبناء إلى تفهم الآباء الواعي لطبيعة المرحلة التي يمرون بها.

*-هناك بعض العوامل المساعدة لزيادة توترات الشباب مع أسرهم،منها ما يستشعره الشباب من قصور الإمكانات المادية للأسرة،وعجزها عن إشباع حاجات تعد في نظر الشباب ضرورية وأساسية،بينما تعد في نظر الآباء ترفيه وأقل إلحاحا.

*-يبدو أن العامل الاقتصادي هو العمل الذي يتقاسم(السلطة الأبوية)كعوامل مثيرة لتوترات الشاب مع أسرته،فإذا كان قصور إمكانات الأسرة الاقتصادية عن الوفاء باحتياجات يراها الشباب أساسية وضرورية،تمثل مشكلة مستعصية الحل بالنسبة لبعض فئات الشباب،فإن مطالبة الأسرة لأبنائهم المتكسبين بالتزامات مادية تفوق لإمكاناتهم الفعلية،وتتعارض مع طموحاتهم المستقبلية،قد تكون هي الأخرى عاملاً مساعدا في زيادة التوترات الأسرية بين الشاب وأسرته.

*-لقد كشفت الدراسة عن عدد من الجوانب السلبية التي يراها الشاب كمعوقات وظيفية للنظام التعليمي في مصر،كان مقدمتها في نظرهم غلاء نفقات التعليم،التي فرضت فيه عبئاً ثقيلا يقع على كاهل الأسرة،ويحول دون تمتع فئات ليست بقليلة من الشباب بمزايا الاستفادة الحقيقية من الفرص التعليمية،بل أضافت مصدراً جديداً لمزيد من التوترات الأسرية بين الشاب وأسرته.

لقد كانت مشاكل مثل ارتفاع تكاليف المعيشة،وعدم وجود فرص ملائمة للكسب والعمل أمام الشباب،وانخفاض مستوى الأجور،إلى جانب الصعوبات التي تواجه قدرتهم على التوافق داخل مجال العمل. من بين ما أفصحت عنه عينة البحث من مشكلات تواجههم كفئة مثقلة بالأعباء وحداثة العهد بدخول معترك الحياة العملية،لعجزهم عن إشباع حاجات أساسية،حتى وإن كانت مستقبلية أو غير ملحة في الوقت الراهن.(السيد عبد العاطي السيد،1990)

***-دراسات محمد إسماعيل عمران:**

أولاً-الدراسة الأولى: وهو البحث الذي تقدم به لنيل درجة الماجستير،وموضوعه""سمات الشخصية ومستويات المسايرة والمغايرة"" سنة 1977. وتبحث هذه الدراسة في ظاهرة تباين سلوك الأفراد أمام الضغوط الاجتماعية،على اعتبار أن سلوك المسايرة له سبع مستويات وهي :(- المسايرة المفرطة-المسايرة -المسايرة الظاهرية - اللامسايرة -المضادة -الاستقلال -الاغتراب). وتحاول الدراسة أن تتعرف على الخصائص الشخصية المميّزة،لكل مستوى من هذه المستويات. وقد اختار الباحث ثلاث مستويات وهي:(المسايرة ، المضادة ،الاستقلال)،وذلك من خلال دراسة العلاقة بين هذه المستويات،وبعض سمات الشخصية مثل:(المسؤولية الاجتماعية، السيطرة ،الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي).

واستخدم الباحث مقياسا لفظيا وأشكالا،إضافة إلى مقياس البر وفيل لقياس الشخصية،وقد كانت عينة الدراسة 177 فرداً من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس،وقد اعتمد الباحث على اختبار ""ت "" لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة (المسايرين ،المستقلين ،المضادين).

حيث أكدت النتائج أن المسايرين أكثر مسؤولية،واتزاناً انفعالياً واجتماعياً،من المضادين والمستقلين،بينما لم توجد فروق في متغير السيطرة. أما الفروق بين الجنسين،فأظهرت أن المسايرين أكثر مسؤولية من المسايرات،والمضادون أكثر اتزاناً انفعالياً من المضادات. كما أظهر الذكور عامة،سيطرة ومسؤولية وأعلى اتزان انفعالي،وأكثر اجتماعية من الإناث. وكانت المسايرات أكثر اجتماعية من المضادات.

ثانيا-الدراسة الثانية لمحمد إسماعيل عمران: والتي قام بها لنيل درجة الدكتوراه،من كلية التربية بجامعة عين شمس،وموضوعها ""حاجة الانجاز وحاجة الانتساب وعلاقتهما بالمسايرة"" وكانت فروض الدراسة مصاغة كمايلي:

-يختلف مستوى المسايرة مع اختلاف مستوى حاجة الانجاز عند الفرد.
-يختلف مستوى المسايرة مع اختلاف مستوى الانتساب لدى الفرد.
-يختلف مستوى المسايرة مع اختلاف مستوى التفاعل بين حاجة الانجاز وحاجة الانتساب.

وكانت عينة الدراسة ممثلة في 300 طالبا،من كلية التربية بجامعة عين شمس. حيث تم الاعتماد على مقياس المسايرة اللفظي،ومقياس المسايرة غير اللفظي (الأشكال)،إضافة إلى مقياس الحاجة إلى الانجاز،ومقياس الحاجة إلى الانتساب.

وقد أكدت النتائج عدم صحة الفرض الأول (الارتباط بين الحاجة للانجاز والمسايرة)،بينما تم التحقق من صحة الفرض الثاني،بوجود علاقة بين الحاجة للانتساب والمسايرة الاجتماعية. أما الفرض الثالث فلم يتحقق،وهو التفاعل بين الحاجة للانجاز والانتساب والمسايرة الاجتماعية. كما لم توجد فروق بين الجنسين.

***-دراسة محمود عمر وسيد طواب (1985):**

وهي دراسة بعنوان ""مستويات سلوك المسايرة وسمات الشخصية "" وهي دراسة مشابهة لدراسة محمد إسماعيل عمران(1977)،ولكنها تختلف عنها في اختيار مستويات أخرى للمسايرة،وهي (اللامسايرة ، والمسايرة ،والمسايرة المفرطة) وأيضا الاختلاف في السمات،حيث تم اختيار :الحرص التفكير الأصيل ،العلاقات الشخصية ،الحيوية. كسمات للشخصية. وقد بلغ حجم العينة المختارة للدراسة 68 طالبا،وكانت الفروض مصاغة على النحو التالي:

الفرضيات:
-توجد فروق بين المجموعات الثلاثة في سمة الحرص.
-توجد فروق بين المجموعات الثلاثة في سمة التفكير الأصيل.
-توجد فروق بين المجموعات الثلاثة في سمة العلاقات الشخصية.
-توجد فروق بين المجموعات الثلاثة في سمة الحيوية.

النتائج:
ولقد أكدت النتائج على صحة الفروض الأول والثالث والرابع،بينما لم يتحقق الفرض الثاني.

***-دراسة لطيفة محمد كامل وهبي:**

تم تقديم هذا البحث لنيل درجة الماجستير،بموضوع "" تأثير جماعة الأقران ومكانة المدرس على سلوك المسايرة ""،بكلية التربية جامعة عين شمس سنة 1994. وتعالج هذه الدراسة تأثير كل من جماعة الأقران،ومكانة المدرس على حكم الفرد. وتمت الدراسة عن طريق التجربة وتقديم استمارة لأفراد العينة،التي بلغ عددها 60 طالباً من الصف الثامن من التعليم الأساسي.

وقد أشارت النتائج إلى وجود دلالة في مسايرة المكانة المرتفعة للمدرس،وذلك في الجماعة التي تعرضت لضغط مكانة المدرس. وكان تأثير مكانة المدرس أكثر وضوحا من تأثير جماعة الأقران بحيث أظهرت النتائج عدم وجود الدلالة في المسايرة للأقران(لطيفة محمد وهبي،122،1994).

***-دراسة منير حسن جمال خليل:**

قدمت هذه الدراسة للحصول على درجة الدكتوراه في فلسفة التربية تحت عنوان ""المسايرة الاجتماعية والأسلوب المعرفي - دراسة في الاتساق السلوكي -"" سنة 1990 بكلية التربية جامعة عين شمس. وقد عالجت الدراسة ثلاث إشكاليات وهي :

-العلاقة بين المسايرة الاجتماعية وبين الأسلوب المعرفي.
-دراسة الخصائص المشتركة بين المسايرة الاجتماعية وبين الأسلوب المعرفي.
-دراسة مشكل الاتساق السلوكي في كل من المسايرة الاجتماعية والأسلوب المعرفي.

وقد اعتمد الباحث على تجربة المسايرة الاجتماعية واختبارات الأشكال،وكان حجم العينة التجريبية 30 طالباً،تراوحت أعمارهم بين 19 و23 سنة. وقد أسفرت النتائج على عدم وجود علاقة بين المسايرة الاجتماعية وبين الأسلوب المعرفي،إضافة إلى وجود انفصال بين هذين المتغيرين فيما يخص الخصائص المشتركة،حيث لم توجد خاصية واحدة تجمع بينهما.

***-دراسة سعيد بن علي بن مانع:**

هذه الدراسة التي أجريت من أجل بناء مقياس المسايرة والمغايرة،حيث أخضع هذا المقياس إلى اختبارات التقنين. وقد تناول هذا البحث الفروق بين الجانحين وغير الجانحين،بالمملكة العربية السعودية. حيث كان حجم العينة 206 طالبا،من نزلاء دور الملاحظة الاجتماعية،ويتراوح سنهم مابين 14 و18 سنة. حيث أظهرت النتائج دلالة الفروق في جميع السمات لصالح غير الجانحين يذكر أن المقياس المطبق كان يحوي 12 بعدا(سمة) في كل بعد 8 عبارات نصفها للمسايرة والنصف الآخر يقيس المغايرة.

وقد أعاد الدكتور سعيد بن مانع نفس الدراسة على عينة من المتفوقين والمتأخرين دراسيا حيث كانت العينة تقدر بـ:494 طالبا. حيث توصل إلى انه لا يوجد فرق دال بين المتفوقات والمتأخرات في المغايرة .

المطلب الثالث : الدراسات الجزائرية

بناءا على بحثنا المتواصل،فإننا لم نعثر على دارسات جزائرية تناولت موضوع المسايرة والمغايرة الاجتماعية. وبالتالي وفي حدود هذا التقصي،تكون دراستنا هذه هي الأولى التي تتناول هذه القضية أو الظاهرة. ولكن يمكن قبول واحدة من الدراسات إذا سلمنا بأن الانحراف هو مظهر من مظاهر المغايرة، بالنسبة لهذه الدراسة وهي:

دراسة الدكتور عامر مصباح والتي تقدم بها لنيل درجة الدكتوراه،تحت عنوان ""التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المرحلة الثانوية"" بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر،سنة 2001/2000 . حيث عالج في هذه الدراسة اتجاهات التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسرة والمدرسة ولدى المدرس وجماعة الأقران،كما يدركها التلاميذ. وكذلك العلاقة بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية،والسلوك الانحرافي. حيث كان حجم العينة المختارة هو 400 تلميذ من تلاميذ ثانويات الجزائر العاصمة. حيث توصل الباحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه قوية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية،لدى كل من الوالدين والمدرس والمدرسة وجماعة الأقران والسلوك الانحرافي.

المطلب الرابع : رؤية نقدية للدراسات السابقة

تجدر الإشارة إلى أنه تم التعاطي مع أكثر من أربعين دراسة،والتي تناولت بالبحث ظاهرة المسايرة الاجتماعية. حيث اطلعنا على بعضها بشكل مباشر،والأغلبية تم رصده من خلال ما قدمه بعض الباحثين في أعمالهم التي تناولت الموضوع. لنخرج في الأخير ببعض الملحوظات نوردها في النقاط التالية :

-كل الدراسات ركّزت على الجانب التجريبي في معالجتها للظاهرة،خاصة الدراسات الأجنبية،وبالتالي تم تضييقها حتى بقيت بين جدران المخابر. نحن لا ننكر أن نتائج المنهج التجريبي أكثر دقة،ولكن الظاهرة أكبر من أن يتم حصرها في نطاق تجريبي معملي.

-إن هذا الاهتمام بالجانب التجريبي يمكن قبوله على أنه أمر طبيعي،إذا أخذنا في الحسبان أن البدايات الأولى لاكتشاف ومعالجة الظاهرة،كانت عن طريق تجارب كل من مظفر شريف (1936) و سلمون آش (1951)،وهما عالمين نفسيين. الأمر الذي جعل كل الدراسات التي تناولت الموضوع فيما بعد،تحمل طابعا سيكولوجيا. على الرغم من أن المسايرة الاجتماعية ظاهرة اجتماعية سوسيولوجية وبدرجة كبيرة،انطلاقا من أنها نتاج تفاعل الفرد مع الآخرين،وهو ما اختلف فيه الباحثون الذين تم عرض أعمالهم. بين من كان يراها سمة أو حالة موقفية وبين من يراها نتاج تفاعل وهو ما نتفق معه تماما.

-لقد حاول الباحثون-الذين قدمنا لهم في مبحث الدراسات العربية-الاعتماد على المناهج الأخرى لدراسة موضوع المسايرة الاجتماعية،وهو أمر يحسب لهم. حيث اعتمدوا على مقاييس يمكن أن تساعد في فهم الظاهرة،ولكن هم كذلك سيطر عليهم الهاجس السيكولوجي دون أن يعاب ذلك فهم كلهم من السيكولوجيين.

إن دراستنا التي نتناول فيها موضوع المسايرة والمغايرة الاجتماعية،في الوسط المدرسي الجزائري هي محاولة لإضفاء الطابع السوسيولوجي للظاهرة،والتي لم تنل حظها في هذا الميدان. محاولين كذلك الخروج بها من المعاجلة التجريبية إلى التناول الوصفي،وبالاعتماد على التحليل الاجتماعي على اعتبار أن الظاهرة مركبة ومعقدة،ولا يمكن تناولها من زاوية واحدة. وهو ما أكده كل من ""كلازن"" و ""براون"" و ""ايشر"" في بحثهم الذي تم عرضه فيما سبق.

-مراجع الفصل باللغة العربية :

01. السيد عبد العاطي السيد،**صراع الأجيال**،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،1990.

02. بيير بورديو،ترجمة:نظير جاهل،**العنف الرمزي**،الطبعة الأولى،المركز الثقافي العربي بيروت،1994.

03. توفيق الطويل،**فلسفة الأخلاق نشأتها وتطورها**،الطبعة الرابعة،دار الثقافة للنشر والتوزيع،القاهرة،2006.

04. جون هوسبرس،ترجمة:علي عبد المعطي محمد،**السلوك الإنساني مقدمة في مشكلات علم الأخلاق**،منشاة المعارف،الإسكندرية،2001.

05. حسين عبد الحميد رشوان،**علم الاجتماع الأخلاقي**،المكتب العربي الحديث الإسكندرية 2002.
06. روبرت مكلفين ورتشارد غروس،ترجمة: ياسمين حداد وآخرون،**مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**،الطبعة الأولى،دار وائل للنشر،عمان،الأردن،2002.
07. لطيفة محمد كامل وهبي،**تأثير جماعة الأقران ومكانة المدرس على سلوك المسايرة** رسالة ماجستير،كلية التربية،قسم علم النفس التربوي،جامعة عين شمس،1994.
08. محمد عبد الله زرّاد،ترجمة:عبد الصبور شاهين،**دستور الأخلاق في القران**،الطبعة العاشرة،مؤسسة الرسالة،بيروت،لبنان،1998.
09. محمد عبد الخالق مدبولي،**الشرعية والعقلانية في التربية**،الدار المصرية اللبنانية القاهرة،1999.
10. مصباع عامر،**التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المرحلة الثانوية**،رسالة دكتوراه كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،قسم علم النفس وعلوم التربية،جامعة الجزائر،2000 / 2001.
11. نصار عبد الله،**دراسات في فلسفة الأخلاق والسياسة والقانون**،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع،الإسكندرية،1998.
12. عبد الرحمن ابن خلدون،**مقدمة العلامة ابن خلدون**،دار الفكر،بيروت،2004.
13. عدنان باحارث،**التربية الأخلاقية**،www.bahareth.org.
14. فؤاد نهرا،**الطاعة والعصيان في التربية الأخلاقية الحديثة**،لوموند ديبلوماتيك النشرة العربية،أفريل 2006.
15. سامية محمد جابر،**الانحراف الاجتماعي بين نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي**،دار المعرفة الجامعية،2000.

ـمراجع الفصل باللغة الأجنبية :

01. Kevin Wren,**SOCIAL INFLUENCES,** The taylor and Francis group ,New York,USA,2002.
02. Willem Doise,**L'EXPLICATION EN PSYCHOLOGIE SOCIAL,** Presses universitaires de France,Paris,1982.

الفصل الثالث : التنشئة الاجتماعية،قاعدة لفهم سلوك المسايرة والمغايرة

المبحث الأول : التنشئة الاجتماعية

المطلب الأول : تعريف التنشئة الاجتماعية.

المطلب الثاني : خصائص التنشئة الاجتماعية.

المطلب الثالث : أهداف التنشئة الاجتماعية.

المطلب الرابع : آليات التنشئة.

المطلب الخامس : معوقات التنشئة.

المطلب السادس : انحرافات التنشئة.

المطلب السابع : الشروط المسبقة للتنشئة الاجتماعية.

المطلب الثامن : أشكال التنشئة الاجتماعية.

المطلب التاسع : العوامل المؤثرة في التنشئة.

المبحث الثاني : النظريات المفسرة للتنشئة الاجتماعية.

المطلب الأول : نظرية دوركايم.

المطلب الثاني : نظرية التحليل النفسي.

المطلب الثالث : نظرية اريكسون.

المطلب الرابع : نظرية التفاعل الرمزي.

المطلب الخامس : الاتجاه البنيوي الوظيفي.

المطلب السادس : نظرية الدور الاجتماعي.
المطلب السابع : نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل.
المبحث الثالث : مؤسسات التنشئة الاجتماعية.
المطلب الأول : الأسرة.
المطلب الثاني: المدرسة.
المطلب الثالث: رياض الأطفال.
المطلب الرابع : وسائل الإعلام.
المطلب الخامس : جماعة الأقران.
المطلب الخامس : دور العبادة.
المبحث الرابع: التنشئة الاجتماعية والثقافة.
المطلب الأول : ماهية الثقافة.
المطلب الثاني: أنواع الثقافة.
المطلب الثالث: الثقافة والحضارة.
المطلب الرابع: خصائص الثقافة.
المطلب الخامس: وظائف الثقافة.

المبحث الأول : التنشئة الاجتماعية

من خلال ما ورد في تحليل مفاهيم الدراسة،يتبين لنا أن تلك المفاهيم على علاقة أكيدة بالتنشئة الاجتماعية. لذلك كان من الضروري تناول موضوع التنشئة،ذلك أن هذا التناول من شأنه تقديم تصورات تعيننا في التحكم في دراسة موضوعنا. فنحن نسعى في هذا الفصل،إلى تقديم كل المفاهيم التي تدخل في نطاق عملية التنشئة الاجتماعية،من تأصيلات نظرية إلى المفاهيم ذات العلاقة،ومعتمدين على تحليل العلاقات بين الأنساق الفاعلة في فعل التنشئة.

المطلب الأول : تعريف التنشئة الاجتماعية

يمكن تعريف عملية التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تعلم وتعليم وتربية،تقوم على التفاعل الاجتماعي،وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من **مسايرة** جماعته والتوافق معها. وتكسبه الطابع الاجتماعي،وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية. (حامد عبد السلام زهران ،1977 ، 213)

كما تعتبر التنشئة الاجتماعية عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد،إضافة إلى أنها عملية استدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية، وتطبيع المادة الخام للطبيعة البشرية في النمط الاجتماعي والثقافة السائدة،أي أنها عملية التشكيل الاجتماعي لخامة الشخصية.

وتعرّف على أنها عملية تحويل الكائن الحيوي البيولوجي إلى كائن اجتماعي،وهي عملية إكساب الإنسان صفة الإنسانية،التي لاتتم إلاّ بفضل التنشئة الاجتماعية،ذلك أن هذه الصفة لا تكتسب بالاعتماد على الخصائص الحيوية البيولوجية للإنسان.(صالح محمد علي أبو جادو،2006، 16)

إن هذا التحويل يتم بعد ما يقوم المنشئون بإكساب المنشأ معايير ومعتقدات وسلوكيات الجماعة التي ينتمي إليها،حيث تتولد عنده ما يسمى بالذات الاجتماعية،ذلك أن الطفل الوليد لا يكون ممتلكاً ذاتاً اجتماعية عند ولادته، وإن جلّ سلوكه يكون مدفوعاً بغرائزه الفطرية البيولوجية،لذا فإن سلوكه في هذه المرحلة يكون سلوكاً حيوانياً،لكنّ الفرق الجوهري بينهما هو أن الوليد البشري له قدرة ناطقة،وله قدرة ذهنية تساعده على إنتاج وتشكيل رموز وإشارات ذات دلالات اجتماعية وثقافية،متفق عليها يدركها بحواسه،تمكنه من استخدام هذه الرموز والإشارات كوسيلة فاعلة في تواصله وتفاعله مع الآخرين،كما تساعده على تنظيم حياته ضمن جماعات منظمة.

هذه الخواص المتميّزة تمنحه مكانة عالية ومتفوّقة على الحيوان،عندئذ يتم بذر البذور الأولى للذات الاجتماعية،من خلال الاستجابة لتوجيهات ونصائح وتحذيرات ومواعظ وأوامر الذين هم أكبر منه سناً أو موقعاً أو خبرةً،وبالتالي يكتسب هذه السلوكيات الموجّهة فتقوم بتهذيب وتوجيه سلوكه الفطري.(معن خليل العمر، 2004 ، 18)

فالتنشئة الاجتماعية إذن،هي تلك العملية التي يتحول الفرد من خلالها من طفل يعتمد على غيره متمركز حول ذاته،لا يهدف في حياته إلا لإشباع حاجاته الوظيفية،إلى فرد ناضج يدرك

معنى المسؤولية وكيفية تحملها،ويعرف معنى الفردية والاستقلال،يسلك معتمداً على ذاته إعتماداً نسبياً،ويستطيع أن يضبط انفعالاته ويتحكم في إشباع حاجاته،بإشباع ما يرتضيه له المجتمع،وإرجاء ما لا يقتضيه الموقف،وقمع الحاجات التي يرفض المجتمع إشباعها،فرد يدرك **قيم** المجتمع و**معاييره**،على المستوى المعرفي والانفعالي فيلتزم بها،ويستطيع إنشاء العلاقات الاجتماعية السليمة.

ويقول دوركايم عن التنشئة في هذا الصدد،هي عمل تمارسه الأجيال الراشدة على من لم ينضجوا،لتفهم الحياة المجتمعية.(اسعد علي وطفة،2004، 235) وبالتالي فالتنشئة بمعناها الشامل،هي عملية نقل الإرث الاجتماعي والثقافي للمجتمع من جيل إلى آخر،وبناء شخصية الأفراد في ضوء أهداف المجتمع،وعاداته وتقاليده وقيمه ومعاييره.(سمير خطاب،2004، 20)

ومن المفاهيم التي تدلّ كذلك على التنشئة،مصطلح التثقف وهو يدل على العمليات التي يتعلم بها الطفل الأنماط السلوكية التي تميّز ثقافة مجتمعه عن ثقافة المجتمعات الأخرى،ومن هذا المنطلق نجد أن ""مارجريت ميد"" تعرّفها بأنها العملية الثقافية،والعملية التي يتحول بها كلّ طفل حديث الولادة إلى عضو كامل في مجتمع بشري معين.

كما يرى ""ولاس"" أن التنشئة الاجتماعية هي همزة الوصل بين الثقافة والشخصية،ولقد وصف ""لنتون"" عدداً من الثقافات البدائية إضافةً إلى ""كاردينر""،حيث توصّلا إلى أن المؤسسات الثقافية التي تعنى بتدريب الأطفال وتنشئتهم اجتماعياً،لها أهمية كبيرة في تكوين أساس الشخصية.

وهكذا تحدد الثقافة السلوك الاجتماعي للفرد والجماعة،عن طريق التنشئة الاجتماعية وانطلاقاً من المواقف الثقافية العديدة،والتفاعل الاجتماعي المستمر.

وهكذا يمكن التمييز بين اتجاهين حول مفهوم التنشئة،حيث يركز الاتجاه الأول على الفرد الذي يتوجه إليه المجتمع ويؤثر فيه،دون أن يكون للفرد تأثير مقابل في المجتمع،فعملية التنشئة ذات اتجاه واحد،وبموجب هذا الاتجاه تصبح التنشئة عملية نقل للتراث،كما يتفاعل الأفراد مع الثقافة السائدة على أنها ثقافة المجتمع ككل،والتي يجب أن تكرسها التنشئة،ويترتب عنها تكامل المجتمع على المدى الطويل،وعلى جميع المستويات والأنساق..وتعد مظاهر عدم التكيف مع الثقافة السائدة ظواهر مرضية.

بينما ينظر أنصار الاتجاه الثاني نحو تنشئة تختلف نوعياً وجوهرياً عن التنشئة السائدة فالتنشئة كما يرونها،هي العملية التي يكتسب الفرد خلالها هويته الشخصية التي تسمح له بالتعبير عن ذاته وإحداث تغيير فيما هو سائد.

المطلب الثاني : خصائص التنشئة الاجتماعية

تتميز عملية التنشئة الاجتماعية بالخصائص التالية:

1- هي عملية تعلم اجتماعي،يتعلم فيها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية،ويكتسب المعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأدوار،إنه يكتسب الاتجاهات النفسية(عبد الله زاهي الرشدان،2005،20) ويتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة،ويرتضيها المجتمع،وبالتالي هناك ترادف بين مصطلح التنشئة الاجتماعية ومصطلح التعلم الاجتماعي.

2- هي عملية نمو يتحول خلالها الفرد من طفل يعتمد على غيره متمركز حول ذاته،لا يهدف في حياته إلا لإشباع حاجاته الفسيولوجية،إلى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية وكيفية تحملها،يسلك معتمداً على ذاته.ويستطيع أن يضبط انفعالاته،ويتحكم في إشباع حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية،و يدرك **قيم** المجتمع ويلتزم بها.

3- هي عملية مستمرة،لا تقتصر فقط على الطفولة ولكنها تمتد إلى المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة،فالفرد خلال مراحل نموه ينتمي باستمرار إلى جماعات جديدة،لا بد أن يتعلم دوره الجديد فيها،ويعدل سلوكه وفقها ويكتسب أنماطاً جديدة من السلوك.

4- هي عملية دينامية،تتضمن التفاعل والتغير،فالفرد في تفاعله مع أفراد الجماعة يأخذ ويعطي،فيما يختص بالمعايير والأدوار الاجتماعية،والاتجاهات النفسية..والشخصية الناتجة في النهاية هي نتاج هذا التفاعل.

5- هي عملية معقدة ومتشعبة،تستهدف مهام كبيرة وتتوسل بأساليب ووسائل متعددة لتحقق ما تهدف إليه.

المطلب الثالث : أهداف التنشئة الاجتماعية

إن الوصول إلى تحديد متقن لأهداف التنشئة الاجتماعية لابد أن ينطلق من تعريفات هذا المفهوم والتحكم في محدداته،وبالتالي سوف نصل إلى مجموعة مستويات،تسعى التنشئة إلى تحقيق أهداف ومرامي في كل منها:

*- **أهداف التنشئة على مستوى الفرد:** تتجسد أهداف التنشئة على مستوى الفرد في النقاط التالية:

1- تمكين الفرد من النمو المتكامل لشخصيته،وتفتح استعداداته وطاقاته وتنميها وتوجهها التوجيه الصحيح.
2- مساعدة الفرد على امتلاك القدرة على التكيف الاجتماعي المستمر مع محيطه الاجتماعي،وتزويده بالخبرات والمهارات الاجتماعية التي يتطلبها هذا التكيف .
3- تمكين الفرد من ممارسة القيم الدينية والخلقية في حياته الاجتماعية بشكل تلقائي وحماسي .
4- شحن الفرد بالخبرات و المهارات الاجتماعية التي تساعده على حفظ وتبني تراثه الثقافي.

5- تزويد الفرد بالمعارف و التوجيهات التي تصون سلوكه من الانحرافات الاجتماعية،وإكسابه مناعة اجتماعية وخلقية ونفسية لسلوكه الاجتماعي .
6- تزويد الفرد بالقيم والعادات الاجتماعية والأنماط السلوكية من خلال المواقف الاجتماعية.
7- تمكين الفرد من القيام بدوره الاجتماعي بكل ايجابية،وشعوره بروح المسؤولية.
8- النمو الجسدي،وحفظ الصحة والعناية بالجسد،بما يجعل الفرد ذا بنية جسدية قوية .
9- تحقيق النمو الاجتماعي والانفعالي والعقلي للفرد،والتوازن العاطفي،ونمو الشخصية نموا سليما .
10-إكساب الفرد اللغة،سواء تعلق الأمر باللغة التي يتعلم بها العلوم،أو تعلق الأمر بلغة الاتصال مع الآخرين،والاختلاط بهم،ومعاملتهم معاملة طيبة،وكسب قلوبهم وودهم،وإيجاد مكانة اجتماعية محترمة بينهم.
11- تقدير قيمة الوقت وقيمة الجهد لدى الفرد،فاستغلال الوقت ينظم تفكير الفرد وحياته بكاملها،وإتقان العمل يصنع شخصية الإنسان،ويحولها من شخصية عادية إلى شخصية قوية جذابة.
12- تأكيد الذات الاجتماعية للفرد،ورعايتها أثناء نموها.
13- تأكيد العلاقات الإنسانية في الفرد حتى تصبح سلوكا تلقائيا في الفرد.
14- تحصين الفرد من العجز والترهل والبساطة في التفكير بما يجعله طاقة فعالة في الواقع الاجتماعي . (مصباح عامر،2003،49)

***- أهداف التنشئة على مستوى الأسرة:**

تهدف عملية التنشئة الاجتماعية على مستوى الأسرة إلى ما يلي :
1- تهيئة الأسرة لأن تكون المحيط الاجتماعي المناسب لتنمية قدرات الطفل الشخصية،عن طريق شعوره بالحماية والقبول الاجتماعي والعطف والحنان .
2- كسب ود الأطفال وعطفهم على والديهم،وإدخال السرور على الأسرة عن طريق اللعب والأدب العالي وحسن السلوك.
3- التنشئة الاجتماعية تفرض على الأسرة الاضطلاع بمهمتها في التربية والتكوين،وتعهد الأبناء بالرعاية الاجتماعية الكافية لضمان نمو اجتماعي سليم .
4- التنشئة الاجتماعية تؤدي إلى وجود معايير وقيم اجتماعية يتعامل أفراد الأسرة على وفقها،كالحب والشجاعة والصبر.
5- إكساب الطفل داخل الأسرة مجموعة من العادات الخاصة بالأكل والشرب والملبس،وطريقة المشي،والكلام والجلوس ومخاطبة الناس.
6- مساعدة الأسرة على التماسك الاجتماعي،وذلك بشعور كل من الأب والأم أن لهما مسؤولية اجتماعية نحو أبنائهما،ولابد من القيام بها،بغض النظر عن الخلافات الشخصية إن وجدت.
7- تبصير الأسرة بأدوارها الاجتماعية نحو أبنائها،وأي الأساليب السليمة في تربية الأبناء وتكوينهم،وكيف يمكنها أن تتفادى انحراف أعضائها أو فشلهم في الحياة الدراسية أو الاجتماعية .

8- مد أعضاء الأسرة (الأبناء) بمعاني الحنان والرأفة واحترام الآخرين ومعرفة الحقوق والواجبات في المجتمع،وتحديد الحسن والقبح الاجتماعي،وهذا يؤدي إلى تكيف الأبناء مع المجتمع الذي يعشون فيه.
9- تحديد الاتجاهات الشخصية،ومن بين هذه الاتجاهات التي تقوم الأسرة بتشكيلها ما يتعلق بتنمية اتجاهات الأعضاء نحو بعضهم البعض،بالنسبة لطبيعة العلاقات الانفعالية.
10- تمكين الفرد داخل الأسرة من التفاعل مع أعضائها،والذي من خلاله يتعلم الكثير من الأنماط السلوكية،كتقييم الذات. (مصباح عامر،2003،49)

***- أهداف التنشئة على مستوى المدرسة:**

المدرسة مؤسسة اجتماعية وجدت من أجل التطبيع الاجتماعي السوي،ولذا فإن أهداف التنشئة الاجتماعية على مستواها هي كما يلي :

1- تكملة البناء الاجتماعي الذي بدأته الأسرة في الفرد،بما تتيحه المدرسة من تعلم خبرات جديدة.
2- تنمية معاني التعاون والتآزر بين الأطفال والتحرر من حب الذات والأنانية
3- ترسيخ قيم الاجتهاد و الجد،وعادات المطالعة والبحث والتعلم،وتقديم الخدمات وحسن التحدث مع الناس.
4- تعميق معاني حب الوطن،والتدين والالتزام الأخلاقي بين الأفراد.
5- تدريب الفرد على مهارات تحمل المسؤولية،وحسن القيادة وحل المشكلات وتولي الوظائف،بما تتيحه المدرسة من نشاطات عملية وما تقدمه من دروس نظرية في حجرة الدراسة.
6- تحديد مفهوم السلطة لدى التلميذ،والالتزام عند حدودها،وامتثال أوامرها،والتي تظهر في تفاعل الأستاذ مع التلميذ داخل حجرة الدراسة،والإدارة المنظمة لشؤون المدرسة.
7- التحكم في سلوك التلميذ الاجتماعي عندما يخالط مجتمع المدرسة،وتوضيح له مجال حريته وحرية الآخرين عن طريق عملية المراقبة والتوجيه والمكافأة والعقاب.
8- إكساب الفرد مهارات الربط بين الواقع الذي يعيشه مع والديه وزملائه،وبين القيم والمثل التي يجب عليه أن يحتكم إليها في تصرفاته وتفكيره وحكمه على الأشياء.
9- إتاحة الفرصة للفرد للانتماء لجماعة الرفاق،وإشباع حاجته الاجتماعية كالمحبة والأمن،وحب الظهور.
10- تحصين الفرد من الانحراف السلوكي،بإفهامه الواقع الذي يعيشه،وتعميق مفهوم التدين في نفسه.
11- تمكين الفرد من التسلح بالمهارات التي تساعده على بناء مستقبله بنفسه،وتنمية عامل الثقة في ذاته وقدراته.
12- تلقين الفرد التراث الثقافي والحضاري للمجتمع،وتعميق الانتماء الحضاري والتمسك بقيمه والدفاع عنه ونشره،عن طريق دراسة تاريخ الأمة،وتحليل قيمها،والوقوف على عظمتها.
13- الانتقال من المجتمع المحدود (الذي يتركز حول الطفل) إلى المجتمع الواسع (الذي يضم الكثير من الرفاق).

14- الجمع لدى التلميذ بين المحافظة على المبادئ والقيم،وبين التجديد في المناهج والوسائل وطرق العيش في المجتمع،والتفتح على المجتمعات الأخرى،وإبراز مفهوم المرونة في الفكر والتصور والتسامح في المعاملة والعلاقات.
15- تقديم الرعاية النفسية إلى كل طفل،ومساعدته في حل مشكلاته،والانتقال به من طفل يعتمد على غيره إلى راشد يعتمد على نفسه،متوافقا نفسيا واجتماعيا.
16- تدريبه كيف يحقق أهدافه بنفسه،والمثابرة والصبر في ذلك،بطريقة تتفق مع المعايير الاجتماعية.
17- تهيئة الجو الاجتماعي بين التلاميذ،لإقامة علاقات اجتماعية تقوم على أساس من التعاون و الفهم المتبادل.
18- بناء علاقة فعالة بين الأسرة والمدرسة بما يضمن التعاون بين هاتين المؤسستين في عملية التنشئة،عن طريق الاتصال الدائم بينهما،وتنظيم هذا الاتصال كإيجاد مجالس الآباء والمعلمين مثلا.
19- تحديد أنماط التنشئة الاجتماعية الفعالة،التي يتبناها الأساتذة في علاقتهم مع تلاميذهم في حجرة الدراسة،بما يكفل تشكيلا اجتماعيا سليما داخل المدرسة. (مصباح عامر،2003،49)

***- أهداف التنشئة على مستوى المجتمع:**

التنشئة الاجتماعية في عمقها هي رغبة المجتمع في المحافظة على نفسه وتجديد أجياله من فترة زمنية لأخرى،وتعبئة طاقاته البشرية لخدمة أهدافه العامة،ويمكن أن نجمل أهداف التنشئة على مستوى المجتمع فيما يلي :

1- تحقيق التماسك الاجتماعي بين مختلف طبقات المجتمع وفئاته العرقية،عن طريق تعميم قيم التسامح و التساوي والعدل بين الناس،وتعميق مفهوم أداء الحقوق والاعتراف بحريات الآخرين في المجتمع.
2- إيجاد الولاء النفسي في المواطنين للمجتمع الذي يعيشون فيه،ومناصرته في كل الأحوال،والدفاع عن قيمه وتراثه وحضارته،ونظامه السياسي وحدوده الجغرافية وكرامته القومية.
3- تنمية روح الإعجاب والتقدير في نفوس المواطنين نحو المجتمع الذي ينتمون إليه بشكل يجعلهم يحبونه ويدافعون عنه ويعتزون به.
4- معالجة مشاكل العنف والعدوان في المجتمع،والتقليل من الظاهرة قدر الإمكان.
5- محاربة أشكال الفقر والضياع النفسي والاجتماعي والسلوكي والفكري التي يعاني منها المجتمع،عن طريق التوعية والتربية الراشدة،و تنمية روح الإبداع والعمل.
6- تعبئة طاقات المجتمع البشرية للقيام بأعباء التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الشاملة للمجتمع،بواسطة تنمية دافعية العمل في نفوسهم.
7- ترسيخ قيم النظام في المجتمع،والمحافظة على نظافة المحيط،وإبراز مظاهر التحضر.
8- تنمية مفهوم العمل،والمحافظة على الوقت في الحياة،وكسب مما تنتجه اليد ومحاربة ضروب الكسل والاعتماد على الآخرين.
9- معالجة أنواع الانحراف الاجتماعي من جذورها.

10- تجديد القيم والمعايير الاجتماعية،بما يتفق والتطور الذي يحدث في المجتمع،ويلبي حاجاته.
11-تحقيق الاستقرار المنشود للمجتمع،والذي يمكنه من التفرغ لعلاج المشاكل وتذليل العقبات التي تحول دون البناء. (مصباح عامر،2003،49)

المطلب الرابع : آليات التنشئة

في إطار ميكانيزمات التنشئة الاجتماعية هناك العديد من الطرق التي توضح كيفية امتثال الطفل واندماجه في المجتمع،هذه الطرق ترتكز على النظريات الكلاسيكية للتعلم .حيث أن الطفل أو الفرد بصفة عامة،يعتبر كائنا يستجيب لمثيرات محيطه الاجتماعي.(Robert Campeau et autres , 1993,131)

إن ما تقوم عليه نظريات التعلم هو قضية المثير والاستجابة. والمثير هو الحادث الذي له تأثير في سلوك الفرد،وهذا يقتصر على الحوادث التي يمكن اعتبارها مثيرات،وعلى الأشياء الفيزيائية الموجودة في البيئة،كالصوت والضوء والكلام المنطوق والمكتوب،وللمثير تأثير في سلوك الفرد،بحيث يستجيب هذا الفرد بطريقة ما لدى تعرضه لهذا المثير (عبد المجيد نشواتي، 1993، 276).

أما الاستجابة فهي فعل أو جزء محدد من سلوك الفرد،والاستجابة كالمثير يجب أن تكون قابلة للتعيين على نحو مباشر أو غير مباشر،ولكنها تختلف عن المثير من حيث يمكن تعيينها دون الرجوع أو الإشارة إلى الحادث الذي استثارها أو أحدثها،في حين لا يغدوا الحادث مثيراً إلاّ إذا استثار أو احدث استجابة ما (عبد المجيد نشواتي، 1993، 277).

وتعتمد التنشئة الاجتماعية آليات (ميكانيزمات)خاصة بها تستخدمها في تحقيق أهدافها الجوهرية والمهمة ومن جملة هذه الآليات هي:
1-**التعلم**: ما من نشاط بشري يخلو من تعلم، ولا يقتصر هذا على الأنماط السلوكية فحسب،بل أن اختلاف السلوك يعد نوعا من التعلم،فالتعليم عملية أساسية في الحياة،يسير معها ويمتد بامتدادها،فكل فرد يكتسب الأنماط السلوكية التي يعيش بها عن طريق التعلم،من خبرات الأجيال التي سبقته،وبما يضيفه النمو إلى الحصيلة المستمرة للمعرفة الإنسانية فالتقليد والقوانين والأديان واللغات والمؤسسات الاجتماعية تعتبر نتيجة لقدرة الإنسان على التعلم (سيد محمد خير الله، 1983، 05).

فالتعلم يعني اكتساب الفرد خبرات ومهارات لم يعرفها ولم يخضع لها سابقا،ويكون محتاجا لها،وعندما يتعلم ذلك فإنه يكتسب عضوية مجتمعية،متضمنة سلوكيات وأفكارًا واتجاهات ومواقف ومعتقدات،حصل عليها من خلال تفاعله بشكل مباشر مع أبويه وأفراد أسرته ومجتمعه المحلي،ومدرسته وعمله لتجعله قادرا على مواجهة ظواهر ومشكلات الحياة،والتعامل معها فالتعليم هنا لا يكون أكثر من كونه آلية تستخدم في تحقيق أهداف التنشئة.

وتستوجب هذه العملية التعليمية-التنشيئية شروطا يجب توفرها وهي:

أ-**التمييز**: أي أن يكون الفرد قادرا أو له ملكة التفريق الإدراكي والمعرفي بين ما هو جديد وقديم،وأن تكون عنده القابلية في تشخيص السبب أو الأسباب التي أظهرت أو أنتجت الشيء وجعلته جديدا ومختلفا عما هو موجود في محيطه. أي أن يكون الفرد قادرا على تحديد الشيء بدقة وصدق.وهذه أول خطوة في تعلم الفرد لما هو جديد.

ب-**المكافأة والعقوبة**: هذا الشرط يستخدمه المنشئ مع المنشأ عندما يعلمه سلوكا جديدا فإذا أجاد فيه يحصل على مكافأة من عند المنشئ وبشكل مباشر،وإذا لم يؤد ذلك بإجادة،فإنه يحصل على عقوبة. فهو(هذا الشرط)ما هو سوى آلية تعزيزيه لسلوك جديد يراد تعلمه.

وهكذا تعمل الحوافز والمكافآت والامتيازات،التي يمكن أن يحصل عليها الفرد على استثارة سلوكه وتوجيهه وجهة تمكنه من الحصول على هذه الحوافز الإيجابية،بينما تعمل الاحباطات والمزعجات والمنغصات التي قد ترتبط مع موضوع معين،إلى إبعاد الفرد عن القيام بسلوك تجاه ذلك الموضوع (عدس عبد الرحمان، محي الدين توق ، 1984، 144)

ج- **ممارسة الأدوار:** من خلال التنشئة الاجتماعية يتلقن الأفراد أدوارهم الاجتماعية ويتعلمون السبل الكفيلة بأدائها وتنفيذها.(أنتوني غدنز،2001، 89)

2- **التوجيهات المباشرة**:العديد من السلوكيات والمهارات والمواقف والاتجاهات يتم اكتسابها وتعلمها بشكل مباشر.

3- **التقليد والمحاكاة**: إن الكائن البشري يميل إلى أن يسلك بإيحاء من البيئة الاجتماعية دون إقناع نفسه أو تحكيم عقله إلى ما كان ينبغي أن يسلك بهذه الطريقة أو تلك،فالمرء يستخدم في الإيحاء الاستجابات الأولية بأقل قدر ممكن من التفكير التأملي الاستبصاري،والواقع أن من أهم العوامل التي تحقق الصلة بين الفرد والمجتمع،هو قابلية كل شخص عندما يكون مندمجا في المجتمع للإيحاء والمحاكاة.

إن الإيحاء عادة ما يقود الفرد إلى السلوك بواسطة محاكاة غيره من الناس الذين رآهم وتتفاوت هذه القابلية حسب الأشخاص والمواقف،كما أنها تختلف بالنسبة للشخص نفسه حسب العمر الزمني,(حلمي المليجي،1972 ،136).

المطلب الخامس : معوقات التنشئة

إن الكلام عن أهداف التنشئة الاجتماعية هو في الحقيقة مجرد تصورات عن ما ينبغي أن يكون أو عن ما هو مفترض،فالأهداف تعترضها دائما مجموعة من المعوقات يفرضها الواقع أو ما هو كائن،لذلك فالتطرق للتنشئة هو تناولها بين ما ينبغي أن يكون(المفترض) أي الأهداف وما هو كائن (المفروض)أي المعوقات،ثم الانحرافات كنتيجة لهذه الثنائية. فطالما هناك اتصال دائم ومستمر مع ديمومة الحياة في هذه العملية،فإنها لا تخلو من مواجهة عقبات أو معوقات تعرقل مسيرتها ونموها بشكل طبيعي،وبطبيعة الحال ينعكس هذا على أنسنة الفرد وعدم نضج شخصيته،حيث تنشأ ثغرات فيها ولا تكتمل جوانبها،وكل ذلك ينعكس على سلوكه وتفكيره وتفاعله مع الآخرين. (معن خليل العمر،2004 ،78)

وبالتالي نستطيع تصنيف معوقات التنشئة إلى صنفين رئيسين هما:

1-معوقات مصدرها المنشأ(الأبوين).
2-معوقات مصدرها آلية التنشئة.

*-بالنسبة للمعوق الأول الذي يتضمن صراع الأبوين والأبناء: فيصدر أو ينشأ هذا الصراع عن اختلاف معدل التنشئة التي يُقصد بها اتصاف الأبوين بالمحافظة والتصلب في الرأي والموقف،وعدم تسامحهم مع أبنائهم وبسبب الاختلافات القائمة بينهما(الأبوين والأبناء)في مجال المهارات والمعارف والقيم.إزاء هذا الاختلاف يتعرض الطفل بشكل مستمر لخبرات جديدة وابتكارات حديثة ومعارف متغيرة بشكل سريع في حين يجد الأبوان صعوبة(بشكل متزامن)في تطبيق الأفكار والقيم التي تعلموها في محيطهم الاجتماعي الذي تنشأوا فيه عبر مراحل عمرية سابقة تختلف عما هو سائد في عهد أبوتهم ومسؤوليتهم الأسرية.وهذا وحده يكفي لأن لا يجعل عندهم رغبة في تغيير أفكارهم وقيمهم.

هذا الاختلاف في المعرفة والقيم عند الجيلين(الأبوين والأبناء)غالبا ما يكون مكمونا وباطنيا في النفس عندهما وقابلا لأن يتحول إلى صراع شخصي معلن بشكل صريح وواضح.

ويظهر هذا فيما قدمه كنكسلي ديفز _عالم الاجتماع الأمريكي_ عندما ذكر أنه في كل مجتمع إنساني هناك اختلافات بين الجيلين إذ يجد الجيل القديم استحالة في وضع نفسه في مكان الجيل الجديد وبالذات في مكان المراهقين،بذات الوقت يرى معظم جيل الشباب بأن عالمهم يختلف عن عالم والديهم سواء كان ذلك على مستوى التفكير أو السلوك-مثل هذه الفجوة الجيلية باتت سائدة في المجتمعات ذات التغيير السريع،وعندما يلتفت الأبوان إلى الخلف يتذكران كيف كانت أحوالهم عندما كانوا في سن السادسة والسابعة عشر،حيث يلاحظون الاختلاف الكبير بين حالهم آنذاك وحال المراهقين في الوقت الحاضر،بسبب التبدّلات السريعة والمتطرفة التي لم تبق أي تأثير للأبوين على حياة المراهقين. فهم(أي الأبوين)أمسوا يمثلون طابعا قديما،وأن أسلوبهم في العيش لا يمثل النمط الحاضر(بالنسبة لجيل الشباب)ويمضي الشباب غرباء ومزعجين في نظر الجيل القديم(الأبوين).

يضيف ديفز إلى ما تقدم فيقول:(هناك متغيران فاعلان في مثل هذه الحالة وهما:
أ)المتغير الفسيولوجي ،ب)المتغير النفساني.
في المتغير الأول(الفسيولوجي)عندما يكون الأبوان متقدمين في السن فإنهم يفقدون حيويتهم وجرأتهم وجسارتهم،وغالبا ما يفقدون صحتهم الجيدة ويرون بأن الحياة تسير ببطء وفي اتجاه الهاوية وليس نحو التقدم والازدهار حيث ليس لديهم طاقة حيوية شبابية،تساعدهم على مواجهة المخاطر والأزمات.

أما في المتغير الثاني(النفساني)فإنهم لم يبقوا رموزا مثالية أو نماذج رائدة بالنسبة للجيل الجديد وبالذات في موضوع ماذا يمكن إنجازه في الحياة.إنهم يبدعون ويتدربون ويكتسبون خبرة إلا أنها لا تسير في اتجاه التراكم بسبب العد التنازلي في أعمارهم ومعنوياتهم فلا تكون لهم أحلام وان تفاعلهم مع مفردات الحياة يكون بواقعية حية بعيدا عن الأحلام أو التوق نحو الغوص في خيالات يمكن تحقيقها أو يأمل الوصول إليها.

على نقيض هذه الحالة،هناك المراهقون الذين يذهبون إلى آخر مدى في الحياة وبالذات عندما يكونون متعلمين وتواقين للمعرفة والعلم،لكنهم لا يمتلكون خبرة في العيش مع مفردات الحياة وأحداثها.وإنهم يرون أو يشاهدون الحلول المثالية للمشاكل والقضايا المطلوب إنجازها.

يمكن القول أن إعاقة التنشئة لا تصدر من المنشأ،بل من المنشئ لأنه هو المسؤول عن تنفيذ أهداف التنشئة بآلية التعليم والتلقين،وهذه المسؤولية جسيمة وتصعب إدارتها ولا تخلو من الانزلاقات غير المقصودة وأحيانا تولّد هذه الإعاقات جنوحا وانحرافات في سلوك وتفكير المنشأ(الأبناء).

*- أما النوع الثاني من معوقات التنشئة التي يكون مصدرها آلية التنشئة،فمن جملة هذه المعوقات:

1-عدم وضوح الدور الذي يتولد من حداثة دخول الفرد فيه وعدم تعرفه على مستلزماته وخواصه في بداية الأمر.علما بأنه كلما كانت مستلزمات الدور واضحة زادت من ثقتنا في سلوكنا ،وغالبا ما تكون الأدوار الجديدة والمراد منا ممارستها غير واضحة أمامنا مثل الموظف الجديد أو المعلمة الجديدة أو الزوج والزوجة في العام الأول من زواجهما،مثل هذه الحالة(عدم وضوح الدور)تكون عقبة في اكتساب مستلزمات الدور أمام الفرد وإذا حصل ذلك يعني أنه هناك مشكلة يعيشها هذا الفرد بدورها تربك نمو خبرة الفرد في هذا الدور،إذ قد يتخلف فيه وهذا يجعل انخراطه في النسق الاجتماعي بطيء، الذي بدوره يؤثر على اندماجه في المجتمع.

2-اشتراك دور واحد بعدة أدوار أخرى محيطة به:أي هناك دور واحد له ارتباطات متعددة ومتنوعة مع أدوار أخرى محيطة به ومرتبطة معه.الأمر الذي يجعله غير منسجم مع بعضها ، وهنا لا يستطيع شاغله(أي الشخص الذي يمارس هذا الدور المتعدد الارتباطات) أن يكتسب خبرة من الأدوار التي يتعامل معها ولا يتعلم جميع مستلزماته وشروطه فيكون معاقا دوريا. وهذه الإعاقة لا تساعد صاحبها في تحقيق بعض من أهداف التنشئة مثل بلورة طموحات مهنية أو دورية أو لتحقيق هدف الاندماج الاجتماعي مثل هذه الإعاقات تبعد الفرد عن تحقيق أهداف التنشئة،وإزاء هذه الحالة يزداد عدد المتمردين على المجتمع.

3-إشغال أدوار متعددة:هذا النوع من الإعاقة يشير إلى إشغال عدة أدوار في وقت واحد من قبل شخص واحد الأمر الذي يجعل جهده وطاقته وكفاءته متوزعة بين عدة أدوار لا يستطيع استخدامها بكفاءة ودقة فائقة.أي يمارسها بسطحية أو أن تكون ممارسته لها جانبية وليست معمقة،فضلا عن تبلور توتر وصراع بين هذه الأدوار عند ممارستها من قبل شخص واحد.مثل الرجل الذي يشغل ويمارس دور الزوج ودور الأب ودور الموظف ودور الابن ودور العضو في نقابة أو جمعية مهنية وناد رياضي وناد اجتماعي. الملاحظ على هذه الحالة أنه مهما كانت طاقة وكفاءة ممارسة الأدوار المتعددة عالية فإن تنشئته الدورية لها، لا تكون عميقة بل جزئية-جانبية- أو يبرز في نشاط أحد الأدوار لكن على حساب دور آخر مثل أن يكون زوجا ناجحا إنما موظف غير ناجح أو بالعكس يكون موظفا ناجحا لكنه زوج فاشل في علاقته مع زوجته بسبب عدم تفرغه لها وعدم ممارسته لدوره كزوج مرتبط بزوجته.هذه الحالة تعمل على تقزيم تنشئة الفرد،ليس هو مصدرها أو سببها بل ارتباطه بعدة أدوار في وقت واحد.وهذه الحالة تنتشر كلما زاد تطور وتعقد

المجتمع،أي نرى مثل هذه الإعاقة عند الأفراد الذين يعيشون في مجتمع صناعي أو معلوماتي أو حضري لكننا لا نجدها في المجتمع البدوي أو الريفي أو المحافظ.

4-عدم استمرارية الدور:عادة ما يمارس الفرد عدة أدوار اجتماعية في عمره الزمني.حيث يمارس دور الطفل والصبي والمراهق والشاب الناضج والمسن المعمر والطالب والموظف أو الطبيب أو المهندس وسواها.والمطلوب منه ممارسة مستلزماته وشروطه بشكل كامل وفعلي دون الانتقال إلى غيرها قفزا بل تدرجا درجة بعد أخرى لكن هناك حالات تحصل لبعض الأفراد في عدم ممارسة أحد الأدوار التي يفترض أن يمارسها قبل ممارسة غيرها(التي تأتي بعدها)فمثلا أن يمارس أحد الأفراد دور الشباب الناضج دون أن يمر ويعيش مرحلة المراهقة بسبب اشتغاله وتحمله مسؤولية وأعباء أسرته،إلا أن ما حصل عنده هو عدم إشغاله دور المراهقة التي تعني فقدانه لمعلومات وخبرات كان عليه الحصول عليها ويستفاد منها في مرحلة الشباب الناضج وبالذات في مجال العواطف والدوافع والسلوك التي يحتاجها في مرحلة الشباب.هذه في الواقع إعاقة تنشيئية حصلت بسبب الطفرة التنشيئية .مثل هذه الحالة تحصل في حياة الفرد عندما يخضع لظروف قاسية أو شاذة.

5-صراع الأدوار،الذي ينتج عن عدم انسجام شخصية الممارس لدور معين مع متطلبات ومستلزمات الدور ذاته،الأمر الذي يولد توترا في أداء الدور.أي أن الخلل يكمن في شخصية ممارس الدور وليس في الدور ذاته.مثلا لاعب كرة القدم لا يستطيع أن يكون محترفا في لعبة كرة القدم وهو لا يملك اللياقة البدنية والخبرة الكافية في لعبة كرة القدم.

فضلا عن وجود خلل في بنية الدور ذاته وليس في شخصية الممارس له كأن يكون الدور لا يزال في بداية نشوئه وغير واضح في نظر الناس،أو تعارض مبادئ الفرد الدينية مع متطلبات دوره.مثلا كالمثقف العربي الذي يشغل موقعا في مؤسسة متخصصة ويحمل شهادة عليا يتطلب منه تنظيم العمل فيها وترقيته إلى مسؤوليات راقية في الأداء والتنظيم لكنه يقوم بتعيين بعض من أقاربه ممن لا يحملون الكفاءات المتخصصة في مناصب مهمة في المؤسسة الأمر الذي ينتج عن ذلك صراعا عند هذا المثقف العربي يتنازع بين دوره كمثقف مطلوب منه تطوير مؤسسته على أسس موضوعية وتخصص دقيق مع دوره في أسرته التي تتطلب مساعدة أقاربه في تعيينهم ومنحهم فرص عمل يرتزقون منها وهم لا يستحقونها.

مثل هذا الصراع الدوري يعيق تنشئته كمثقف متخصص وتقزم خبرته الثقافية المتخصصة،نستدل على أن مصدر إعاقة تنشئة الفرد هنا يأتي من(صراع الأدوار)وليس من المنشأ أو ممارسة الدور.وإزاء هذه الحالة فإن المنشأ لا يستطيع تحقيق بعض من أهداف التنشئة المتمثلة في بلورة طموحات مأمولة أو اندماجه في شريحة المثقفين الموضوعيين واكتساب مهارات خاصة.

المطلب السادس : انحرافات التنشئة

لا تخلوا التنشئة الاجتماعية من جنح وانحرافات في طرائقها وأسلوب تعليمها وممارستها وسبب ذلك أن معوقات التنشئة التي يواجهها المنشأ عند خضوعه للوسائط التنشئة (الأسرة، الجماعة المدرسة،العمل،النادي)أي عندما يعيش في أسرة ويتصادق مع نظائره ويتمدرس في المدرسة،وينتج في العمل وسواها،فالأمور لا تسير دائما بشكل مرض وخال من العراقيل والصدمات والنزاعات والصراعات،وهي حالة طبيعية جدا في الحياة الواقعية إذ أن المنشأ الناضج هو ذلك الفرد الذي خضع لاختبارات قاسية وصارمة وتعليم خاضع للعقوبات والمكافآت وإلى تلقين مستمر ،أي تمت معاقبته اجتماعيا عند عدم خضوعه بالشكل المطلوب من قبل المنشئ.

لقد تطرقنا سابقا لمعوقات التنشئة وتوصلنا بأن منها ما هو صادر عن المنشئ ومنها ما هو صادر عن آلية التنشئة.ولما كانت الانحرافات ناتجة عن المعوقات فإن ذلك يعني أن المعوقات الصادرة عن المنشئ تولد وتنتج انحرافات متبلورة عنه والمعوقات الصادرة عن آلية التنشئة فإنها تنتج انحرافات متولدة منها وبالتالي يمكن تصنيف الانحرافات في التنشئة إلى نوعين هما ما يلي: (معن خليل العمر،2004 ،84)

*-انحرافات مصدرها المنشئ: تتضمن الحالات التالية:

1- سيطرة أحد الأبوين(الوالدين)على التنشئة الأسرية:لسيطرة أحد الأبوين أثرها المباشر على نوع الدور الذي يسلكه الطفل في حياته القائمة والمقبلة.فإذا كان الأب مسيطرا فإن ذلك يدفع بالذكور من الأطفال إلى تقمص دور الأب،وبذلك يميلون في سلوكهم إلى النمط الذكري-الرجولي..والولد يقلد الأب لأن الأب هو النموذج الصالح كما يرتضيه له المجتمع،والبنت تقلد الأم لأن الأم هي النموذج الصالح كما يرتضيها لها المجتمع.

وعندما تتعارض سيطرة الأب مع سيطرة الأم يواجه الطفل صراعا في اختيار الدور الذي يقلده.وقد ينحرف سلوكه إلى مسالك لا سوية.وخير نموذج للعلاقات الوالدية الصالحة للتنشئة الاجتماعية السوية هو الذي يشيع في جو الأسرة نوعا من التكامل بين سلوك الأب وسلوك الأم بحيث ينتهي إلى تدعيم المناخ الديمقراطي المناسب لتنشئة أطفال الجيل المقبل.

لقد اعتبرنا هذا انحرافا في تنشئة الطفل في الأسرة إذ إن المفروض أن يتعاون الأبوين على تنشئة أطفالهم وليس سيطرة على الآخر فيها،الأمر الذي يؤدي إلى إخلال المعادلة في مسؤولية التنشئة التي يتقاسمها الاثنان دون حرمان أحدهما أو تسلط أحدهما على الآخر والاستحواذ على عملية التنشئة من قبل قطب واحد من قطبي التنشئة.هذه الحالة تولد عقبة تعيق وصول التنشئة بصيغتها السوية إلى تحقيق أحد أهدافها وإذا حصل مثل هذا فإنه انحراف لا شك فيه.

هذا في ما يخص الأسرة إلا أن هناك انحرافات لها علاقة بتنشئة الجماعة كالإفراط في دور الجماعة والمغالاة في إخضاع الفرد لضغوطها يدفعانه إلى التقييد بحدود هذه التنشئة أكثر من اللازم وهذا ما يحول بينه وبين مرونة الابتكار وخصوبته وأصالته،ومما يؤدي به أيضا إلى اتجاه المحافظة والجمود..والتراخي في دور الجماعة،والمغالاة في أهمية الفرد يؤديان به إلى تجاوز الحدود المرعية وكثرة مطالبه من الآخرين،وعدم مراعاة حقوقهم ومشاعرهم.

وهكذا يؤدي الإفراط في التنشئة الاجتماعية إلى ضعف ثقة الفرد بنفسه واعتماده على الآخرين.وما أقرب هذا المظهر للتطفل في الحيوانات بل وفي النباتات أيضا.ويؤدي التفريط إلى

العصيان والعدوان.أي أن الإفراط والتفريط يؤديان إلى التنشئة الاجتماعية اللاسوية.والتفاعل الصحيح القائم على اتزان ضغوط الجماعة مع الحرية الفردية يؤدي إلى التنشئة الاجتماعية السوية.(فؤاد البهى السيد،1999 ،104).

2- التخويف:يعتبر غرس الخوف في نفوس الأطفال خلال فترة الطفولة من بين الوسائل التي يستخدمها الأبوين لردع أطفالهم وجعلهم مطيعين. و قد يكون عقابا جسديا والذي هو من الأمور الشائعة التي تتم عن طريق الضرب باليد أو بالعصا أو بالصفع على الوجه وإيقاع هذا العقاب الجسدي على الطفل عادة ما يتم بعد ارتكابه لخطأ جسيم.

مثل هذه الأساليب في تنشئة الطفل، عادة ما تؤدي به إلى محاولة الاعتماد على الأكاذيب حتى يتجنب العقاب،فهو قد يقسم بأنه لم يرتكب خطأ وأن شخصا آخر هو المسؤول عن هذا الخطأ،أو أن الأولاد الأكبر والأقوى منه قد اضطروه لارتكابه.

إن مصدر الانحراف في تنشئة الطفل هو المنشئ،أي هو الذي سبب إعاقة تنشئة ابنه فولّد انحرافا فيها داخل التنشئة الأولية،ولأنه لم يدعها لكي تحقق أحد أهدافها في غرس المعايير والقيم الاجتماعية، بأسلوب قمعي-عقابي-وهذا غير مرغوب فيه في التنشئة الأسرية.

3- الضرب الجسدي:يحصل مثل هذا الانحراف في تنشئة الأبناء من قبل الأبوين أو أحدهما

4- عدم اشتراك الأبوين والأبناء بنفس القيم:أي وجود هوة أو فجوة بينهما بسبب اختلاف أجيالهما.فكل جيل يحمل قيما تعكس المرحلة العمرية التي عاشها تكون مختلفة عن قيم الجيل الذي سبقه.وهذه حالة طبيعية في حساب التطور إلا أن بعض الأبوين يلزمون أبناءهم بالامتثال وطاعة قيمهم ومعاييرهم التي تنشأوا عليها دون مراعاة أن الزمن الذي يعيشونه الآن مختلف في معاييره وقيمه عن الزمن الذي اكتسبوا فيه معايير وقيما لا تشبه ما يعيشونه الآن فينتج عن ذلك تقاطع وعدم تفاهم بين الجيلين بسبب إلزام أو إجبار الأبوين في تنشئة أبنائهم تنشئة لا تعكس روح العصر.فلم يحصل انسجام في عملية التنشئة،بل تقاطع جيلين(الأبوين مع الأبناء)بسبب إقحام الأبوين أو أحدهما معايير أو قيمًا تمثل جيلهم ولا تعكس جيل أبنائهم.وهذا يمكن عده انحرافا في عملية التنشئة لأنها خرجت عن مسارها الذي يأخذ إلى تحقيق أهدافها في تربية جيل يعيش روح عصره.

6- تدخل الآخرين،مثل تدخل الجد أو الجدة أو العم أو العمة أو لخال أو الخالة في تنشئة الأبوين لأبنائهم بدافع صلة القرابة أو بدعوى رغبة أحدهم أن يحل محل الأب أو الأم وهما(الأب أو الأم)على قيد الحياة ويعيشان معًا في منزل واحد.هذه انحرافات تنشيئية نجدها سائدة في مجتمعنا العربي إلا أن آثارها تكون سلبية على المنشأ،لأنه لا ينشأ من قبل المنشئ الطبيعي(الأب والأم) وهذا الإبعاد عن مهمة التنشئة يجعل المنشأ منفلتا وغير منضبط أسريا ولا مرتبطا بأسرته بل بأقاربه،وهذا خروج عن التنشئة الطبيعية فهو إذا انحراف تنشيئي.

7- عدم تمسك الأبوين بقاعدة سلوكية عبر مواقف مختلفة.أي سكوت الأبوين عن سلوك معين يصدره الطفل عندما يتواجد ضيوف في المنزل ولا يسكتا عن هذا السلوك في الظروف العادية.

8-عدم اتساق موقف الأب مع موقف الأم في سلوك معين.إذ لا يمكن إرساء قاعدة سلوكية عند الطفل إذا كان الأب متمسكا بهذه القاعدة والأم متساهلة فيها لأن مثل هذه الاختلافات تولد حيرة وارتباكا في موقف المنشأ مصدرها المنشئ نفسه .

9-التنشئة الأسرية المتشددة التي تمارس من قبل الأبوين أو أحدهما بدافع الخوف الشديد على أبنائهم أو من باب القلق الشديد عليهم.وعادة يتضمن هذا الأسلوب ممارسة العقاب كما يتضمن التضييق الشديد عليهم بالمطالب غير الواقعية وهي مطالب مصاغة على أساس تسلطي.

* -انحرافات مصدرها آلية التنشئة:

انتهينا الآن من توضيح الانحرافات التنشيئية التي مصدرها المنشئ ذاته،ننتقل بعد ذلك إلى النوع الثاني من الانحرافات وهي التي يكون مصدرها آلية التنشئة. ونقصد بذلك سوء استخدام وسائل تنفيذ وتطبيق أهداف التنشئة وليس المنشئ وهي ما يلي: (معن خليل العمر،2004 ،18)

1- تشويه التنشئة الأولية التي تتم عن طريق أو بواسطة المربيات الأجنبيات.وقد وجدنا مثل هذا الانحراف في مجتمعاتنا وتحديدا الخليجية،إذ بدأ استخدام الخدم من الذكور والإناث الآسيويين للقيام بالخدمات المنزلية. وبسبب التفاخر بين الأسر وبعضها جعل الاعتماد على المربية في تربية الطفل تاما ومطلقا،مما أدى إلى تأثيرات مختلفة سواء في اللغة أو العادات لما يمثله دور المربية في التنشئة الأسرية للطفل، فهي الأم البديلة لتفرغ الأمهات للإنجاب فقط وأداء بعض الواجبات الاجتماعية وابتعادهن كليا عن القيام بدورهن في تنشئة أبنائهن. فأصبحت الأم هامشية التأثير.فترتب على ذلك ظهور العديد من الآثار السلبية،مثل اهتزاز وضعف العلاقة بين أفراد الأسرة وعدم حصول الأطفال على تنشئة سليمة(عبد اللطيف محمد خليفة،2003 ،18).

ومن جملة تشويهات التنشئة الأولية التي تحدث داخل الأسرة هي ما يلي:

أ)إضعاف علاقة الطفل بأمه.

ب)إضعاف اكتساب الطفل اللغة الأم.

ج)غرس قيم وعادات المربية.

ه)التأثير السلبي على أنماط التفكير،فاللغة هي الفكر وهي الثقافة.

و)التأثير على الهوية.

2-عسكرة التنشئة المدرسية: ينطوي هذا النشاط المدرسي على تعليم الطلبة التدريب العسكري في الرماية واستخدام الأسلحة النارية والانضباط واللياقة البدنية ورسم الصورة الحربية والأسلحة كالصواريخ والطائرات والدبابات والبنادق وسواها،لإذكاء مخيلاتهم وتصوراتهم نحو فعاليات حربية تمد القوة الجسدية والقتالية كبديل لمقررات ومفردات الدروس في التربية الفنية والرياضية.

وغالبا ما تعطى مثل هذه الدروس عندما يخوض المجتمع حربا أهلية أو خارجية.مثل هذه المناشط تعمل على أبعاد الناشئة عن مجريات الحياة المدنية المسالمة وسبل العيش فيها وكيفية التفاعل مع إيقاعاتها اللاعنفية،مثل هذا التعليم يعد جنوحا وانحرافا عن هدف التنشئة المسالمة والبناء وجرفها نحو تيارات الصراع الذي لا يمثل نمطا متمدنا ومتحضرا بل متعسكرًا في حياة يفترض أو يتوجب أن تكون تربوية ومعرفية وهنا يكمن الانحراف التنشيئي.

3-الدروس الخصوصية:التي تحصل خارج المؤسسة التعليمية(المدرسة أو المعهد أو الكلية)هذه إحدى انحرافات التنشئة التي تحصل في التنشئة المدرسية.لأن السائد والمعروف هو أن المعلم يقوم بواجبه التعليمي والتوجيهي والتربوي داخل القاعة التدريسية وأنشطة المدرسة اللاصفية،فيقوم بتوجيه تلامذته توجيها منهجيا مبرمجا من قبل وزارة التربية أو المعارف.

أن التنشئة المدرسية تخضع لضوابط رسمية مدروسة ومصادق عليها من قبل اختصاصيين تربويين هدفها إيصال التلاميذ والطلبة إلى مستوى تعليمي وتربوي منسجم مع تنشئة الأسرة والمجتمع.بيد أن إعطاء دروس خصوصية في منازل وشقق المعلم أو التلميذ من أجل رفع مستوى التلميذ المدرسي في مواد جوهرية،يعني ذلك أن المعلم داخل المدرسة غير كفء أو لا يقوم بواجبه المناسب له من قبل وزارته،وهنا يصبح التلميذ معتمدا على المدرس الخصوصي في إيصال المادة إلى ذهنه ولا يكون مستغلا في تفكيره ولا يبذل جهدا مضاعفا في تعلمه فضلا عن خروجه عن توجيهات المدرسة وإدارتها وتدريسها.وقد لا يكون التلميذ احتراما لمعلميه داخل مدرسته لأن المعرفة المطلوبة سوف يأخذها من مدرس خارجها يدفع له مقابل ذلك.وبذلك سوف لا يتعلم(التلميذ)ولا يخضع لتوجيهات معلميه ومربيه داخل المدرسة.وهنا تكون تنشئته المدرسية قد انحرفت بشكل واضح عن مسارها وأهدافها وفلسفتها،ويكون التلميذ-في الآن ذاته- معتمدا على المدرس الخصوصي لا يبذل جهدا في التفكير أو الاستقلال الذهني والشخصي ولا يكون لماحًا بل أقرب إلى البلادة الذهنية.هذا على الصعيد الشخصي،أما على الصعيد التنشيئي فإنها تبات ناقصة لتنشئة المعلم والمدرسة في الانضباط والإبداع والمنافسة الاستقلال الذهني لأن التلميذ يكون خارج توجيهاتها وتفاعلاتها،وهذا بدوره يؤدي إلى ابتعاده عن أهدافها الأخلاقية والتربوية ومناخها الاجتماعي.

المطلب السابع : الشروط المسبقة للتنشئة الاجتماعية

لكي يكتب للتنشئة الاجتماعية النجاح لابد من توافر عدد من الشروط الأساسية لذلك وهي:

1-وجود أفراد.
2-وجود مجتمع قائم.
3-وجود ثقافة اجتماعية.
4-وجود تفاعل اجتماعي بين الأفراد.

بالنسبة للشرط الأول والمتمثل في الأفراد فإن القاعدة تقول أنه لا وجود لمجتمع ما لم يكن هناك أفراد يمكن الحصول عليهم عن طريق الإنجاب،وعند ولادتهم يتطلب الأمر بلورة أنماط سلوكية تعكس نمط عيش المجتمع الذي ولدوا فيه.

أما بالنسبة للشرط الثاني والذي يخص وجود مجتمع بشري،فإنه ينطوي على الحقيقة القائلة أنه لما كان الفرد فانياً فإن عملية الاستيلاد تصبح ضرورية جداً لكي يضمن المجتمع استمرار وجوده الكمي،وهذا الوجود الكمي لايستكمل وجوده الاجتماعي إلاّ بوجود القاعدة الثقافية- الشرط الثالث –التي تتضمن اللغة والإشارات والرموز والمعايير والقيم والدين والمعتقدات.ومن أجل بقاء هذه القاعدة الثقافية فإنه يتطلب نقلها من جيل إلى آخر وتعليمهم إياها بواسطة التعلم والتلقين التي لاتحقق إلا بواسطة الشرط الرابع أي التفاعل الاجتماعي،الذي يتم من خلاله نقل التراث الثقافي وتتحقق عملية التطبيع الاجتماعي المنطوية على إكساب الأبناء السلوك الاجتماعي المتبع في المجتمع الذي يتضمن المسموح والممنوع،والحلال والحرام،واللغة والإشارات والرموز ومعانيها الاجتماعية.

المطلب الثامن : أشكال التنشئة الاجتماعية

- **التنشئة الاجتماعية المباشرة أو المقصودة**: أي المحددة الأهداف بصورة مسبقة(صلاح الدين شروخ، 2004 ،60) وهي التي تتم عن طريق الوسائط التربوية المنوطة بعملية التنشئة،والتي تكون فيها الأهداف مخططة ومحددة مسبقاً،كالأسرة والمدرسة مثلاً.
- **التنشئة الاجتماعية غير المباشرة أو غير المقصودة**: وهي التي تتم عن طريق وسائط موازية كوسائل الإعلام المختلفة،حيث يكتسب الأفراد عادات المجتمع وتقاليده وقيمه ومعاييره ومختلف أنماط السلوك،التي ترغب الدولة في توصيلها وغرسها في المواطنين. ويطلق عليها البعض بالتربية اللاشكلية أو التربية غير الرسمية،هذا المفهوم الذي يطلق عليه الدكتور محمد عبد الوهاب عفيفي مصطلح التربية اللامدرسية حيث يعرفها على أنها تلك الأنواع المختلفة من المؤثرات العرضية غير المنظمة التي تحدث دون قصد أو هدف واضح في سياق حياة الفرد في دوائر اجتماعية أخرى (أحمد اللوغاني،1988 ،06)

المطلب التاسع : العوامل المؤثرة في التنشئة

من خلال هذا العنصر سوف نتناول أهم العوامل التي تؤثر في نمو الفرد،والتي لها بصماتها على عملية التنشئة الاجتماعية،وهي من العوامل التي تخرج عن الإطار الاجتماعي،لذلك أسميناها بالعوامل غير الاجتماعية والتي سوف نوجزها فيما يلي:

*- **الوراثـــــة** : تعتبر الوراثة عاملاً هاماً يؤثر في نمو الفرد،من حيث صفاته ومظاهره،نوعه ومداه،زيادته ونقصانه،إلى غير ذلك من نواحي النمو،ولكن هل يمكن أن تكون هناك علاقة بين الصفات الوراثية والصفات السلوكية للفرد.

لقد تطرق الكثير من المفكرين لهذه القضية،ومنذ العصر اليوناني القديم حيث يرى البعض منهم أن الصفات السلوكية تحددها الصفات الجسمية تحديداً يبعد كلّ قدرة للفرد على اختيار سلوكه،ويكون السلوك بذلك طبعاً يرثه الإنسان مثلما يرث صفاته الجسمية.ولعلّ أبرزهم أبوقراط الذي قسم الأشخاص إلى أربعة نماذج،كلّ أنموذج يمثل طبعاً معيناً.وذلك بأن رأى أنه في جسم الإنسان أربع عصارات هي الدم والبلغم والمرة الصفراء والمرة السوداء،وكلّما تغلّبت عصارة

معينة أعطت طبعاً معيّناً،فإذا تغلّبت عصارة الدم صار الطبع دموياً،وإذا تغلّبت عصارة البلغم صار الطبع بلغمياً.

أما في العصر الحديث فيرى عالم النفس هيمانس أن سلوك الإنسان يرجع إلى عاملين أساسين وراثيين هما :الانفعالية وهي قابلية الشخص للتأثر،والفاعلية وهي قابلية الشخص للتأثير.

ونجد الفيلسوف لوسين الذي اهتم كثيراً بعلم الطباع يؤكد على أن سلوك الإنسان طبع وراثي يولد به ويموت به،وأن تغيير في شخصيته يكون ضمن الطبع الموروث لا غير.كما أن لمبروزو كان قد ربط بين بعض الصفات المورفولوجية وخاصة على مستوى الوجه،وبين نزوع الشخص إلى الجريمة.

لقد تناولت بعض الدراسات الحديثة قضية الوراثة وعلاقتها بالتنشئة ومن ذلك أبحاث مركز منيسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية التي تناولت أثر عامل الوراثة على سمات التوائم الشخصية،إذ أخذ المركز توأم واحد وضعه عند أسرة ووضع الآخر في أسرة ثانية بعيدة عن الأولى،وبعد أكثر من خمسة أعوام وجد تشابه في ذكائهما ومزاجهما ونبرة صوتهما وعاداتهما العصبية حيث أرجع ذلك إلى عامل الوراثة،بينما وجد هنالك اختلاف في مواقفهما وقيمهما وعادات أكلهما وميلهما إلى النزعة القيادية والروح الديمقراطية،حيث تم رد هذه الاختلافات إلى تباين المحيط الأسري الذي تربى فيه كل منهما إذ أنه السبب المباشر في إفراز هذه الاختلافات الشخصية بينهما على الرغم من وجود التشابهات الجينية الوراثية بينهما. (معن خليل العمر،2004 43)

من خلال ما تقدم نقول أنه يمكن للوراثة أن تؤثر على نمو الفرد من الناحية الشخصية وعلى تنشئته،ولكن ليس بالمطلق.

*- **البيئة** : تمثل البيئة كلّ العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على الفرد منذ بداية تكوينه،وتشمل البيئة بهذا المعنى العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية..وللبيئة دور كبير فهي تسهم في تشكيل شخصية الفرد،وفي تعيين أنماط سلوكه أو أساليبه،في مجابهة مواقف الحياة.

فنجد مثلاً **البيئة الرحمية** وهي التي تحتضن الجنين منذ لحظة الإخصاب حتى لحظة الإنجاب،ويعتقد البعض أن كل ما تعمله الأم أو تفكر فيه له تأثير مباشر على الجنين،ووجد العلماء أن هناك علاقة بين صحة المولود ووقت ولادته وبين وزن المواليد ونمط تغذية الأم،وقد كشفت الدراسات عن آثار الضغوط الانفعالية التي تتعرض لها الأم على صحة الجنين.(عبد الله الرشدان،2005،67)

وهناك **البيئة الأسرية** التي تلعب دورا أساسيا في توفير الشروط الأفضل لنمو الطفل بعد الولادة،حيث تشبع فيها حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية،فيتعلم المشي والكلام وتناول الطعام والتمييز بين الخطأ والصواب،واكتساب الكثير من الاتجاهات والخبرات.

ونجد كذلك **البيئة المدرسية** التي تسهم في نمو الطلاب بفاعلية بما توفره لهم من معارف وطرق في التفكير وحل المشكلات وبناء العلاقات الاجتماعية وتوفير الأمن والتقبل واكتساب المهارات وتعلم الأدوار وإتقان القراءة والكتابة واكتساب القيم والضبط الأخلاقي وتحقيق الشخصية المستقلة،وذلك بتوفير الجو التدريسي الذي يتصف بالتشويق والاستثارة والحوار.

أما **البيئة الاجتماعية** فهي تلك العوامل الكائنة خارج نطاق الأسرة والمدرسة من جيران ورفاق وأقارب ونوادي وجمعيات ودور عبادة،والتي تعنى بمساعدة الفرد على الامتثال للعادات والمعايير والتقاليد،وتوفر له الانتماء للمجتمع ومؤسساته،في جو من التفاعل الاجتماعي السوي الهادف.

وأخيرا هناك **البيئة الطبيعية** والتي يقصد بها تأثير المناخ وكل ما يخص العوامل الطبيعية الأخرى والتي لها التأثير البالغ على نمو الفرد بشكل عام.وكمثال على ذلك نجد أن طباع الأفراد الذين يعيشون في المناطق الباردة تختلف عن أولئك الذين يعيشون في المناطق الحارة،والذين يعيشون في المناطق الريفية عن من هم في الحضر. ولقد بين ذلك بوضوح ابن خلدون في مقدمته،وذلك بتقديمه للاختلافات بين البدو والحضر بشكل مفصل.

*- **الوراثة والبيئة:** فيما يتعلق بنمو الشخصية يكاد يكون من المستحيل فصل أثر الوراثة عن أثر البيئة،حيث يشبه البعض الشخصية بكتاب تعاونت في كتابته الوراثة والبيئة بحيث أصبح من المتعذر أن نعرف أي فصل كتبته الوراثة وأي فصل كتبته البيئة.أي أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية تتفاعل وتتعاون في تحديد صفات الفرد،وفي تباين نموه ومستوى نضجه وأنماط سلوكه ومدى توافقه.وإلى جانب الخصائص الوراثية والصفات البيئية نجد هناك سمات تتأثر بالوراثة والبيئة معا وهي في معظمها استعدادات وراثية تعتمد على البيئة في نضجها وتتأثر بها،ومن الأمثلة على ذلك الذكاء والتحصيل.(حامد عبد السلام زهران،1977،216)

فقد أجريت بحوث كثيرة لدراسة الأثر النسبي لكل من الوراثة والبيئة في نمو الأطفال وذلك بدراسة التوائم المتماثلة،حيث نجد أن التوأمين المتماثلين يتساويان من حيث العوامل الوراثية،فإذا تربيا في بيئة واحدة فإن سمات الشخصية لديهما تكون متقاربة إلى حد كبير،أما إذا تربيا في بيئتين مختلفتين فإن تأثير هاتين البيئتين يتضح في اختلاف سمات شخصية كل منهما.

وقطعاً لا يمكن للإنسان أن يتكلم أو ينطق إذا تربى في بيئة غير إنسانية على الرغم من استعداده الفطري لذلك.كما انه لا يمكن أن تجعل الحيوان -الذي ليس له استعداد وراثي للكلام- ينطق ويتكلم ولو تواجد في بيئة إنسانية.

وهكذا نجد أن الوراثة لا تصل إلى مداها الصحيح إلا في البيئة المناسبة لها،ولهذا فان على المربين تهيئة العوامل البيئية المساعدة على نمو استعدادات الفرد الوراثية.

*- **جهاز الغدد :** وهو ذو أهمية كبيرة في تنظيم وظائف الجسم،فالغدد لها تأثيرها الواضح في عملية النمو.وترتبط وظائف الفرد ارتباطاً وثيقاً وظائف أجهزة الجسم المختلفة خاصة الجهاز العصبي،ومعروف أن التوازن في إفرازات الغدد يجعل من الفرد شخصاً سليماً نشطاً ويؤثر تأثيرا حسنا على سلوكه بصفة عامة،وتؤدي اضطرابات الغدد إلى المرض النفسي وردود الفعل السلوكية المرضية.(حامد عبد السلام زهران،1977،217)

فزيادة نشاط الغدة الدرقية يجعل الفرد قلقاً سريع الانفعال،أما إذا قلّ نشاطها فإن الفرد يميل إلى الخمول والبطء في التفكير والحركة والتذكر.

*- **النضج :** وبتضمن النضج عمليات النمو الطبيعي التلقائي التي يشترك فيها الأفراد جميعا والتي تتمخض عن تغيرات منتظمة في سلوك الفرد بصرف النظر عن أي تدريب وخبرة سابقة،فالجنين لا يمكن أن يولد ويعيش ما لم يلبث في بطن أمه سبعة شهور كاملة على الأقل وكذلك الطفل لا يمكن أن يكتب ما لم تنضج عضلاته وقدراته اللازمة لذلك،وهو لا يستطيع أن يتكلم إلا إذا نضج جهازه الكلامي. (حامد عبد السلام زهران،1977 ،217)

وبالتالي فلا بد من أن يتوافق الدور الاجتماعي مع مرحلة العمر التي يمر بها الفرد،فليس من المعقول أن يطالب من هو في مرحلة الطفولة بمسؤوليات تخص من هم في عمر المراهقة أو الشباب،لذلك كان لعمل النضج الأهمية البالغة في عملية التنشئة الاجتماعية.

*- **نوع وكمية الغذاء :** يتأثر الفرد النامي بنوع وكمية الغذاء،فنقص التغذية والإفراط فيها،أو الغذاء غير الكافي أو غير الكامل،وعدم التوازن الغذائي،والغذاء الملوث،له آثار غير صحية ونفسية ضارة.

*- **التعلم :** إن التعلم هو التغير في السلوك نتيجة الخبرة والممارسة،وتتضمن عملية التعلم النشاط العقلي الذي يمارس فيه الفرد نوعا من الخبرة الجديدة،وما تمخض من هذا من نتائج سواء كانت في شكل معارف أو مهارات أو اتجاهات أو قيم أو معايير.

المبحث الثاني : نظريات التنشئة الاجتماعية

إن تناول موضوع نظريات التنشئة الاجتماعية يندرج في سياق التأصيل لذلك الارتباط بين قضية المسايرة والمغايرة الاجتماعية وبين التنشئة الاجتماعية،ذلك أن هذا التناول لمثل هذه النظريات من شأنه توضيح وفهم تلك الارتباطات،وتقديم مبررات لأهمية تناول موضوع التنشئة الاجتماعية في إطار موضوع الدراسة.

فالنظرية نسق فكري استنباطي متسق حول ظاهرة أو مجموعة ظواهر،وهذا النسق يحوي إطارا تصوريا ومفهومات وقضايا نظرية،توضح العلاقات بين الوقائع وتنظمها بطريقة دالة وذات

معنى،كما أنها ذات بعد امبريقي،بمعنى تعتمد على الواقع ومعطياته. وهي ذات توجيه تنبئي يساعد على تفهم مستقبل الظاهرة.(عبد الباسط عبد المعطي،1981 ،10)

المطلب الأول : نظرية دوركايم

تعد نظرية التنشئة الاجتماعية إحدى المنطلقات الأساسية لعلم الاجتماع التربوي،وتبرز الملامح الأساسية في إعمال دوركايم،الذي استطاع أن يحدد الاتجاهات الرئيسية لنظرية التنشئة،ويعد دوركايم أول من استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية وذلك في سياق وصفة للعملية التربوية (علي اسعد وطفة،1998 ،66)،وتتمثل التنشئة الاجتماعية عند دوركايم في عملية إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم.(محمد عبده محجوب،2005، 42)
فالطفل في مراحل نموه الأولى ضمن مفهوم هذه النظرية،كائن بيولوجي صرف،يخلو من أية خصائص اجتماعية (ناصر ثابت،1993، 54)

فالحقيقة الاجتماعية عند دوركايم هي نسق منظم من التصورات والمشاعر والأفكار الجمعية تنفذ إلى ضمائر الناس،ولكنها مع ذلك تبقى خارجة عنهم ومستقلة،وبالتالي فان التنشئة هي العملية التي يباشرها الضمير الجمعي على عقول الأفراد وضمائرهم..وبهذا المعنى فان التربية هي العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على التي لم ترشد بعد وذلك من اجل الحياة الاجتماعية.

ويقول دوركايم كذلك إن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع. (علي اسعد وطفة،2004 ،235)

المطلب الثاني : نظرية التحليل النفسي

يرى فرويد أن الطفل يولد (بالهو) الذي هو مجموعة معقدة من الدوافع الغريزية والتي تحدد السلوك وتوجهه وفق مبدأ اللذة،والطفل لا يعنيه أن ينمو وإنما يهمه أن يحظى بالمتعة والإشباع لنفسه،ولكنه أثناء نموه يتعرض للكبح والتقييد بطرق مختلفة،ونتيجة لعمليات الكبح والضبط هذه يتحول جزء من الهو إلى الأنا،وهو ذلك الجزء الواعي من الشخصية الذي يعمل على إخضاع المطالب له،و يوجه النشاط وفق مبدأ الواقع. وكل ما يجده الأنا صعبا في تناوله أو مواجهته يكبت ويدفع إلى ما يسمى (اللاشعور) وهو تلك القوة الكبيرة التي تجد لها تعبيرا في الأحلام وفي حالات شرود الفكر والإشارات والأمراض النفسية، وفي صور الكثير من العلاقات بين الأفراد.

و الهو: يتكون من ما كل ما هو فطري أو موروث بما في ذلك الغرائز ويسميه فرويد بالواقع النفسي الحقيقي وهو جانب لاشعوري عميق لا يعرف شيئا عن القيم والأخلاق،ويتخلص الهو من التوترات المؤلمة بطريقة تفريغية،وهذا المبدأ يدعي مبدأ اللذة. أما الأنا: فيمثل الجانب الثاني من الشخصية والذي يتكون بالتدريج من اتصال الطفل بالعالم الخارجي والواقع الذي يعيشه،بمعنى أنه

يتكون بفعل التنشئة الاجتماعية. والأنا مركز للشعور والتفكير والإدراك،لهذا فهو يقوم بالحد من اندفاعات الهو وتعديل سلوكه..والأنا الأعلى: يمثل الضمير وهو ممثل للقيم كما تعلمها الطفل أثناء عملية التنشئة الاجتماعية عن طريق الثواب و العقاب،والأنا الأعلى يبدأ تكوينه في سن مبكرة لذلك فهو جانب لاشعوري وهو مثالي ينزع إلى الكمال.

ويرتبط السلوك أساسا بالتنشئة الاجتماعية وتكوين الأسرة وديناميا‌تها،ولعل هذا ما أشار إليه هول لندزي في كل مرحلة من مراحل الشخصية،ففي كل مرحلة من مراحل الشخصية يكون اتجاه الطفل نحو والديه بالقبول أو الرفض،وهي عملية جوهرية في بناء الشخصية،كما أن أسس السلوك الاجتماعي للسلوك المستقبلي للطفل يتحدد داخل الأسرة، وخاصة في المرحلة العمرية من 6 إلى 7 سنوات تقريبا لتصبح خصائص الطفل نحو والديه وفقا لهذا التحليل بفعل الذات العليا،وهي المسؤولية مبدئيا عن عملية التنشئة،حيث يشتق محتوى الذات العليا،من توجيهات ونصائح الوالدين والمعلمين والأقران،وبقية السلطات الأخرى في المجتمع،حيث تكوّن تحذيرات هؤلاء ضمير الفرد.

إن عملية التنشئة الاجتماعية عند التحليليين تتضمن اكتساب الطفل واستدخاله لمعايير والديه وتكوين الأنا الأعلى، ويعتقد فرويد إن هذا يتم عن طريق أساليب عقلية واجتماعية وانفعالية وهما التعزيز والانعطاف القائم على الثواب والعقاب،فعملية التنشئة الاجتماعية تعمل على تعزيز بعض أنماط السلوك المقبولة اجتماعيا،وعلى انطفاء بعضها الآخر غير المقبول اجتماعيا،كما أن التقليد والتوحد القائم على الشعور بالقيمة و الحب،يعتبران من أبرز أساليب التنشئة الاجتماعية. (عبد الله زاهي الرشدان،2005 ،252)

ويقترح فرويد خمس مراحل لتطوير الإنسان من بداية الولادة وحتى المراهقة وهذه المراحل هي:

1- المرحلة الفمية : من الولادة حتى النصف الثاني من السنة الأولى.إن شخصية الطفل ونمط علاقته الاجتماعية،تحدد بطبيعة علاقته بأمه التي تكون بالنسبة إليه مصدر الغذاء(سناء الخولي،1984 ،235) وكيفية مدى إشباع حاجاته الفمية،ودرجة ما يتعرض له من إحباط ومدى مفاجأة الفطام،وما يميز هذه المرحلة أنها تتركز في حاجاتها على الفم ويتم إشباعها عن طريق المص.

2- المرحلة الشرجية : في العامين الثاني والثالث عن عمر الطفل وتتركز في الأعضاء الجنسية،ويجد فيها الطفل المتعة واللذة نتيجة لتعلمه ضبط الإخراج،ويحظى في هذه الحالة بقبول والديه ويؤثر في هذه المرحلة على شخصية الطفل ونموه الاجتماعي نوع العلاقة والمعاملة بين الطفل ووالديه،وتشبع هذه المرحلة عن طريق الإخراج.

3- **المرحلة القضيبية :** من 3 إلى 5 سنوات وتتركز في الأعضاء الجنسية و الظاهرة الرئيسية في هذه المرحلة هي عقدة أوديب حيث يرتبط الطفل في ذكرياته بأمه راغبا في الاستئثار بحبها ويحس بالغيرة من والده الذي يتقاسمه ذلك الحب،وكذلك الأمر بالنسبة للبنت في علاقتها مع

أبيها،وعلى كل حال فإن كل من الذكر و الأنثى يكبت مشاعره نحو والده من الجنس الآخر خوفا من العقاب وفقدان الحب،ويعتبر علماء النفس التحليلي المراحل الثلاثة الأولى أكثر أهمية في تطور سلوك الفرد وشخصيته المستقبلية.

4- مرحلة الكمون : من 5 إلى 12 سنة ويتعلق الطفل في هذه المرحلة بالوالدين من نفس الجنس،كما يضع نفسه -عن طريق التقمص- موضع الوالدين ويمتص المعايير التي يؤكدانها أي أنه يسلك في هذه المرحلة كما يسلك الوالدان ويرغبان،لأنه يعتقد أن أرائهما صحيحة،وينشأ من خلال التقمص الأنا الأعلى (الضمير) وهو يقوم بدور الوالدين في توجيه وإرشاد شخصية الطفل.

5- مرحلة النضج الجنسي : : وفي هذه المرحلة يصبح الفرد ناضجاً جنسيا،بمعنى القدرة على التزاوج و الإنتاج اجتماعيا و القدرة على الدخول في التفاعل الاجتماعي. ويبحث الطفل في هذه المرحلة عن الإشباع عن طريق تكوين علاقات مع الجنس الآخر،وتتوقف طريقة إشباع نزعاته الجنسية على ظروف بيئته المباشرة من ناحية،وعلى نمو الخبرات السابقة من الناحية أخرى،وقد تواجه الطفل في هذه المرحلة ظروف تؤدي إلى نكوصه،أو قد تؤدي به إلى محاولة إشباع الدوافع الجنسية بأي طريقة فتؤدي إلى تصادم مع معايير السلوك عند الأنا الأعلى فتؤدي إلى صراع شديد.

المطلب الثالث : نظرية اريكسون

يرى اريكسون أن النمو الاجتماعي ونمو الشخصية على صلة قوية مع بعضهما البعض،ومن خلال عمليات التنشئة،يصبح الفرد أكثر نضوجاً من خلال مواجهات مستمرة بين حاجاته الشخصية،والظروف أو توقعات المجتمع،وكثير من المراحل في نظر اريكسون تتفق مع ما افترضه فرويد في نمو الشخصية،فلا ينكر اريكسون أهمية الجنس والعمليات الواعية في نمو الإنسان ولكنه يوسع هذا التركيز الكلاسيكي،فيقول إن نمو الشخصية يستمر من خلال حياة الشخص،وثانياً فإنه يعطي أهمية أكبر للعلاقات الاجتماعية.(عبد الرحمن عيسوي،1993 ،209)

ولقد طور اريكسون نموذجاً للتنشئة الاجتماعية،أكثر شمولاً من فرويد فهو لم يحدد نموذجه بالديناميات الداخلية لأجهزة النفس الثلاثة(الهو ،الأنا ،الأنا الأعلى). فهو على عكس فرويد يتخذ موقفاً تفاؤلياً من إمكانية النمو السليم ويرى أن كل كائن بشري يملك إمكانية إنتاج السلوك الخيّر والسوي.

ولقد بنى نموذجه على اعتقاده بوجود أزمات نمو أساسية،تسود في مراحل النمو المختلفة وتتزامن مع المدى المعياري لمجموعات من الأعمار الزمنية والاجتماعية والثقافية،ويجب على الفرد في كل مرحلة من مراحل النمو الثابتة أن يواجه أزمة نمو أساسية ويتغلب عليها قبل الانتقال إلى المرحلة التالية،إذا ما أريد لهذا النمو أن يكون سليماً.وهذه المراحل هي التالية:(احمد علي حبيب،2007 ،151)

1- **مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة**: من الميلاد إلى السنة الثانية،إن إحساس الطفل بالثقة بنفسه وبالبيئة يشكل أساس الشخصية الصحيحة فالسنة الأولى من حياة الطفل هي المرحلة الحرجة التي يجب أن يطور فيها مثل هذا الإحساس،لأنها فترة التواكل الكلي على الآخرين،حيث يعتمد عليهم في تأمين حاجاته الأساسية. فالثقة تتولد نتيجة الاستجابة لهذه الحاجات أما عندما تواجه بالإهمال والنبذ فإن الطفل ينزع إلى عدم الثقة بالآخرين.

2- **تعلم الاستقلال مقابل الشعور بالخجل والشك**: يتعلم الأطفال في هذه المرحلة الاستقلال فيتدربون على إطعام أنفسهم وارتداء ملابسهم،والفشل في تحقيق الاستقلال يؤدي بالطفل إلى الشك في قدراته والشعور بالخجل.وهذا يعتمد على التنشئة الوالدية للطفل.

3- **تعلم المباداة مقابل الشعور بالذنب**: الانتقال إلى هذه المرحلة يشير إلى بداية اقتناع الطفل بمسؤولياته الاجتماعية وامتلاكه لقدر معين من التأثير في الأشياء والحوادث حوله،كما انه يرى أن الحياة هدفاً بالنسبة له،وهذه المرحلة هي مرحلة التعبير الفعلي عن الإحساس بالاستقلال الذاتي حيث يبدأ بتطوير الضمير أي تطوير الإحساس بالصح والخطأ.

4- **تعلم الاجتهاد مقابل الشعور بالنقص**: ويتعلم الطفل في هذه المرحلة تكوين وجهة نظر صحيحة عن أدائه من خلال إحساسه بكفاءاته المتزايدة في الأداء وانجاز المهام التي يكلف بها،كما يتعلم قبول التعليمات وطرق اكتساب الاعتراف والموافقة عن طريق السلوك وإنتاج الأشياء،مما يسهل تطوير قدراته على الإنتاج والعمل المثمر في السنوات المقبلة.

يطلق اريكسون على هذه المرحلة اسم الاجتهاد،لأن الطفل في هذه المرحلة يدرك انه بحاجه إلى أن يجد له مكاناً بين الأطفال الآخرين من هم في سنه.أما النقص فينتج عن تخوف الطفل من أن يصبح إنتاجه أقلّ من مستوى عمل رفاقه وإنتاجهم. مما يدفعه إلى عمل الأفضل حتى لا ينظر إليه الكبار على انه غير متكامل،هذه النظرة التي تؤدي إلى الشعور بالنقص.

5- **تعلم الهوية في مقابل اضطراب الهوية**: يواجه المراهق في هذه المرحلة عملية تجريب هويّات مختلفة وانتقاء هويّة مناسبة بين تلك الهويّات،ويتبنى المراهقون في هذه المرحلة الأسس الاجتماعية والمهنية للهويّة،وإلاّ فإنهم سيصبحون في حالة ارتباك بالنسبة لأدوارهم التي سيلعبونها في رشدهم.

6 - **الألفة مقابل العزلة**: تتطلب هذه المرحلة هويّة مشتركة يعززها زواج مناسب يتكون عنه إحساس بالألفة والتوادّ وكذلك فإن الهوية الشخصية المبنية جيدًا،تجعل الفرد يميل إلى تكوين علاقات صادقة مع الآخرين،سواء في العلاقات الرومانسية وغيرها..و بالنسبة لإريكسون فإن علاقة الصداقة و المودة الناجحة تتطلب هوية شخصية آمنة،موجودة مسبقا أما الفشل في تكوين العلاقات والصداقات فإنه يعتبر مفتاح العزلة،و للمعلمين في هذه المرحلة دور هام،فهم قد يساعدون طلابهم في الاستعداد للعلاقات الاجتماعية الحميمة من كلا الحالتين عندما يكونون صغارا أو عندما يكونون في منتصف هذه العلاقات كالمراهقين،وذلك من خلال تقدير و احترام الصداقة عندما تحدث في أي وقت من العمر.

7- **تعلم الإنتاج مقابل الركود**: يبدأ الشخص في هذه المرحلة بالبحث عن الشيء الذي يستطيع إنجازه على مستوى أعلى من مستوى الأسرة،فهو يبحث عن القضايا التي تهمه كالإديولوجيا التي تعطي لحياته قيمة. و كثيرا ما يحتاج إلى الدين و الفلسفة والدور الذي يبحث عنه هو كيف يستطيع ممارسة العطاء للآخرين،وهو عطاء نابع من داخله بمعنى إخراج ما سبق أن ادخله ولكن بصورة جديدة تحمل طابعه الخاص.أما الفشل في تحقيق مثل هذه الأشياء فانه يؤدي إلى الركود والاستغراق في الذات.

8- **تعلم التكامل مقابل اليأس**: تشكل هذه المرحلة خلاصة المراحل السابقة،فالفرد في هذه المرحلة يتأكد من مساهمته في إنشاء جيل جديد،و يتقبل حياته بأكملها في أنه كان فردا منتجًا،و يدرك أنها ذات معنى، وبذلك يصل إلى مرحلة الإحساس بالتكامل،أما إذا فشل في حل الأزمات أو المراحل السابقة أو أحس باليأس من عدم جدواه كفرد منتج فإنه يتوجه للشعور باليأس

المطلب الرابع : نظرية التفاعل الرمزي

ترى نظرية التفاعل الرمزي أن عملية التنشئة الاجتماعية تستمر ما دام الإنسان حيا،.وهي تنشط كلما التقى بشخص آخر،وبالتالي يتعلم الفرد المعنى الاجتماعي للسلوك ومعاني الأفكار وغالبية هذا التعلم يتم بواسطة اللغة،ولأن الفرد يولد وليس لديه وعي بذاته المتميزة فإن قدرته على استخدام رموز اللغة المحكية تمكنه من أن يتطور،من عضوية بيولوجية إلى عضوية اجتماعية. ويمكن للفرد أن يدخل في التفاعل الاجتماعي عندما يتطور لديه شعور بالذات،أي حين يستطيع أن يشير إلى ذاته. كما يشير إلى ذوات الآخرين،ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين وما تحمله تصرفاتهم واستجاباتهم لسلوكه،كالاحترام والتقدير. وبتفسيره لهذه التصرفات والاستجابات يكوّن صورة لذاته،أي أن الآخرين مرآة يرى فيها نفسه. (عبد الله زاهي الرشدان،2005 ،273)

إن أهم ما ترتكز عليه هذه النظرية من مفاهيم، هو مفهوم الرمز الدلالي وذلك في سياق التفاعل الاجتماعي،من خلال الرموز والإشارات،(أعراب علي،2003،29) واستخدام اللغة أو ما يسمى بالرمز الدال وهو ما يفرق الإنسان عن الحيوان،ذلك أن الحيوانات تتواصل عن طريق الإيماءات. والرمز الدال هو المعنى المشترك وبالتالي فالتفاعل الاجتماعي يولد المعاني،والمعاني تشكل عالمنا.

ويعطينا هربرت بلومر -وهو احد رواد هذه النظرية- في هذا الصدد صياغة للفرضيات التفاعلية حيث : (إيان كريب،1999 ،132)

*-إن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعنيه الأشياء لهم.
*-هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني
*-هذه المعاني تحوّر وتعدّل ويتم تداولها عبر عملية تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها.

لقد تبلورت أفكار نظرية التفاعل الرمزي في أمريكا بفضل إسهامات مجموعة من الرواد من أمثال تشارلز كولي،وجورج هربرت ميد، وكوفمان،و رايت ميلز،و تيرنر(الهاشمي عبد الناصر،2005،57).والذين سوف نعرض أفكارا لبعض منهم حول التنشئة وتفسيراتهم لها:

الفرع الأول: جورج هربرت ميد

يعد ميد أحد أقطاب الاتجاه التفاعلي الرمزي في جامعة شيكاغو،فهو يعتبر المؤسس الفكري للنظرية ومنظرها الرئيسي فالأبحاث الحديثة حول هذا المنظور كلها تعطي ميد الأسبقية في هذه المدرسة.(إيان كريب،1999 ،130) حيث يرى أن النفس البشرية تشير أو تضم مشاعر ومواقف شخصية يستوحيها الفرد من آراء وأحكام ومواقف واتجاهات وتقويم وتصور المحيطين به والمتفاعلين معه(أي أن الفرد يدرك صورته عن مشاعره ومواقفه من خلال رؤى المحيطين به والمتفاعلين معه)هذه الصورة تمثل صورة راجعة له تحدد معال نفسيته الشخصية. بمعنى آخر أن الفرد لا يشكل صورة عن نفسه بل بمساعدة الآخرين المحيطين به والمتفاعلين معه،ومن ثمّة يتقبلها إدراكه وعقله على أنها صورة موثوق بها ومقبولة من الآخرين فيتفاعل معها على أنها الصورة الحقيقية لنفسه.وعلى هذا الأساس تكون الصورة النفسية للفرد بمثابة صورة راجعة تغذي سلوكه بحيوية هادفة في تفاعله مع الآخرين.(معن خليل العمر،2004 ،109)

لم يكتف ميد بوصفه للنفس بل قسمها لقسمين:الأول : الذات والثاني : الأنا تشير الأولى إلى الشعور والخبرات السارة وغير السارة والبواعث التلقائية مولدة(الذات)عند الفرد المنشأ وتنمو مع نموه وهي إحدى قواعد (الأنا) وتكون الذات والأنا(النفس)اللذين ينموان عبر ثلاث مراحل تطورية هي:

1- مرحلة نشوء الذات:التي تولد مع ميلاد المنشأ،ليس لديها أية صفة من صفات التفاعل الاجتماعي ولا تعرف أي شيء عن المحيط الاجتماعي لكنها مطلعة على الضوابط الداخلية للأنا،يسمح لها بالدخول إلى الحياة الاجتماعية كمشارك فعّال فيها.

2- مرحلة نشوء الأنا:من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وممارسة أدوار الآخرين التي تبدأ بتعلم ما يدور في جماعة اللعب وتقليد أصدقائه في سلوكهم الدوري،وهنا يؤكد ويلح جورج هربرت ميد على أهمية الآخرين ودورهم في جذب الفرد لتقليدهم ومحاكاتهم في حركاتهم ولعبهم وحتى أصواتهم،إن الفرد الجديد المنتمي حديثا إلى جماعة معينة مطالب بأن يحاكي ويقلد أدوار أعضاء الجماعة الذين هم أقدم منه بالانتساب.والحالة مشابهة عند الطفل الجديد في الأسرة،إذ يطالب من قبل الأبوين أن يقوم بمستلزمات دوره التي تحددها له أسرته،في أن يقوم بتصرف معين ويمنع من القيام بالتصرفات الأخرى.

3-يذهب الطفل ليعمم رؤية وحكم الآخرين بعد أن يستجيب لآراء وأحكام الآخرين المحيطين به والمتفاعلين معه فيأخذ بها،إذاك تنمو عنده الأنا الاجتماعية،ومع تنوع وتزايد ممارسة الفرد لعدة أدوار في أكثر من جماعة اجتماعية يزداد تعلمه لأدوار متعددة فتكتسب الأنا صفات جديدة ومتكاثرة،التي بدورها تقوم بجعل الفرد مدركها وواعيًا بنفسه،وهذه ميزة يتمتع بها الإنسان ولا

يتمتع بها الحيوان،لذا لا يمتلك الحيوان الأنا لأنها غير متبلورة بسبب عدم عيشه في تفاعلات وعلائق وثقافة اجتماعية في حين يتمتع الإنسان بهذه الميّزات.

الفرع الثاني: تشارلز هرتون كولي

يرى كولي أن الفرد يحصل على صورة نفسه من خلال ما يصوره الآخرون المحيطون به،أي من خلال رؤيتهم له(لا لهيئته الجسمية)بل لسلوكه وتفكيره وعلائقه ومواقفه،فهو لا يفكر بتصرفاته ومواقفه ولا يقوّمها على أنها سلبية أو إيجابية،سيئة أو حسنة،بل يحصل عليها من حكم الآخرين عليه،بحيث تفعّل هذه الصورة في ذاكرته فتصوغ انطباعات المحيطين به والمتفاعلين معه.أما متى يدرك الفرد بأن شيئا ما يعود له أو يمتلكه ولا يشاركه به أحد،فإن ذلك يعود إلى أن تحديد ملكية الفرد تكتسب بواسطة شعوره المحدد ثقافيا،لذلك تختلف الفترة الزمنية في تحديدها لملكية الفرد من ثقافة إلى أخرى..وفي ضوء ذلك يبدأ الطفل بإدراك صورته في عيون الآخرين عندما يدرك ملكيته، ويعرف بأن الصورة عند الآخرين هي صورته،وليست صورة غيره..ولمّا كان الفرد يولد وتولد معه مشاعره وغرائزه فإن الذات تولد معه أيضا،بينما تكون(الأنا)من نتاج تفاعلاته مع الآخرين،وإن تزاوج الذات مع الأنا تنتج النفس البشرية،فإدراك الطفل لصورته الأولى في مرايا(حكم)الآخرين يخضع لثقافة مجتمعه،بعضها يأخذ وقتًا طويلاً والآخر قصيرًا. (معن خليل العمر،2004 ،112)

ثم يضيف كولي فيقول:(إن شعور الفرد بنفسه ما هو سوى انعكاس فكري حولها يتأتى من عقول وأفكار الآخرين المحيطين به،لذلك لا توجد نفس بشرية معزولة،وأن الذات لا أهمية لها ما لم يكن لها تفاعل مستمر مع الآخرين. وبالتالي فالمجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه(كامل علوان الزبيدي،2003 ،23)

السؤال الذي يبرز في هذا المقام هو كيف يذهب الفرد إلى خارج نفسه منعزلا عنها لكي يراها (يرى نفسه)بشكل موضوعي؟ يجيب كولي على هذا السؤال فيقول: يتم ذلك من خلال رؤى وتقييم الآخرين.فنحن نستطيع مؤقتا أن نفترض أو نتصور مواقف الآخرين تجاهنا أو إلى أنفسنا كما هي من خلال نظراتهم التي تأخذ ثلاث مستويات هي ما يلي:

*-إننا نتصور كيف نبدو في نظر الآخرين بمعنى آخر أننا نتصور كيف ينظر الآخرون إلينا والزوايا التي ينطلقون منها في نظرتهم وتصورهم.

*-بعدها نتصور حكم الآخرين علينا وكيف نبدو في نظرهم بعد حكمهم علينا.

*-أخيرا نتصرف بشكل معين أو نعبر عن بعض أنواع الشعور في ضوء حكم الآخرين علينا وتقييمهم لنا.

هذه المستويات سماها كولي(انعكاس النفس على المرآة الاجتماعية)ثم قال أيضا(أقوم أنا بتصور عقلك وخاصة في ماذا يفكر حول عقلي وما يفكر به عقلك حول ما يفكر به عقلي حول عقلك دون تدخل متغيرات اجتماعية على هذه التصورات المتداخلة).

هذا التحليل الذي قدمه كولي يفسر لنا كيف تنمو النفس البشرية عند الإنسان التي لا تظهر من فراغ أو بالولادة أو بمعزل عن التفاعل مع الآخرين،لأنها نتاج تفاعل الفرد مع الآخرين ومؤثراتهم عليه في بلورة تصورات وأفكار عن نفسه.وفي ضوء ذلك تترعرع وتنمو النفس البشرية. لكن أسلوب رعرعتها يختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى ومن مؤسسة اجتماعية إلى أخرى لكنها لا تختلف في أهدافها.أي يبقى التفاعل قائما مع الآخرين ومع الرموز الثقافية والمواقع الهرمية التي يشغلها الفرد في عمله وحياته اليومية التي تقوم بدورها بإنماء نفسه كل ذلك يوضح لنا أن النفس البشرية لا يمكن أن تنشأ وتنمو بمعزل عن ذوات ونفوس وعقول الآخرين بل هي صنيعهم لا تستطيع العيش إلاّ بينهم وضمنهم.

إن كولي لم يوضح نوع حكم الآخرين(على صورة أو نفس الفرد)المتفاعلين معه،إذ قد يكون صارما بحكم قسوة أو حرص(في حالة الأبوين)أو يكون جافا وقاسيا إذا صدر من محافظين،وفي هذه الحالة تتكون صورة جافة وصارمة للنفس عند ذلك الفرد،الأمر الذي يجعل ذاته خانعة ومنصاعة وخجولة إن لم تكن منسحبة. وفي هذه الحالة لا تستطيع تنمية نفسها بسبب كبحها وإعاقة تطورها،لكن الحالة لا تستمر على هذا المنوال إلى الأبد،بل تبحث فيما بعد عن مجالات ليس فيها معايير تقويمية صارمة وجافة وقاسية لتعبر عن ذاتها المكبوتة،وفي حالة وجودها فإنها تندفع في تعبيرها المكبوت بشكل غير طبيعي إلى أن تتخلص من جميع مكبوتاتها،وقد تصل إلى حالة الانحراف عن المعايير السوية،وهنا تكون خبرة الفرد الاجتماعية بسيطة وساذجة في التعامل مع الآخرين.

إن فشل الفرد في تفاعله مع الآخرين والناتج عن حواجز التنشئة(التسلط والقهر) يجعله ينسحب من العديد من الجماعات الاجتماعية وينطوي في حياته الاجتماعية،وفي هذه الحالة تكون خبرته الاجتماعية في تعامله مع الآخرين مشوهة وغير ناضجة،لأنها لم تنتج من توازن تفاعل الذات مع الأنا الاجتماعية وحكم الآخرين، بل من صرامة حكم الآخرين لإقهار الذات.

تسود حالة الذات المقهورة أغلب المجتمعات التقليدية والريفية والمحافظة التي تؤصل لتنشئة خاطئة لأنها(الذات) تواجه صدا ومنعا وحرمانا من التعبير عن كينونتها،في الأسرة والمدرسة وغيرها من التجمعات،لأن جميع هذه الأماكن والوسائل تخضع لحكم الآخرين التقليديين فيحجمها لكي لا تفصح عن رغباتها. بمعنى آخر،الفرد في هذه المجتمعات لا يعبر عن ذاته بل عن ذوات الآخرين الذين يصوغون له قوالب نمطية.

الفرع الثالث : **إيرفنك كوفمان**

اختلف كوفمان عن كل من ميد وكولي في طرحهما عن النفس البشرية،على الرغم من انتماء ميد وكولي وكوفمان إلى اتجاه نظري واحد وهو التفاعل الرمزي،إذ طرح منعطفا جديدا في موضوع النفس البشرية مفاده،إن الفرد يعرض سلوكا غير صادق أو حقيقي أمام الناس،أي يمثل أمامهم دورا يعجبهم ليلقي استحسانهم واستعطافهم أو يتصرف عكس ذلك أي تصرف غير عابئ في حالات لا يريد أن يكون مهتما به. بعبارة أخرى ركز كوفمان على السلوك الإدعائي-التمثيلي

للفرد أمام الناس ولم يركز على كيفية نشأة النفس،وعمم نموذجه النظري على الطفل والشاب والشيخ(المسن) سواء كان داخل المؤسسة الرسمية أو الأماكن العامة أو بين الناس.

وبالتالي فإن الفرد لا يقلد سلوكيات المهمين من المحيطين به،والمتفاعلين معه،بقدر ما يريد استرضاءهم وقبولهم بوساطة التحكم بسلوكه عبر تقديم انطباعات إيجابية في نظر الآخر وليس في نظره إلاّ أن هذا التحكم يظهر بعد معرفته لما هو مهم ومثير ومحبب عند الآخرين،أي أن كوفمان قدم إضافة نوعية إلى طروحات ميد وكولي،لأن الفرد ينمي نفسه من خلال معرفة الإشارات والرموز وما تتضمن من معاني ثقافية-اجتماعية،بواسطة تفاعله وعند عملية الخطأ والصواب والتحفيز والاستجابة يبدأ بإدراك ما هو مفيد وغير ذلك،وما هو مقبول وغير مقبول وما هو إيجابي وسلبي ومن ثم يقدم على إنجاز وتنفيذ ما هو مفيد ومقبول وإيجابي عند الآخرين،لكي يكسب رضاهم واستلطافهم واستحسانهم.وقد دلل كوفمان على حالة الموظف الذي يكون مثابرا وحريصا في عمله أمام رئيسه في العمل،أو عندما يعلم بأنه مراقب في عمله من الأشخاص الذين أعلى منه في العمل، وهذا سلوك ادعائي مؤقت لا يعكس السلوك الحقيقي في الوضعية الطبيعية بتعبير آخر هل أن سلوك هذا الموظف سيكون جديا ومثابرا حتى في حالة غياب رئيس العمل؟ .(معن خليل العمر،2004 ،116)

إن كوفمان يريد أن يوضح بأن سلوك الفرد لا يكون واحدا في وضعيات مختلفة،فأمام أصحاب السلطة والنفوذ يبالغ الفرد بتصرفه وتفاعله معهم لكي يكسب ودهم وثقتهم وإعجابهم ويقلل من جديته وحرصه في العمل أمام الآخرين،الذين أقل منه مكانة أو نفوذا أو الذين يطلبون منه العون أو الخدمة،أي يتجاهل الجدية والمثابرة في العمل أثناء تفاعله معهم. ثم طرح حالة ثالثة لسلوك الفرد الذي يعكس فيها العمل الظاهري ليشير إلى سلوك حفظ ماء الوجه إذا واجهه إحراجات أو أحد أشكال الرفض من طرف الآخر أثناء عملية التفاعل الاجتماعي. إن المتفاعل يقوم بجمع المعلومات حول المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمتفاعل معهم وذلك لكي تساعده في تحديد معالم موقفه معهم،وبالوقت نفسه يضع توقعاته حول ما هو آت أو قادم في تصرفه معه أو مع الآخرين. فضلا عن ذلك فإن المعلومات التي يجمعها المتفاعل حول المتفاعل معه تعينه على تحكمه وإدارته في السيطرة على تفاعله،ومنحه خبرة تفاعلية لا سابقة لها عنده،إذ أن الانطباع الأول بين المتفاعلين يحدد ويوجه طبيعة التفاعل.

المطلب الخامس : الاتجاه البنيوي الوظيفي

ينظر هذا الاتجاه إلى عملية التنشئة الاجتماعية على أنها احد جوانب النسق الاجتماعي وبناءا على ذلك فإنها تتفاعل مع باقي عناصر النسق بما يساعد على المحافظة على البناء الاجتماعي. ذلك أن الفرد في أثناء عملية التنشئة يتعرض لعمليات عدة من الضبط والامتثال التي تساعده على التوافق مع المجموعة التي ينتمي إليها،لأن ذلك يؤدي إلى تحقيق التوازن الاجتماعي للجماعة ككل.(سامية مصطفى الخشاب،1993، 142)

جرت العادة في علم الاجتماع،تحت تأثير كل من سوركين وتالكوت بارسونز،على التمييز بين ثلاثة أنساق اجتماعية أساسية هي:النسق الاجتماعي الذي يتحدد في جملة من العوامل

الاجتماعية المترابطة والمتكاملة في إطار وحدة وظيفية ثم النسق الثقافي كنظام من الأفكار والتصورات،ثم نسق الشخصية الذي يتكون من الدوافع والميول والحاجات والاستعدادات في كل متكامل،حيث أوضح بارسونز طبيعة العلاقة بين الشخصية والبناء الاجتماعي ودور التنشئة الاجتماعية في تحقيق التوازن في المجتمع.(علي السيد محمد الشخيبي،2002 ،54)

وتشترك الأنظمة الثلاثة المشار إليها في مبدأ الحضور المشترك في أي فعل اجتماعي.ولا يعدو الفعل الاجتماعي أن يكون أكثر من نتيجة التفاعلات القائمة بين هذه الأنظمة الثلاثة،وبالتالي فإن كل نظام من هذه الأنظمة يقتضي الآخر من أجل استمرارية النشاط والعمل. وأي عمل لا يعدو وأن يكون بحد ذاته سوى نتاج للعلاقة بين هذه الأنظمة الثلاثة.

وتكمن عملية التنشئة الاجتماعية في نسق التفاعل القائم بين هذه الأنظمة،وهي على حد تعبير موندرا:التنشئة هي نتاج التفاعل بين المعطى البيولوجي والمعطيات الثقافية الاجتماعية.ويطلق موندرا على تجربة التفاعل بين الجانبين تسمية(التاريخ الشخصي)للفرد موضوع التنشئة الاجتماعية أو مفهوم(السيرة الذاتية) والشخصية نتاج لثلاثة معطيات هي المعطى البيولوجي والمعطى الثقافي والسيرة الذاتية للفرد.

وتنطلق البنيوية الوظيفية من مفاهيم الموقف والدور في تحليل عمليات التنشئة الاجتماعية،حيث تتكون الحياة الاجتماعية من نسق من الأدوار يتكامل من خلالها الأفراد ويتفاعلون في اكتساب عضوية الحياة الاجتماعية.وتركز هذه النظرية على توزيع الأدوات في فئات دورة الحياة:دور الطفل،المراهق،الراشد.ثم نسق الأدوار المفروضة كالدور الذي يتعلق بالجنس والطبقة،وأخيرا الأدوار المكتسبة كالأدوار بالعمل والمهنة والثقافة.وهكذا فإن عملية التنشئة الاجتماعية تهدف إلى تلقين الطفل نسقا متواصلا من الأدوار والمراكز والتي تمتد من بداية الحياة حتى نهايتها. (علي اسعد وطفة،1998 ،70)

المطلب السادس : نظرية الدور الاجتماعي

تستند هذه النظرية إلى مفهومين رئيسيين هما الدور الاجتماعي و المكانة الاجتماعية و تعني المكانة الاجتماعية،وضع بناء اجتماعي يتحدد اجتماعيًا ويرتبط به واجبات وحقوق،ولكل فرد عدة مكانات مثلا: مكانة السن والعمر والوظيفة،ويرتبط بكل مكانة نمط من السلوك المتوقع أو مجموعة من التوقعات الاجتماعية. فالذكر له وضع اجتماعي يترتب عليه سلوكيات اجتماعية متوقعة بعكس الأنثى.

يعبّر الدور الاجتماعي عن نمط منظم من المعايير فيما يختص بسلوك فرد يقوم بوظيفة معينة في الجماعة ويعرف لينتون الدور: بأنه المجموع الكلي للأنماط الثقافية المرتبطة بمركز معين،أو هو الجانب الديناميكي لمركز الفرد أو وضعه أو مكانته في الجماعة(حامد عبد السلام زهران 1977، 137) والذي يلتزم الفرد بتأديته كي يكون عمله سليما في مركزه،أي أن الدور هو المظهر الميكانيكي للمكانة. ويشمل الدور عند لينتون الاتجاهات والقيم والسلوك التي يمليها

المجتمع على كل شخص أو على كل الأشخاص الذين يشغلون مركزًا معينًا. (صالح محمد علي أبو جادو،،522006)

.وتحاول نظرية الدور تفهم السلوك الإنساني بالصورة المعقدة التي كوّن عليها،باعتبار أن السلوك الاجتماعي يشمل عناصر حضارية واجتماعية وشخصية. ولهذا فإن العناصر الرئيسية الإدراكية لهذه النظرية هي الدور ويمثل وحدة الثقافة،والوضع ويمثل وحدة الاجتماع،والذات وتمثل وحدة الشخصية. حيث يؤكد عالم الاجتماع الألماني جورج زيمل على حقيقة انبثاق الذات عن الأدوار المتعددة التي يلعبها الناس.(السيد علي شتا،2004 ،160)

والأفعال السلوكية المصاحبة لمراكز اجتماعية تتخذ نمط الأدوار الاجتماعية،ليتعلمها الفرد ويكتسبها بواسطة عمليات التنشئة الاجتماعية، ويتم ذلك إما بواسطة عمليات التعلم القصدي أو التعلم العرضي. وأي مجموعة من الأنماط السلوكية المتوقعة بالنسبة لدور معين، في أغلب الأحيان هي مزيج من التوقعات المكتسبة عن طريق التعلم القصدي والتعلم العرضي،أي عملية التنشئة الاجتماعية ويكتسب الطفل الأدوار الاجتماعية المختلفة من خلال علاقاته مع أفراد لهم مغزى خاص بالنسبة لحياة الطفل كالآباء مثلا،ويظهر هذا الدور بصورة واضحة في اتجاهين هما:التفاعل الاجتماعي المباشر مع الطفل. و ما يمثلونه في مراحل نمو الذات عند الطفل .(عبد الله زاهي الرشدان،2005 ،265).و عملية اكتساب الأدوار ليست عملية معرفية فقط، بل هي ارتباط عاطفي يوفر عوامل التعلم الاجتماعي واكتساب الأدوار الاجتماعية وذلك من خلال عدة طرق هي:

1- **التعلم المباشر**: كأن يتعلم الطفل الذكر من أمه أنه لا ينبغي أن يرتدي ملابس خاصة بالبنات،والسن كذلك يحدد مكانة اجتماعية معينة فما كان مسموحا للطفل في سن الخامسة لم يعد مسموحا في سن السادسة.

2- **المواقف**: كثيرا ما يتعلم الطفل أدواره الاجتماعية عن طريق ما يتعرض له من مواقف يسلك فيها سلوكا مناسبا لما هو متوقع منه،فيلقى التأييد من الذين يتفاعل معهم أو يسلك سلوكا منافيا لذلك التوقع فيواجه بالمعارضة وطلب التغيير،وهو يعدل سلوكه وفقا لهذه المواقف.

3- **اتخاذ الأفراد المهمين كنماذج**: فهو يعطي معنى للأشياء والمواضيع التي يرى استعمالهم لها وكونهم مهمين بالنسبة له فهو يتعلم معاني تلك الأشياء والموضوعات.

المطلب السابع : نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل

تنطلق هذه النظرية من المقدمة الأساسية القوة ترتبط بالموارد ويقصد بذلك أن القوة التي يمتلكها الوالدان على الأبناء تظهر في السنوات الأولى من حياة الطفل ،حيث يكون محتاجا وبشكل كلي إلى والديه .حيث توصف هذه المرحلة بأنها مرحلة الاعتماد التام (سامية مصطفى الخشاب،1993، 146).

هذا ما يجعل العلاقة بين الطفل ووالديه تتطور إلى عملية مساومة وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة التبادلية،أي في مقابل طاعته لوالديه يحصل على أشياء مرغوبة لديه.وبالتالي تتضمن هذه النظرية فكرة المكافأة والخسارة والجزاء.(محمد عبده محجوب وآخرون، 2005، 46)ولقد ربط بلاو بين التبادل الاجتماعي وبين بعض التصورات السوسيولوجية الأخرى كالتوقعات والمعايير الاجتماعية والقيم والسلطة.(محمد عاطف غيث،1988، 168)

وبالتالي تقوم هذه النظرية على المبادئ والأسس التالية:

أ/إن التعاهد الاجتماعي المتبادل هو أساس التفاعل الاجتماعي يقوم على تعاهد ضمني أو صريح بين أطراف هذا التفاعل بمعنى أن الطرف الذي يعطي يتوقع نوعا من الأخذ في المقابل.

ب/أنه في أي تنظيم اجتماعي متكامل لابد أن يكون توجه أعضاء التنظيم نحو توقعات الآخرين تبادليا بمعنى أن كل فرد في جماعة منظمة يحدد سلوكه وفق توقعات الآخرين منه بينما يحدد الآخرون سلوكهم في ضوء توقعاته هو نفسه أي أن توقعات أعضاء الجماعة بالنسبة لبعضهم البعض متبادلة.

ج/إن مطابقة سلوك أعضاء الجماعة لتوقعات بعضهم أمام البعض الآخر يؤدي إلى الرضا عنهم ومسايرتهم لتوقعات وقيم ومعايير الجماعة ويحدث العكس عندما لا يتطابق سلوك أعضاء الجماعة مع توقعات كل منهم للأخر وهذا الانحراف عن التوقعات يؤدي عدم الرضا والقلق وتقابله الجماعة بنوع من العقاب يختلف نوعه ودرجاته وفقا لطبيعة الجماعة. (عبد الله زاهي الرشدان، 2005، 276)

المبحث الثالث : مؤسسات التنشئة الاجتماعية

المطلب الأول : الأسرة

الفرع الأول: تعريف الأسرة

يفترض الأنتربولوجيون أن المجتمع الإنساني قد بدأ على شكل علاقة بين رجل وامرأة،وأن هذه العلاقة قد أدت بدورها إلى إنجاب الأطفال،وإلى تكاثر متواتر شكل بدوره الوجود الاجتماعي وينبوعه. ويترتب على ذلك الافتراض أن العلاقة الأولى بين الإنسان والإنسان قد بدأت في إطار وحدة اجتماعية صغيرة،أطلق عليها الباحثون الأسرة أحيانا،والعائلة أحيانا أخرى. (علي اسعد وطفة،،1331998)

ويكاد يجمع الباحثون بأن الأسرة هي الخلية الاجتماعية الأساسية في لحمة الحياة الاجتماعية،وبأنها الوحدة الاجتماعية التي يستمد منها المجتمع عناصر وجوده. ففي جميع أنحاء العالم تعتبر الأسرة الجماعة الأولى التي لها التأثير الأكبر على الإنسان فتجربتنا التي تم اكتسابها في الأسرة تعتبر الأكثر ظهورا في حياتنا (James M.Henslin,2003,8)ويكمن أصل التباين في وجهات نظر المفكرين،حول تعريف الأسرة،عندما يحاول كل فريق منهم أن يعطي لأحد جوانب الحياة الأسرية أهمية خاصة،ففي الوقت الذي يركز فيه بعض الباحثين على العلاقات الأسرية،يركز فريق آخر على أهمية الوظيفة التي تباشرها الأسرة.

ومن بين التعريفات الهامة يمكن أن نسوق تعريف أرنيست بورجيس والذي يركز على أهمية الجانب التفاعلي للأسرة،فالأسرة على حد تعبيره هي وحدة من الشخصيات المتفاعلة.ويدخل تعريف اوجبيرن في عداد التعريفات التي تعطي أهمية للروابط الأسرية،فالأسرة كما يعرفها هي رابطة اجتماعية تتكون من زوج وزوجة وأطفال،أو من زوج بمفرده،أو زوجة بمفردها مع أطفالها(إبراهيم عبد الله ناصر،2004، 71) .وفي هذا السياق نفسه يندرج تعريف برجس ولوك إذ يعرفان الأسرة بأنها مجموعة من الأشخاص يرتبطون معا بروابط الزواج أو الدم أو التبني،ويعيشون معا تحت سقف واحد ويتفاعلون وفقا لأدوار محددة.ويحافظون على نمط ثقافي عام.(عبد الله الرشدان ،1999، 116).

إذن فالأسرة وحدة اجتماعية اقتصادية ثقافية بيولوجية تتكون من مجموعة من الأفراد الذين تربطهم علاقات من الزواج والدم والتبني ويوجدون في إطار من التفاعل عبر سلسلة من المراكز والأدوار.وتقوم بتأدية عدد من الوظائف التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.وللأسرة في هذا الشأن مكانة لا تعادلها فيها بيئة أخرى فنجاح عملية التنشئة الاجتماعية متعلق بقدر كبير بكفاءة الأسرة،وتختلف الأسر في طريقة وقدرة أدائها لهذه الوظيفة.(نادية صحراوي،2006 ،58)

وتعتبر الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية،والضبط الاجتماعي. فالأسرة اتحاد تلقائي يتم نتيجة الاستعدادات والقدرات الكامنة في الطبيعة البشرية التي تنزع إلى الاجتماع،وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري واستمرار الوجود الاجتماعي, وتلعب الأسرة دورا أساسيا في سلوك الأفراد،من خلال النماذج السلوكية التي تقدمها لصغارها،فأنماط السلوك والتفاعلات التي تدور داخل الأسرة هي النماذج التي تؤثر سلبا أو إيجابا في تربية الناشئين ومع تعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية،إلا أن الأسرة كانت ولا زالت من أقوى المؤسسات الاجتماعية تأثير ا في كل مكتسبات الإنسان المادية والمعنوية. فالأسرة هي المؤسسة الأولى في حياة الإنسان،وهي المؤسسة المستمرة معه استمرار حياته،بطريقة مباشرة أو غير مباشرة،إلى أن يشكل أسرة خاصة به. (صالح محمد علي أبو جادو،2006، 217).

ويرجع احتفاظ الأسرة بدورها الرئيسي في التنشئة الاجتماعية،إلى ما لها من خصائص أساسية مميزة عن سائر المؤسسات الاجتماعية،مما يجعلها أنسب هذه المؤسسات والوكالات ليبدأ فيها،ومنها التطبيع الاجتماعي،وتشتق هذه الخصائص من عاملين:

الأول:أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل،مما يجعل الطريقة التي يتفاعل أعضاؤها معه ونوع العلاقات التي يخبرها،تمثل النماذج التي ستتشكل وفقا لها تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية،ويتأثر بها نموها الانفعالي والعاطفي،ولهذا كله أثره في سير عملية التطبيع الاجتماعي للطفل.

الثاني:أن الأسرة تعتبر النموذج الأمثل لما سماه كولي الجماعة الأولية،ويقصد بها الجماعة التي تتميز بالارتباط والتعاون والمتسمين 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،وهذه الجماعات أولية من نواحي كثيرة،أهمها أنها 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(سيد احمد عثمان ،2002، 49).

وبالتالي تعد الأسرة بلا منازع الجماعة الأولية التي تكسب النشء الجديد خصائصه النفسية والاجتماعية،أي أنها الوسيلة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية،(فؤاد البهي السيد،1999، 129) وذلك من خلال تفاعله مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه،ليكون كائنا اجتماعيا.وتنطوي وظيفة التنشئة الاجتماعية في إطار الأسرة،على جملة من الاعتبارات النفسية والاجتماعية والثقافية،وهي وفقا لذلك عملية تتصف بدرجة عليا من الغموض والتعقيد.

وتنطلق عملية التنشئة الاجتماعية في داخل الأسرة من مبدأ تأمين احتياجات الطفل النفسية والثقافية،والاجتماعية والمعرفية.وفي هذا الخصوص يكاد يجمع الباحثون اليوم على أن الأسرة هي الإطار المركزي لعملية التنشئة الاجتماعية،مقارنة بمؤسسات التنشئة الأخرى.(Joan E.Grusec 2007, 284) فالطفل يحقق،في إطار الأسرة،التفاعل الاجتماعي بشكل مستمر،وعلى نحو متبادل،وذلك في سياق علاقته مع والديه وأفراد عائلته.ويؤدي هذا التفاعل الأولي إلى تكوين وتشكيل الملامح الأساسية لشخصية الطفل.

وتكمن المهمة الأساسية للأسرة في تأمين احتياجات الأطفال الضرورية،لنموهم النفسي والجسدي والمعرفي،وتسعى الأسرة إلى تأمين هذه الاحتياجات كمقدمة أولية،لعملية التنشئة الاجتماعية،إضافة إلى تزويده بالعادات والتقاليد. كذلك فهي تتيح له نفوذ النظام بما يحقق توافقه النفسي بالنسبة لدوافعه ومطالب مجتمعه.(لكحل سيد علي،2004 ،45)

ويؤكد العلماء اليوم على أهمية تحقيق التوازن التربوي بين الجوانب المختلفة للكائن الإنساني:أي التكامل بين النمو الجسدي،والنمو النفسي،والنمو المعرفي،بالإضافة إلى ذلك،على أهمية وخصوصية ضمان الحاجات النفسية للأطفال،والتي تتجسد عموما في خفض درجة التوتر،والانفعالات النفسية التي يعانيها الطفل.وتؤكد الدراسات الجارية في ميدان علم نفس الطفولة أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في تحديد شخصية،وملامح الأطفال في المستقبل. فالطفل يحتاج إلى الحب،الحنان،الرعاية والإحساس بالأمن العاطفي والنفسي،كما يحتاج إلى الغذاء والرعاية الصحية.وكلما استطاعت الأسرة أن تضمن للطفل هذه الاحتياجات كلما تأكد الاتجاه السليم لنمو شخصية الطفل وتكاملها.

وتشكل الأسرة الوسط الذي يلبي حاجة الطفل إلى المعرفة،وإلى إدراك الوسط الذي يعيش فيه،وإلى التعرف على موجداته،كما يحتاج إلى التعرف على القانونية التي تحكمه.وبالتالي فإن تأمين الحاجات النفسية والمعرفية،والجسدية للطفل يشكل منطلق وبداية العمل التربوي،الذي يتم في إطار الحياة الأسرية.

الفرع الثاني: بنية الأسرة كنسق اجتماعي

تعتبر الأسرة جماعة أولية،وتعني الجماعة الأولية:عددا محددا من الأفراد الذين يتعايشون ويتفاعلون بشكل مباشر،أي وجها لوجه. ويمكن لنا على أساس هذا التعريف أن نحدد مكوناتها الأساسية وهي:

1- على المستوى المادي: تتكون الأسرة من أفراد كالزوج والزوجة والأطفال يعيشون تحت سقف واحد . (عبد الله الرشدان ،2004، 117)

2- تشكل الأسرة على المستوى الاجتماعي: وحدة اقتصادية ثقافية اجتماعية تربط بين أفرادها علاقة اجتماعية تعاونية وروحانية. وعندما نتكلم عن المقومات الاجتماعية للأسرة فإننا نتناول شبكة العلاقات الأسرية والتي تتضمن الأنظمة المتعددة للعلاقات السائدة في الأسرة كالنظام الزواجي والنظام الأبوي والنظام الأخوي.(سلوى عثمان الصديقي،2001 ،35)

3- تمارس الأسرة وظائف متعددة: بيولوجية(إنجابية)،تربوية(تنشئة اجتماعية)واقتصادية(تأمين الحاجات المادية).

4- تشتمل الأسرة على منظومة من المراكز والأدوار:مثل: مركز الأم،مركز الأب،مركز الطفل،مركز الزوجة،مركز الأخ والأخت،وتقوم بين هذه المراكز نسق من الأدوار المتكاملة التي تعكس طبعة التفاعل بين أعضاء الأسرة.

5- يوجد للأسرة نمط خاص من المعايير والقيم والمفاهيم: التي توجه سلوك أفرادها وتنظم تفاعلاتهم المختلفة.

الفرع الثالث : أشكال الأسرة

يتحدد شكل الأسرة بمستوى تطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع في كل مرحلة من مراحله التاريخية. وتعتبر الأسرة الممتدة من أكثر أنواع الأسر شيوعا في تاريخ المجتمعات الإنسانية.وهي الوحدة الاجتماعية التي تشتمل على عدة أجيال في آن واحد تعيش تحت سقف واحد:كأن تشمل الأسرة على الجد والجدة،والأبناء وزوجاتهم والأحفاد.أي أنها تلك الجماعة التي تتكون من عدد من الأسر التي تقيم في مسكن واحد(سناء الخولي ،1984 ،39)،ولقد تطور هذا الشكل الأسري تاريخيا وتقلص تحت تأثير التطور الاجتماعي الذي أدى إلى ظهور الأسرة النووية،وهي الأسرة التي تتكون من الزوج والزوجة والأطفال(L'unesco,1981,7)..ومن أشكال الأسرة أيضا الأسر ذات الزواج المتعدد والزواج الأحادي.وتتكون الأسرة متعددة الزوجات من رجل وأكثر من زوجة بينما تكون هناك زوجة واحدة في إطار الأسرة النواتية.

الفرع الرابع : وظائف الأسرة

ما زالت الأسرة هي النظام الطبيعي للتناسل،بما يضمن للمجتمع نموه واستمراره عن طريق إنجاب الأطفال فهي ما زالت النظام الطبيعي للتناسل(حسين عبد الحميد رشوان،2002 ،181) إضافة إلى الوظيفة الاقتصادية والوظيفة التربوية. وتخضع وظائف الأسرة،كما تخضع أشكالها،إلى تأثير التطورات الاجتماعية الثقافية الجارية.وتتباين وظائفها بتباين المراحل التاريخية،وتباين درجة تطور المجتمعات الإنسانية.وتميل الأسرة في حركة تطورها،تاريخيا إلى تقلص وظائفها لصالح المؤسسات الاجتماعية الأخرى. حيث كانت الأسرة في المجتمعات القديمة،تؤدي إلى حد ما أغلب الوظائف التي تقوم بها اليوم المؤسسات الاجتماعية المتخصصة.

المطلب الثاني: المدرسة

المدرسة بناء أساسي من أبنية المجتمع وأعمدته،أوجدها لتقوم بتربية أبنائه وتنشئتهم وفق الفلسفة والنظم التي رسمها وحددها بدقة،فهي تتأثر بما يجري في هذا المجتمع. وهي بذلك المؤسسة التي تنفذ الأهداف التي يريدها ويرسمها المجتمع،وفقا لخطط ومناهج محددة. وهكذا تصبح المدرسة هي تلك الهيئة التي يعتمدها المجتمع لتكون قيّمة على الحضارة الإنسانية والثقافية الخاصة به،لتتولى تربية نشئه الطالع،وتكيّفة مع الحياة من حوله.(إبراهيم ناصر،72،1996)

وينظر إلى المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية معقدة،ومستجمعة في ذاتها لمنظومة من العلاقات البنيوية المتبادلة بين مختلف جوانبها،وأنه لا يمكن إحداث التغيير في أحد جوانبها دون التأثير في بنيتها الكلية. وبالتالي لا تقتصر أهميتها على مناهجها الدراسية،ولا على ما تعلمه للتلاميذ من معارف ومهارات معرفية،إنما تبدو أهميتها في بنية التنظيم الاجتماعي للمدرسة نفسها،أي في بنية وشكل العلاقات الاجتماعية داخلها(عبد الحميد رشوان،2002 ،69)،وباهتمامها بالتكيف الشخصي والاجتماعي للتلميذ،قدر اهتمامها بنجاحه وتحصيله الدراسي في المواد المختلفة. لذا فواجب المدرسة الحديثة هو تنمية جوانب شخصيات التلاميذ بنحو متكامل.(سعد العقيب،1986 ،99)

الفرع الأول: تعريف المدرسة

إن كلمة مدرسة جاءت في الأصل من اللفظة اليونانية schule،والتي كانت تعني وقت الفراغ بمعنى أن لدى الأطفال أوقات فراغ،هذا الوقت الذي لا بد من إشغاله بما يفيدهم في حياتهم المستقبلية. وجاءت المدرسة من هذا المنطلق وصارت المدرسة والدراسة هي العمل الذي يقوم به الأطفال،حيث أن للكبار أعمالا ولابد أن يكون للصغار عمل بدلا من الوقت الفائض.

وتعرّف المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية ضرورية،تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين الأسرة والمجتمع،من أجل إعداد الأجيال الجديدة،ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية. ويعرفها فريدريك هاستن بأنها نظام معقد من السلوك المنظم،الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم.

وهناك من يراها على أنها مجتمع مصغر،له ثقافته ومناخه الخاص. وتتحدد هذه الثقافة المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة،والتي تؤثر في سلوك وعمل التلاميذ بطرق مختلفة. ويقترح شيبمان تعريفا نظميا مناسبا للسوسيولوجيين وهو أن المدرسة شبكة من المراكز والأدوار،التي تقوم بين المعلمين والتلاميذ،حيث يتم اكتساب المعايير،التي تحددها لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية.(على اسعد وطفة،2004 ،17)

إن تحليل هذه التعريفات الخاصة بالمدرسة،يفضي إلى أن ما يركز عليه هؤلاء المفكرون في تناولهم لمفهوم المدرسة،هو ما ينبغي أن تكون علية هذه المؤسسة. وهو ما ذهب إليه سعيد مجبر في وصفه للمدرسة المثالية حين حدد ذلك في،أن المدرسة هي وحدة للخدمات العمومية،وهي مصلحة اجتماعية جواريه،وهي جماعة دافئة ومؤسسة ذات كفاءة،كما أنها مصلحة تهتم بالمستهلكين ونادي للإبداع الطفولي.(Said Medjber,2001,33)

ويرى لويس لونجفين أن المدرسة المثالية هي ذلك المكان الذي يلبي الحاجات الأولية،المتواجدة داخل الإيديولوجيات. كما أنها المؤسسة التي تتجسد فيها العلاقات المبنية على المساواة،والتي تضمن حرية الفعل.(Louise Langevin ,1994,104)مما يجعلها بعيدة أن تكون مؤسسة منتجة للعنف بناءا على طريقة توزيعها للمعرفة(Jacques Hébert,1991,25).

الفرع الثاني: نشأة المدرسة

في المراحل الأولى كانت الحياة بسيطة لا تعقيد فيها،إضافة إلى أنها كانت محدودة التراث وكان الصغار في تلك المجتمعات يتعلمون متطلبات الحياة من الكبار،عن طريق التقليد والمحاكاة والاحتكاك المباشر. فكان الطفل الصغير يقلد ويحاكي أعمال الكبار،دون أن يكون هناك تعليم مقصود ومنظم ومخطط له مسبقا. وعندما تطورت حياة الإنسان وازدادت تعقيدا في نواحيها العقائدية والاجتماعية والاقتصادية،تم اللجوء إلى وسائل مساعدة تتولى عملية التعليم وهنا بدأت تظهر مستويات بسيطة لما يسمى بالتربية المقصودة المنظمة.

وعندما أصبح لدى المجتمعات حصيلة كبيرة من الثقافة،رأى القائمون على تلك المجتمعات ضرورة إيجاد نظام محدد لإعداد فئات من الناشئين. وبمثل هذه البداية البسطة وهذا الهدف المحدد بدأت المدارس في الظهور والانتشار.(إبراهيم ناصر،1996 ،73)

وقد جاءت المدرسة نتيجة لعدة عوامل والتي من بينها،الكم الهائل من التراث الثقافي الذي أوكلت مهمة نقله للأجيال إلى مؤسسة المدرسة. إضافة إلى عامل مهم،وهو اكتشاف اللغة المكتوبة،الذي أوجد للمدرسة وظيفة تعليمها. باعتبار أن اللغة هي وسيلة التواصل،والمعبرة عن ثقافة المجتمع.

ويكشف التحليل السوسيولوجي التاريخي،أن المدارس نشأت مع نشأة الحضارات القديمة،مثل الحضارة الفرعونية والبابلية والصينية والهندية. حيث كانت المدارس في الحضارة الفرعونية هي هي أول مدارس يتم إنشاؤها في العالم.(طارق السيد،2007 ،15)

ويوضح طارق السيد نقلا عن شيبمان في كتابه سوسيولوجيا المدرسة،أن النظام المدرسي لم يظهر في أوربا إلا خلال العصور الوسطى،حيث سيطرت الكنيسة على العملية التعليمية وقصرتها على أبناء الأغنياء.

الفرع الثالث: وظائف المدرسة

1-الوظيفة الاجتماعية: وتتمثل في عملية التطبيع الاجتماعي التي تشترك فيها مع مؤسسات أخرى كالأسرة حيث تقوم بإعداد الأجيال الجديدة.

2-الوظيفة السياسية: حيث يضع كل مجتمع من المجتمعات برنامجا سياسيا يراه ملائما له،هذا البرنامج الذي يحقق الغايات والأهداف التي يصبو إليها،وعلى مستويات عدة،تربوية كانت،أو ثقافية،اجتماعية أو اقتصادية.

ومن بين القنوات التي تمكّن المجتمع من الوصول إلى أهدافه،هي مؤسسة المدرسة التي تخضع في مناهجها لسياسة المجتمع،التي ترسم لها استراتيجيات العمل المدرسي،وتحدد وظائفها ومهماتها وأدوارها،بما يتوافق مع التوجهات السياسية للمجتمع. فالسياسة التربوية لمجتمع ما،تحدد في إطار سياسته العامة. ويعتقد جون ستوارت ميل أن التعليم الحكومي هو مجرد وسيلة لصهر الناس وجعلهم متشابهين،وحيث أن القالب الذي يصبّون فيه هو ذاك الذي يرضي السلطة المسيطرة في الحكومة(دنيس بي دويل،2003 ،163)

3-الوظيفة الاقتصادية: وتتجسد فيما يسمى برأس المال البشري،ودوره في الدخل الاقتصادي القومي،وهو ما أشار إليه آدم سميث بقوله: إن الرجل المؤهل علميا يمكن أن يقارن بآلة حديثة فائقة التطور،تتميز بتكاليفها الهائلة ولكنها قادرة على الإنتاج بطريقة مذهلة،تتجاوز حدود نفقات إنتاجها بآلاف المرات.(على وطفة،2004 ،36)

إن الكثير من الأغبياء اليوم خاصة في الدول النامية،ينظرون إلى قطاع التربية والتعليم على أنه قطاع غير منتج،وبالتالي فإن من يشتغلون فيه هم عبء على اقتصاد البلد. غير أن ما تؤكده الكثير من الدراسات الحديثة يفضي إلى عكس ذلك،حيث تشير إحداها إلى أن 23% من نسب النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية تعود إلى تطور التعليم في هذا البلد.

4-الوظيفة الثقافية: تسعى المدرسة من خلال هذه الوظيفة إلى تحقيق التواصل والتجانس الثقافيين في إطار المجتمع الواسع،وتزداد أهمية هذه الوظيفة،كلّما ازدادت حدة التناقضات الثقافية والاجتماعية بين الثقافات الفرعية. وهي التناقضات التي من الممكن أن تشكل عائقا أمام وحدة المجتمع،وبالتالي تلعب المدرسة دورا في تحقيق الوحدة الثقافية،عبر تحقيق التجانس في الأفكار والمعتقدات والتقاليد والتصورات السائدة في المجتمع الواحد.

الفرع الرابع: التفاعل التربوي في المدرسة

هناك من يرى أن فعالية النظام المدرسي ومدى قدرته على تحقيق غاياته التربوية،أمر مرهون وإلى حدّ كبير بمستوى التفاعل التربوي القائم بين جوانب النظام المدرسي. فالعلاقة التربوية هي نمط معياري للسلوك،الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ والمعلمين،والمقررات والإدارة. والمعايير والقيم عوامل مكونة للنظام المدرسي.

ففي إطار التفاعل الذي يقوم بين المعلم والتلاميذ،يسترشد المعلم بمنظومة من المعايير المهنية في توجيه سلوكه،وأداء دوره كمعلم. وبالتالي فإن التلاميذ يستجيبون سلوكيا وفق منظومة أخرى من المعايير،تحددها لهم مراكزهم بوصفهم طلابا في المدرسة. فعندما يقوم المدرس بدور التعليم يستجيب الطلاب سلوكيا لدور المتعلّمين. وبالتالي فالمدرسة شبكة منظمة متفاعلة من السلوك،أي أنها بنية سلوكية تحددها أدوار الفاعلين فيها،والمنتسبين إليها.(علي وطفة،2004 ،23)

إن خصوصية مجتمع المدرسة،تجعله يتأثر بعدة عوامل تؤثر في بيئته الاجتماعية. ومنها حجم المجتمع المدرسي،والتكوين العمري والجنسي،مما قد يؤثر في العلاقات بين التلاميذ داخل المدرسة ويتسبب في مشاكل تخص التوافق الاجتماعي والنفسي.(محمود حسن،1967 ،404)

في حين أن ما تهدف إليه المجتمعات،هو تهيئة الجو الاجتماعي الملائم في المدارس. ويقصد بالجو الاجتماعي في المدرسة،نسيج العلاقات القوي المتشابك والمترابط،بين مجموع أفراد مجتمع المدرسة،على أن يسود الحب والتعاون والتفاعل الايجابي المثمر بين الجميع. وهذه العلاقات القوية المتشابكة لا تتم عشوائيا،وإنما يخطط لها وتصمم لها البرامج والأنشطة المناسبة،للتحكم في روابطها وتحديد قوتها وطابعها ومداها،عن طريق دستور المدرسة،ممثلا في القرارات والتعليمات والتقاليد والقيم التي تسير على هديها،والأساليب التي تتبع والحقوق والواجبات التي تمارس والمسؤوليات التي يضطلع بها.(حميد البخشوشي،سيد إبراهيم،1999 ،31)

الفرع الخامس: التفاعل بين الأسرة والمدرسة

هناك إشكالية في غاية الأهمية والتي لم تحظ بكثير من التعمق في الدراسة وهي قضية الانتقال من الأسرة إلى المدرسة(François Victor Tochon,1997,12)،فالدخول إلى المدرسة حدث مهم جدا في حياة الطفل فهو يترك أسرته،ويكتشف وسطا آخر غير الوسط العائلي،وفي المدرسة يكون الطفل أكثر استقلالية مقارنة بالاسرة(Kathryn R.Wentzel,2007,382)ويتعلم علاقات إنسانية جديدة مع الأقران،وعليه أن يخضع لأشكال جديدة من السلوك،وهذا الانتقال لا يجري دائما دون انعكاسات،على صعيد التطور النفسي. فإذا كان بعض الأطفال يرتاحون جدا لهذا الوسط الاجتماعي الجديد،فإن آخرين يكونون شديدي الاضطراب(غاستون ميالاريه،2001، 17).

لذلك فالربط بين معطيات المدرسة والبيت أمر ضروري،حيث أن ذلك يمكّن المدرسة من تقويم المستوى التحصيلي للأهداف التعليمية،ويحقق أفضل النتائج العلمية. فذلك يساعد المدرسة على تقويم السلوكيات الطلابية ويعينها على تلافي بعض التصرفات غير السوية،التي ربما تظهر في بعض الطلبة،وكذلك فإن تواصل أولياء الأمور مع المدرسة يساعد على توفر الفرص للحوار الموضوعي حول المسائل التي تخص مستقبل الأبناء،من الناحيتين العلمية والتربوية،ويسهم أيضا في حل المشاكل التي يعاني منها التلاميذ سواء على مستوى البيت أو المدرسة وإيجاد الحلول المناسبة لها. ويعزز تبني النواحي العلمية البارزة من عناصر موهوبة تجود بالأعمال المطورة التي تخدم الصالح العام والهدف المرجو وإذا فقدت العلاقة أو الشراكة بين البيت والمدرسة لن ترى الثمرة المثلى التي نطمح لها،إن المدرسة الناجحة هي التي تزداد صلات أولياء الأمور بها،ويزداد معها تعاونهم وتآزرهم (رائدة خليل سالم،2006، 14). وعليه فيمكن القول بان هناك

العديد من نقاط الالتقاء التي تجمع الأسرة بالمدرسة انطلاقا من تقييم الأولياء لطبيعة التكوين المدرسي الذي يتلقاه الأبناء(Claude Goldenberg,2004,116)

المطلب الثالث : رياض الأطفال

تعتبر روضة الأطفال بيئة تربوية مكملة لدور الأسرة في تنشئة الطفل وتطبيعه اجتماعيا،فهي تؤثر في الطفل بما تحمله من إمكانات وتفاعلات بينها وبين الأطفال والعاملين فيها(السيد شريف،2007 ،61)

لقد كان الأساس من إنشاء رياض الأطفال في بادئ الأمر احتضان ورعاية أطفال النساء اللواتي خرجن إلى العمل في المصانع،على أثر الثورة الصناعية التي عرفتها أوربا في القرن التاسع عشر. ثم تطور الأمر من مجرد حضانة ورعاية إلى تربية شاملة ترمي إلى تنمية قدرات الأطفال وتسهيل نموهم في مرحلة هامة من مراحل حياتهم،كما اكتشف أنه يمكن للروضة أن تلعب دورا تعويضيا بالنسبة لأطفال الفئات المحرومة اقتصاديا واجتماعيا حيث أنها تقدم لهم البيئة التربوية قبل المدرسة بهدف آخر،وهو إعداد الطفل نفسيا واجتماعيا وعقليا للمدرسة الابتدائية وتعويده على مناهجها وطرق عملها وجوها العام(.(صالح محمد علي أبو جادو،2006، 229)

وتعتبر رياض الأطفال من المؤسسات الاجتماعية الفعالة إذ أنها تهتم بفترة شديدة الحساسية في حياة الطفل،فهي مؤسسة تربوية تستهدف تنمية شخصية الطفل من جميع نواحيها كما أن هذه المؤسسة تقوم على أساس منهج مرن وليس لها مواد ثابتة وتقوم على مبدأ التعليم عن طريق العمل.(مراد زعيمي،2002 ،83)

ويؤكد فروبل أن الروضة تساعد الأطفال على التوافق مع البيئة،فهي تهيئ فرصا للأطفال للقيام بنشاطات تتوافق مع مرحلة نموهم،والتي ستعمل على نمو أجسامهم وحواسهم وقدراتهم العقلية،وستجعل بينهم وبين المجتمع ألفة. ومن الواضح أن الطفل في هذه المرحلة من نموه تحركه مجموعة من الدوافع ذات الطبيعة النفسية الاجتماعية،فدافع حب الاستطلاع والاستكشاف يدفع به للتعرف على الأشياء من حوله وللسؤال عن كل شيء والدافع للتعلم يخلق لديه نهما لتعلم خبرات جديدة،والدافع للعب يجعله ينخرط في لعبة معينة ليمر الوقت دون أن يشعر الطفل حتى بحاجته للطعام،يمارس مهاراته الحركية والتمثيلية,ويفرغ ما لديه من طاقة جسمية ونفسية.

ويمكن لرياض الأطفال إذا ما أعدت الإعداد السليم،أن تساهم في التنشئة الاجتماعية،وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- تنمية الإحساس بالثقة في الغير والثقة في الآخرين.
- تنمية الإحساس بالاستقلالية مقابل الإحساس بالاعتمادية.
- مساعدة الطفل على الانفكاك التدريجي من التمركز حول الذات.
- تنمية وتهيئة استعدادات الطفل للحياة المدرسية.

-تعليم الطفل كيفية تكوين العلاقات الاجتماعية.

المطلب الرابع : وسائل الإعلام

لم تنفصل الظاهرة الإعلامية عن الظاهرة الاجتماعية في تطورها أو أساليبها أو وسائلها،فهي بقيت ملازمة لها على الدوام(حميد و الدليمي،2002 ،30) إن وسائل الإعلام مهما اختلفت تمثل الأجهزة الرئيسية للعلاقات الاجتماعية المتنوعة والمتعددة بسبب التعقد المتزايد للحاجات الاجتماعية بما فيها الرغبة في الترفيه التي تراود دائما الأعضاء المكونين لهذه العلاقات.(جباره عطية جباره،2001 ،93) ومن الملاحظ في حياتنا المعاصرة،أن دور وسائل الإعلام قد تعاظم بشكل هائل،وفي ضوء ذلك يذهب البعض إلى أن التغير الثقافي ما هو إلا ثمرة من ثمرات وسائل الإعلام. وهذا دليل على خطورة الدور الذي تلعبه هذه الوسائل،إذ أن معظم صور الإبداع،والاكتشاف تكون إلهاما من وعي الخبرة،والاتصال بالآخرين،ومعايشة وسائل الإعلام.

إن كافة وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمطبوعة تلعب دورا بارزا في تكوين شخصية الفرد وتطبيعه الاجتماعي على أنماط سلوكية معينة،وتؤثر وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية في النواحي التالية:

- نشر معلومات متنوعة ي كافة المجالات وتناسب كافة الأعمار.
- تيسير التأثر بالسلوك الاجتماعي في الثقافات الأخرى بما تقدمه من أفلام ووسائل إخبارية.
- إشباع الحاجة إلى المعلومات والأخبار.
- التسلية والترفيه.

أما الأساليب التي تستخدمها وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية فهي:

- **التكرار**:إذ تعمد وسائل الإعلام إلى إحداث تأثير معين عن طريق تكرار أنواع معينة من العلاقات والشخصيات والأفكار والصور, على اعتبار أن مثل هذا التكرار من العوامل التي تساعد على الإقناع(منى سعيد وسلوى إمام،2004 ،86)،ومثل هذا التكرار,في القصص والكتب المصورة ومجلات الأطفال والإذاعة والتلفزيون والسينما يعرف الأطفال أشياء كثيرة عن الحياة وعن مجتمعهم.
- **الجاذبية**: تلعب الجاذبية دورا مهما في عملية الإقناع،مما يضاعف من أثر التكرار،تنوع الأساليب التي تشد الأطفال إلى وسائل الإعلام المختلفة،وأساليب الجذب هذه،قد بلغت درجة كبيرة من القوة وسوف تتزايد مع تقدم التقنية وانتشار أدوات وأجهزة الإعلام الحديثة المتطورة وزيادة عدد من يتعرضون لها من الأطفال. وتتحقق هذه الجاذبية حين يكون القائم بالاتصال قريبا من الجمهور في النواحي النفسية والاجتماعية والإيديولوجية.(حسن عماد مكاوي،2005 ،40)
- **الدعوة إلى المشاركة**: قد يلجأ موجهوا بعض وسائل الإعلام إلى دعوة الأطفال إلى المشاركة الفعلية،إذا كان هذا ممكنا,أو المشاركة بالكتابة أو الرسم,لإبداء الرأي،وحل مشكلة أو تعبير بالرسم أو الكتابة عن موضوع معين،ليحصل في الأخير على جائزة.
- **عرض النماذج**: وهذه النماذج قد تكون نماذج شخصية،يتمثل فيها سلوك معين لشخص يشغل مكانة اجتماعية معينة،وقد تكون هذه النماذج مختلفة,

وقد حظي التلفزيون من بين وسائل الإعلام المختلفة باهتمام الباحثين،فهو يلعب دورا رئيسا في تنشئة الطفل الاجتماعية،بحيث يتنافس في ذلك مع الأسرة والمدرسين وكافة المؤسسات التربوية الأخرى،فإذا كان الأب الحقيقي يوجد في الأسرة والأب البديل يوجد في المدرسة،فقد وصف التلفزيون بأنه الأب الثالث.(نجوي يوسف ،2004 ،81)لما له من قوة في التأثير على قيم ومعتقدات وتوقعات الأطفال،باعتماده على العناصر الثلاثة المؤثرة وهي الصورة والصوت والحركة.(عبد اللطيف حمزة،2002 ،20)

والتلفزيون جهاز يكاد لا يخلو منه بيت،وهو أكثر أجهزة الاتصال تأثيرا في الأفراد،فهو يجذب انتباه الصغير والكبير. إذ يجمع بين الصوت والصورة المتحركة،ويذكر أن خطورة دور التلفزيون في حياة الأطفال بدأت تبرز خلال السنوات الأخيرة،حيث أشارت نتائج الدراسات إلى مكانته المتميزة بين وسائل الاتصال الأخرى بصفة عامة،وفي حياة الأطفال بصفة خاصة.

وتتميز خصائص استخدام التلفاز،على النحو التالي:

- الامتداد اللانهائي،وهذه خصوصية ذات قيمة تعليمية كبرى،ذلك أنه متى تم إنتاج البرامج التعليمية أو التربوية،أصبح بالإمكان بثها إلى أعداد كبيرة من الجماعات والأفراد الذين يوجدون داخل نطاق شبكة الإرسال.
- ينقل جهاز التلفزيون الصوت والصورة،وبذلك يمكنه الوصول إلى المشاهدين عن طريق حاستي السمع والبصر.
- يتصف التلفاز بالديناميكية والحركة،وعندما تخضع الحركة لخطة معينة مدروسة ومنطقية،لها هدف محدد،تزداد الرغبة في التعلم،ويزداد الإقبال عليه.
- يعتبر التلفاز وسيلة جامعة بمعنى أنه يمكن عن طريقه عرض جميع المواد السمعية والبصرية الأخرى،ويمكن عرض الصور الثابتة والشرائح والمجسمات واللوحات الإيضاحية وغير ذلك.

وقد كانت آثار مشاهدة التلفزيون على الجانب الشخصي الاجتماعي للأطفال،أول موضوع يستدعي انتباه الباحثين،باعتبار أن هؤلاء الأطفال يجلسون أمام التلفاز عددا من الساعات تفوق ما يقضونه في دور العلم(محمد مصطفى الشعبيني،2002 ،20)،ذلك أن الأفراد في سن الثامنة عشرة كانوا قد قضوا 1500 ساعة أمام التلفاز،بفارق 4000 ساعة أكثر مما يقضونه في المدرسة وبفارق أكبر من ما تلقونه من طرف معلميهم أو أصدقائهم أو أبائهم.(Eric F.Dubow ,2007 404) وكان أن بدأت هذه الأبحاث بتقصي آثار العنف الذي يعرض على شاشة التلفزيون في السلوك العدواني.

وبعد ذلك بدأ موضوع آثار مشاهدة التلفزيون على التطور المعرفي للأطفال ونشاطهم المدرسي يستثير انتباه الباحثين،فأجريت دراسات عديدة تستقصي الفترة الزمنية التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون وعادات الأطفال السلوكية أثناء المشاهدة،والآثار السلبية والإيجابية التي تتركها تلك المشاهدات على تطورهم المعرفي ونشاطهم الدراسي،ولم تكن نتائج الدراسات حول آثار التلفزيون على التطور المعرفي حاسمة.

المطلب الخامس : جماعة الأقران

إن جماعة الرفاق تتألف من أفراد المحيط الاجتماعي للفرد ويكونون من سنه،بحيث يقضي معهم الفرد أكثر وقته (Robert Campeau ,et autres,1993,148) ويشير اصطلاح الرفاق إلى اؤلئك الأطفال الذين يشبهون الطفل في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي،وفي صفات أخرى كالسن،وظهر حديثا اتجاه مؤداه أنه يمكن تصنيف الأطفال في جماعة رفاق معينة على أساس من تفاعلهم على نفس المستوى السلوكي من التعقيد،أكثر من التصنيف على أساس عامل السن،وذلك لأن السلوك يتوقف على مستوى نضج الطفل أكثر مما يتوقف على عمره الزمني ولذلك نجد أن طفلا متقدما في السن يلعب مثلا مع أطفال أصغر منه سنا،وبطبيعة الحال فان علاقة الطفل بأسرته تختلف عن علاقته بجماعة الرفاق.(عبد الرحمن عيسوي،2005 ،194)

يتحرر الطفل جزئيا في مرحلة ما قبل المدرسة من التمركز حول الذات،ويبدأ بالانخراط في اللعب مع جماعة الأقران،سواء في الجوار القريب من البيت،أو في روضة الأطفال،ويصبح الطفل قادرا على تمثل بعض القواعد التي تنتظم من خلالها الألعاب،وأن يكون عضوا في جماعة وأن يتواصل بعض الشيء مع الآخرين،ويزداد تأثير الرفاق في سن ما قبل المدرسة،حيث يطرأ على سلوك اللعب عند الطفل تغير ظاهر،يتمثل في الانتقال من اللعب الانعزالي إلى اللعب الاجتماعي،ويلاحظ أن هناك تفضيلا للعب مع الرفاق عن اللعب مع الكبار. فالنسبة لكثير من الأطفال والمراهقين يعد الرفاق مصدرا مهما لأشكال عديدة من التجارب.(William M Bukowski,2007,355)

ويعتبر اللعب أفضل وسط قادر على إتاحة فرص استخدام الحواس والعقل بصورة بناءة،فمن خلال اللعب يكتشف الطفل بيئته،ويتعرف على عناصرها ومثيراتها المتنوعة والمختلفة،ويتعلم عن ذاته فيتعرف من هو،فيعرف مركزه وموقعه ويتعلم أدواره وأدوار الذين يحيطون به من الكبار والأقران. ومن خلال ممارسته لألوان اللعب المختلفة مع أقرانه،وتفاعله مع مواده وأدواته يتعلم ثقافة مجتمعه وقيمه،ويطور قدراته ومهارات التفكير المختلفة التي يحتاجها عن طريق النماء والتطور كما يكتسب اللغة وهي أداة أساسية وهامة في التفاعل والتواصل مع العناصر البشرية في البيئة.

وفي سنوات المدرسة يبدأ ظهور تأثير جماعة الرفاق في تطور شخصية الطفل،إذ يصبح الرفاق نماذج سلوكية يمكن تقليدها،وتصبح جماعة الرفاق كذلك مصدرا لثواب وعقاب سلوك الطفل،ومحكات يقيس الطفل بواسطتها صلاحية سلوكه الخاص ومدى فاعليته،كما ويصبح الرفاق مصدرا للتفاعل الاجتماعي،ومتنفسا لمشاعر الغضب والعدوان التي غالبا ما تكبت في البيت(توق وعبد الرحمن عدس،1984).

وفي دراسة أقيمت بهدف التعرف على دور جماعة الأقران في تدعيم التوجهات الاستقلالية،والسلوك القيادي لدى عينة من المراهقين،والتعرف على العلاقة بين التوجهات الاستقلالية والسلوك القيادي لديهم،تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها المراهقون المتوجهون نحو الأقران،والمراهقون المتوجهون نحو الوالدين. وكذلك في مؤشرات مقياس الاتجاه نحو السلوك القيادي لصالح المراهقين المتوجهين نحو

الأقران،لذلك يشعر المراهقون بنقطة تحول كبيرة عند انضمامهم إلى جماعة الرفاق لأنها تعتمد سلوكياتهم وتقرها دون أن توجه إليهم اللوم،حيث أنهم جميعا متشابهون فيها.حيث أن المراهق يضن أن انتماءه إلى جماعة الرفاق كفيل بتخليصه من حصار الأسرة،وتحريره من قيودها.(حسين عبد الحميد احمد رشوان،2005 ،183)

المطلب السادس : دور العبادة

تقوم دور العبادة بدور مهم ووظيفة حيوية في عملية التنشئة الاجتماعية،لما تتميز به من خصائص فريدة،أهمها إحاطتها بهالة من التقديس،وثبات وإيجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للأفراد.إضافة إلى أن دورها لم يعد محصورا في التنشئة فقط بل امتد ليشمل بث وتدريس مجموعة من القيم العامة للأطفال والبالغين على السواء.(معتز سيد وعبد اللطيف خليفة،2001 ،229)

وتلعب المؤسسات الدينية دورا هاما في التنشئة الاجتماعية للفرد من حيث:

- تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية والمعايير السماوية التي تحكم السلوك،بما يضمن سعادة أفراد المجتمع والبشرية جمعاء.
- إمداد الفرد بإطار سلوكي نابع من تعاليم دينه.
- الدعوة إلى ترجمة التعاليم السماوية إلى سلوك معياري يطبقه الفرد في حياته.(احمد علي حبيب،2007 ،201) وإلى ممارسة عملية،وتنمية الضمير عند الفرد والجماعة.
- توحيد السلوك الاجتماعي،والتقريب بين مختلف الطبقات الاجتماعية.
- تتبع دور العبادة الأساليب النفسية والاجتماعية في غرس قيمها الدينية التي لها أثر كبير في التنشئة الاجتماعية مثل:

أ- الترغيب والترهيب والدعوة إلى السلوك السوي،طمعا في الثواب ورضا النفس والابتعاد عن السلوك المنحرف تجنبا للعقاب وعدم الرضا عن النفس.

ب-التكرار والإقناع والدعوة إلى المشاركة الجماعية.

ج-الإرشاد العلمي وعرض النماذج السلوكية المثالية.(حامد عبد السلام زهران،1977 ،233)

و بالتالي تبرز أهمية المؤسسات الدينية كوسيلة من وسائل التربية والتنشئة الاجتماعية باعتبارها مؤسسات تربوية اجتماعية، لها دورها الديني والدنيوي الهام.

المبحث الرابع:التنشئة الاجتماعية والثقافة

إنّ عمليتي التنشئة الاجتماعية والثقافة متلازمتين،بحيث تؤثر كل منهما في الأخرى. فالفرد يكتسب ثقافة مجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية،ومؤسساتها المختلفة،التي تتولى عملية نقل الانجازات الثقافية للأجيال المتعاقبة. ومن وجهة النظر السوسيولوجية فإن التنشئة الاجتماعية تعني أن الفرد يتماثل مع الأشياء،المسموح بها في الثقافة والتوقعات الثقافية،التي يعبر عنها في ألفاظ مثل الطرائق الشعبية،والتقاليد والطرق الأخرى الخاصة بالحياة الاجتماعية.(صالح أبو جادو ،2006، 117)

المطلب الأول : ماهية الثقافة

تعني الثقافة في نظر علماء الاجتماع جوانب الحياة الإنسانية التي يكتسبها الإنسان بالتعلم لا بالوراثة ويشترك أعضاء المجتمع بعناصر الثقافة،تلك التي تتيح لهم مجالات التعاون والتواصل وتمثل هذه العناصر السياق الذي يعيش فيه أفراد المجتمع. ولعل من ابسط التعريفات للثقافة وأكثرها وضوحا تعريف أحد علماء الاجتماع المحدثين روبرت بيرستد حيث يعرفها بأنها هي ذلك الكل المركب الذي يتألف من كل ما نفكر فيه أو نقوم بعمله أو نتملكه كأعضاء في المجتمع.(علي السيد الصاوي،1990، 9)

إضافة إلى التعريف الشهير الذي وضعه ""تايلور"" في كتابه ""الثقافة البدائية"" حيث يرى بأن الثقافة هي ذلك الكل المركب،الذي يشتمل على المعرفة،والعقائد،والفن،والأخلاق،والقانون والعادات وغيرها،من القدرات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع.(عاطف وصفي ،دت، 66)

إنّ ما يجعل المجتمع الإنساني حالة خاصة مقارنة بمجتمعات الأنواع الأخرى هو تطور الثقافة والتي يتم نقلها من جيل لآخر(Martin Albrow,2003,6)هذه الدينامكية والتغير هو ما يميز الثقافة التي تعرف جيدا انطلاقا من تعريفها محليا واستنادا إلى الأبعاد التاريخية للمجتمع الحامل لهذه الثقافة.(Pamela M.Cole and Patricia Z.Tan,2007,518)

المطلب الثاني: أنواع الثقافة

من المهم بالنسبة للسوسيولوجيين النظر للثقافة من جوانب متعددة،فكل ثقافة هي مركبة في الأصل من مكونات مادية،وأخرى غير مادية. أما **المادية** منها،فهي كل المواد الملموسة أو التي يمكن إدراكها عن طريق الحواس،والتي نتجت من التفاعل الإنساني.فكل الأشياء التي ابتكرها الإنسان،هي جزء من المكونات المادية للثقافة،كاللباس والمباني والمخترعات والطعام والمراكب وغيرها. أما **المكونات غير المادية**،فهي ما يتمثل في غير الملموس من الابتكارات الناتجة كذلك

من تفاعل الأفراد،وهذا تجسده الأفكار،واللغات،والقيم،والمعتقدات،والسلوكات والمؤسسات الاجتماعية. (Kathy S.Stolley,2005,42)

المطلب الثالث: الثقافة والحضارة

هناك تداخل كبير بين الثقافة والحضارة،فالحضارة هي شكل من أشكال الثقافة وفي المقابل عندما يتم حصر الثقافة،في مجرد الأفكار والإبداعات الإنسانية،المتعلقة بالدين والفن والآداب،فإن الحضارة تدل هنا على المبتدعات المتعلقة بمجال العلوم المادية والتكنولوجية. وبالتالي يمكن تحديد الفارق بين كل من الثقافة والحضارة،عندما نعني بالثقافة المحصلة الكلية للتراث الإنساني والاجتماعي،سواء كان هذا التراث ماديا أو غير مادي. بينما يستخدم مفهوم الحضارة ليشير إلى نسق خاص منظم من الثقافة،يتميز بالشمول والاستمرارية. فالحضارة أكثر شمولية من الثقافة.(صالح محمد علي أبو جادو،2006 ،121)

المطلب الرابع: خصائص الثقافة

إنّ لكل مجتمع بشري ثقافة خاصة به،ولكن هناك خصائص عامة توجد في كل ثقافة من الثقافات. هاته الخصائص التي تتمثل في أنّ الثقافة ظاهرة إنسانية،بحيث تخص الإنسان فقط. وهي مكتسبة بحيث لا يرثها الإنسان،كما يرث الخصائص الأخرى. وهي تطورية أي أنها لا تبقى على حالها. والثقافة تكاملية،وذلك على اعتبار أنها تشبع حاجات الإنسان المادية والمعنوية على السواء. كما أنها تتميز بالاستمرارية أي تدوم بدوام المجتمع المالك لها. وهي أيضا واقعية بحيث يجب النظر لها كأشياء واقعية مستقلة. وهي انتقالية،أي قابلة للانتشار بين الأمم والأجناس المختلفة. والثقافة تنبؤية،وتراكمية أي أنها ذات طابع تاريخي تراكمي .

المطلب الخامس: وظائف الثقافة

تتمثل وظائف الثقافة فيمايلي :
* -تمد الأفراد بمجموعة من الأنماط السلوكية لتحيق حاجاتهم وضمان استقرارهم.
* -تتيح للأفراد التعاون من خلال مجموعة القوانين والنظم.
* -تساعد الأفراد على تحقيق التكيف والتفاعل وتحقق لهم الوحدة الثقافية والتجانس.
* -تمكن الإنسان من التنبؤ بالأحداث المتوقعة والمواقف الاجتماعية المحتملة.

وعليه فإن الثقافة توفر نظاما متكاملا،من الاحتياجات الإنسانية البيولوجية والروحية وتضمن غطاءا وظيفيا يسعى إلى حماية الإنسان،من المخاطر. وهي تشكل الأداة في حل المشاكل التي تعترض الأفراد في إطار البيئة التي يعشون فيها.

إنّ تحليل وظائف الثقافة،يمكننا من الوصول إلى بناء تصور حول تلك العلاقة التي يمكن تربط التنشئة الاجتماعية بالثقافة،فهما يشكلان بذلك وجهان لعملة واحدة. وهو ما يتفق مع نظرة أصحاب التيار الثقافوي،الذين يرون بأن بنية الشخصية تتوقف بشكل قوي على نوعية الثقافة التي

يتميز بها مجتمع ما. ومفهوم الثقافة هنا،يعني عندهم بالخصوص نظام القيم الاجتماعية. حيث يرى ""كاردينير"" مثلا،أن لكل نظام سوسيوثقافي شخصية قاعدية. وعليه فإن أصحاب هذا التيار يولون أهمية للتنشئة الاجتماعية،في تحليلاتهم للنظم السوسيوثقافية،ويعتبرونها مسارا تمرر المجتمعات من خلاله،قيّمها للأجيال المتلاحقة. (مصطفى حدية،21،1996)

ـمراجع الفصل باللغة العربية:

16. أحمد علي حبيب،**علم النفس الاجتماعي**،الطبعة الأولى،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع القاهرة 2007.

17. أحمد عيسى اللوغاني،**التربية غير الرسمية وأثرها في تنشئة الإنسان الصالح**،المؤتمر التربوي الثامن عشر،جمعية المعلمين الكويتية،1988.

18. السيد علي شتا،**التفاعل الاجتماعي والمنظور الظاهري**،المكتبة المصرية الإسكندرية 2004 .

19. السيد عبد القادر شريف،**التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال**،الطبعة الأولى دار المسيرة،عمان،الأردن،2007.

20. أنتوني غدنز،ترجمة فايز الصياغ،**علم الاجتماع**،المنظمة العربية للترجمة،لبنان 2001.

21. أعراب علي،**التنشئة الاجتماعية والسياسية وعلاقتها بالسلوك السياسي والمشاركة السياسية للطالب الجامعي**،رسالة ماجستير،قسم علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية جامعة الجزائر،2003.

22. إبراهيم ناصر،**علم الاجتماع التربوي**،دار الجيل،بيروت،لبنان،1996.

23. إبراهيم عبد الله ناصر،**أصول التربية**،الطبعة الأولى،مكتبة الرائد العلمية، عمان 2004.

24. إيان كريب ،ترجمة: محمد حسين غلوم ،**النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**،سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت أفريل، 1999.

25. جباره عطية جباره،**علم اجتماع الإعلام**،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية 2001.

26. حامد عبد السلام زهران ،**علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الرابعة، عالم الكتب القاهرة،1977.

27. حمدي عبد الحارس البخشوشي،سيد سلامة إبراهيم،**ممارسات الخدمة الاجتماعية في المدرسة**،المكتب العالمي للنشر والتوزيع،1999.

28. حميد جاعد،محسن الدليمي،**علم اجتماع الإعلام**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان 2002.
29. حلمي المليجي،**علم النفس المعاصر**،الطبعة الثانية،دار النهضة العربية،بيروت،1972.
30. حسن عماد مكاوي،**الإعلام ومعالجة الأزمات**،الطبعة الأولى،الدار المصرية اللبنانية القاهرة،2005 .
31. حسين عبد الحميد رشوان،**التربية والمجتمع دراسة فى علم اجتماع التربية**،المكتب العربي الحديث،الإسكندرية،2002.
32. حسين عبد الحميد رشوان،**علم الاجتماع النفسي**،مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية ،2005 .
33. دنيس بي دويل،ترجمة:هشام عبد الله،**التعليم لبناء مجتمع إنساني**،**بناء مجتمع من المواطنين** الأهلية للنشر والتوزيع عمان،الأردن،2003.
34. رائدة خليل سالم،**المدرسة والمجتمع**،الطبعة الأولى،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع عمان،2006.
35. طارق السيد،**أساسيات في علم الاجتماع المدرسي**،مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية 2007 .
36. كامل علوان الزبيدي،**علم النفس الاجتماعي**،الطبعة الأولى،مؤسسة الوراق، عمان، الأردن،2003.
37. لكحل سيد علي،**صراع التنشئة الاجتماعية بين مؤسسة الأسرة ومؤسسة الشارع** رسالة ماجستير،قسم علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر،2004.
38. محمد عبده محجوب،وآخرون،**التنشئة الاجتماعية**،دار المعرفة الجامعية،مصر 2005.
39. محمد مصطفى الشعبيني،**علم النفس الاجتماعي**،دار العلم والثقافة،القاهرة،2002.
40. محمود حسن،**الأسرة ومشكلاتها**،دار النهضة العربية،بيروت،1967.
41. محي الدين توق،عدس عبد الرحمان،**أساسيات علم النفس التربوي**،دار الفرقان عمان،1984.
42. مراد زعيمي،**مؤسسات التنشئة الاجتماعية**،منشورات جامعة باجي مختار،عنابة الجزائر 2002.
43. منى سعيد الحديدي وسلوى إمام علي،**الإعلام والمجتمع**،الدار المصرية اللبنانية القاهرة 2004.
44. مصطفى حدية،ترجمة:محمد بن الشيخ،**التنشئة الاجتماعية والهويّة**،الطبعة الأولى النجاح الجديدة،الدار البيضاء،1996.
45. معتز سيد عبد الله،وعبد اللطيف محمد خليفة،**علم النفس الاجتماعي**،دار غريب القاهرة،2001.
46. معن خليل العمر،**التنشئة الاجتماعية**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان،الأردن،2004.
47. مصباع عامر،**التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المرحلة الثانوية**،رسالة دكتوراه كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،قسم علم النفس وعلوم التربية،جامعة الجزائر،2000 / 2001.

48. ناصر ثابت،**دراسات في علم الاجتماع التربوي**،الطبعة الأولى،مكتبة الفلاح الكويت ،1993.
49. نادية صحراوي،**المحددات السوسيولوجية لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية** ،رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربوي،قسم علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر،2006/2005.
50. نجوي يوسف جمال الدين،**في اجتماعيات التربية**،مكتبة الآداب،القاهرة،2004 .
51. صلاح الدين شروخ،**علم الاجتماع التربوي**،دار العلوم للنشر والتوزيع،عنابة،الجزائر 2004.
52. صالح محمد علي أبو جادو،**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**،الطبعة الخامسة،دار المسيرة عمان،الأردن، 2006.
53. صالح محمد علي أبو جادو،**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**،الطبعة الخامسة،دار المسيرة،عمان،الأردن، 2006.
54. عاطف وصفي،**الانتروبولوجيا الثقافية**،دار النهضة العربية،بيروت،لبنان،دت.
55. عدس عبد الرحمان، محي الدين توق، **أساسيات علم النفس التربوي**، دار الفرقان، عمان 1984.
56. علي السيد الصاوي،**نظرية الثقافة**،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت 1997.
57. علي السيد محمد الشخيبي،**علم اجتماع التربية المعاصر**،الطبعة الأولى،دار الفكر العربي القاهرة،2002.
58. علي اسعد وطفة،**علم الاجتماع التربوي**،الطبعة الثانية،مكتبة الفلاح،الكويت 1998.
59. علي اسعد وطفة،**علم الاجتماع المدرسي**،الطبعة الأولى،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت،لبنان،2004.
60. حسين عبد الحميد رشوان،**التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**،المكتب العربي الحديث،الإسكندرية،2002.
61. عبد الرحمن عيسوي،**علم النفس الأسري**،دار النهضة العربية،بيروت،1993.
62. عبد الرحمن عيسوي،**المراهق والمراهقة**،الطبعة الأولى،دار النهضة العربية ،بيروت،لبنان 2005.
63. عبد الله الرشدان،**علم الاجتماع التربية**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان، الأردن ، 1999.
64. عبد الله الرشدان،**علم الاجتماع التربية**،دار الشروق،عمان ،الأردن،2004.
65. عبد الله الرشدان،**التربية والتنشئة الاجتماعية**،الطبعة الأولى،دار وائل للنشر الأردن 2005.
66. عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، الطبعة التاسعة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1993.
67. عبد اللطيف حمزة،**الإعلام له تاريخه ومذاهبه**،الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر، 2002.

68. عبد اللطيف محمد خليفة،**دراسات في سيكولوجية الاغتراب**،دار غريب،القاهرة ،2003.
69. عبد الباسط عبد المعطي،**اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**،عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت،1981.
70. غاستون ميالاريه،ترجمة:فؤاد شاهين،**علم النفس التربية**،عويدات للنشر والتوزيع بيروت،لبنان،2001.
71. فؤاد البهي السيد،سعد عبد الرحمن،**علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة**،دار الفكر العربي،القاهرة ،1999.
72. سمير خطاب،**التنشئة السياسية والقيم**،الطبعة الأولى،ايتراك للنشر والتوزيع القاهرة 2004.
73. سيد أحمد عثمان،**علم النفس الاجتماعي التربوي**،مكتبة الانجلو مصرية القاهرة، 2002.
74. سيد محمد خير الله،ممدوح عبد المنعم الكيناني،**سيكولوجية التعلم**،دار النهضة العربية،بيروت،1983.
75. سامية مصطفى الخشاب،**النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة**،الطبعة الثالثة دار المعارف القاهرة،1993.
76. سلوى عثمان الصديقي،**قضايا الأسرة والسكان**،المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية ،2001.
77. سناء الخولي،**الأسرة والحياة العائلية**،دار النهضة العربية،بيروت،1984.
78. سعد مسفر العقيب،**الخدمة الاجتماعية والمدرسة**،دار المريخ،الرياض،المملكة العربية السعودية، 1986.

ـمراجع الفصل باللغة الأجنبية:

01. Claude Goldenberg,**SUCCESSFULL SCHOOL CHANGE,** Teachers College Press,New York,USA,2004.
02. Eric F.Dubow,**MEDIA AND YOUTH SOCIALIZATION HANDBOOK OF SOCIALIZATION,**The Guilford Press,New York,USA,2007.
03. François Victor Tochon,**EDUQUER AVANT L'ECOLE** ,Presses de l'université de Montréal ,1997
04. Jacques Hébert ,**LA VIOLENCE A L'ECOLE**, Les éditions Logique Québec ,Canada.1991.
05. Joan E.Grusec,**SOCIALIZATION IN THE FAMILY HANDBOOK OF SOCIALIZATION,**The Guilford Press,New York USA,2007.

06. James M .Henslin ,**SOCIOLOGY ADOWN -TO- EARTH APPROACH,**sixth édition,A and B édition,Boston,2003.
07. Kathryn R.Wentzel,**SOCIALIZATION IN SCHOOL SETTINGS HANDBOOK OF SOCIALIZATION,** The Guilford Press New York,USA,2007.
08. Louise Langevin,**L'ABANDON SCOLAIRE**,Les éditions Logique, Montréal,Québec,1994.
09. L'unesco,**LA FAMILLE,PREMIER MILLIEU EDUCATIF** Organisation des nation unies,1981.
10. Martin Albrow,**SOCIOLOGY THE BASICS**,Routledge,London 2003.
11. Pamela M.Cole and Patricia Z.Tan,**EMOTION SOCIALIZATION FROM A CULTURAL PERSPECTIVE, HANDBOOK OF SOCIALIZATION,**The Guilford Press New York,USA,2007.
12. Robert Campeau et autres,**INDIVIDU ET SOCIETE**,gaetan morin éditeur ,paris ,1993.
13. Said Medjber,**C'EST QUOI..L'ECOLE**,Edition Madani 2001.
14. William M Bukowski,**PEERS AND SOCIALIZATION HANDBOOK OF SOCIALIZATION,**The Guilford Press,New York,USA,2007.

الفصل الرابع : المسايرة والمغايرة الاجتماعية والمفاهيم ذات الصلة بها

المبحث الأول :الجماعة
المطلب الأول : تعريف الجماعة
المطلب الثاني :أهمية الجماعة
المطلب الثالث : الجماعة المرجعية
المطلب الرابع : بناء الجماعة
المطلب الخامس : أهمية الفروق بين الجنسين في عضوية الجماعة
المطلب السادس: أحكام الجماعة التربوية في النظام التربوي الجزائري
المبحث الثاني : المعايير الاجتماعية
المطلب الأول : تعريف المعايير الاجتماعية
المطلب الثاني : خصائص المعايير الاجتماعية
المطلب الثالث : المعايير الاجتماعية وتشابه السلوك
المطلب الرابع : عوامل القوة في المعايير الاجتماعية
المطلب الخامس : عوامل الضعف في المعايير الاجتماعية
المطلب السادس : الانحراف الفردي والمعايير الاجتماعية
المطلب السابع :التفسيرات المعيارية
المبحث الثالث : المسايرة والمغايرة الاجتماعية
المطلب الأول : مقاصد المسايرة والمغايرة
المطلب الثاني : نموذج لتفسير ودراسة المسايرة والمغايرة
المطلب الثالث : المسايرة والمغايرة في الجماعة التربوية
المطلب الرابع : الإمتثالية
المطلب الخامس : القيمة النفسية والاجتماعية للامتثال
المبحث الرابع : فلسفة الثواب والعقاب
المطلب الأول : تعريف الثواب
المطلب الثاني : تعريف العقاب
المطلب الثالث : الثواب والعقاب في فلسفة التربية

المطلب الرابع : الثواب والعقاب وعلم النفس التجريبي
المطلب الخامس : الثواب والعقاب عند المفكرين المسلمين
المبحث الخامس: المراهقة
المطلب الأول: ماهية المراهقة
المطلب الثاني: مراحل المراهقة
المطلب الثالث: أنواع المراهقة
المطلب الرابع: الاحتياجات السامية للمراهقين
المطلب الخامس: نظريات المراهقة
المطلب السادس: مميزات النمو في مرحلة المراهقة
المطلب السابع: مشاكل المراهقة
المطلب الثامن : المراهقة والانحراف
المبحث السادس: سمات الشخصية
المطلب الأول: تعريف الشخصية
المطلب الثاني: نظريات الشخصية

المبحث الأول : الجماعة

المطلب الأول : تعريف الجماعة

يمكن تعريف الجماعة بأنها وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد بينهم تفاعل اجتماعي متبادل(ضياء الدين إبراهيم نجم،2000 ،14) -تميزه اللغة التي تعتبر أداة الاتصال التي تختص بها الجماعة الإنسانية-وعلاقة صريحة قد تكون جغرافية أو عرقية أو اقتصادية،أو وحدة الأهداف أو وحدة العمل،والشعور بالتبعية أو الشعور بالنوع أو الشعور بالانتماء إلى وحدة واحدة. ويتحدد للأفراد في الجماعة،أدوارهم الاجتماعية ومكانتهم الاجتماعية،ولهذه الوحدة الاجتماعية

مجموعة من المعايير والقيم الخاصة بها والتي تحدد سلوك أفرادها في الأمور التي تخص الجماعة سعيا لتحقيق هدف مشترك،وبصورة يكون فيها وجود الأفراد مشبعا لبعض حاجات كل منهم وبالتالي نحن نتكلم عن عدد من الأفراد الذين تجمعهم الكثير من الأشياء المشتركة،التي تجعلهم قادرين على إنتاج فعل معين.(Claire Denis et autres,1995,150)

وللجماعة عدة خصائص أهمها عضوية فردين أو أكثر،ووجود قيم ودوافع مشتركة،متفق عليها إضافة إلى وجود نمط من التفاعل الثابت والمنظم. وقيام بناء للجماعة قوامه الأدوار،ووجود هدف أو أهداف مشتركة ووجود طريقة للاتصال.

المطلب الثاني :أهمية الجماعة

تتجسد أهمية الجماعة بالنسبة للفرد،في كونها مصدر النمو الاجتماعي للفرد. ففيها تتكون الصداقات والعلاقات الجديدة،وفيها تكتسب المعايير الاجتماعية،والسلوك الاجتماعي المناسب وترقى فيها مهارات وفنون الاتصال الإنساني،وينمو التفكير والقدرة على حل المشكلات. وفيها تكتسب الاتجاهات والقيم،وبمشاركة الجماعة يشعر الفرد بالاعتزاز،وتتحقق له مكانته،كما يستمد الشعور بالأمن والاطمئنان،ويشبع حاجته الفطرية للانتماء. فالجماعات تحتل مكانة مهمة في المجتمعات المعاصرة،حتى وإن لم يكن الفرد شاعرا بالتأثيرات التي تصدر عن هذه الجماعات.

المطلب الثالث : الجماعة المرجعية

إنّ الجماعة التي يرجع إليها الفرد في تقييم سلوكه الاجتماعي ويقارنه بها هي ما يطلق عليها الجماعة المرجعية(Ryan T Cragun,2006,75)،وهي الجماعة التي يربط نفسه بها،أو يأمل أن يرتبط بها نفسيا. ويتأثر سلوك الفرد بالأفراد الآخرين والجماعات التي ينتمي إليها بمعاييرها واتجاهاتها. والجماعة المرجعية هي تلك الجماعة التي يلعب فيها الفرد أحب الأدوار الاجتماعية إلى نفسه،وأكثرها إشباعا لحاجاته. والفرد يشارك أعضاء الجماعة المرجعية الدوافع والميول والاتجاهات ويستدخل قيمهم ومعاييرهم ومثلهم،ويتوحد مع الجماعة. وهكذا يعتبر الفرد الجماعة المرجعية جماعته ويعتبر معاييرها معاييره. لقد ظهر مفهوم الجماعة المرجعية سنة 1942 عن طريق ""هايمان"" وتم تناوله لدي علماء النفس الاجتماعيين،وتقدم لنا الجماعة المرجعية بعض الأذواق التي تتعلق بأنماط حياتنا كالموسيقى والديكور.(Vivien Burr,2002,89)

المطلب الرابع : بناء الجماعة

يتكون بناء الجماعة من الأجزاء أو المراكز المتميزة فيها،وترتيبها بعضها بالنسبة للبعض الآخر،إضافة إلى الأدوار المختلفة التي يمكن للأفراد أن يشتغلون بها،والتي تسمح للجماعة بالعمل أفضل(Antony S.R.Manstead,1999,271)ويقوم بناء الجماعة لضمان كفاءتها الموضوعية أي درجة نجاحها في تحقيق أهدافها الجماعية،ولضمان الكفاءة الذاتية،أي درجة نجاحها في

إرضاء أفرادها. ويقوم بناء الجماعة أيضا نتيجة لاختلاف الأعضاء في دوافعهم وفي قدراتهم وفي خصائصهم الشخصية،فبينما يسعى البعض إلى مراكز القيادة،يفضل البعض الآخر التبعية.

ويتأثر بناء الجماعة بحجم الجماعة،ففي الجماعات الكبيرة تكون الفرصة أمام الأعضاء للمشاركة والتفاعل الاجتماعي أقل،ويكونون أقل رضا عن الاجتماع،ويستغرقون وقتا أطول للوصول إلى الاتفاق،وقد ينقسمون إلى جماعات متصارعة. ويلاحظ أن القادة في الجماعات الصغيرة غالبا ما يكون لهم تأثير في القرار الجماعي المتخذ أكبر من تأثير القادة في الجماعات الكبيرة وأن القادة في الجماعات الكبيرة يجب أن يكونوا أكثر مهارة.

المطلب الخامس : أهمية الفروق بين الجنسين في عضوية الجماعة

في كل مرة تعتقد فيها أنك عضو في جماعة،فإن ذلك يزيد في احتمالية تكرار هذا التفكير مرة بعد الأخرى،وعضوية الجماعة التي تعد مهمة بصورة شخصية بالنسبة للفرد،مثل التوحيد الديني لعلماء الدين،والانتماء الحزبي بالنسبة لرجال السياسة،وعضوية جماعة عرقية أو قبيلة للمدافعين عن الحقوق الوطنية أو الإنسانية،ستزداد باستمرار وستصبح سهلة المنال بشكل أوضح مع مرور الوقت،وسينتج عن ذلك فروق ثابتة ومتوقعة في الطريقة التي يرى بها عادة كل منا نفسه والآخرين،فمثلا نجد أن الأفراد الذين يمثل الجنس أو النوع الذين ينتمون إليه(ذكر أو أنثى)جانبا ذا أهمية وسهل المنال بالنسبة لهم،يشيرون دوما إلى كونهم ذكورا أو إناثا عندما يشرعون في وصف ذاتهم،وبالمثل يميل هؤلاء الأفراد إلى إدراك أنفسهم والآخرين بمفاهيم النوع ويتفاعلون معهم بتلك المفاهيم وليس بمفاهيم اجتماعية أخرى،فمعظم الناس ينتقلون من تصنيف ذاتي إلى تصنيف آخر،ومن رؤية أنفسهم كأعضاء جماعة إلى رؤية أنفسهم كأفراد،وفي المقابل يميل بعض الأفراد إلى التفكير بأنفسهم باتساق أكبر على أنهم رجال أو نساء وليس على أنهم أفراد من طبقات أخرى ويتفاعلون مع الآخرين من خلال مفهومهم عن أنفسهم،كذكور أو إناث. ويدركون المواقف من زاوية تحدد مفهومهم وطبيعة تصورهم للعلاقة بين الرجل والمرأة.

وعلى الرغم من أن معظم الدراسات تناولت بالفحص،آثار جعل الجنس جزءا من مخطط الذات فإن نفس الآثار تأتي بلا شك من عضوية الفرد في جماعات أخرى سهلة المنال بشكل واضح, (محمد السيد عبد الرحمن،2004، 253)

المطلب السادس: أحكام الجماعة التربوية في النظام التربوي الجزائري

لقد أسس النظام التربوي في الجزائر لنفسه،منظومة من القواعد تسهر على توجيه العلاقات بين عناصر وشركاء هذا النظام وهيكلياته،حتى التي تختص بنظام الجماعة التربوية في أبسط أشكالها. بحيث سنّ مجموعة من الأحكام لتسيير حياة الجماعة المدرسية،مجسدة في بعض المواد ضمن تشريع مدرسي عام،نشير إلى بعضها فيمايلي:

المادة 39: يترتب على التأخرات والغيابات غير المبررة ثلاث مرات في الشهر إنذار مكتوب يبلغ إلى الأولياء وتحفظ نسخة منه في ملف التلميذ.
المادة 40: تعرض الغيابات المتكررة غير المبررة التلميذ المخالف إلى عقوبات قد تؤدي إلى الفصل النهائي وطبقا للإجراءات التأديبية الجاري بها العمل.
المادة 41: يطلب من التلميذ في إطار تنظيم الحياة الجماعية وتوفير ظروف العمل الملائمة بالمؤسسة الامتثال لقواعد النظام والانضباط المعمول بها.
المادة 42: تقوم علاقة التشاور والتحاور بين التلاميذ وإدارة المؤسسة عن طريق مندوبي الأقسام الذين يمثلونهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل.
المادة 43: ينبغي للتلاميذ أن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين والأساتذة وأفراد الأسرة التربوية داخل المؤسسة وخارجها.وأن يتعاملوا فيما بينهم بالمودة والاحترام وروح التعاون وأن يتجنبوا كل أنواع الإساءات والإهانة المعنوية والمادية.
المادة 44: يعتني التلاميذ بهندامهم جسما ولباسا ويرتدون المآزر ويحرصون على الظهور في هيئة تتماشى مع الآداب العامة.
المادة 45: يحترم التلاميذ قواعد حفظ الصحة والنظام ويمتنعون عن تعاطي التبغ وتناول المواد التي تضر بصحتهم أو تسيء إلى نظافة مؤسساتهم وجمالها.
المادة 47: يمتثل التلاميذ لقواعد الرقابة والأمن ويمتنعون عن ارتداء ألبسة وحيازة أشياء قد تعرضهم وزملائهم إلى الحوادث والخطر أثناء حركتهم ونشاطاتهم المدرسية داخل المخبر والورشات والقاعات والساحات الرياضية.
المادة 48: يلتزم التلاميذ بالنظام والهدوء في حركتهم داخل المؤسسة وتتخذ إدارة المؤسسة أثناءها التدابير الضرورية لتأطيرهم ومراقبتهم.
المادة 50: يؤدي كل سلوك يعرقل الأنشطة المدرسية ويخل بقواعد النظام والانضباط داخل المؤسسة إلى عقوبات وتقديم التلميذ المخالف إلى مجلس التأديب.
المادة 51: يحترم التلاميذ مؤسستهم باعتبار المدرسة ملكية عمومية والمحافظة عليها غاية تربوية وسلوك مدني ويتوجب عليهم العناية بها ويشاركون في تجميلها وصيانتها.
المادة 52: يترتب عن كل إتلاف للمحلات والتجهيزات تعويض مادي أو مالي يتحمله التلاميذ وأوليائهم.
المادة 57: يلتزم المعيون باحترام الضوابط والترتيبات المتعلقة بالنظام الداخلي ونصف الداخلي.
المادة 58: يتعرض التلاميذ في حالة الغياب غير المبرر عن المرقد أو المطعم أو قاعة المذاكرة أو الإخلال بقواعد الحياة الجماعية إلى عقوبات يمكن أن تؤدي إلى حرمانهم من النظام المستفاد منه بعد مثولهم أما مجلس التأديب.(عبد الرحمن بن سالم،298،2000)

لقد تم الاعتماد على هذه المواد في دراستنا هذه فيما يتعلق بتصميم أداتها كما سوف يتم عرضه في المبحث الخاص بذلك في الجانب الميداني.

المبحث الثاني : المعايير الاجتماعية

ترتبط حياة الفرد في تفاعله مع غيره على المستوى الشخصي،وعلى مستوى الانتماء لجماعة أو مجتمع،بجملة من المعايير التي تنظم السلوك،وتحدد مجالات العلاقات التفاعلية وتوضح الأبعاد والحدود،التي تشكل إطارا مرجعيا وديناميكيا عاما للسلوك والتصرفات،وما ينجم عنها من علاقات.

ويركز علم النفس الاجتماعي على دراسة المعايير الاجتماعية،باعتبارها ترتبط من الناحيتين النفسية والاجتماعية بالسلوك. ولأنها من جانب آخر تعتبر الإطار العام لأنواع متعددة من التفاعل الاجتماعي.

المطلب الأول : تعريف المعايير الاجتماعية

تشير المعايير الاجتماعية إلى جملة من القواعد المنظمة للسلوك الفردي والجمعي،وهي أيضا بمثابة الإطار المرجعي للإدراك الاجتماعي،والاتجاهات الاجتماعية الموجهة لسلوك الفرد وتفاعله لينسجم مع واقع ومتطلبات الحياة الاجتماعية. إن مفهوم المعايير والتنشئة الاجتماعية وفي إطار التعلم الاجتماعي،يلعبان دورا مفتاحيا في بناء الهويّة،بمعنى آخر يلعبان دورا في البناء الاجتماعي للمجتمع (Trine Flokhart,2005,12)

ويعبر المعيار الاجتماعي عن أنماط ونماذج السلوك المقبول أو المستحسن والمرفوض أو المستهجن بمعنى أن المعيار الاجتماعي يعد مقياسا متفقا عليه اجتماعيا لتحديد نوعية وقيمة السلوك بحيث أن المعيار الاجتماعي باعتباره يمثل النموذج المثالي للسلوك يستخدم كمقياس يعرف بموجبه السلوك المنحرف الذي يأتي في شكل مخالف للمعايير الاجتماعية في المجتمع.والسلوك السوي الذي ينسجم مع ما يقره المجتمع ويرضاه.(عبد السلام الدويبي،1998 ،93) وعليه فالمعيار الاجتماعي تكوين فرضي معناه مقياس أو قاعدة أو إطار مرجعي،للخبرة والسلوك الاجتماعي. أي أنه السلوك الاجتماعي النموذجي أو المثالي،(حنان العناني،2000 ،22) وبناءا عليه فنحن بحاجة إلى المعايير من أجل المحافظة على النظام الاجتماعي.(Kathy S.Stolley,2005,46)

المطلب الثاني : خصائص المعايير الاجتماعية

تتصف المعايير الاجتماعية بعدة خصائص يمكن تحديد أهمها في الآتي:
*- يعبر المعيار الاجتماعي عن نوع من القاعدة أو المقياس للاتجاهات والخبرة والإدراك وهو يمثل نوعا من الإطار المرجعي والتعميم المعياري لما هو متوقع من السلوك فيما يخص العلاقات ين الأفراد والجماعات.
*-تعتبر المعايير الاجتماعية نتاجا لعلاقات التفاعل الاجتماعي،كما أنها في الوقت نفسه تجعل التفاعل ممكنا،وتساعد أيضا على تنظيمه.
*- تشتمل المعايير الاجتماعية على مجموعات من المعايير الفرعية،تخص الجوانب الدينية والأخلاقية،والقيم والأحكام العامة والأعراف.

*- يمكن من خلال التعرف على المعايير تصنيف مظاهر السلوك،من حيث السواء والانحراف والصواب والخطأ،والقبول والرفض.
*- تختلف المعايير الاجتماعية باختلاف المجتمعات،وباختلاف الثقافات. فهي إذا قابلة للتغيير وللتطوير والتعديل،وهي كذلك تتصف بنوع من النسبية.
*- ترتبط المعايير الاجتماعية بتحديد ملامح السلوك المثالي الذي ترتضيه الجماعة،وهي بهذا تشكل نوعا من الإلزام،والالتزام ترتضيه الجماعة وتعززه بمختلف أشكال الثواب الاجتماعي،في حين يتم استنكار السلوك المخالف أو المنحرف،من خلال أنواع مختلفة من العقاب الاجتماعي والقانوني.
*- ترتبط المكانة الاجتماعية للفرد في بعض ملامحها بمدى تقبل الفرد والتزامه بمعاييرها.
*- تتداخل المعايير الاجتماعية عند نقطة التقاطع،بين ما هو نفسي وما هو اجتماعي لسلوك الفرد،وعلاقاته داخل إطار المجتمع.

المطلب الثالث : المعايير الاجتماعية وتشابه السلوك

تؤثر المعايير الاجتماعية على سلوك الأفراد وتصرفاتهم،بحيث تؤدي وبدرجات متفاوتة إلى إحداث نوع من التشابه في سلوك أفراد الجماعة،وحدوث نوع من التقارب والتجانس بين اتجاهاتهم ومواقفهم.

ويجد الأفراد الذين ينتمون إلى جماعة معينة أو مجتمع ما،أنفسهم ملزمين بما تقرّه هذه الجماعة أو ذاك المجتمع،من معايير يتحدد وفقا لها شكل ونوعية السلوك. ويشير عدد من المختصين إلى أن هناك جملة من العوامل التي تؤدي بالفرد إلى الالتزام بمعايير الجماعة،منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

*- يكتسب الفرد من خلال تواجده في الجماعة أو المجتمع،العديد من المعارف والخبرات والتجارب والممارسات،بحيث يتحدد وفقا لها ما يفكر فيه أو يفعله،بشكل يقوده إلى نوع من التشابه مع بقية أعضاء الجماعة في سلوكها وتصرفاتها.
*- إن الفرد في سلوكه لا يرغب في أن يكون دائما وفي كل الأحوال مخالفا لجماعته،فهو بالتزامه بمعايير الجماعة أو المجتمع،يريد أن يشعر بأن سلوكه مقبول،وأنه يدرك الأمور بصورة جيدة. وعندما تكون المعايير غامضة أو غير محددة،فإن الفرد يلجأ إلى الآخرين سائلا ومستفسرا ومقلدا ومستشيرا،بمعنى أن الفرد في هذه الحالة يبحث عن إطار مرجعي،يستقي منه المعايير الاجتماعية.
*-تلتجئ الجماعة أو المجتمع إلى نوع من الضغط لإلزام الأفراد بالمعايير السائدة،وإلى نوع من التجانس في السلوك والتصرفات والاتجاهات بينهم،عن طريق تعزيز ودعم الاتجاهات والسلوك الملتزم بالمعايير،واستهجان السلوك غير الملتزم أو المنحرف عن المعايير.

وقد يتعرض الفرد لضغوط ذات مسارين يتمثل المسار الأول في الضغوط التي تنجم عن نوع من الصراع الداخلي للفرد الذي يجد نفسه مخالفا أو خارجا عن المعايير الاجتماعية،التي تقرها الجماعة،ويحس في هذه الحالة بنوع من تأنيب الضمير. ويمثل المسار الثاني الضغوط التي

تمارسها الجماعة للتأثير على الفرد وإلزامه بالمعايير الاجتماعية السائدة،وإشعاره بعدم الرضا عند الخروج عن هذه المعايير.

وتساعد الضغوط التي تمارسها الجماعة والمجتمع على أفراده لتحقيق التزامهم بالمعايير الاجتماعية التي تقرها على تحقيق المحافظة على وحدة وتماسك الجماعة أو المجتمع واستمرار يته إضافة إلى تحقيق نوع من الانسجام بين الأفراد داخل الجماعة أو المجتمع. والتقليل من مظاهر الانحراف عن المعايير السائدة. وتطوير نسق من التوقعات الاجتماعية لسلوك الأفراد في المواقف المختلفة.

المطلب الرابع : عوامل القوة في المعايير الاجتماعية

المعايير يمكن أن تكون هي القوة الدافعة للفرد للعمل مع الجماعة(Russell Hardin 1995,107)،وترتبط قوة وصلابة المعايير الاجتماعية بعدة عوامل نذكر منها ما يلي:

*- التماسك الاجتماعي: وهو يعبر عن نوع من الترابط بين أفراد الجماعة والمجتمع،وسيادة شعورهم بالانتماء وامتثالهم لمعاييرها وضغوطها،ومقاومة الانفصال عنها. ويزداد شعور الأفراد بالانتماء للجماعة كلما كانت الجماعة متماسكة. ويمكن التمييز بين قوى التقدم وقوى التماسك فالقوى الأولى هي التي تدفع الجماعة نحو الأهداف التي ترتأيها،أما القوى الثانية فهي التي توحي للأعضاء البقاء داخل الجماعة(جورج لاباساد ورينيه لورو،1982 ،150)

*-جاذبية الجماعة: وتعبر جاذبية الجماعة أو المجتمع،عن نوع من الجذب الذي تمارسه الجماعة أو المجتمع على أفرادها،عن طريق إشباع رغباتهم وحاجاتهم المختلفة،وتزداد جاذبية الجماعة للفرد وفقا لعدد من الجوانب منها:

- تفضيل أهداف الجماعة وحب الانتماء لها لتحقيق هذه الأهداف.
- المكانة الاجتماعية التي يحض بها الأفراد في الجماعة أو المجتمع.
- أهمية الدور أو الأدوار التي يلعبها الفرد في مجتمع أو جماعته.

*-تكرار الممارسة والتعرض لمعايير الجماعة: يعتبر تكرار الممارسة والتعرض لمعايير الجماعة،من العوامل التي تساهم في زيادة قوة وصلابة المعايير الاجتماعية،وتزيد الممارسة العملية التعرض للمعايير الاجتماعية والتعامل وفقا لها،من قوة وترسيخ هذه المعايير في سلوك وتصرفات الفرد. إذ كلما زادت تجارب وخبرات الأفراد في تطبيق واختبار المعايير الاجتماعية،كلما أصبحت هذه المعايير جزءا راسخا من واقع الحياة والعلاقات الاجتماعية. ولهذا تسعى الجماعات المختلفة خاصة المنظمة منها،أو التي تسعى لتحقيق أهداف معينة،إلى إلزام أفرادها بتكرار الممارسات المتصلة بالمعايير التي تقرها هذه الجماعة،والتي تزيد هذه المعايير رسوخا والتصرفات والسلوك انتظاما.

*-وضوح المعايير الاجتماعية: إن وضوح المعايير الاجتماعية وإمكانية وسهولة استيعابها،يعتبر من العوامل التي لها أهميتها في ترسيخ وتقوية هذه المعايير،والتمسك بها والاستناد عليها في السلوك والعلاقات.

*-المعارضة للمعايير الاجتماعية: تعتبر معارضة المعايير من فئات معينة من أفراد المجتمع،أو من جماعات محددة عنصرا له أهميته في التقليل من قوة وصلابة المعايير،وربما أدى ذلك حتى

إلى تغييرها،أو تطورها. وكلما اشتدت المعارضة وقل صمود المعايير،كلما ضعفت قوتها ونقص تماسكها.
*-أهمية المجال الاجتماعي الذي تنظمه المعايير: تعتبر الأهمية التي يعطيها الأفراد للعمل وللمجال الاجتماعي،مبررا قويا للتمسك بالمعايير الاجتماعية السائدة فيه والتي تنظمه،ويشير كثير من الباحثين إلى أن المعايير التي تنظم جوانب مهمة من حياة المجتمع أو الجماعة،تحظى بتقدير الأفراد وشعورهم بالالتزام بها.

المطلب الخامس : عوامل الضعف في المعايير الاجتماعية

كما أن هناك جملة من العوامل التي تؤدي إلى قوة وصلابة المعايير الاجتماعية فإن هناك عوامل أخرى تؤدي إلى إضعاف قوة وصلابة هذه المعايير،كما وأن عوامل الضعف في المعايير الاجتماعية،تعتبر من المؤشرات ذات الطبيعة الأمنية التي تتصل بطريقة أو بأخرى بأمن وسلامة المجتمع. ويمكن تحديد أهم العوامل التي تؤدي إلى ضعف المعايير الاجتماعية في الآتي:
*-التفكك الاجتماعي: وهو يشير إلى وجود نوع من الفرقة والاختلاف داخل الجماعة والمجتمع وغياب التماسك،وسيادة نوع من الشعور بعدم الانتماء،وبالتالي نقص الامتثال والالتزام بالمعايير الاجتماعية السائدة.
*-قلة الجاذبية: تعتبر الجاذبية في حياة الجماعة والمجتمع عنصرا مهما لقوة معاييرها الاجتماعية وأن اختفاء هذه الجاذبية،بسبب عدم قدرة الجماعة والمجتمع على إشباع الحاجات،وتعدد مظاهر الحرمان وعدم تفضيل أهداف الجماعة،وعدم الرغبة في الانتماء إليها،واحتقار المكانة الاجتماعية التي توفرها الجماعة والمجتمع للأفراد،يعتبر عاملا من عوامل الضعف في المعايير الاجتماعية.
*-قلة التكرار والممارسة ونقص التعرض للمعايير الاجتماعية يعتبر من العوامل المهمة في تقليل قوة وصلابة المعايير الاجتماعية ويربط كل ذلك بنقص الخبرة والتجربة والتقييم الإيجابي.
*-عدم وضوح المعايير الاجتماعية: إذا كان لوضوح المعايير الاجتماعية أهمية خاصة في تقوية هذه المعايير وزيادة صلابتها وفعاليتها فإن عدم وضوح المعايير يؤدي وبدرجات متفاوتة إلى ضعفها وقلة فاعليتها.
*-قلة الضغوط التي يمارسها المجتمع على الأفراد والجماعات لترسيخ المعايير الاجتماعية ومعاقبة المخالفين أو المنحرفين عن هذه المعايير،فإذا خرج أحد أفراد الجماعة عن المعايير كان من الواجب معاقبته(Scott.E.Page,2007,373) وإذا غاب هذا عامل أدى إلى الإقلال من قوة وفاعلية وصلابة المعايير،حيث أنه ومع نقص الضغوط الداخلية والخارجية نحو تأكيد المعايير الاجتماعية يقل الاهتمام بهذه المعايير والاسترشاد بها في السلوك والتصرفات والعلاقات.

المطلب السادس : الانحراف الفردي والمعايير الاجتماعية

يحدث أثناء عملية التنشئة الاجتماعية،أن بعض الأشخاص لا يتماثلون مع معايير الجماعة التي يعيش في وسطها،ويسمى هذا النقص في التماثل بالانحراف الذي يعرّف بأنه انتهاك للتوقعات والمعايير الاجتماعية(محمد سلامة غباري،2002 ،15)،والذي يمكن أن يكون صادرا عن جهل الفرد،أو النقص في قدرته،أو النقص في دافعه(اورفيل برم وستانتون ويلر،1982 ،60)

والأشخاص غير المتماثلين بالمنحرفين،والشخص الذي لا يتماثل مع معايير جماعته بشكل دائم يسمى متفككا من تلقاء ذاته.

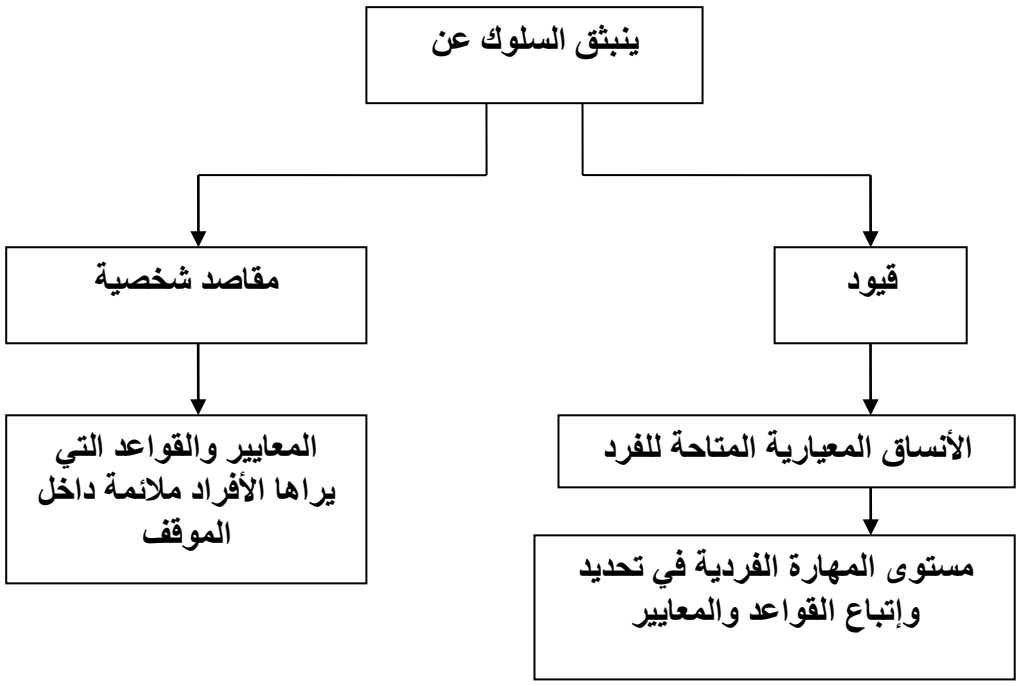
ونقول بأنه ليس كل من خرج عن معايير الجماعة يعد متفككا، بحيث يكون الخروج عنها أمرا صحيا للأفراد،لأنها معايير لا تمثل روح العصر ولا تواكب متطلبات التغير. فهذا الانحراف نجده في الاتجاهات الشبابية،وعند بعض المفكرين وأصحاب الوعي السياسي الإنساني والأخلاقي من الذين لا ينسجمون مع عضوية الجماعات الاجتماعية،لأنها لا تخدم أهداف ومصالح واهتمامات الشرائح الاجتماعية المتطلعة والطموحة. وهنا يكون التفكك حالة صحية للشرائح والمجتمع على المدى البعيد. وبالتالي فالفرد يلجأ هنا الى الجماعات التي تتقاسم معه نفس المعايير ويتوحد معها . (Michel Born,2007,95)

إن تقديس المعايير الاجتماعية التي بلورتها الأجيال السابقة،لا يعني الخروج عنها من قبل الأجيال المعاصرة التي يجدوها لا تخدم معاييرهم ومصالحهم الجديدة انحرافا أو تحللا،بل هو مؤشر صحي على تقبلهم للأحداث المتغيرة،التي تتطلب رفضهم وعدم تماثلهم لما هو موروث اجتماعيا،وهنا بطبيعة الحال يحصل التصارع الاجتماعي ويأخذ أشكالا عديدة. كالفجوة بين الأجيال،وذلك بسبب عدم فاعلية الجيل القديم،وضعف قوته في التأثير. وتفاقم قوة تأثير المعايير الجديدة، فضلا عن الهروب العلني من قيود التقاليد وكسرها،بدون خوف أو تردد.

لكن قد يحصل في فترة الصراع،انحرافات وخروقات للمتحمسين بقساوة وظلم المعايير القديمة،وذلك لعدم إشباعها لحاجاتهم وطموحاتهم،ويعاقبوا على انحرافهم عنها وخروقهم لها ويعدّوا منحرفين،ولكن هذه الحالة لا تستمر إلى الأبد،فمع تزايد عدد المنحرفين عنها تصبح في ما بعد حالة سوية،لا يعاقب عنها من قبل وسائل الضبط. كاستعمال أو تناول عقار المارخوانا بحيث كان في نهاية القرن العشرين،يعاقب عليه القانون في المجتمع الأمريكي والكندي،إلا أن مع بداية القرن الحادي والعشرين بات أخذه من قبل الناس،حالة لا يعاقب عليها القانون الأمريكي.وفي كندا يباع الآن في الصيدليات بدون وصفة طبية.مثل هذه الحالة توضح التملص المنسق أو التجنب المنتظم من قبل الأفراد للمعايير الاجتماعية في المجتمع (معن خليل العمر،2005، 173).

المطلب السابع :التفسيرات المعيارية

خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تمارسها الأسر والأقران والمجتمع عموما،يصبح الأفراد ذوي مهارة في التعرف على المعايير والقواعد الثقافية المؤثرة ويتبعونها. فمثلا عندما يؤخذ الأطفال إلى أماكن العبادة فإنهم حتما سيتعلمون مهارات السلوك طبقا للمعايير المتبعة(كالملبس الملائم وعدم الضحك أو الصراخ)،والقواعد الملائمة للبيئة (كإتباع تعليمات الأئمة ورجال الدين واحترام الكبار).ولعل التعريف الواسع للثقافة بأنها كل شيء يتأثر بالإنسان بما في ذلك المناظر التي يبتكرها،والمدن،والفن،واللغة،والموضة،والقيم والمعايير وغيرها،بتحديد أكثر دقة تتألف الثقافة بوصفها شيئا وثيق الصلة بمجال السلوك الاجتماعي من نسق معياري يفرض على الفرد كيف يسلك في سياق أو إطار ما،كما يوضحها الشكل الآتي:



شكل رقم (01)
عرض تخطيطي للتفسيرات المعيارية للسلوك الاجتماعي
(محمد السيد عبد الرحمن،2004، 32)

وتتألف هذه الأنساق المعيارية من المعايير المرتبطة(الفروض العامة المتعلقة بالسلوك) والقواعد (فروض تتعلق بسلوك الأفراد في علاقات خاصة بالدور)،فمثلا تفرض القواعد كيف ينبغي أن يسلك الأطباء والمرضى،أو المدرسون والطلاب،أحدهم تجاه الآخر.

ولا تتسبب المعايير والقواعد في حدوث سلوك الأفراد،بل يمكن أن يسلك الأفراد-وأحيانا يفعلون ذلك- بطرق تتناقض مع معايير وقواعد ثقافة ما وهو ما يحدث عندما تظهر مظاهر ثقافية مضادة،وتؤثر أنواع جديدة من الموضة أو تبرز أنماط حياة بديلة،ويحدث التغير. ويمكن للجماعات أن تؤسس أنساقا معيارية ذات خصائص متميزة،وبهذه الطريقة تخلق تنوعا كبيرا في الثقافات والسلوكات في المجتمع،وتجعل إتاحة جماعات ذات أنساق معيارية بديلة أمرا ممكنا،وتتيح للأفراد الفرصة لأن يغيروا نمط سلوكهم،بترك جماعة ما لا تروق لهم،والدخول في جماعة أخرى. (محمد السيد عبد الرحمن،2004، 32)

المبحث الثالث : المسايرة والمغايرة الاجتماعية

المطلب الأول : مقاصد المسايرة والمغايرة

عندما نتكلم على ذلك الجانب من السلوك الاجتماعي للفرد،وهو جانب المسايرة والمغايرة نقصد به التنوع السلوكي،الذي يصدر عن الفرد في الجماعة،صغيرة كانت أم كبيرة. عندما

تمارس هذه الجماعة عليه ضغطا،الأمر الذي يدفعه الى تغيير وضعه نحو اتجاه الجماعة(Serge Moscovici,1984,27)،أو عندما يكون هناك صراع،بين القوة الداخلية عند الفرد،وبين الضغوط التي تصدر من الجماعة أو المجتمع التي تحاول دفعه إلى أن يدرك،أو يحكم،أو يقوم،أو يعتقد،أو يتصرف في اتجاه مخالف لذلك الذي توجهه إليه تلك القوة الداخلية عنده.

وقد تكون الضغوط التي تمارسها الجماعة لتحقيق اتفاق عام،أو مسايرة بين أعضائها ضغوطا واضحة،ظاهرة،صريحة عندما تعلن الجماعة ويكون معلوما لدى الجميع،أن الاتفاق مطلوب وربما صاحب هذا الإعلان أو التصريح،تهديد بالعقاب أو نوع من القهر.وقد تكون هذه الضغوط مستمرة ضمنية،غير مباشرة،إلاّ أن الفرد يدركها ويتأثر بها،وربما كان التأثر بهذا النوع المستمر غير المباشر من الضغوط،أكثر عمقا وتحديدا لاتجاهات الفرد وقيمه وأحكامه.

ويختلف مفهوم المسايرة عن غيره من المفاهيم،الدالة على التشابه في سلوك الأفراد الاجتماعي فهو يختلف عن الاتباعية،التي تشير إلى التشابه في أساليب وأنماط السلوك،المتعارف عليها والشائعة والمستقرة،التي يواجه بها مجتمع أو فئات منه،المواقف والمناسبات،والمشكلات المتكررة في حياته الاجتماعية. وكذلك يختلف مفهوم المسايرة عن التشاكل الذي يدل على التماثل في الاتجاهات والعقائد،والسلوك القائم على الانتشار والعمومية،والذيوع بين أفراد جماعة ما.التشابه والتماثل هنا،كما في الاتباعية،ليس ناتجا عن خضوع لضغوط الجماعة،أو عن صراع بين الفرد والأغلبية كما هو الحال بالنسبة إلى المسايرة.

جوهر المسايرة إذن هو الصراع بين القوى الداخلية عند الفرد وضغوط الجماعة.عندما يخضع الفرد لتلك الضغوط الصريحة أو الضمنية،فإن ما يميز سلوكه هو المسايرة،إذن فالمسايرة عكس الانحراف(Raymond Boudon,1999,43)وعندما ينزع إلى الاستقلال أو مقاومة هذه الضغوط فإن سلوكه يتميز بالمغايرة. طرفان متباعدان في مواجهة ضغوط الجماعة،ولكن بين هذين الطرفين مستويات وأبعادا شتى من السلوك نوضحها فيما يلي:

*- المسايرة المفرطة: وفي هذا النوع من المسايرة يسلم الفرد ذاته كلية للجماعة ولا يكاد يمارس أدنى مخالفة،بل قد يستمسك بعقائدها ويتبنى اتجاهاتها بدرجة كبيرة من التعصب والتصلب،حتى بعد أن تغير الجماعة عقائدها واتجاهاتها.
*- المسايرة: والمقصود بها أن يحكم الفرد ويعتقد ويتصرف،متفقا مع أحكام وعقائد وتصرفات الجماعة. في هذا المستوى يستجيب الفرد لضغوط الجماعة بالتحرك في الاتجاهات المشابهة لها،دون ما تطرف أو مغالاة كما في المسايرة المفرطة،ودون ما تضاد أو تنافر بين ما يظهر وما يبطن.
*- المسايرة الظاهرية أو النفعية: وفي هذا المستوى نجد أن الفرد يتفق مع الجماعة ظاهريا بينما يبقى مختلفا عنها داخليا. ويختلف هذا المستوى عن المسايرة الحقة السابقة في أنه لا يتوافر فيه الاتفاق داخليا وخارجيا،أي لا يكون فيه تطابق بين ما يبديه الفرد وما يخفيه.والمسايرة الظاهرية أو النفعية مؤقتة وموقوتة وغير مستقرة،لأن الفرد يعود إلى سابق أحكامه وعقائده الخاصة والمخالفة للجماعة عندما يخلو إلى نفسه،أو عندما يزول عنه ضغط الجماعة.

*- اللامسايرة: ويشير هذا المستوى إلى تجنب المسايرة،أو الحياد في مواجهة أحكام الجماعة وعقائدها ومعاييرها وتصرفاتها.هنا لا يساير الفرد ولا ينصاع،كما أنه لا يقف ضد ضغوط الجماعة.

*- المضادة: في هذه الحالة يقف الفرد متحديا للجماعة،ومعارضا إياها بشكل إيجابي حيث أنه لا يقاوم ضغوط الجماعة عليه فحسب،بل يسعى إلى توسيع شقة المخالفة بينه وبينها. ويتميز موقفه هذا من الجماعة بالعداء والعناد،والخروج المقصود على ما تتعارف عليه.أي تكون الجماعة بالنسبة إلى المضاد أو الخارج عليها.

*- الاستقلال: ويتميز هذا المستوى عن المسايرة والمضادة،بأن الفرد هنا يقرر بنفسه ولنفسه مسار حكمه وعقيدته وتصرفه،من غير أن يخضع ويستسلم للجماعة ولا يتمرد عليها،أي أن موقفه يتميز بإيجابية أكبر منه في حالة اللامسايرة.

*- الاغتراب: عندما لا يستطيع الفرد أن يساير فيخضع لضغوط الجماعة،ولا أن يقف موقف المضادة أو المقاومة أو المعارضة،ولا موقف الاستقلال،ولا أن ينصاع لضغوطها ظاهريا ويخالفها داخليا،ولا أن يثبت على موقف حياد إزاءها،عندئذ يحدث الاغتراب الذي يتضمن ثلاثة مكونات أولها انعدام المعيار ثم انعدام السلطة،والعزلة الاجتماعية. وقد أجريت دراسات أبرزت بالفعل ارتباطا عاليا بين هذه المكونات،مما يؤيد أن الاغتراب قد يكون نتيجة لانعدام السلطة والعزلة الاجتماعية
(سيد أحمد عثمان،2002 ،100).

المطلب الثاني : نموذج لتفسير ودراسة المسايرة والمغايرة

عندما ننظر إلى سلوك المسايرة والمغايرة،يمكن أن نميز عددا من المتغيرات،والتفاعلات و العمليات التي تحدده وتؤثر فيه،وهذه يمكن تصنيفها إلى أربعة أقسام:

* -موضوع المسايرة و المغايرة .
* -الجماعة.
* -الفرد.
* -العمليات النفسية المتضمنة في المسايرة و المغايرة.

الفرع الأول : موضوع المسايرة و المغايرة

يعتبر موضوع المسايرة والمغايرة،أو الموضوع المدرك،أو المثير الذي تضغط الجماعة للوصول إلى اتفاق حوله من أعضائها،عاملا محددا لسلوك المسايرة والمغايرة،بما يتسم به من مميزات. كبنية المدرك أو المثير،أو درجة وضوحه أو إبهامه،فقد لاحظنا أنه كلما زادت درجة غموض المدرك أو موضوع المسايرة،وقل وضوح بنيته،زاد الاعتماد على الآخرين في الحكم عليه،وزاد من ثمة الخضوع للجماعة. وهناك ما له صلة بمادة الموضوع المدرك،أو مضمونه،أو معناه. وآخر هذه المميزات متعلق بأهمية ومغزى وموضوع المسايرة بالنسبة إلى الجماعة،فالموضوع الذي يحقق إشباعا لحاجات الجماعة أو يقربها من أهدافها لابد أن يختلف عن موضوع هامشي من جهة توقع الجماعة ودرجة ضغطها للمسايرة.

الفرع الثاني : الجماعة

تؤثر الجماعة الصغيرة في سلوك أعضائها بما تتميز به من خصائص البنية،والوظيفة والثقافة .ويكفي الإشارة إلى أنه بالنسبة إلى الجماعات الصغيرة التجريبية لا يمكن أن نتكلم عن ثقافة الجماعة لأنها جماعة مصطنعة ليس لها تاريخ سحيق أو قريب من التفاعل لهدف مشترك ومن ثمة ليس لها ثقافة،فيكفي عندما نتكلم عن الجماعات التجريبية أن نتناول البنية والوظيفة وما يرتبط بها من تفاعل.

ولعل أهمية الدراسة التجريبية للمسايرة والمغايرة في جماعة صغيرة حقيقية،تكمن في أنها جماعة لها تاريخ وثقافة،جماعة تتفاعل تفاعلا حرا. وأفضل هذه الجماعات الصغيرة الحقيقية وأكثرها مناسبة لهذه الدراسة هي الجماعة التربوية.

*- بنية الجماعة والمسايرة والمغايرة: تتكون بنية الجماعة أو تركيبها من مجموع المكانات والأوضاع الاجتماعية المتشابكة والتي يرتبط بكل منها عدد من التوقعات وتتوزع عليها مجموعة من المزايا مثل السلطة التي تمنحها الجماعة لتحقيق هذه التوقعات المناطة بالمكانات الاجتماعية المختلفة. وتشير بعض الدراسات إلى أنه كلما زادت أهمية مكانة الفرد زادت مسايرته.

أما بالنسبة إلى شاغلي المكانات الاجتماعية الأخرى في الجماعة،فقد وجدت بعض الدراسات أن درجة المسايرة التي يظهرها الأفراد في مكانات اجتماعية مختلفة منخفضة عند أصحاب المكانات العالية جدا عما هي عليه عند ذوي المكانات المتوسطة في الجماعة. ومما يتصل ببنية الجماعة أيضا درجة تماسكها،الذي يتحدد في ضوء الضغوط المؤثرة على الفرد ليبقى في الجماعة.فالجماعة الأكثر تماسكا يزيد احتمال المسايرة بين أعضائها عن تلك الأقل تماسكا.

*- وظيفة الجماعة والمسايرة والمغايرة: نعني بوظيفة الجماعة،العمليات والأساليب التي تجري في الجماعة لتحقيق أهدافها. هذه العمليات والأساليب تتمثل فيما يحدث في الجماعة من تفاعل وحركة فيما بين أعضائها بعضهم مع البعض الآخر،أو بين الجماعة وجماعات أخرى وأساس التفاعل والحركة سواء في اخل الجماعة أو بين الجماعات هو"التعاهد الاجتماعي المتبادل"الذي قد يكون صريحا أو ضمنيا،مقصودا أو غير مقصود،تعارفا أو تقنينا،محدودا أو شاملا.وجوهر التعاهد المتبادل أن أي فعل اجتماعي موجه نحو الآخر يتضمن توقعا أو إلزاما بفعل مقابل.يظهر هذا في ابسط أنواع الفعل الاجتماعي مثل التحية أو الابتسامة العارضة في الطريق التي تتضمن الرد بمثلها أو بأحسن منها،ويحس الآخر بالإلزام بالرد ويعلم أنه عندما يرد ينال خيرا أيا كانت صورته أو درجته وعندما لا يرد يناله غير ذلك. كما يظهر التعاهد المتبادل أيضا في اعقد صور التعاقد الصريح في مختلف نواحي النشاط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

ويمكن أن يفسر التعاهد الاجتماعي المتبادل المسايرة والمغايرة في الجماعة الصغيرة إلى درجة بعيدة.فالأساليب أو الإمكانيات التي تستخدمها الجماعة للوصول إلى مسايرة أعضائها لمعاييرها وقيمها واتجاهاتها،تعتمد على أساس التبادل،ذلك أن الجماعة تتوقع مسايرة وفي مقابل

هذا يتوقع أعضاؤها منها مقابلا يدعم المسايرة وينميها،ويضمن استمرارها.هذه الأساليب أو الإمكانيات التي تعتمدها الجماعة لتحقيق أكبر قدر من المسايرة وأقل قدر من المغايرة بين أعضائها يمكن تقسيمها إلى مجموعات ثلاث هي:

1.أساليب الإقناع، 2.أساليب الثواب والعقاب، 3.أساليب الضغط والقهر.

1-أساليب الإقناع: وتعتمد على عرض الحقائق والمعلومات والبيانات المتصلة بالموضوع المدرك أو موضوع المسايرة،مع إمكان الحصول على ما يحتاج إليه العضو منها،ومع حقه في المناقشة داخل الجماعة وخارجها. وقد تلجأ الجماعة إلى الخبير أو المتخصص ليعطي المعلومات،أي توجه المصدر وتحدده،أو تترك للأفراد حرية اختيار المصدر أو المصادر التي يستقون منها معلوماتهم.ومن المتغيرات الهامة التي ترتبط بأساليب الإقناع والمسايرة نوع اتجاهات التواصل في المعلومات فيما بين أعضاء الجماعة،وفي ما بينهم وبين القائد أو الخبير أو المتخصص.

2-أساليب الثواب والعقاب: تعتمد درجة مسايرة أعضاء الجماعة على مدى ما يتوقعه هؤلاء الأعضاء من جزاء لهذه المسايرة،وعلى هذا فإن الجماعة تمارس أساليب معينة،تجعل من المسايرة سلوكا ذا جزاء طيب،يعوض ما تنازل عنه الفرد في مقابل مسايرته الجماعة. ومن هذه الأساليب ما هو إيجابي،ومنها ما هو سلبي. ومن النوع الأول استمرار قبول الجماعة للفرد بما توفره له من فرص التفاعل مع أعضائها،وهو أمر مرض في ذاته،فضلا عن أنه يتيح فرص إشباع حاجاته وبولغ غايته. ومنها أيضا رفع المكانة الاجتماعية للفرد الذي يظهر قدرا أكبر من المسايرة،بما يصاحب هذا الرفع من زيادة في المزايا تقابل التوقعات. ومن هذه الأساليب الإيجابية أيضا حرص الجماعة على أن تكون ذات جاذبية عالية لأعضائها وذلك بزيادة تماسكها،وتسامحها،وإتاحتها فرص الإشباع المتوازي لحاجاته،وتوفير الإحساس بأهمية العضوية عند كل فرد منها.

أما الأساليب السلبية فتتضمن صورا متعددة من رد الفعل الجماعي المؤلم للفرد،الذي يظهر ألوانا ودرجات من المغايرة لا تقبلها الجماعة أو تراها مهددة لها،منها تضييق مجالات تفاعل هذا الفرد بما يصاحبه هذا التضييق من تحديد أو حرمان لبعض حاجاته،ومنها أيضا خفض مكانته في الجماعة،بما يتضمنه هذا من إنذار بما هو أكبر. وتتزايد قوة هذه الأساليب السالبة إلى أن تقترب وتتداخل مع أساليب الضغط والقهر.

3-أساليب الضغط والقهر: تمارس الجماعة الصغيرة ضغطا طبيعيا على أعضائها ليتوافر بينهم أكبر قدر من المسايرة ،وتقرنه بأساليب التدعيم الاجتماعي لضمان استمراره،إلاّ أن هذه الضغوط تتحول إلى نوع من القهر،يتميز بالإنذار والإجبار عند وقوع المغايرة،وتتناسب قوة القهر هذه طردا مع درجة المغايرة. وتتوقف فعالية القهر على عوامل فردية وأخرى جماعية فيختلف الأفراد في مدى استعدادهم للخضوع لهذا القهر،ومدى ارتباطهم بالجماعة،وإدراكهم لأهميته لإشباع حاجاتهم كما يختلف تأثير قهر الجماعة حسب درجة تماسكها،وما تتمتع به السلطة القاهرة فيها من قوة،وكذلك حسب أهمية الموضوع الذي تمارس القهر لتحقيق المسايرة تجاهه. وقد يؤدي القهر إلى الانصياع الإجباري أو المسايرة الظاهرية،حيث تكون المسايرة للجماعة

خارجية وليست داخلية وربما يتحول هذا النوع من المسايرة إلى مسايرة حقيقية،عندما لا يقدر الفرد على احتمال التنافر والتناقض بين ما يظهر وما يبطن،إلا أننا نتوقع بصفة عامة،أن القهر يؤدي إلى استثارة المقاومة كما يؤدي إلى خفض مستوى جاذبية الجماعة.

*- ثقافة الجماعة والمسايرة والمغايرة: تتكون ثقافة الجماعة الصغيرة الحقيقية من مجموع الأهداف والقيم والمعايير وتوقعات السلوك الخاصة بهذه الجماعة،هذه الثقافة قد تتجمع وتتبلور من خلال تفاعل الجماعة الصغيرة عبر تاريخها الذاتي،أو تشتق وتتمثل من الثقافة الأعم الخاصة بالجماعة الأكبر،أو الإطار الاجتماعي الذي تنتمي إليه،والأغلب أن معظم ثقافة الجماعة الصغيرة يكون نتاج مزج وتكامل كلا المصدرين أي الذاتي التاريخي والخارجي الاجتماعي. وتلعب ثقافة الجماعة الصغيرة دورا هاما في سلوك المسايرة والمغايرة،كذلك تؤدي سيادة قيمة التسامح والتقبل في الجماعة إلى زيادة في المسايرة،بل إلى اتساع مدى المسايرة والاستقلال معا. ولهذه الخاصية أهمية كبيرة بالنسبة إلى الجماعة التربوية،حيث يكون التسامح بصفة عامة،من شروط تغيير الفرد في الاتجاه السليم،أما عندما يسود التشدد والتهديد فيغلب سلوك المسايرة الظاهرية واللامسايرة،و المضادات، بل والاغتراب.

الفرع الثالث : الفرد

-إن دراسة المسايرة والمغايرة هي في نهاية الأمر دراسة سلوك الفرد تجاه موضوع معين متأثرا بمتغيرات وظروف الجماعة،من ناحية بنيتها ووظيفتها وثقافتها. ولعل من أهم المتغيرات الفردية المحددة للمسايرة والمغايرة هي المتغيرات الإدراكية. هذا الإدراك لموضوع المسايرة يؤثر في استجابة المسايرة والمغايرة تجاهه. كذلك إدراك الفرد للجماعة ذاتها،من حيث هي مصدر طمأنينة وإشباع أو مثار تهديد وإحباط،ومن حيث درجة تماسكها وقوتها،ويتصل بهذا إدراكه للسلطة وتوزيعها ومراكزها،وكذا إدراكه لقائد الجماعة وموجهها ولسائر أعضاء الجماعة على اختلاف درجات قربهم،وترابطهم وتفاعلهم معه. ومن المتغيرات الإدراكية الهامة في المسايرة والمغايرة إدراك الفرد لمكانته أو وضعه الاجتماعي في الجماعة.

وليس إدراك الفرد لمكانته هو الذي يؤثر وحده،بل إن إدراكه للطريقة التي يدرك عليها الآخرون في الجماعة مكانته وما يتوقعون من سلوك،يؤثر بشكل كبير على سلوكه وفق أو خلاف هذه التوقعات. فالمكانة الاجتماعية في ذاتها لا تكفي وإنما لابد أن نأخذ في اعتبارنا إدراك شاغلها لها من جهة،وإدراكه لتوقعات الجماعة من شاغلها من جهة أخرى. وهذا نوع من التفاعل الرمزي في المجال الاجتماعي،يحتاج إلى مزيد من العناية في تفسير المسايرة والمغايرة بل والسلوك الاجتماعي بصفة عامة.

-ومن المتغيرات المعرفية المرتبطة بالمسايرة والمغايرة فهم الفرد،لثقافة الجماعة وتمثله لقيمها ومعاييرها وعقائدها وأهدافها،ودرجة تقبله إياها وتحقيق قدر من التوازن بين ما هو جماعي وما هو ذاتي،وبين ما يسايره أو يغايره،وتقويم الآثار المترتبة على سلوكه،مسايرا كان أو مغايرا،على حركة الجماعة وتفاعلها واتجاه مسارها نحو تحقيق أهدافها،ولا شك في أن الذكاء مرتبط بهذا الفهم،ومن ثمة نتوقع أن له ارتباطا بالمسايرة والمغايرة.

- وتعتبر الحساسية للمسايرة أحد المتغيرات الفردية المؤثرة في المسايرة والمغايرة،فقد دلت بعض الدراسات على أنه يوجد أفراد لديهم حساسية أو استعداد للانعطاف لضغوط الجماعة في اتجاه المسايرة أكثر من غيرهم،بل إنه أمكن التعرف على بعض سمات الشخصية المميزة لهؤلاء الأفراد منها مثلا أنهم أكثر خضوعا،وأقل ثقة بالنفس،وأكثر تسلطا،وأقل تعرضا للتوتر العصبي وأقل أصالة وابتكارا،وكذلك وجد أن هؤلاء يتميزون بدرجة عالية من الجمود والتصلب المعرفي إذا قورنوا بمن ينزعون إلى الاستقلال في مواجهة ضغوط الجماعة،كما كانوا أكثر انشغالا واهتماما بالآخرين واعتمادا عليهم ممن هم أكثر استقلالا،وكذلك تميزت اتجاهاتهم بالاتباعية أكثر ممن هم أقل منهم مسايرة.

- ويؤدي الاختلاف في حاجات الأفراد إلى اختلاف في مسايرتهم أو مغايرتهم أمام ضغط الجماعة،فقد كان من نتائج بعض الدراسات أن ذوي المسايرة العالية كانوا يتميزون بدرجة منخفضة في الحاجة إلى الإنجاز، بينما كانت الحاجة إلى القبول الاجتماعي أقوى عندهم منها عند من هم أقل منهم مسايرة.

- ومن المتغيرات الفردية التي نتوقع أن تؤثر في المسايرة والمغايرة السن والجنس،فقد أظهرت بعض الدراسات أن المسايرة تقل مع تقدم السن،إلا أن دراسات أخرى ناقضت هذا،إلى جانب السن هناك عوامل أخرى تتصل بالجماعة،وبالمواقف التي تقاس فيها المسايرة،وكذلك بموضوع المسايرة فقد نتوقع اختلافا في سلوك المسايرة والمغايرة وفق السن،في مختلف الجماعات والمواقف ونحو مختلف الموضوعات. أما بالنسبة إلى الجنس فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الإناث أكثر ميلا إلى المسايرة من الذكور.

الفرع الرابع : العمليات النفسية في المسايرة والمغايرة

تتضمن المسايرة والمغايرة عمليات نفسية معقدة ومتشابكة،ناتجة من تلاقي وتجمع وتفاعل المتغيرات والظروف السابقة، سواء منها ما كان متصلا بموضوع المسايرة أو الجماعة أو الفرد. هذه المتغيرات والظروف لا تعمل أو تؤثر منفصلة أو متباعدة أو متتابعة،وإنما تعمل وتؤثر في تفاعل وترابط وتكامل،تنتج عنه تلك العمليات النفسية التي تحدد نوع واتجاه واستمرار سلوك المسايرة والمغايرة.

والعمليات النفسية المتضمنة في المسايرة والمغايرة منها ما هو ذو صبغة معرفية،أي يتصل بادراك الفرد لموضوع المسايرة وتفسيره له،وما يتبع هنا من نشاط عقلي حول نوع الحكم الإدراكي والقرار اتجاه هذا الموضوع،ومنها ما هو ذو طابع انفعالي يتمثل فيما يتعرض له الفرد من خوف أو قلق،ومنها أيضا عمليات دافعية تتركز حول الدوافع المختلفة التي يستثيرها موقف المسايرة والتي توجه السلوك وجهات معينة،تحقق التوازن في داخل الفرد،وفيما بينه وبين الجماعة.

المطلب الثالث : المسايرة والمغايرة في الجماعة التربوية

تتصل دراسة المسايرة والمغايرة اتصالا وثيقا ومتشعبا بالعملية التربوية،حيث أنها تساعد في فهم جانب كبير من نشاط الجماعة أو الجماعات التربوية،التي عن طريقها يحدث ذلك التغيير المقصود المنظم،الذي تتكون الجماعة التربوية وتعمل وتتفاعل لتحقيقه عند أعضائها،كما تساعد في التعرف على مدى تأثير هذه الجماعات التربوية في سلوك أعضائها ودوافعهم واتجاهاتهم وقيمهم ونشاطهم المعرفي. ويمكن أن نحدد بعض النواحي التي يمكن أن نستفيد منها في دراسة المسايرة والمغايرة في نشاط الجماعة التربوية في ما يلي:

*- تتأثر دافعية المتعلم في الجماعة التربوية بما تحدده هذه الجماعة،صراحة أو ضمنا،من معايير ومستويات للأداء والسلوك،مما تتطلب من المتعلم اتخاذ موقف تجاه هذا المعيار أو المستوى يمثل دافعا أو محركا للسلوك تزيد قوته،كلما كان نابعا من اتفاق،مستندا إلى موافقته من الجماعة. وسواء كان الموقف تجاه هذا المعيار أو المستوى مسايرة أو مغايرة،فإنه في كلا الحالتين يؤدي وظائف الدافع في تحريك وتنشيط وتوجيه السلوك،إيجابيا أو سلبيا،مع أو ضد موضوع معين.

أن تأثير الجماعة التربوية في دوافع أعضائها لا يتوقفا عند هذا الحد،ذلك لأنها،وفق مبدأ التعاهد الاجتماعي المتبادل، كما رأينا من قبل، تمارس نوعا من التدعيم الاجتماعي لمن يساير معاييرها و مستوياتها،أي أن من يعطي الجماعة مسايرة تعطيه الجماعة تأييدا وإشباعا أكبر ممن هو أقل مسايرة وأكثر مغايرة،وكذلك تواجه الجماعة أنواعا ودرجات من القهر والعقاب للسلوك المغاير تتزايد كلما زاد تطرف الجماعة.

فالجماعة التربوية،من خلال عملها للوصول إلى أكبر قدر من المسايرة بين أعضائها لما تتفق عليه وبما تتوسل به من أساليب الثواب والعقاب تؤثر في دافعية أعضائها. وهذا ما يمكن أن يستفيد منه موجهو عملية التعلم،في المدرسة وخارجها،في زيادة فاعلية الجماعات التربوية عن طريق استثارة دوافع أعضائها للمسايرة لبعض الموضوعات و للمغايرة لموضوعات أخرى، بل مسايرة الجماعة العضوية- أي الجماعة التي ينتمي إليها الفرد- و مغايرة جماعة أو جماعات أخرى خارجية.

*- يتشكل و يتغير كثير من اتجاهات المتعلم ومعايير سلوكه من تفاعله مع الجماعة التربوية في مواقف ضغطها للوصول إلى المسايرة بين أعضائها أو معظمهم. ولا ريب في أن هذا التشكيل والتغيير يعتمد على كثير من العوامل التي منها ما يتصل بموضوع الاتجاه أو القيمة أو المعيار،ومنها ما يتصل بعلاقة الفرد بالجماعة وأعضائها،كما أن منها ما يتصل بمدى تعارض أو الاتفاق بين اتجاهات الجماعة التربوية المباشرة والجماعات الأخرى الخارجية التي ينتمي إليها أو يتطلع إلى الانتماء إليها،أي جماعات المرجع. وفي هذا مجال لدراسة أثر الجماعات التربوية في تشكيل وتغيير الاتجاهات الاجتماعية بين أعضائها عن طريق الاستفادة من المتغيرات والظروف والأساليب المؤثرة في المسايرة والمغايرة في الجماعة الصغيرة.

*- تؤثر الجماعة التربوية على الحكم الإدراكي بين أعضائها، ويتضح أثرها أيضا على التذوق أو الحكم الفني والجمالي،وكذلك أثرها على حل المشكلات وفاعلية التفكير،وأهميتها بالنسبة إلى التفكير الناقد.

*- من خلال ضغوط وأساليب المسايرة يمكن للجماعة التربوية أن تؤثر في حالات الانحراف والتطرف والاضطراب في السلوك. فمن الممكن أن ننظر إلى كثير من هذه الانحرافات على أنها تعبير عن موقف من الجماعة يمكن تعديله وتغييره،عن طريق الجماعة ذاتها. بأن تتحول الجماعة التربوية إلى"جماعة تربوية علاجية" أو تشكل جماعة تربوية جديدة،بقصد الوصول إلى هذا التعديل والتغيير.من أمثلة هذا الانحراف نجد الانطواء أو الانزواء أو العزلة أو الاغتراب،أو اللامبالاة،أو العدوان أو التمرد أو المقاومة أو المضادة.

*- لعل مشكلة الضبط والنظام في المدرسة والمؤسسات المدرسية،من أكثر المشكلات التي يمكن فهمها وتناولها وعلاجها في ضوء ضغوط وأساليب الجماعة الصغيرة للمسايرة والمغايرة. فلا شك أن القواعد والمعايير والجزاءات التي تشارك الجماعة في صنعها،أو تتقبلها وترضاها،يكون لها قوة الضغط والتأثير على مسايرتها أكثر من تلك القواعد والمعايير والجزاءات المفروضة. ومن هنا كان نجاح الضبط الذاتي وتفوقه على الضبط أو القهر الخارجي.
*-من الممكن أن تكون الجماعة التربوية وسطا مناسبا لنمو المسؤولية الاجتماعية،عند أعضائها عندما توجه الضغوط والأساليب المؤدية إلى المسايرة،نحو التأثير في عناصر المسؤولية الاجتماعية الثلاثة:المعرفية،والانفعالية،والعملية،أي الفهم والاهتمام والمشاركة. يمكن للجماعة التربوية أن تؤدي إلى توجيه الحكم وتغيره إلى تقارب في فهم الأهداف وتقبل الأدوار،وإلى الإتقان فيما يتصل بأنواع السلوك،التي يشارك بها عضو الجماعة نشاطها،سواء كانت مشاركة منفذة تتميز بالمسايرة،أو مشاركة ناقدة تتميز بالمغايرة،لما تجمع عليه الجماعة.والجماعة التربوية الفعالة هي الجماعة التي تسمح بحرية المغايرة وتقبل حق الفرد في مخالفتها،كما تتطلب منه المسايرة وتتوقع موافقته إياها. بهذا جميعه يكون إسهام الجماعة التربوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بين أعضائها.

*-للمسايرة والمغايرة في الجماعة التربوية علاقة بالسلوك الديني،بما يتضمنه من جوانب إدراكية ومعرفية وانفعالية وحركية.إن نجاح التربية الدينية في مؤسساتنا التربوية المتنوعة يعتمد اعتمادا رئيسيا على تنظيم وتحريك وتوجيه العمل والتعامل والتفاعل في الجماعة التربوية مستفيدين مما عرفناه عن تأثير الجماعة الصغيرة في المسايرة والمغايرة،لتحقق الدراسة النظرية والممارسة والعمل غاياتها المرجوة.عندئذ تكون الدراسة النظرية لأمور الدين"مشروع جماعة"أكثر منه أمر فرد،مشروعا تشارك فيه الجماعة كلها،ومعها موجه التعلم،في التخطيط والاختيار والمناقشة والمراجعة والتقويم،كما تشارك في الممارسة والتطبيق،دون انفصال بين النظري والعملي. هذا النشاط كله يسير موجها بمعايير وضوابط و أساليب تتطلب من أعضاء الجماعة الفهم والعمل والمراجعة والتقبل والتسامح. وكذلك هو الأمر بالنسبة إلى سلوك المواطنة،وذلك بترسيخ الحس المدني واحترام الرموز.

*-وإذا كان من المسلم به أن للتربية هدفا أخلاقيا وهو ما تساءل عنه دوركايم حول الكيفية التي يمكن أن تصل بها التربية إلى أهدافها وبناءا على أي المقاييس(Emile Durkheim,1980,61) وحيث من الضروري أن نركز فيها على التدريب على الاختيار الذي هو جوهر السلوك الأخلاقي، إن في هذه الإشارة إلى التدريب على الاختيار إلى الإرادة،ذلك المفهوم الذي أبعد دهرا عن دائرة الاهتمام في علم النفس والتربية على الرغم من دوره في تفسير وتوجيه السلوك لإنساني. فعند تعرض المتعلم لضغط الجماعة للمسايرة،يكون في موقف تربوي أمثل للتدريب على حرية الاختيار أمام هذا الضغط،وذلك عندما يحاول أن يفهم موضوع المسايرة ويناقشه،وعندما يقاوم أو يساير أو يحايد أو يعارض،وعندما يوسع مجال معارضته بإقناع و تأليب آخرين يمثلون أقلية في مواجهة ضغط وإجماع الأغلبية،ولا يكتسب عضو الجماعة التربوية مهارة الاختيار الحر فحسب،بل ينمو عنده الحس الأخلاقي بما يتعرض له من مقاومة أو قهر أو عقاب عندما يغاير،أو مكافأة أو ثواب أو تشجيع عندما يساير،ومن ثم يمكن القول إن المسايرة والمغايرة في الجماعة التربوية تسهم بدرجة كبيرة في النمو الأخلاقي للمتعلم من جهة التدريب على الاختيار وتنمية الحس الأخلاقي.(سيد أحمد عثمان،2002 ، 130).

المطلب الرابع : الإمتثالية

إنها تظهر بوجود أنظمة ونماذج جماعية معينة. فبمقدار ما تتوطد طريقة ما للاتصال والعمل بين عدة أشخاص،يظهر بعض التناسق في سلوكهم وآرائهم وعواطفهم وحتى في لغتهم.وفي الجماعات المنظمة تأخذ هذه النماذج طابع عادات ينبغي أن يخضع لها الأعضاء الجدد طوعيا ليستطيعوا الانخراط في الجماعة.ولهذا السبب يتعلق الأمر بمزيد من التشرب لا الإجبار،.وفي الجماعات التلقائية التي هي في طريق التكوين يمكننا أن نشهد ظهورا تدريجيا لأنظمة جماعية ولتطورات من التماثل.

إن عمل الإمتثالية الجماعي يلامس،مناطق التلاحم العاملة ومناطقه الفعالة في وقت واحد إذ أنه يسمح للجماعة بمتابعة السير نحو أهدافها،وبالبقاء على حالتها الراهنة.ومما لا فائدة منه،من جهة أخرى،أن نتساءل إذا كان هذا العمل يؤدي إلى(الغاية) أو إلى(الوسيلة).وعندما تنفجر الخلافات الخطيرة حول اختيار الوسائل تسمح بإدخال طريقة سلّم القيم الجماعية.وأخيرا،فإن الإمتثالية تتعلق بالقيم بمعناها الواسع،أي ضرورات ملحة.(جان ميزونوف،1980 ،42).

المطلب الخامس : القيمة النفسية والاجتماعية للامتثال

الامتثال هو عملية المسايرة أو المطابقة أو الملاءمة أو التماشي مع مبدأ أو قانون أو قيم أو مثل معايير أو الخضوع لأحكام المجتمع،وهو من أهم العمليات في حياة الإنسان التي أصبحت جميع المجتمعات في حاجة ماسة إلى تدعيمها وتنشيطها وتنميتها، يقصد بهذه العملية الحيوية موافقة السلوك أو الحالة مع نمط مقرر يخضع لمستوى ثقافي سائد. ويقصد بسياسة المطابقة في الرقابة الاجتماعية نمط من الرقابة موجه بصراحة أو منها لجعل الأوضاع المتفاوتة تتماشى مع بعض

المعايير،ولذلك يصبح الفرد في حالة عصيان إذا رفض الامتثال،ويصبح منشقا على الجماعة.أي خارج على حزبه أو عن مذهبه الديني أو السياسي السائد.

وعملية الامتثال تعني تقبل الفرد للعرف الاجتماعي والانسجام مع الجماعة. والحقيقة أنها لا تنضوي على الامتثال للجماعة وحسب،وإنما لكل قيم المجتمع ومثله ومعاييره ومبادئه وقواعده وقوانينه، وأخلاقياته وفلسفاته ورسالته،وأنماط السلوك السائدة فيه.

ويطلق على هذا المصطلح لفظة انصياع أحيانا لتشير إلى اتفاق السلوك مع معيار معروف أو نموذج مطلوب،فالإنسان هنا يساير هذا المعيار أو ذلك النموذج ولا يخرج عنه،سواء أكان ذلك إرضاء للضمير أم للسلطة أم للجماعة التي ينتمي إليها أم للمجتمع. فالامتثال قد يكون طواعية أو اختيارا ومن منطلق اعتقاد الفرد في صحة المبادئ التي يسير عليها المجتمع،أو يكون خوفا وتحاشيا للوقوع في صدام مع المجتمع.

ويميل علماء الاجتماع إلى الإشارة إلى هذا المفهوم على اعتبار أنه سلوك مطابق لتوقعات الجماعة،ويعكس هذا السلوك مسايرة الفرد للقواعد والمعايير الاجتماعية السائدة،ويعبر الفرد عن ذلك بصدور استجابات تشبه استجابات الآخرين،ولعادات الجماعة ومعاييرها. وقد تسعى الجماعة لجعل أعضائها يمتثلون لقيمها ويتبعون النماذج السائدة في وسط الجماعة.

ومعيار الامتثال هو امتثال الفرد لجماعته،أما إذا امتثل إلى جماعة خارجية،فإن ذلك لا يعد امتثالا. وهناك دائما جهود لمنع الانحراف عن فلسفة الجماعة أو الخروج عليها. ويشير كمال دسوقي إلى الامتثال بقوله إنه مطابقة نمط أو معيار معترف به أو مكتسب،أي نزعة تجعل سلوك المرء تحكمه الآراء والاتجاهات السائدة. وقد يطلق ذلك على سمات الشخصية التي تنزع نحو جعل اتجاهات وآراء الآخرين تحكم سلوك المرء.

والامتثال عدة أنواع أو عدة مستويات. فهناك الامتثال الآلي ويقصد بذلك مسايرة للأتباع والأنحاء بخضوع لما يمليه عليه الغير.حيث يتقبل الفرد طريقة الحياة،وكذلك طرائق التفكير والشعور التي تأمره بها الجماعة صراحة أو ضمنا. ويؤكد هذا المفهوم على تأثير الثقافة في شخصية الفرد.وهناك الامتثال الاجتماعي.وهناك السلوك الامتثالي أي العادات السلوكية المشتركة بين الناس.ويشمل الامتثال العادات والتقاليد والأعراف والنظم والأخلاقيات التي يفرضها المجتمع،ويشمل ذلك اتجاهات الفرد وعقائده وآرائه وميوله وسلوكه. وقد يقصد بالامتثال عملية إحداث تغيرات في سلوك الفرد بحيث يصبح الفرد عضوا في الجماعة ويشبهها.

ويتساءل بعض علماء النفس عن الأسباب التي تدفع الإنسان كي يمتثل لمعايير الجماعة.ولا شك أن تعديل اتجاهات الناس يعبر عن مبلغ تأثير المجتمع في أفراده،كذلك فإن السلوك في الإمكان تغييره . ولا شك أن هناك أساسا عقلانيا أو معرفيا أو نظريا يكمن وراء السلوك المجتمع يؤثر في الناس من خلال العديد من الوسائل من ذلك الخطط القوية أو الأوامر المباشرة التي يصدرها المجتمع للأفراد أو الطلبات التي توجه إلينا،وعن طريق تقديم النموذج أو المثال الذي يقتدي به.وإذا قبل الإنسان التغيرات التي يطلبها المجتمع منه،فمعنى ذلك أنه قد عمد إلى تكييف

نفسه مع التأثير الاجتماعي،فعلى سبيل المثال الإنسان يلتزم بقيادة سيارته من جهة اليسار في المجتمعات التي يسير فيها المرور على هذا النحو،وذلك من أجل الأمان.(عبد الرحمن عيسوي،2006، 115)

المبحث الرابع : فلسفة الثواب والعقاب

المطلب الأول : تعريف الثواب

المقصود بالثواب كل ما يمكن أن يؤدي إلى الشعور بالرضى والارتياح،سواء كان ذلك بالتشجيع اللفظي،أو التعبير العاطفي أو العطاء المادي، مثل تقديم الهدايا أو الاستجابة للرغبات والاحتياجات الخاصة،من النواحي الفسيولوجية أو النواحي النفسية، والثواب بمختلف أنواعه يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس (محمد خليفة بركات، 1977، 172).

كما تستخدم المكافآت بكثرة كحوافز تعزز السلوك الهادف في التعلم،ولقد وجد أن الثواب فعال في استثارة الفرد وحثه على أن يبذل جهداً أكبر،ويزيد من تحصيله وإنجازه. ومن المتفق عليه على وجه العموم،أن التعزيز يبلغ أقصى فاعليته كلما كانت الإثابة قريبة زمنياً من الاستجابة التي يقصد تعلمها (جابر عبد الحميد جابر، 1991، 43).

كما أنه من الأهمية بمكان أن يكون للهدية أو المديح أو المكافأة معنى وقيمة خاصة في نظر التلميذ وإلا فلا يكون لها أي تأثير (عبد الرحمن عيسوي، 1974، 121).

المطلب الثاني : تعريف العقاب

إنّ الفعل التربوي والفعل العقابي يتكاملان دون شك مع بعضهما البعض(Eirick Prairat 1994,7)،فمن الحقائق التربوية الثابتة اتجاه الفرد إلى تحاشي العقاب،ومحاولة تفاديه كلما وجد إلى ذلك سبيلا،ولكن أحياناً ما يضطر المعلم إلى اللجوء إلى بعض وسائل العقاب،(رمضان القذافي 1997، 86).

هذا العقاب الذي يمكن تعريفه إجرائياً بأنه الحادث أو المثير،الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية،ذلك إما بتطبيق مثيرات منفردة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط،أو بحذف مثيرات مرغوب فيها (معززات إيجابية) من السياق السلوكي (عبد المجيد نشواني، 1993، 291). يشير هذا التعريف إلى أن العقاب كالتعزيز يعرف بآثاره في السلوك،فالحادث أو المثير الذي يؤدي إلى كف الاستجابة يعتبر عقاباً.

فالعقاب إذن هو كل ما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح مثل التأنيب والزجر والقسوة في المعاملة والعقاب البدني. كذلك إظهار علامات السخط والحرمان من ميزة معينة أو الوقوف بوجه تنفيذ رغبة قوية، أو إظهار علامات التعبير العاطفي في النواحي السلبية كعلامات الغضب والنفور والكراهية (محمد خليفة بركات، 1977، 172).

وتثير مشكلة عقاب التلاميذ كثيراً من الأمور التي تتطلب من المربي التوصل إلى حكم أو قرار مهني حصيف، الذي يتوجب عليه أن يكون في عقابه مربياً لا معاقباً أو جلاداً،إن العقاب ليس هدفاً في حد ذاته، وإنما هو وسيلة للتأديب والتهذيب والإصلاح. والعقاب وسيلة زجرية لتحسين حالة التلميذ،وليس الانتقام منه. إنه وسيلة تنمي كيانه وكرامته،لردعه عن المضي في الطريق السيئ والرجوع به إلى جادة الطريق،إنه دواء يشفي التلميذ من الانحراف البسيط (أحمد مختار عضاضة، 81،1962).

المطلب الثالث : الثواب والعقاب في فلسفة التربية

الفرع الأول : إشكالية العقاب التربوي

يطرح معظم الآباء الآن فكرة أن أولادهم يمكن أن يتعلموا ما يطلب إليهم تعلمه،عن طريق العقاب على أخطائهم،بعد أن أثبت علمياً أن الشيء الوحيد الذي يتعلمه بعض الأطفال من العقاب هو أن يتحاشوا الوقوع في قبضة أولي الأمر. وأصبح الكثير من الآباء يعتمدون على طريقة أخرى في تعليم أبنائهم الخطأ والصواب،وما يجب الأخذ به أو طرحه من السلوك. وفي المجتمعات البدائية في استراليا والإسكيمو والهنود الحمر،قلما يعاقب فيها الأبناء على أخطائهم وأن التسامح المطلق يسود تربية الأطفال،ولقد جمعت الدكتورة "ايلا ووديارد" بالاشتراك مع ثورنديك الكثير من التقارير عن حالة المجتمعات البدائية،لدراسة آثار الثواب والعقاب في تنشئة الصغار تبين منهما أن استعمال العقاب مقصور على حالات نادرة جداً،وأن الأمثلة كثيرة على التسامح واللين،اللذين يعامل بهما الآباء،الصغار. (كمال الدسوقي، 1961، 109).

ولم يظهر العقاب كوسيلة للتربية إلاّ حين نظر إلى الطفل خلال الأجيال العديدة،على أنه رجل صغير،وأن تربيته وتعويده على النظام هو ضربه حتى يثبت الاحترام والطاعة في نفسه،فحتى سنة 1900،كان مبدأ التربية هو إذا افلت من العصا فسد الطفل (كمال الدسوقي، 1961، 110).

الفرع الثاني : علاقة الثواب والعقاب بالتعلم

كانت نتائج "وشبرن" على الحيوان تفضي إلى أنه غالباً ما يتعلم القيام بعملية ما إذا عوقب على فشله فيها بأسرع مما لو لم يعاقب على هذا الفشل كما جمعت مس "تشيز" خلاصة تجارب أخرى أثبتت أن العقاب أكثر جدوى من الثواب في عدد كبير من الدراسات،ولكنها هي نفسها تقر بان العقاب لم يكن تفوقه على الثواب بمثل هذا الوضوح في التعلم الكائنات الإنسانية وسلوكها كما يرى "استس" أنه لا دليل على أن العقاب يؤدي إلى أثر مباشر يضعف الاستجابة إذا قورن بالتقوية التي تنشأ منت الثواب (كمال الدسوقي، 1961، 114).

وبالتالي فالعقاب حتى ولو كان مجدياً في تعلم الحيوان فإنه قليل الجدوى في تعلم الإنسان ذلك أن للإنسان ذاكرة قد تعي مضار العقاب دون أن تعي فوائده،بينما الحيوان لا يستفيد بخبرة تختزن في الذاكرة التي هو محروم منها ما قد يفيد العقاب،كلما أخطأ وتحسن سلوكه،وليس نتيجة العقاب بقدر ما هو نتيجة الشروط في المحاولة والخطأ.

لهذا كان معظم علماء النفس والاجتماع يكادون يجمعون على ضرر العقاب أو على أن الثواب يفوق العقاب في نتائجه كحافز للتعلم (عبد الرحمان عيسوي، 1990، 12). فالدكتورة "ووديارد" أثبتت أنه في 191 حالة ثواب وعقاب كانت 88 حالة فقط هي التي أظهرت الدليل على العقاب وقالت أن الثواب معترف بفائدته في كل مكان تقريباً،بينما العقاب مضاره تفوق فائدته بأكثر من الضعف (كمال الدسوقي، 1961، 115).

وهاهو "ستيفنس" يقول: لقد تبين لنا أن العقوبات والجزاءات هي علاج فظ قاس لا حاجة إليه ولعل من أبسط وسائل جعل الحقيقة أكثر تقبلاً أن نلجأ إلى جزاءات بسيطة وقصيرة مسببة بقدر ما نستطيع أن نقصر الاستياء الممتد القاسي على الحالات المستعصية (عبد الرحمان عيسوي، 1990،120)،والطريقة التي يحبذها ستيفنس للتعلم تقوم على مبدأ التدعيم والأخذ باليد فالتدعيم يتصل بالآثار التي تتلوا الفعل السلوكي،هذه الآثار التي قد نشجع التلميذ على أن يسلك نفس السبيل في المستقبل (تدعيم إيجابي) أو تثبيطه عن أن يسلك بنفس الطريقة (تدعيم سلبي) والتدعيم يكون ذاتياً مثلما يعزف طالب الموسيقى نغمة خاطئة،أو سببياً كما إذا نظر المدرس باستغراب وهو يسمع إجابة خاطئة،أو عقلياً كما لو قال المدرس"حسن، صواب".

ولما كان السلوك الإنساني قد يكون له آثار حسنة(الثواب) أو آثار سيئة(عقاب) فإننا نميل إلى أن نسلك على النحو الذي يجلب الثواب ويجنبنا العقاب،ولهذا كان للتعلم كبير العلاقة بنظرية التدعيم (كمال الدسوقي، 1961، 116).

نظرية التدعيم التي نادى بها"هل" تتضمن عمليات الحفظ،والاستجابات المختلفة،ثم اختزان الذكريات،وتقوية الارتباطات أو نماذج السلوك والتي تفسر التعلم بوظيفة الخضوع للحاجة،مما يؤدي بالفأر إلى أن يسلك تجاه المكافأة في المتاهة،وبالإنسان إلى التهرب من العقاب وتجنب السلوك المؤدي إليه،فهو تعلم يقوم في أساسه على نظرية الشرط وتدعيم المنبه والاستجابة.

لكن "جوثري" و "باورز" يعارضان "هل" ومعظم علماء النفس الذين يؤمنون بأن الارتباط ليس كافياً في إثارة الاستجابات،قائلين إن شيئاً أكثر من مجرد ارتباط المنبه والاستجابة مطلوب لكي ينشأ المنبه كإشارة جديدة للاستجابة،حيث أن الارتباط كان لينشأ التنبيه الجديد كإشارة،ولا ضرورة لما يأخذ به"هل" من القول بالتدعيم أو المكافأة،التي تتبع الارتباط كضرورة لتثبيت وتقوية هذه الارتباطات،وهذا لا يعني أن كل من جوثري وباروز يؤيدان العقاب فقد حملا على العقاب كوسيلة من وسائل الحفز إلى التعلم،وربما يؤدي خطر العقاب ـ حسب رأيهما ـ إلى المزيد من الصراع في السلوك والى المزيد من الميل لتجنب الفعل المطلوب،والنتيجة أن يصير الفعل المرغوب فيه لا يؤدى إلا بالإثارة،بينما يصبح الفعل الممنوع ميلاً وتعلقاً (كمال الدسوقي، 1961، 197).

كما يستمران في التدليل على أن كل ممنوع مرغوب،بأنه لا أحد منا يمكن أن يقال إنه يلقي بالاً إلى تنشق الأكسجين،ولو أن هذه فاعلية ضرورية لبقاء حياتنا والسبب في أن أحداً منا لا اهتمام له بالأكسجين على أهميته،إن الهواء سهل الحصول عليه في أي زمان ومكان وبكميات لا نهاية لها،ولو أن كميات الأكسوجين قيّدت بمكان معين،وكان الوصول إلى هذا المكان يتطلب جهداً،إذن لأصبح الهواء من أقوى اهتماماتنا وميولنا،كذلك فإن الرغبة في الماء لدينا لا تقوى إلا حيث يشح الماء فحسب.

إن الميل والاهتمام الذين يقصدهما جوثري وباورز هما المستمران الذين لا ينطفئان بزوال التعزيز حيث يعارض كلاهما الثواب والعقاب،كبواعث على التعلم معللين ذلك بأن أثارهما قصيرة الأمد وما ذلك إلا لأنهما يقومان على أساس انفعالي،لا على أساس تنمية الميل والاهتمام. وإذا كان هناك ميل فهو سطحي كإرضاء المدرس دون تنمية القدرات الحقيقية (كمال الدسوقي، 1961، 118).

المطلب الرابع : الثواب والعقاب وعلم النفس التجريبي

الثواب والعقاب من البواعث المختلفة التي يستعين بها المدرس لتوجيه التعليم وإدارة حجرة الدرس،وليس الثواب والعقاب وحدهما وسيلة ذلك،فهناك التشجيع والتأنيب، وهناك معرفة النتائج ثم المنافسة والتسابق،فيما يخص التشجيع واللوم كشكلين من الثواب والعقاب فنجد فيهما تجارب "ليرد" و "برجز" وخصوصاً هيرلوك عام 1925 في تجربتها على مجاميع ثلاثة من التلاميذ واحدة تشجع،والأخرى تلام،والثالثة تتجاهل،وأضيفت إليها فيما بعد مجموعة رابعة،لا تلقى تشجيعات أو عقوبات خارج حدود العمل الطبيعي،وهذه تعمل في حجرة مستقلة عن الحجرة التي تضم المجموعات الثلاثة السابقة،أي أن المجموعة الأولى تمدح على إجادتها،والثانية تؤنب على ضآلة مجهودها،والثالثة لا تمدح ولا تلام،والأربعة لا تلقى تشجيعاً أو تأنيباً غير نتيجة العمل ذاته

فكانت النتائج أن المجموعة التي تلقى الثناء سجلت أكبر تقدم،وسجلت المجموعة التي تلقى التأنيب تقدماً ولكنه أقل من تقدم المجموعة الأولى،وسجلت المجموعة الثالثة أقل تقدم،بينما سجلت المجموعة العادية خسارة طفيفة (كامل محمد محمد عويضة، 1996، 108).

وقد أكدت ذلك تجارب كل من جيلكريست وجينس وريزلند،التي أقيمت على طلاب المدارس الثانوية،حيث اتضح أن التقدم إنما يأتي بالتشجيع والمديح أكثر مما يأتي باللوم والتأنيب فالتأنيب يبدو أقل آثاراً من التشجيع بالنسبة للمتعلمين،والثواب والعقاب كنوعين من الحوافز يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالتشجيع واللوم،وقد أثبتت التجارب والبحوث الكثيرة كفاية الثواب كحوافز للتعلم خصوصاً الثواب المادي بالنسبة للصغار،والمنح الدراسية بالنسبة للطلاب الكبار.

أما فيما يتعلق بالعقاب فقد ثبت أنه من الممكن أن يأتي بأثر ملائم من حيث تحسين التعلم خصوصاً إذا فهم المتعلم الغرض من العقوبة،وإذا كان غير قاس أو غير واضح ومفهوم،يؤدي إلى الاستياء،والمقاومة بالعناد والرغبة في تجنب التعلم الذي ارتبط به العقاب.

أما فيما يخص نتائج التقدم كحافز،فقد أجرى عليها "نورفل و بوك" تجربة على مجموعتين من التلاميذ كانت إحداهما تتلقى تقريراً عن نتيجة عملها أما الثانية فلا تتلقى شيئاً،فلما انقضى ثلثا المدة المحددة للتجربة،عكست الظروف فبدأت المجموعة الثانية تحاط علماً بأخبار تقدمها بينما انقطعت عن الأخرى أنباء هذا التقدم،فكانت النتيجة الإيجابية دائماً في جانب الجماعة التي تحاط علماً بهذا التقدم،ففي المجموعة الأولى سجل هذا التقدم حتى الوقت الذي انقطعت فيه تقارير التقدم،وفي الثانية بدأ التقدم ابتداءاً من علمها بتقارير تقدمها (كمال الدسوقي، 1961، 127).

وهذا ما أثبته أيضا "روس وديبوتي" في تجاربهما على تلاميذ المدارس الثانوية والعالية،ثم براون، ثم بانلاسيجي ونايت في تجاربهما على تلاميذ المدارس الأولية،إضافة إلى بحوث أخرى في هذا الحافز لآريس وسيموندرز وتشيز وفورلانو. وبينما تقوم طرق الحفز كالتشجيع والتأنيب والثواب والعقاب على طبيعة انفعالية،فإن طريقة معرفة النتائج وتقدم التعلم هي طريقة عقلية في طبيعتها،أما طريقة المنافسة والتسابق فهي اجتماعية في الأساس الذي تقوم عليه،سواء التنافس الفردي أو تنافس الجماعات.

المطلب الخامس : الثواب والعقاب عند المفكرين المسلمين

الفرع الأول : آراء القابسي

ينظر القابسي للثواب والعقاب من زاويتين: الأولى كفقيه أي ما يجيزه الشرع في هذا المضمار والثانية ينظر إلى الجانب التربوي والتأديبي،وما يتوجب على المعلم فيها. من حيث الزاوية الأولى يرى القابسي أن المعلم ملزم بما يقره الشرع ويجيزه الأهل،فهو القاعدة والإطار الذي يمارس فيها الثواب والعقاب.

فأما رأيه في العقوبة: فيرى القابسي بأن الرفق فيها هو الأساس،ولكن يستوجب على المعلم التشديد على الصبيان،لأنه هو الناظر في زجرهم عما يصلح لهم،والقائم بإكراههم على مثل منافعهم فعليه أن يسوسهم بكل ما ينفعهم(جمال معتوق،2004 ،31)،لكن شرط أن لا يخرج في ذلك عن إطار الرحمة المفروضة به والمصلحة التي تعود إليهم.

ويتدرج القابسي في العقوبات،حيث تبدأ بالعبوس والاستحياء في الأوقات المناسبة لتقع فيهم موقع الأدب،إلى الضرب في بعض الأحيان بقدر الاستئهال الواجب في ذلك الجرم (احمد فؤاد الاهواني، 1975، 136) فالعقوبة يجب أن تتناسب مع الجرم ليكون لها المردود التأديبي اللازم وعقوبة الضرب لا يكون إنزالها بالطالب،إلا على جرم متناسب معها،كالتقصير الذي يكون في الناحية التأديبية أو التحصيلية.

وإمعاناً من القابسي في تحذير المعلم من الخروج عن الشرع في التأديب،وكي لا يحمل وزراً وإثماً أو يسيء إلى المتعلم،ينبه بأن لا ينزل العقوبة بالطالب وهو غضبان،لتكون العقوبة بحدود العقل والشرع من ناحية وتأتي في مصلحة الطالب من ناحية أخرى،لأن الضرب لراحة في نفسه ليس من العدل،وذلك حتى يخلص أدبهم لمنافعهم،وكي لا تكون العقوبة من باب التشفي للمعلم (عبد الأمير شمس الدين،1985 ،92)،والعفو مع الصبيان من أحب الصفات التي يجب على المعلم أن يتصف بها،إضافة إلى الحلم والصبر والرفق بهم،والذي يساعد على التصاق الصبيان وزيادة ألفتهم به،وبالتالي ينشر فيهم هذه الصفات فيتخلقون بها في معاملاتهم مع بعضهم البعض،ويؤدي هذا إلى وجود النظام وباستمرار، وهذا يعني أن الرفق هو الأساس في العقوبة. ويصف القابسي المعلم الذي يتصف بهذه الصفات بأنه محسن في رعايته للصبيان،وهذا ما جاء في وصيته للمعلم قائلاً"ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رفيقاً (أحمد فؤاد الاهواني، 1975، 135).

إن القابسي يركز كثيراً على قضية الرفق بالمتعلمين حيث أن العقاب بعيد عنده كل البعد عن الانتقام،حيث نجده قد نهى المعلم أن يضرب المتعلمين وهو في حالة غضب،وهذا ما بينه قوله "ضرب أولاد المسلمين لراحة في نفسه وهذا ليس من العدل".إن وجهة نظر القابسي في العقاب منبثقة من فلسفة التربية الإسلامية في تربية الإنسان والتي تهدف من وراء العقاب إلى تهذيب الفرد لإصلاح حاله،كما أن هذه الفلسفة لا تؤمن بالقهر والتسلط والقسوة،وإنما تدعو إلى اللين والرفق في المعاملة،وقد نتخذ العقاب كوسيلة لتغيير سلوك الأفراد إلى ما نرغب أن نكون عليه.
أما رأيه في الثواب: فلم يسهب القابسي في الثواب على اعتبار أن ليس له المحاذير الشرعية والأخلاقية التي تترتب على العقوبة،فالثواب لا يتعدى الاستحسان والاستئناس في حدود التشجيع والتحريك للهمم

وهكذا يكون الثواب والعقاب عند القابسي في حدود مصلحة المتعلم،ليؤدي دوراً إيجابياً ويجوز أن يكون له وظيفة أخرى لأنه كان يدرك أن الثواب والعقاب إذا خرجا عن نطاق هذه الوظيفة وتعداها،أصبح دورهما سلبياً ولا يخدم مصلحة المتعلم،حيث يقول:"ينبغي أن لا ينبسط إليهم تبسط الاستئناس في غير تقبض موحش في كل الأحيان،ولا يضحك منهم على حال ولا

يتبسم في وجهه وإن أرضاه وأرجأه على ما يحب،ولكن لا يغضب عليه فيوحشه إذا كان محسناً (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 94).

الفرع الثاني : آراء ابن سحنون

أجاز ابن سحنون العقوبة للتلميذ متى استحقها وخاصة إذا كانت تتعلق بمنافعه وأدبه،وحدد لكل حالة،العقوبة التي يسمح بها الشرع،حيث يقول:" فعلى اللعب والبطالة لا يجوز بالأدب أكثر من عشرة،استناداً إلى الشرع إذا زاد عن ذلك يضرب به المعلم يوم القيامة،ويحرم عليه الضرب على الرأس والوجه،كما أنه لا يجوز للمعلم أن يمنع المتعلم عن الطعام والشراب إذا حانت أوقاتها" (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 45).

ومن بعد النظر عند ابن سحنون أنه أشار إلى أن العقوبات هذه هي من حق المعلم وحده،فلا يجوز له أن يوليها لغيره من الطلاب،وتلك نظرة صائبة،أما أن يعاقب الولد زميلاً له،باسم المعلم أو يطلب منه القيام بعمل مناف لأخلاق،فهذا الذي لم يقره الفقيه باسم الشرع،كما أنه مناف للعمل التربوي.

الفرع الثالث : آراء أبو حامد الغزالي

يقر أبو حامد الغزالي ـ فيما يخص الثواب والعقاب ـ بوجوب تشجيع الأفعال المحمودة التي تصدر عن الصبي بالتكريم،ومجاراته بما يفرح الصبي،ويمدح به بين الناس،وذلك لتدعيم وتثبيت تلك الأفعال لتصبح عادة وسلوكاً وديدناً،أما في حال المخالفة،فإن الغزالي يقف أيضاً موقفاً تربوياً سليماً معبراً،عن إدراك عميق لنفس الطفل وما تنطوي عليه. فنراه يختار لكل مخالفة ما يتناسب مع أهميتها من عقوبة،فإذا كانت المخالفة الأولى يشير الغزالي على المؤدب بالتغافل عن المتعلم والاجتهاد في إخفائها،ويجب إتباع هذا المبدأ كي لا يتشجع الصبي على الجسارة بالمخالفة،ويصبح غير مبال بالمكاشفة. وفي حال تكرار المخالفة ينبغي أن يعاقب سراً ويعظم الأمر فيه،ويقال له إياك أن تعود لمثل هذا. ولا نكثر القول عليه بالعتاب في كل حين،وذلك كي لا يهون عليه سماع الملامة،وركوب القبائح،ويسقط وقع الكلام من قلبه،وكي تقوم هيبة الأب كرادع ومؤدب للولد،يطلب الغزالي من الأب أن يحافظ على هيبة كلامه مع إبنه،وأن لا يوبخه إلا أحياناً،كما أن على الأم أن تخوفه من الأب، وتزجره عن القبح (عبد الأمير شمس الدين، 1985، 60).

الفرع الرابع : آراء ابن خلدون

يعزو ابن خلدون النتائج الحضارية المحصلة لمجتمع ما،إلى صناعة التعليم،ازدهارا أو ركوداً إقبالا أو إحجاما،فشلاً أو نجاحاً. إلى القائمين عليها من حيث إدراكهم لمبادئها وقوانينها من ناحية،ومن حيث تطبيق هذه القوانين والمبادئ من ناحية أخرى.

ولقد اهتم ابن خلدون بالعلم والتعلم،وأسهب في الكتابة عنهما واضعاً بذلك منهجية تربوية وتعليمية ذات مبادئ علمية دقيقة،ومن بين المبادئ تناوله لموضوع العقاب. حيث تطرق في

مقدمته إلى موضوع الشدة على المتعلمين وأنها مضرة بهم حيث قال:" وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد،ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها،وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث،وهو التظاهر بغير ما في ضميره،خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه،وعلمه المكر والخديعة لذلك،وصارت له هذه عادة وخلقاً،وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن،وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله،وصار عيالاً على غيره في ذلك،بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل،فانقبضت عن غاياتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد إلى أسفل السافلين" (عبد الرحمن ابن خلدون، 2004، 558).

بين ابن خلدون في هذا الفصل ما للشدة والقسوة من نتائج سلبية على المتعلمين،الذين يصابون جراء هذه الشدة بالجبن والخوف،وضعف النفوس وعدم الثقة في ذاتهم وغيرهم،وإذلال النفس. هذه الأضرار جميعاً أدركها هذا العالم،فخبرها وغاص في أغوارها،ليبرز بذلك مضارها الجسمية والنفسية والاجتماعية،فهو يعتقد أن تلك الصفات حينما يتعوّد الفرد عليها خوفاً من العقاب فإن ذلك يؤدي إلى اكتساب عادات سيئة خبيثة،والى أخلاق ذميمة،ولهذا يطالب ابن خلدون المربي أن ينتهج في تربيته نهج الرفق واللين،ولا يعتقد أن القسوة تساعد على استقامة سلوك الأشخاص،بل العكس أنها قد تخلق أضراراً يصعب علاجها.

ويقول ابن خلدون:" ينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده،أن لا يستبدا عليهما في التأديب. ومن كلام عمر رضي الله عنه:" من لم يؤدبه الشرع لا أدب له"، حرصاً على صون النفوس من مذلة التأديب".

الفرع الخامس : رأي ابن سينا

يقول ابن سينا في شأن الثواب والعقاب أنه إذا فطم الصبي عن الإرضاع،بدئ بتأديبه ورياضته قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة،وتفاجئه الشيم الذميمة،فإن الصبي تبار إليه مساوئ الأخلاق وتنهال عليه الضرائب الخبيثة،فما تمكن منه من ذلك غلب عليه،فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا،فينبغي لمعلم الصبي أن يجنبه مقابح الأخلاق،وينكب عنه العادات بالترغيب والترهيب بالأيناس والايحاش،وبالإعراض والإقبال،والحمد مرة والتوبيخ أخرى،ما كان كافياً (منير مرسي ،1995، 265).

المبحث الخامس: المراهقة

المطلب الأول: ماهية المراهقة

إنَّ كلمة المراهقة تفيد معنى الاقتراب أو الدنو من الحلم، وبذلك يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى على أنه هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج (فؤاد الباهي السيد، 1979، 272).

وكلمة المراهقة مشتقة من (المراهق) وهو اسم الفاعل ويقصد بها،النمو من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج،هذا ويفضل علماء النفس التكويني استعمال هذا الاصطلاح اللغوي لأن مغزاه ينسجم كثيراً مع الخصائص الجسمية والسلوكية لهذه الفترة من حياة الإنسان. أما علماء الاجتماع فينظرون إلى موضوع المراهقة ليس من زاوية ظاهرة النمو وفقاً للترتيب الزمني أي أنها تنظر إلى عمر الإنسان بغض النظر عن مجالات النمو (نوري الحافظ، 1990، 17).

ومصطلح المراهقة مشتق من المصطلح اللاتيني "Adolecere" ومعناه التدرج نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي(علاء الدين كفافي،2006 ،214)،أي "النمو إلى النضج" ويستخدم علماء النفس هذا المصطلح للإشارة إلى النمو النفسي والتغيرات التي تحدث أثناء فترة الانتقال من الطفولة إلى الرشد، ويتفق علماء النفس على أن المراهقة تبدأ بتغيرات جسمية يصحبها البلوغ "Puberty" وتنتهي بحالة الرشد الكامل،التي تقاس بالنضج الاجتماعي والبدني. (هدى محمد قناوي، 1992، 03).

وعلى العموم فإن معالم مرحلة المراهقة،تظهر في الفترة الممتدة ما بين سن الثالثة عشرة سنة والواحد والعشرين سنة (مصطفى غالب، 1979، 14). ويرى ""جوركين"" أن حركات المراهقة حتى سن الثالثة عشرة تتميز بالتوازن والاضطراب بالنسبة لنواحي التوافق والتناسق والانسجام. كما يؤكد على أن هذا الاضطراب يحمل الطابع الوقتي، إذ لا يلبث المراهق في غضون الفتوة أن تتبدل حركته لتصبح أكثر توافقاً وانسجاماً من ذي قبل.

أما ""هومبرجر"" فيميز مرحلة المراهقة بأنها فترة ارتباك بالنسبة للنواحي الحركية. وتطلق كلمة المراهقة على الفترة التي تستغرق من سنة إلى سنتين قبل البلوغ الجنسي والاحتلام،والكلمة الإنجليزية التي تقابل المراهقة هي Pubescence وفي الألمانية Pubezenz . فالمراهقة إذن بمعنى عام هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد،فهي بهذا عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدئها وظاهرها،اجتماعية في نهايتها (فؤاد الباهي السيد، 1979، 272).

وهي مصطلح وصفي يقصد به مرحلة نمو معينة،تبدأ بنهاية الطفولة وتنتهي بابتداء النضج أو الرشد أي أن المراهقة هي المرحلة النهائية أو الطور الذي يمر فيه الناشئ –وهو الفرد غير الناضج جسمياً وانفعالياً وعقلياً واجتماعياً –نحو بدء النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي (احمد زكي صالح، 1982، 200).

كما يعرّف المراهق بأنه فرد يمر بمرحلة من مراحل النمو،تظهر فيها تغيرات جسمية واضحة تفرض عليه مطالب عضوية وعقلية، ويساندها نموه الاجتماعي والعقلي اللذان يتأخران

كثيراً عن النمو الجسمي،وهو ما يعرف بالتخلف النمائي في مرحلة المراهقة (رجاء محمد أبو علام، 1984، 86).

المطلب الثاني: مراحل المراهقة

الفرع الأول: مرحلة البلوغ

إنها المرحلة الأهم والأعمق في مسيرة النمو باتجاه النضوج،لأنها تمثل نهاية الطفولة،وولادة الكائن في شكله النهائي وفي شخصيته الخاصة،ونقصد بالبلوغ تلك التغيرات الفيزيولوجية والمورفولوجية،الناجمة عن بدء النشاط الغددي،وانعكاس هذه التغيرات على نفسية المراهق وسلوكه. مع العلم أن البلوغ يحصل مبكراً عند البنت بفارق سنتين تقريباً عن الصبي،وهو يحدد عادة في سن (11–13 سنة)، بالنسبة للبنت وفي سن (13–15 سنة) بالنسبة للصبي.

يعتبر ظهور الخصائص الجنسية الثانوية عند الجنسين مؤشراً على بداية البلوغ. كما يعتبر الطمث عند الأنثى والإفراز المنوي عند الذكر،مؤشران على حدوث النضج التناسلي عندهما (عبد الغني الديدي، 1995، 18).

الفرع الثاني: مرحلة المراهقة

بعد أزمة البلوغ تأتي مرحلة المراهقة،وهي مرحلة استعادة التوازن الذي انقطع بفعل هذه الأزمة وانعكاساتها النفسية. والمراهقة هي تأكيد الشخصية بعد تقبل التغيرات التي طرأت عليها من خلال التكيف مع المجتمع كنظام،من العلاقات ومن القيم والقوانين،التي تحكم هذه العلاقات. ويخف في هذه المرحلة الانكفاء على الذات ومراقبة ما يجري في الداخل من التغيرات،ليحل محلها الانفتاح على عالم الكبار،من أجل العمل على تحقيق التوازن بين الرغبات والإمكانات (عبد الغني الديدي، 1995، 21).

الفرع الثالث: مرحلة النضوج وحل أزمة المراهقة

بعد الثامنة عشر يتم التوصل عادة إلى توازن جديد،بعد زوال صعوبات التكيف مع الواقع الجسدي،ومع المبادئ الاجتماعية السائدة،عن طريق التجربة والخطأ الذاتيين،و تتم في هذه المرحلة العودة إلى الموضوعية،التي تهدف للتعامل مع الواقع والسيطرة عليه،عن طريق فهمه وتفسيره،ومنه فإن النضوج هو غاية النمو ومحطته الأخيرة،وهو:

– نضوج جسدي يتمثل في ثبات ملامح الوجه وسمات الجسد واكتمال الأعضاء والوظائف وازدياد القوة والمناعة.
– نضوج ذهني يتمثل في ثبات معدل الذكاء وتبني المفهوم العلمي للكون ...الخ.
– نضوج انفعالي يتمثل في ثبات الشخصية والطبع والاستقرار العاطفي.

– نضوج اجتماعي يبدو من خلال الاهتمامات والدوافع والنشاطات الاجتماعية والاندماج والالتزام الاجتماعيان.

المطلب الثالث: أنواع المراهقة

ليس هناك نوع واحد من المراهقة،فلكل فرد نوع خاص حسب ظروفه الجسمية والاجتماعية والمادية،وحسب استعداداته الطبيعية (عبد الرحمن عيسوي، 1995، 42).

فالمراهقة تختلف من فرد إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى،ومن سلالة إلى أخرى،كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق،فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر. كذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في مجتمع الريف،كما تختلف في المجتمع المتزمت الذي يفرض الكثير من القيود والأغلال على نشاط المراهق،عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط،وفرص إشباع الحاجات والدوافع المختلفة. وقد دلت الأبحاث على أنه في المجتمعات البدائية ينتقل الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة مباشرة،مما يكشف عن خلوها من المشكلات والأزمات بسبب يسر الحياة(عبد الرحمن عيسوي،2005، 210).أما في المجتمعات المتحضرة فقد توصلت الأبحاث إلى أن المراهقة تتخذ أشكالاً مختلفة:

– مراهقة سوية خالية من المشكلات والصعوبات.
– مراهقة انسحابية حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة ومن مجتمع الأقران ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه حيث يتأمل ذاته ومشكلاته.
– مراهقة عدوانية حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه،وعلى غيره من الناس والأشياء.

المطلب الرابع: الاحتياجات السامية للمراهقين: (زهران حامد عبد السلام، 1972، 278).

– الحاجة إلى الأمن، وتتضمن الحاجة إلى:
- الاسترخاء والراحة.
- تجنب الخطر والألم.
- المساعدة في حل المشكلات الشخصية.
- الترفيه والتسلية.

– الحاجة للحب والقبول، تشتمل على الاحتياجات التالية:
- القبول والتقبل الاجتماعي.
- الأصدقاء.
- الشعبية.
- الانتماء إلى الجماعات وإسعاد الآخرين.

– الحاجة إلى مكانة الذات، وتتضمن الحاجة إلى:

- الانتماء إلى جماعة الرفاق.
- المركز والقيمة الاجتماعية.
- الشعور بالعدالة في المعاملة.
- الاعتراف من الآخرين.
- النجاح الاجتماعي.
- المساواة مع رفاق السن.

– الحاجة إلى الإشباع الجنسي، وتتمثل في:
- الاهتمام بالجنس الآخر وحبه له.

– الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار، وتتمثل في:
- التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك.
- الخبرات الجديدة والتنوع.
- إشباع الذات عن طريق العمل.
- النجاح والتقدم الدراسي.
- المعلومات ونمو القدرات.

– الحاجة إلى تحقيق، تأكيد وتحسين الذات، وتتضمن الحاجة إلى:
- النمو.
- أن يصبح سوياً وعادياً.
- العمل لبلوغ الهدف.
- معارضة الآخرين.
- معرفة الذات.
- توجيه الذات.

المطلب الخامس: نظريات المراهقة

تتفق جميع مدارس علم النفس على أهمية التأثير القوي الفعّال،الذي تمارسه العلاقات الإنسانية في تشكيل شخصية الفرد. وتعد ديناميات هذه العملية موضع اهتمام لدى العاملين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي،وأصحاب نظريات الشخصية،ممن تتصل كتاباتهم على هذا النحو أو ذاك بقضية المراهقة أو متطلباتها التربوية والإرشادية أو العلاجية أو بالجانبين معاً. خاصة وقد غدا من المسلم به لدى معظم الباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية،أن فهم المراهقة يعد جزأً في عملية فهم أكثر اتساعاً،ونعني بها فهم شخصية الفرد أو ماهية البيئة الاجتماعية الثقافية التي ينتمي إليها ويعيش فيها أو هما معاً،وبالتالي فقد ظهرت عدة نظريات حاولت تفسير ظاهرة المراهقة نذكرها فيما يلي:

الفرع الأول: النظريات البيولوجية

وتركز هذه النظريات على التغيرات البيولوجية التي تتصل بالنضج ومن أهم هذه النظريات:

*** ـنظرية هول:**

وتتعلق بأصل الحياة،وقد وضعت قواعد هذه النظرية بناءاً على الدراسة العلمية للمراهق،وما تبعها من أعمال قام بها "هول" بعد أن نشر كتابه عن المراهقة عام 1904. ورغم أن عدداً من الافتراضات التي استند إليها قد ثبت خطئها بالفعل،لقد أخطا هول عندما وازن العقل البدائي بعقل الطفل(لويز ج. كابلن،1998 ،62)إلا أن تفكير هول ضلَّ له تأثيراً فعّالاً في هذا المجال لسنوات عديدة. ويصور لنا هول فترة المراهقة بأنها مرحلة انتقال بين الطفولة والرشد،تتماثل مع فترة الاضطراب التي مرّ بها الإنسان قبل أن يعمل على أن يرتقي بنفسه من الحياة الهمجية إلى أشكال المجتمعات الأكثر تحضرا.(أحمد الكندري،2005 ،122)

ومفهوم "هول" عن التتابع التطوري،يتفرع عن نظرية داروين لأصل الأنواع 1859. أي أن التاريخ الاختياري للأنواع،يصبح جزءاً من التكوين الوراثي للتركيب العضوي للفرد. ولذلك فهو ينتقل من جيل إلى جيل التالي،وعلى ذلك فإن التركيب العضوي للفرد يعكس نمو الأنواع (هدى محمد قناوي، 1992، 15).

ويصور هول فترة المراهقة على أنها انتقال بين الطفولة والرشد تتناظر أو تتماثل مع فترة الاضطراب التي مرَّ بها الإنسان،قبل أن يعمل على أن يرتقي بنفسه من حياة الهمجية إلى صور وأشكال المجتمعات الأكثر تحضراً. وكان من المعتقد لدى هول أن التناوبات أو التعاقبات المميزة للمزاج والسلوك التي يعيشها الفرد في فترة المراهقة،إنما هي تعكس إعادة أو تكرار للطور الأكثر بدائية وتلك الأكثر تقدماً التي مرَّ بها الجنس البشري في نموه وتطوره كنوع. ويعزى إلى هول استخدام مصطلح العواطف والتوتر والذي استخدمه تلخيصا لما تتميز به فترة المراهقة،من تعارض وتصارع بين الأنانية والمثالية،وبين القسوة والرقة،والعصيان والحب (إبراهيم قشقوش، 1989، 34).

*** ـنظرية التحليل النفسي (فرويد):**

تحتل الغريزة مركزاً أساسياً في نظرية فرويد، حيث تتخذ هذه النظرية من مفهوم الغريزة محوراً لكل ما تذهب إليه أو تنادي به،بخصوص الطبيعة الإنسانية أو السلوك الإنساني. وعلى الرغم من أن هذه النظرية لا تتطابق مع نظرية التلخيص والاستعادة التي نادى بها ستانلي هول من قبل،فهي ترى أن الفرد يعيش ويجتاز كثيراً من ضروب الخبرات المبكرة للجنس البشري،في سياق نموه النفسي الجنسي. واختط فرويد تصوراً ثلاثياً لأبعاد الشخصية الإنسانية، تحدث فيه عن (ألهو) و (الأنا) و(الأنا الأعلى). وطبقاً للتصور الفرويدي لسيكولوجية المراهقة فإن وظيفة الأنا في هذا الصدد يطرأ عليها نوع من التشويش والاضطراب،نتيجة الانخراط في طور البلوغ. وقد يحدث هذا التشويش والاضطراب بصورة غير عادية،بحيث يصعب تجاوز آثارهما فيما بعد. وتبدو (ألهو) في هذا الوقت محكومة أو موجهة بتأثير الدوافع والحوافز الجنسية،حيث يتسع نطاق هذه الدوافع إلى الرغبة في التناسل والتكاثر (إبراهيم قشقوش، 1989، 38).

أما الأنا الأعلى فتهتز دعائم وظيفته في هذه المرحلة الحرجة،نتيجة التغيرات التي تطرأ على علاقة المراهق بوالديه،أي إحساسه بتعذر إمكانية بلوغ مرتبة الاستقلال الحقيقي أو الكامل في علاقته بوالديه (هدى محمد قناوي، 1992، 16).

الفرع الثاني: النظريات الثقافية

*** ـنظرية روث بندكت:**

تعتقد ""بندكت"" 1954 أنه كان يوجد في الغرب بصفة خاصة ثلاثة أنماط من الفجوات في عملية النضج وترتبط هذه الفجوات بالتعارض أو التناقض الذي يوجد ما بين :

– أدوار المسؤولية واللامسؤولية.
– أدوار السيطرة والتبعية.
– مختلف درجات الضبط والتقييد من ممارسة الدور الجنسي.

وبالمثل فإن التغيرات المطلوبة للمراهق،في مجتمعات اليوم تتضمن محو تعلم اتجاهات اللعب عندما ينخرط في عالم العمل. واتجاهات الخضوع عندما يضطلع بوظيفة ذات سلطة. وتعلم متطلبات بدء الانخراط في حياة الزواج وتكوين الأسرة (إبراهيم قشقوش، 1989، 69).

*** ـنظرية مارجريت ميد:**

منذ عام 1925 ومع ظهور آراء "مارجريت ميد" اتضح أن السلوك الذي كان يغذي وينسب إلى المراهقين في وقت ما،باعتباره يمثل جزءاً من تكوينهم وميراثهم البيولوجي لا يتخذ بصفة العمومية والشمول بأي حال من الأحوال، حيث أصبح من المسلم به أن كل ما يصادفه المراهقون ويعايشونه من توتر وصراع ومشكلات،لا يمكن تفسيره بمعزل عن الضوابط والمعايير الثقافية،التي يخضع لها المراهق في مجتمعه. وفي الحقيقة لا يستطيع أحد أن ينكر أن الضغوط التي تنشأ عن التغيرات التي تحدث في بنية المجتمع،وتركيبه ونظم مؤسساته وقيمة عاداته وتقاليده،تؤثر إلى حد كبير في طريقة تعامل أفراد ذلك المجتمع،وبالتالي في تكوينهم (هدى محمد قناوي، 1992، 23).

وترى مارجريت ميد أن ما يصادفه المراهق أو يعيشه من مشكلات،إنما هو راجع أساساً إلى العوامل الاجتماعية،وخاصة ما يتصل منها بما يواجهه الإنسان اليوم من سبل وطرق،ذات مدى واسع للاختيار خلال مواقف الحياة اليومية (إبراهيم قشقوش، 1989، 71).

الفرع الثالث: النظريات البيوثقافية

يفضل معظم علماء النفس الذين يدرسون المراهقة النظريات التي تفسر النمو على ضوء التفاعل بين التأثيرات البيولوجية ومضمون التنشئة الاجتماعية ـالثقافية،وأصحاب هذا الاتجاه على الرغم من عدم اختلافهم حول مضمون التنشئة الاجتماعية أو الهدف منها بصفة عامة،حيث تقوم هذه العملية بتحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي،يأخذ من خلال هذه العمليات

مجموعة من المعايير السلوكية والأدوار الاجتماعية،بحيث يتكون لديه ما يعرف بالإطار القيمي الذي يحتكم إليه فيما يصدر عنه شخصياً،من سلوك ويسند إليه أيضاً في تقييم ما يصدر عن الآخرين من الأنشطة وتصرفات مختلفة. إلا أننا نجد أن وسائل عملية التنشئة وأساليبها تبدو موضع تباين واختلاف من مجتمع إلى آخر،بل وفي المجتمع الواحد أيضاً.

*** -نظرية أوزيل:**

ذكرت أوزيل ناحيتين من التغيير في مرحلة المراهقة:
– أنه يوجد تغير بيولوجي، وخاصة الدافع الجنسي الجديد الذي يتميز في هذه المرحلة بالنمو المفاجئ بين ما قبل وما بعد البلوغ،وهي ترى أن الدافع الجنسي والاتجاهات المتصلة به،والسلوك الجنسي أيضاً كلها تظهر في هذه المرحلة من النمو.
– تحقيق استقلال المراهق عن الراشدين،حيث يعمل المراهق جاهداً من أجل تحقيق هذا الاستقلال

*** -نظرية أريكسون:**

يرى أريكسون أن حب المراهقين في جانب كبير منه يعتبر في حقيقته محاولة من جانب الفرد كي يصل إلى تحديد واضح لهويته، وذلك عن طريق إسقاط صورة أناه المشتتة،على شخص آخر ثم رؤية هذه الصورة تنعكس أو ترتد إليه. وبالتالي تتضح لديه ملامح هذه الصورة،وقد حاول أريكسون أن يجمع بين نظرية التحليل النفسي والنظرية الثقافية،مع أنه يعطي أفضلية للمحددات الثقافية أكثر مما تعطيه نظرية فرويد (إبراهيم قشقوش، 1989، 102).

المطلب السادس: مميزات النمو في مرحلة المراهقة

يشهد الفرد خلال فترة المراهقة تغيرات نمائية،لا تقتصر على وقائعها ومظاهرها على الجانب الجسمي فقط،بل تمتد هذه التغيرات ويتسع نطاقها بحيث تتناول الجوانب النفسية والاجتماعية أيضاً. فالنمو بهذا المعنى لا يحدث فجأة ولا بصورة عشوائية بل يتطور بانتظام خطوة فخطوة ويسفر في تطوره هذا عن صفات عامة تحدد فيما يلي :
- النمو التكويني: ونعني به نمو الفرد في الحجم و الشكل والوزن والتكوين نتيجة لنمو طوله وعرضه وارتفاعه، فالفرد ينمو مظهره الخارجي العام وينمو داخلياً تبعاً لنمو أعضائه المختلفة.
- النمو الوظيفي: ونعني به نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته

الفرع الأول: النمو الجسمي

تعد التغيرات التي تطرأ على الجسم خلال فترة المراهقة مؤشراً لبدئها إذ يكون المراهق قبل بدء تلك التغيرات طفلاً كبيراً وينقلب معها رجلاً أو امرأة بمقدوره إنجاب الأولاد وعلامات

التغيير هذه تفرض على المراهق التكيف مع ما يحدث لأعضاء جسمه ويستجيب للنتائج التي تتركها تلك التغيرات (ميخائيل إبراهيم اسعد، 1991، 241).

وتبدو مظاهر النمو الغددي الوظيفي في نمو الأعضاء الداخلية ووظائفها المختلفة،وفي نمو الجهاز العظمي والقوة العضلية،وفي أثر هذه النواحي على النمو الطولي والوزني. وتبدأ معظم زيادة الطول في الساقين أولاً ثم بعد ذلك في الجذع وتحدث هذه الزيادة أولاً في اليدين والرأس والأقدام،أما آخر جزء تكتمل فيه هذه الزيادة فهي الأكتاف (محمد عماد الدين إسماعيل، 1986، 38) ولذلك تنمو الأجزاء العليا للجسم قبل الأجزاء السفلى،فتزداد المساحة السطحية لجبهة المراهق في أبعادها الطولية والعرضية،وينحصر لمدة الشعر إلى الوراء ويغلض الأنف ويتسع. ويتسع الفم وتتصلب الأسنان وتغلض (جان بلير وستيوارت جونز، 1970، 110)، وينمو الفك العلوي قبل الفك السفلي ليزداد بذلك تشوه معالم الوجه، وتنمو الأعضاء هكذا حتى تصل إلى نسبة صحيحة أي إلى اكتمال النضج.

الفرع الثاني: النمو الجنسي

يتلخص ما يحدث في النمو الجنسي في مرحلة المراهقة في نضج الغدد التناسلية،أي أن تصبح قادرة على أداء وظيفتها في التناسل،وإفراز الهرمونات الخاصة بها،وما يتبع ذلك من أعراض جسمية أخرى. مع اختلاف ذلك بحسب الجنس أي عند الذكور والإناث وكذلك من فرد إلى آخر (محمد عماد الدين إسماعيل، 1986، 39).

*** ـرعاية النمو الجسمي:**

يجب على المراهق أن يلم بالعادات الصحية وان يمارسها. فعليه الاهتمام بالراحة والطعام حتى لا يعوق نموه،حيث تبرز أهمية كل منهما بالنسبة لما تتميز به هذه الفترة من سرعة النمو،وبالتالي فالصحة تعد أمراً هاما في هذه الفترة بالذات،نظراً لتداخل المشكلات التي يواجهها المراهق ويعايشها من جهة،وما يمكن أن يترتب على هذه المشكلات من عواقب وآثار يمتد تأثيرها إلى حياة الراشد فيما بعد من جهة أخرى. وبالتالي على المراهق الابتعاد عن كل المظاهر والعادات السيئة وغير الصحية كالتدخين وغيرها من المضار (إبراهيم قشقوش، 1989، 140).

الفرع الثالث: النمو العقلي المعرفي

تتطور الحياة العقلية المعرفية للمراهق وتتجه نحو التباين والتميز بحيث يعد الفرد للتكيف الصحيح في بيئته المتغيرة والمعقدة. وهكذا تبدو أهمية المواهب أو القدرات الطاغية التي تؤكد الفروق العقلية الواسعة والعريضة بين الأفراد المختلفين،وهكذا تكتسب حياة الفرد أنواعاً عدة تساير في جوهرها تباين المستويات الواحدة في المجتمعات المختلفة وتفاوت المستويات العديدة في المجتمع الواحد وتساير حياة الفرد الحياة الإنسانية نفسها في تنظيمها،وفي تباينها وتفاوتها واختلافها وتنوع ميدانها.

تختلف العملية العقلية عن القدرة في أن الأولى تتصل بما يحدث للعقل وهو يستجيب للمثيرات المختلفة، أي أن القدرة تشمل العملية العقلية نوع مثيرها والأشكال المختلفة لاستجابتها ثم تؤكد الناحية المهمة من هذه الأقسام ولذلك قد تؤكد القدرة الناحية العقلية البحتة كالقدرة الاستقرائية، وقد تؤكد المثير ومادته كالقدرة العددية، وقد تؤكد شكل الاستجابة كالقدرة التي تدل على السرعة أو تدل على الصبر ومدى احتمال الفرد للأعمال العقلية الطويلة

*** ـرعاية النمو العقلي المعرفي:**

تهدف التربية الصحيحة في البيت والمدرسة إلى رعاية جميع مظاهر النمو بحيث تمهد السبيل إلى تنشئة المراهق تنشئة سوية تستقيم ومميزات هذه المرحلة،والأهداف القريبة والبعيدة للمجتمع الذي يحيا فيه.

الفرع الرابع: النمو الانفعالي

يشكل النمو الانفعالي في المراهقة جانباً أساسياً في عملية النمو الشاملة،وتعتبر دراسته هامة وضرورية،ليس فقط لفهم الحياة الانفعالية للمراهق بل لتحديد وتوجيه المسار النهائي لشخصيته ككل،والغوص إلى أعماق ذاته المتحولة بكل ما تحمله من العواطف والأفكار وتحققه من ضروب الفعل وأنماط السلوك. يعد شعور المراهق نحو نفسه من جهة ونحو الآخرين من جهة ثانية من أبرز ملامح حياته الانفعالية،ويتمثل بالحب والحقد والأمل والخيبة والغضب والخوف والفخر والإحساس بالعار (ميخائيل إبراهيم اسعد، 1991، 302).

حيث ترتبط الانفعالات ارتباطاً وثيقاً بالعالم الخارجي المحيط بالفرد، عبر مثيراتها واستجاباتها،وبالمعالم العضوية الداخلية عبر شعورها الوجداني وتغيراتها الفيزيولوجية والكيميائية،يخضع ارتباطها الخارجي خضوعاً مباشراً لنمو الفرد. فتتغير المثيرات تبعاً لتغير العمر الزمني،وتتغير الاستجابات تبعاً لتطور مراحل النمو،وتبقى مظاهرها الداخلية أقرب إلى الثبات والاستقرار منها إلى التطور والتغير،حيث تتأثر انفعالات المراهقة في مثيراتها واستجاباتها بعوامل عدة تصبغها بصبغة جديدة تختلف إلى حد كبير عن طابع طفولتها، وتتلخص هذه العوامل في التغيرات الجسمية الداخلية والخارجية والعمليات والقدرات العقلية المذكورة سابقاً. بالإضافة إلى ما يلي:

– التآلف الجنسي.

– العلاقات العائلية: يثور المراهق على بيئته المنزلية أو يكبت هذه الثورة في أعماق نفسه ليعاني بذلك ألواناً مختلفة من الصراعات النفسية،التي تقف به إلى حافة الهاوية،والعلاقات العائلية السوية تساعده على اكتمال نضجه الانفعالي وتسير قدماً نحو مستويات الاتزان الوجداني وتهيئ له جواً نفسياً صالحاً لنموه.

– معايير الجماعة: يخشى المراهق أن يشذ بسلوكه الجديد عن إطار الجماعة التي يتفاعل معها أو يخرج عن معاييرها وقيمها وتؤثر هذه الخشية في انفعالاته فتنحو به أحياناً نحو الشك في أفعاله وأفعال الآخرين.

وهكذا تتأثر استجابة المراهق الانفعالية بمستويات المعايير والقيم التي تفرضها الجماعة

والثقافة القائمة على أفرادها المختلفين.
– الشعور الديني: تتأثر مثيرات المراهق الانفعالية بعلاقته بالدين عبر والديه المباشرة بفلسفة الحياة ذاتها وأهدافها وماضيها وحاضرها ومستقبلها وتتأثر استجابته أيضاً بهذه العلاقات فيخفي بعضها ويسر نجواه، ويجهل بالبعض الآخر في حذر وحرص فالشعور الديني في المراهقة عامل قوي في تغيير مثيرات واستجابات المراهق الانفعالية

*** ـرعاية النمو الانفعالي:**

الرعاية الصحية للنمو الانفعالي تقوم على معرفة الآثار الحسنة والسيئة للطاقة الانفعالية،حتى تستطيع توجيه غاياته الموجودة التي تحقق سعادة الفرد والجماعة وان تقيم دعائمها على أسسها النفسية الصحيحة.

*** ـالآثار الحسنة للانفعالات:**

تتلخص أهمية الانفعالات في أنها منبع خصب للأعمال البنائية والإنشائية لأنها تدفع الفرد نحو العمل والطموح حيث تأثر تأثيراً حسناً على مستوى نشاط الفرد الذي يؤهله للقيام بعمل يفوق طاقته العادية في شدتها ومداها،وقد تجاوز حدود التعب اليومي فلا يكاد يحس به.

*** ـالآثار السيئة للانفعالات:**

تأثر الانفعالات الحادة القوية على صحة الفرد وعلى نشاطه العقلي وعلى اتجاهاته النفسية وعاداته المختلفة تأثيراً حسناً على مستوى نشاط الفرد الذي تؤهله للقيام بعمل يفوق طاقته العادية في شدتها ومداها، وقد تجاوز حدود التعب اليومي فلا يكاد يحس به.

الفرع الخامس: النمو الاجتماعي

الحياة الاجتماعية في المراهقة أكثر اتساعاً وشمولاً وذلك كونها هي الدعامة الأساسية للحياة الإنسانية في رشدها واكتمالها. وفي مظاهرها الأساسية تمرد على سلطان الأسرة وتأكيداً للحرية الشخصية، وخضوع لجماعة الأقران،ثم تألف سوي مع المجتمع القائم،وهي لهذا تتأثر تطورها بمدى تحررها من قيود الأسرة وبمدى خضوعها للجماعة واستقلالها عنها. وبمدى تفاعلها مع الجو المدرسي القائم، ثم تنتهي من ذلك كله إلى الانتصار القوي الصحيح لعالم القيم والمعايير والمثل العليا .

ويتميز السلوك الاجتماعي للمراهق بخصائص في مجالات مختلفة مع الأسرة،ومع الرفاق،وفي مجال تحديد المركز أو البحث عن المهنة حيث تقوم عملية الصراع بين المراهق والأسرة على وجه الخصوص أو بينه وبين السلطة على وجه العموم. فقد أظهرت البحوث أن هناك عوامل نفسية واجتماعية واضحة تحدد شكل ودرجة هذا الصراع. وكذلك المراحل التي يمر بها،هذه العوامل تتلخص في الاستقلالية والاختلاف بين البنات والذكور نظراً للظروف الثقافية

واتجاهات الوالدين في عملية التنشئة الاجتماعية (محمد عماد الدين إسماعيل، 1986، 109).

*** ـرعاية النمو الاجتماعي:**

تهدف الرعاية الصحية للنمو الاجتماعي للمراهق إلى السير به نحو النضج المتكامل القوي فيتدرب الفرد على حبه وعطفه وتآلفه مع الآخرين وتقديره لهم،والدعامة الصحيحة لهذا النمو تنحو به نحو مستويات الشخصية المتكاملة السوية.

المطلب السابع: مشاكل المراهقة

إن مشكلات المراهقة هي نتاج طبيعي لديناميكية المرحلة والوضع الاجتماعي للمراهق والمناخ النفسي للأسر،ولإطار الخلقي والديني للمجتمع وعناصر الاحتكاك بين هذه الأطراف متوفرة بطبيعة الحال ومتاحة بالضرورة،حيث أن مرحلة النمو للمراهق في كل من النواحي الجسمية والفيزيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وكذلك النمو في الشخصية. تعترضه خلالها مشكلات لا قبل له بها وبحلولها دون مساعدة (محمد عماد الدين إسماعيل، 1986، 191).

الفرع الأول: المشاكل النفسية

من المعروف أن هذه المشاكل قد تأثر في نفسية المراهق انطلاقاً من العوامل النفسية ذاتها التي تبدو واضحة في تطلع المراهق نحو التحرر وثورته لتحقيق هذا التحرر بشتى الطرق والأساليب فهو لا يخضع لقيود البيئة وتعاليمها وأحكام المجتمع وقيمه الخلقية والاجتماعية بل أصبح يمحص الأمور ويناقشها ويزنها بتفكيره وعقله وعندما يشعر المراهق بأن البيئة تتصارع معه،ولا تقدر موقفه وتحس بإحساسه الجديد يسعى دون قصد لأن يؤكد بنفسه ثورته وتمرده وعناده،فإذا كانت كل من الأسرة والمدرسة والأصدقاء لا يفهمون قدراته ومواهبه،ولا تعامله كفرد مستقل ولا تشبع فيه حاجاته الأساسية فهو يجب أن يحس بذاته وأن يكون شيئاً يذكر يعترف به الكل وبقدرته وقيمته(فيصل محمد خير الزراد، 1997، 88).

الفرع الثاني: المشاكل الانفعالية

إن التعامل الانفعالي في حياة المراهق يبدو واضحاً في عنف انفعالاته وحدتها واندفاعها،هذا الاندفاع الانفعالي ليس بأساس نفسي خالص بل يرجع ذلك إلى التغيرات الجسمية، وإحساس المراهق بنمو جسمه وشعور بأن جسمه لا يختلف عن أجسام الرجال،وقد أصبح خشناً وشاربه أصبح ناميا،فيشعر المراهق بالزهو والافتخار،كذلك فهو يشعر في الوقت نفسه بالحياء والخجل من هذا النمو الطارئ،وبجانب هذا العامل الجسماني الذي يؤثر في نفسية المراهق،هناك العوامل النفسية ذاتها التي تبدو واضحة في تطلع المراهق نحو التحرر والاستقلال وثورته لتحقيق هذا التطلع بشتى الطرق والأساليب. فهو لم يعد يخضع تماما لقيود البيئة وأحكام المجتمع وقيمه الخلقية والاجتماعية. (خليل ميخائيل معوض، 1971، 73).

الفرع الثالث: المشاكل الصحية

أفادت بعض الدراسات التي أجريت في الجانب الصحي للمراهق أن هذا الأخير أقل تعرضاً للأمراض مقارنة مع مرحلة الطفولة. إلا أن هناك متاعب صحية تصحب هذه الفترة حيث تكثر بعض الأمراض التناسلية. إضافة لحدوث بعض الاضطرابات الحسية حيث بينت هذه الدراسات حدوث متاعب العين بشكل متزايد في سنوات المراهقة. يترك ذلك آثاراً بارزة على نفسية المراهق كما هو الحال بالنسبة لحب الشباب،والسمنة وما تتركه من استياء عند المراهق (إبراهيم قشقوش، 1989، 141).

الفرع الرابع: مشاكل الرغبات الجنسية

من الطبيعي أن يشعر المراهق بالميل الشديد إلى الجنس الآخر،ولكن التقاليد في مجتمعه تقف حائلاً دون أن ينال ما يبتغي،فعندما يفصل المجتمع بين الجنسين فقد يعمل على إعاقة الدوافع الفطرية الموجودة عند المراهق اتجاه الجنس الآخر وإحباطها،وقد يتعرض للانحرافات بالإضافة إلى لجوء المراهقين إلى أساليب ملتوية،لا يقرها المجتمع كمعاكسة الجنس الآخر أو للتشهير بهم،أو الإغراء في بعض العادات والأساليب المنحرفة (خليل ميخائيل معوض، 1971، 77).

ولكن ما يحدث جنسياً في المراهقة ليس من شأنه أن يؤدي بالضرورة إلى حدوث أزمات للمراهقين، ولكن دلت التجارب على أن النظم الاجتماعية الحديثة التي يعيش فيها المراهق هي المسؤولة عن حدوث أزمة المراهقة. فقد دلت الأبحاث التي أجرتها مارجريت ميد أنه في المجتمعات البدائية كان المجتمع يرحب بالنضج الجنسي وبمجرد ظهوره يقام حفل تقليدي ينتقل بعده الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة مباشرة (عبد الرحمان عيسوي، 1995، 43).

الفرع الخامس: المشاكل الاجتماعية

إن المشكلات التي قد يقع فيها المراهق يمكن إرجاعها إلى العلاقة بينه وبيننا نحن الكبار المحيطين به. هذه المشاكل تنشأ عنده من الاحتياجات السيكولوجية الأساسية،كالحصول على مركزه ومكانه في المجتمع وإحساسه بأنه فرد مرغوب فيه،وفيما يلي سنتناول كلاً من الأسرة والمدرسة والمجتمع كمصادر سلطة على المراهق:

***-الأسرة:**

لا يريد المراهق أن يعامل معاملة الصغار،لذلك نجد أنه يميل إلى نقد ومناقشة كل ما يعرض عليه من آراء وأفكار، ولم يعد يتقبل كل ما يقال له،بل يصبح له مواقف وآراء وأفكار يتعصب لها أحياناً لدرجة العناد. فشخصية المراهق تتأثر بالصراعات والنزاعات الموجودة بينه وبين أسرته وتكون نتيجة هذا الصراع إما بخضوع المراهق أو امتثاله أو تمرده أو عدم استسلامه.

***-المدرسة:**

إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي يقضي فيها المراهق معظم أوقاته فالطالب يحاول أن يتمرد عليها أن يتمرد عليها بحكم طبيعة هذه المرحلة من العمر، بل ويرى أن سلطتها أشد من سلطة الأسرة، فلا يستطيع المراهق أن يفعل ما يريد في المدرسة فلهذا فهو يأخذ مظهراً سلبياً للتعبير عن ثورته كاصطناع الغرور أو الاستهانة بالدرس أو المدرسة أو المدرسين.

***-المجتمع:**

إن الإنسان بصفة عامة والمراهق بصفة خاصة يميل إلى الحياة الاجتماعية أو إلى العزلة. فالبعض منهم يمكنهم عقد صلات اجتماعية بسهولة للتمتع بمهارات اجتماعية تمكنهم من اكتساب صداقات أو البعض الآخر يميلون إلى العزلة والابتعاد عن اكتساب صداقات. لظروف نفسية اجتماعية أو اختلاف قدراتهم على اكتساب المهارات الاجتماعية، وكل ما يمكن قوله في هذا المجال أن الفرد لكي يحقق النجاح الاجتماعي وينهض بعلاقاته الاجتماعية لا بد أن يكون محبوباً من الآخرين وأن يكون له أصدقاء. وأن يشعر بتقبل الآخرين له (خليل ميخائيل معوض، 1971، 76).

المطلب الثامن : المراهقة والانحراف

يكاد التخوف من الجريمة في أكثر مجتمعات العالم ينحصر في منظومة من الأعمال الجرمية مثل السرقة والسلب والاعتداء والاغتصاب وجرائم الشوارع والأزقة التي يعتقد أن مرتكبيها في أغلب الأحيان هم من الذكور الشباب الذين ينتمون إلى الطبقات الشعبية والكادحة. وكثيرا ما تركز وسائل الإعلام الجماهيري على ما تسميه(الانحطاط الأخلاقي) وانهيار القيم في أوساط الشباب مع التركيز على ممارسات معينة مثل تعاطي المخدرات والهرب من الدراسة والفوضى وأعمال النهب،كما أن بعض من يرون أنفسهم مسؤولين عن الأخلاق يعتبرون ذلك كله دليلا على الانحلال الخلقي والتفكك الاجتماعي.

ولا يعتبر الربط بين الشباب والجريمة أمرا جديدا بالنسبة إلى علماء الاجتماع لأن أوضاع الشباب في المجتمعات الحديثة هي المؤشر الأساسي على مستويات الصحة والعافية والرفاه في المجتمع. وتشير تقديرات عادية وإحصاءات رسمية إلى أن معدل الجريمة يرتفع بشكل واضح في أوساط الشباب عما هو عليه في فئات اجتماعية عمرية أخرى. وذلك ما تدل عليه البيانات الرسمية في بريطانيا على الأقل ولا سيَّما بالنسبة إلى الشباب الذين يبلغون الثامنة عشرة من العمر،أي المرحلة التي يفترض أن يكونوا فيها قد أنهوا تعليمهم الثانوي. غير أن كثيرا من علماء الاجتماع ينصحون بأن لا تؤخذ هذه النسب الإحصائية على علاَّتها،وأن تعامل بقدر عال من الحذر. ويحذر هؤلاء من تحويل هذه الأرقام الإحصائية إلى ذرائع للوعظ الأخلاقي الذي يفسر الأرقام المطلقة تفسيرات غير منهجية أو علمية،لأن كثيرا من أنماط السلوك الشائعة بين الشباب وفي أوساط الثقافات الفرعية في المجتمع قد لا تدخل في باب الأعمال الانحرافية أو الجرمية أو حتى الجانحة،ولا يمكن بالتالي اعتبارها دليلا على الانحطاط الأخلاقي أو التفكك الاجتماعي،أو أساسا للمطالبة بتغيير أساليب التنشئة الاجتماعية خلال مرحلة الطفولة أو أساليب التربية والتعليم في مراحل لاحقة.

غير أنه لا يمكن إنكار التزايد المطرد في معدلات انخراط الشباب في أنشطة إجرامية حديثة العهد نسبيا مثل الجرائم التي ترتكب على شبكات الانترنت والكمبيوتر. فمثلا في فرنسا توضح الإحصائيات ارتفاع معدلات المراهقين الذين يمثلون أمام العدالة (Jean-Pierre Chartier 1991,15,)والمدرسة ليست بعيدة عن هذه الانحرافات فالملاحظ أن هناك ارتفاعا كبيرا في مستويات العنف المدرسي في السنوات الأخيرة،فالتلميذ إما أن يقبل ما يتلاقاه من مدرسيه من أحكام،وبالتالي يفقد تقديره لذاته،أو أن يقوم برد فعل عنيف ضد مدرسيه. والذي يعد وصمة عار ضد المدرسة.(Eric Debarbieux et autres,1999,46) وهذا الأمر أصبحنا نراه في مدراسنا اليوم كذلك فبعد أن كنا نخاف على مدراسنا،من أن تصاب بالعدوى جراء ما يجري في المجتمع أصبحت المدرسة،هي التي تصدر الكثير من المشاكل للخارج.

إن ما يمكن اعتباره عاملا مساعدا في انتشار مثل هذه الانحرافات،هي العوامل الاقتصادية الغير ملائمة،وفرص العمل التي أصبحت أكثر صعوبة. مما يجعل هؤلاء الأفراد أقل تسلحا لمواجهة مشاكل المراهقة والحياة المدرسية،إضافة إلى مشكلة الاندماج الاجتماعي،مما يعبر عن اضطراب في التنشئة الاجتماعية لهؤلاء الأفراد.(Pierre G.Coslin,2007,10)مما يؤكد غياب القواعد التي تشير إلى ذلك الاختلاف بين معايير النظام المدرسي وقيم التلاميذ كما يقول ""كوسلين"" في كتابه تنشئة المراهق نقلا عن ""بوستيك"" (Pierre G.Coslin,2007,14)

المبحث السابع: سمات الشخصية

يعود البحث عن مفهوم الشخصية إلى بداية التاريخ الإنساني،عندما تساءل الإنسان عن نفسه وعن هويته، حيث تطلبت الإجابة على هذا التساؤل مراعاة عدة عوامل كالدين والفلسفة والمجتمع،ومع ذلك فهذا المصطلح شائع الاستعمال في أحاديث عامة الناس،حيث تنسب الشخصية إلى الانطباع العام عن الفرد،وهذا يعكس الأصول القديمة للكلمة،فكلمة الشخصية ترجع إلى الأقنعة التي كان يرتديها ممثلوا الدراما اليونانية القديمة،ثم أصبحت تطلق على الممثل نفسه،ثم اتسع استعمال الكلمة ليشمل صفات الممثل الذاتية ثم ازداد اتساعها فأصبحت تستخدم في الانطباع العام عن الفرد.

هذا المفهوم عن الشخصية تطور وتعقد عند تعريف علماء النفس،حيث أحصى جوردون ألبورت خمسين تعريفا للشخصية،مما يعني عدم وجود اتفاق عام بين واضعي نظريات الشخصية حول الاستخدام الصحيح لهذا المصطلح.(سعيد رفعان العجمي،11،2005)

لقد فرض علينا موضوع الدراسة،تناول الشخصية والتفصيل فيها،على اعتبار أن المسايرة

والمغايرة الاجتماعية تدخلان في نطاق ما يسمى بالسمات الاجتماعية للشخصية. وعليه فإن فهمنا لها سوف يسمح لنا بالتحكم أكثر في حيثيات هذه القضية،ويمكننا من ضبط مدخلاتها ومخرجاتها.

المطلب الأول: تعريف الشخصية

الشخصية في اللغة: مشتق من كلمة (شخص). والشخص: كل جسم له ارتفاع وظهور،والمراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص. وهي صفات تميز الشخص عن غيره ويقال: فلان لا شخصية له،أي ليس فيه ما يميزه من الصفات الخاصة. ويقال: فلان ذو شخصية قوية،أي ذو صفات متميزة وإرادة وكيان مستقل.

إن الشخصية هي ذلك التنظيم المعقد من الادراكات والتأثيرات والسلوكات التي توجه وتتحكم في نمط حياة الأفراد إضافة إلى أنها تتألف من الهياكل والعمليات وتعكس طبيعة الخبرات لدى الفرد.(Frederick Rhodewalt,2008,01)

أما الشخصية لدى علماء النفس فقد تعددت تعاريفها نذكر منها:

* -تعريف ماي: الشخصية هي ما يجعل الفرد فعالا،أو مؤثرا في الآخرين.
* -تعريف برنس: الشخصية هي المجموع الكلي لما لدى الفرد من استعدادات بيولوجية موروثة،وغرائز،ونزعات،والاستعدادات المكتسبة.
* -تعريف بودن: هي تلك الميول الثابتة عند الفرد،التي تنظم عملية التكيف بينه وبين بيئته.
* -تعريف شيرمان: يعرف شيرمان الشخصية بأنها السلوك المميز للفرد.
* -تعريف جوردن ألبورت: يعرفها بأنها ذلك التنظيم الدينامي داخل الفرد،لتلك الأجهزة النفسية والجسمية التي تحدد خصائص سلوكه وفكره.
* -تعريف أيزنك: هي ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه، وعقله وبنية جسمه،والذي يحدد توافقه الفريد لبيئته.

المطلب الثاني: نظريات الشخصية

الفرع الأول: نظرية الأنماط

يعتبر تصنيف الناس إلى مجموعة من الأنماط،من محاولات تصنيف الشخصية. وأول من قام بهذا النوع من التصنيف هو أبوقراط،حيث صنف الناس إلى أربعة أنماط على أساس سوائل الجسم الأربعة،وهي: الدموي والسوداء والصفراء والبلغم،ويرى أن سيادة أحد هذه السوائل،يفضي إلى سيادة أحد الأمزجة على الإنسان،وعلى هذا الأساس صنف أبوقراط الأمزجة إلى أربعة أنماط هي:

* -المزاج الدموي: ويتميز بالنشاط والمرح،والتفاؤل،وسهولة الاستثارة،وسرعة الاستجابة.
* -المزاج السوداوي: ويتميز بالانطواء والتأمل،وبطء التفكير،والتشاؤم والميل إلى الحزن والاكتئاب.

* -المزاج الصفراوي: ويتميز بسرعة الانفعال،وحدة المزاج والصلابة،والعناد والقوة.
* -المزاج البلغمي: ويتميز بالخمول،وتبلد الشعور،وقلة الانفعال،وعدم الاكتراث،وبطء الحركة،وبطء الاستثارة والاستجابة،والميل إلى الشراهة.

الفرع الثاني: نظرية التحليل النفسي

يرى فرويد أن للشخصية ثلاثة عناصر رئيسية،تفاعل فيما بينها،وأن شخصية الإنسان هي محصلة هذا التفاعل. فتوازن هذه العناصر يؤدي إلى تكامل الشخصية،وتصارعها أو تغلب إحداها على الآخر يؤدي إلى اختلال التوافق وهذه العناصر الثلاث هي:

* -الهو : وهو النظام الموروث من الشخصية،والموجود منذ الولادة. وهو يحتوي الغرائز التي تمد الفرد بالطاقة النفسية اللازمة لعمل الشخصية بأكملها،ويحوي العمليات العقلية المكبوتة. والهو يعمل وفق مبدأ اللذة،فهو يهتم بإشباع الحاجات البيولوجية الأساسية،وتجنب الألم،وهو لا يراعي المنطق،أو الاختلاف،أو الواقع.

* -الأنا : يعمل الأنا كوسيط بين الهو والعالم الخارجي،ويعمل وفق الواقع،وهو يقوم بالتحكم في المطالب الغريزية للهو مراعيا مقتضيات الواقع والظروف الاجتماعية وذلك بإصدار حكمه فيما إذا كان سيسمح بإشباعها،أو بتأجيلها أو بقمعها. ويمثل الأنا الإدراك والتفكير والحكمة وسلامة العقل ويقوم بالإشراف على إرادة الإنسان،كما يقوم بمهمة حفظ الذات وبعمليات التوافق الضرورية لحياة الفرد.

* -الأنا الأعلى : وهو بمثابة الضمير أو المعايير الخلقية،التي يحصلها الفرد عن طريق تعامله مع والديه، ومعلميه والمجتمع الذي يعيش فيه،والتي ستصبح أحكامه على الخير والشر،والحسن والقبيح. والأنا الأعلى ينزع إلى المثالية،ويتجه نحو الكمال،ويوجه الأنا نحو كف الرغبات الغريزية للهو،فالأنا الأعلى يقوم بمعارضة كل من الهو والانا.

الفرع الثالث: نظرية الذات

ترى هذه النظرية أن الأساس الذي تتكون منه الشخصية،هو الخبرة التي هي كل ما يمكن أن يصل إلى شعور الفرد،ومن مجموع خبرات الفرد،وإدراكه لنفسه ومن تقويمه لها يتكون مفهوم الفرد لذاته ومن ثم تتكون شخصيته. ويتكون مفهوم الذات عند الطفل،من التفاعل المستمر بينه وبين بيئته والأفراد المحيطين به،فمن أحكامهم التقويمية لأفعاله،ومن ثوابهم وعقابهم،يتكون مفهوم الذات عند الطفل أو فكرته عن نفسه. وعليه تتحدد شخصيته وتتحدد كيفية التعامل مع بيئته،ومعظم أساليب السلوك تكون متسقة مع مفهوم الفرد لذاته،وكل خبرة جديدة للفرد لا تتفق مع ذاته،تعتبر تهديدا لذاته فيلجا إلى إنكارها أو تشويهها،بحيث يمكن قبولها. وكلما كانت خبرات الفرد متلائمة مع فكرته عن ذاته كان متوافقا.

الفرع الرابع: نظرية السمات

يرى ""ألبورت"" أن السمة هي تركيب عصبي،له القدرة على أن يعيد المنبهات المتعددة إلى نوع من التساوي الوظيفي،وإلى أن يعيد إصدار وتوجيه إلى أشكال متكافئة ومتسقة،من السلوك التكيّفي والتعبيري. أما ""جيلفورد"" فيرى أن السمة هي جانب يمكن تمييزه،وذو دوام نسبي وعلى أساسه يختلف الفرد عن غيره. أما ""أيزنك"" فيراها على أنها مجموعة من الأفعال السلوكية،التي تتغير معا. أما ""كاتل"" فينظر لها على أنها مجموعة ردود الأفعال والاستجابات،التي يربطها نوع من الوحدة،التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد،ومعالجتها بنفس الطريقة في معظم الأحوال.

وترى نظرية السمات أن لكل شخصية نمطها الفريد من السمات،و أن هذه السمات تقوم بدور رئيسي في تحديد سلوك الفرد، و أن السمات أنماط سلوكية عامة ثابتة نسبيا،وتصدر عن الفرد في مواقف كثيرة،وتعبر عن توافقه للبيئة. ولا يمكن ملاحظة السمات مباشرة،ولكن يستدل على وجودها،من ملاحظة سلوك الفرد خلال فترة من الزمن.

يرى جوردن البورت وهو أحد رواد نظرية السمات،بأنها الوحدة المناسبة لوصف الشخصية والسمة لديه ليست صفة مميزة للسلوك فقط،بل هي كذلك استعداد أو قوة أو دافع،داخل الفرد يدفع سلوكه ويوجهه بطريقة معينة. كما يرى أنه لا يمكن تحديد عدد السمات، لأن تظافر الوراثة والبيئة المحيطة،لا يسمح بذلك التحديد،فهناك سمات تظهر وأخرى تختفي،تبعا لحركة المجتمع وثقافته.(سعيد بن مانع،1992 ،40)

ويصنف ""ألبورت"" السمات إلى ثلاث أصناف،وهي السمات الأساسية أو القاعدية،وهي تلك السمات المشتركة بين الأفراد جميعا،والتي تنطلق منها سمات أخرى سماها ""ألبورت"" بالسمات الرئيسية،وهي التي يشترك فيها أعداد كبيرة من الأفراد،ولكنها غير مشتركة بينهم جميعا. ومن هذه السمات الرئيسية تتفرع السمات الفرعية،التي يقل عدد الأفراد الذين يتصف سلوكهم بها. إن السمات الاجتماعية للإنسان،هي ما يقابل السمات الأساسية عند ""ألبورت""، ومن تلك السمات الاجتماعية الكبرى المشتركة بين الأفراد،تأتي سمتي المسايرة والمغايرة وهي سمات رئيسية.(سعيد بن مانع،1992 ،46)

إضافة إلى ""جوردن البورت"" يعتبر ""ريموند كاتل"" من رواد نظرية السمات،حيث تقوم نظريته على التنبؤ ،فهو يؤكد على أن هناك متغيرات دافعية كثيرة ينبغي تحديدها،ويركز على أهمية الجانب الوراثي في الشخصية،كما يؤكد في بناء الشخصية على أهمية الخلفية البيولوجية والمحددات الاجتماعية. كما يعترف كاتل بأهمية التعليم في نمو الشخصية،فالشخصية عنده هي ما يمكننا التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين،ويضع تعريفه هذا على شكل معادلة تجمع بين استجابة الفرد السلوكية،والمنبه،والشخصية.

ـمراجع الفصل باللغة العربية:

79. أحمد الكندري،**علم النفس الأسري**،الطبعة الثالثة،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الكويت،2005.

80. أحمد فؤاد الأهواني،**التربية في الإسلام**،الطبعة الثانية،دار المعارف،القاهرة، 1975.

81. أحمد مختار عضاضة،**التربية العلمية التطبيقية في المدارس العراقية**، الطبعة الثالثة، الشرق للطباعة، بيروت، 1962.

82. أحمد زكي صالح،**علم النفس التربوي**،الطبعة الثالثة،دار الفرقان، بيروت، 1990.

83. أورفيل برم و ستانتون ويلر،ترجمة:علي الزغل،**التنشئة الاجتماعية بعد الطفولة** الطبعة الأولى،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان،1982.

84. إبراهيم قشقوش، **سيكولوجية المراهقة**، الطبعة الثالثة، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر 1985 .

85. جابر عبد الحميد جابر،**سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم**،دار النهضة العربية، القاهرة،1991.

86. جان بلير،ستوارت جونز،ترجمة: أحمد عبد العزيز، **سيكولوجية المراهقين**،دار النهضة، مصر، 1970.

87. جان ميز ونوف،ترجمة:فريد أنطوان،**دينامية الجماعات**،الطبعة الثانية،منشورات عويدات بيروت،1980.

88. جمال معتوق،**صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين**،الطبعة الأولى ،2004.

89. جورج لاباساد ورينيه لورو،ترجمة:هادي ربيع،**مقدمات في علم الاجتماع**،الطبعة الأولى،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت،1982.

90. حامد عبد السلام زهران ، **علم النفس النمو**، دار العودة، بيروت، 1972.

91. حنان عبد الحميد العناني،**الطفل والأسرة والمجتمع**،الطبعة الأولى،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2000.

92. خليل ميخائيل معوض،**دراسة مقارنة في مشكلات المراهقة في المدن والريف**،دار المعارف،مصر، 1971.
93. رجاء محمد أبو علام،**علم النفس التربوي**،الطبعة الثالثة،دار القلم،الكويت،1984.
94. رمضان القذافي،**علم النفس التربوي**،الطبعة الثانية،المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية ، 1997.
95. ضياء إبراهيم نجم،**الجماعات الاجتماعية مداخل نظرية ومواقف تطبيقية**،المكتبة الجامعية،الإسكندرية،2000.
96. كمال محمد محمد عويضة، **سيكولوجية التربية**، الطبعة الأولى،دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.
97. كمال الدسوقي،**علم النفس العقابي أصوله وتطبيقاته**، دار المعارف، مصر،1961.
98. لويز ج . كابلن،ترجمة:أحمد رمو،**المراهقة وداعا أيتها الطفولة**،منشورات وزارة الثقافة،دمشق،1998.
99. محمد السيد عبد الرحمن،**علم النفس الاجتماعي المعاصر: مدخل معرفي**،الطبعة الأولى،دار الفكر العربية،القاهرة،2004.
100. محمد خليفة بركات،**علم النفس التربوي في الأسرة**، الطبعة الأولى،دار القلم، الكويت،1977.
101. محمد سلامة محمد غباري،**الانحراف الاجتماعي ورعاية المنحرفين**،الطبعة الثانية المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،2002.
102. محمد عماد إسماعيل،**النمو في مرحلة المراهقة**، الطبعة الأولى،دار القلم،الكويت، 1986.
103. مصطفى غالب،**في سبيل موسوعة نفسية**، منشورات دار مكتبة الهلال، 1981.
104. معن خليل العمر،**علم المشكلات الاجتماعية**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان،الأردن 2005.
105. منير مرسي، **المعلم والنظام**، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 1998.
106. ميخائيل إبراهيم أسعد،**مشكلات الطفولة والمراهقة**،الطبعة الثانية،دار الجيل، بيروت، لبنان، 1998.
107. نوري حافظ،**المراهـــــق**،الطبعة الثانية،دار الفارس للنشر والتوزيع،عمان،الأردن، 1990
108. سعيد رفعان العجمي،**علاقة بعض سمات الشخصية بانحراف الأحداث في مدينة الرياض** رسالة ماجستير،قسم العلوم الاجتماعية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ،2005.
109. عبد الأمير شمس الدين،**الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي**،الطبعة الأولى الشركة العالمية للكتاب،1990.
110. عبد الرحمن ابن خلدون،**مقدمة العلامة ابن خلدون**،دار الفكر،بيروت،2004.
111. عبد الرحمن عيسوي، **علم النفس الاجتماعي**، دار النهضة، بيروت، لبنان، 1974.

112. عبد الرحمن عيسوي، **علم النفس النمو**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
113. عبد الرحمن عيسوي،**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**،الطبعة الأولى،دار الفكر العربي، بيروت،لبنان،2005.
114. عبد الرحمن عيسوي،**تفاعل الجماعات البشرية**،الدار الجامعية،الإسكندرية 2006.
115. عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، الطبعة التاسعة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1993.
116. عبد الغني الديدي،**التحليل النفسي للمراهقة**،الطبعة الأولى،دار الفكر اللبناني، بيروت، 1996.
117. عبد السلام الدويبي،**التمهيد في علم النفس الاجتماعي**،الطبعة الأولى منشورات جامعة الفتح إدارة المطبوعات والنشر،طرابلس،ليبيا،1998.
118. علاء الدين كفافي،**الارتقاء النفسي للمراهق**،دار المعرفة الجامعية،مصر، 2006.
119. فؤاد الباهي السيد،**الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**،دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.
120. فيصل محمد خير الزراد،**مشكلات المراهقة والشباب**، الطبعة الأولى،دار النفائس بيروت،لبنان،1997 .
121. سيد أحمد عثمان،**علم النفس الاجتماعي التربوي**،مكتبة الانجلو مصرية القاهرة، 2002.
122. سعيد بن علي بن مانع،**المسايرة والمغايرة**،سلسلة البحوث التربوية والنفسية مركز البحوث التربوية والنفسية،جامعة أم القرى،مكة المكرمة،المملكة العربية السعودية،1991.
123. سعيد رفعان العجمي،**علاقة بعض سمات الشخصية بانحراف الأحداث في مدينة الرياض** رسالة ماجستير،قسم العلوم الاجتماعية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ،2005.
124. هدى محمد قناوي،**سيكولوجية المراهقة**،الطبعة الأولى،مكتبة الانجلو المصرية،1992.

-مراجع الفصل باللغة الأجنبية:

01. Antony S.R.Manstead,**THE BLACKWELL ENCYCLOPEDIA OF SOCIAL PSYCHOLOGY,** Blackwell Publishing,USA,1999.

02. Claire Denis et autres,**INDIVIDU ET SOCIETE**,deuxième édition, Les Editions de la Cheneliére inc,1995.
03. Emile Durkheim,**EDUCATION ET SOCIOLOGIE** , Presses universitaires de France,1980.
04. Eirick Prairat,**EDUQUER ET PUNIR**,Collection Forum de L'I.F.R.A.S,France,1994.
05. Eric Debarbieux et autres,**LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE**,deuxième parté,ESF,Paris,1999.
06. Frederick Rhodewalt,**PERSONALITY AND SOCIAL BEHAVIOR**,Psycology Press,Taylor and Francis Group,New York, USA,2008.
07. Jean-Pierre Chartier,**LES ADOLESCENTS DIFFICILES**,Prvat,Toulouse,1991.
08. Kathy S.Stolley,**THE BASICS OF SOCIOLOGY**,Green wood Press,USA,2005.
09. Michel Born,**PSYCHOLOGIE DE LA DELINQUANCE**,De Boeck Université,Paris,France,2007.
10. Pierre G.Coslin,**LA SOCIALISATION DE L'ADOLESCENT** Armand Colin,Paris,2007.
11. Raymond Boudon,**DICTIONNAIRE DE SOCIOLOGIE,**Larousse,Paris,1999.
12. Russell Hardin,**ONE FOR ALL THE LOGIC OF GROUP CONFLICT**,Princeton University Press,New Jersey,USA,1995.
13. Ryan T Cragun,**INTRODUCTION TO SOCIOLOGY,** University of cincinnati,2006.
14. Scott E Page,**THE DIFFERENCE**, Princeton University Press, New Jersey,USA,2007.
15. Serge Moscovici,**PSYCHOLOGIE SOCIAL**,Presses universitaires de France,1984.
16. Trine Flokhart,**SOCIALIZING DEMOCRATIC NORMS** Palgrave Macmillan,New York,USA,2005.
17. Vivien Burr,**THE PERSON IN SOCIAL PSYCHOLOGY** Psychology Press,The taylor and Francis group,New York,USA 2002.

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

المبحث الأول : التعريف بميدان البحث

المبحث الثاني: الدراسة الاستطلاعية

المبحث الثالث: المنهج المتبع

المبحث الرابع: تصميم أداة الدراسة الميدانية

المبحث الخامس: مجتمع الدراسة

المبحث السادس: عينة الدراسة

المبحث السابع: مجالات الدراسة

المبحث الثامن: المعالجة الإحصائية للبيانات

المبحث الأول: التعريف بميدان البحث

المطلب الأول : ثانوية الإمام الشيخ إبراهيم بيوض بالقرارة

الفرع الأول : بنو ميزاب

لقد عاش الاباضية في أماكن تجمعاتهم التي انتقلوا إليها بعد سقوط الدولة الرستمية،دون أن يكوّنوا لأنفسهم كيانا سياسيا،وإنما يعيشون حتى أيامنا الحاضرة تحت نظام العزابة (قاسم حجاج، 2006 ،156) وهذا النظام يحمل جميع مزايا الحكم الشوري،باستثناء منصب الخليفة أو الإمام. وكانت تربية النشء المهمة الرئيسية التي أنشئت العزابة من أجلها. فأوجدت مجالس العزابة في المناطق الإباضية نظاما تعليميا إباضيا خاصا بمدارسهم يتسم بالصرامة والتنظيم.

ولقد حدد الفكر التربوي الإباضي،الأغراض التي تسعى مدارس العزابة إلى تحقيقيها. وهي نشر المذهب الإباضي،وتكوين جماعتهم لتكوين النظام السياسي،أي التربية من أجل هذا الهدف السياسي. فالتربية التي تهدف إلى التكيّف التام بين الكائن وبين بيئته،لا بد أن تقدم له النظام كقانون،يحكم بينه وبين هذه البيئة نفسها. والسيطرة على الذات تبدأ بإطاعة النظام(رونيه أوبير،1982 ،703). وعليه فقد حرص الاباضية كذلك،على وضع نظام تربوي يحفظ جماعتهم من التمزق ومذهبهم من الاندثار،و يبقى صامدا أمام محاولات التذويب والإغارة.

ولا تكتفي مدراس العزابة بالاختبارات التي تنمي المعلومات الثقافية والشخصية،بل لا بد أن يجتاز الطالب اختبارات سلوكية،وأهمها الالتزام بقوانين العزابة. فنظام التربية في مدارس العزابة صورة عن المجتمع الإباضي،فالتربية في أساسها عملية اجتماعية،وقد عملت مدارس العزابة على التطبيع الاجتماعي للطلبة،بإكسابهم العادات والاتجاهات،التي يريدها المذهب الإباضي،وتعويد التلاميذ على التطبيق السلوكي للعادات الاجتماعية. فيتضح من سير العمل اليومي في العزابة الذي يتسم بالصرامة والشدة والعقاب ،عند كل تقصير أو تأخر،أنّ نمطا معينا وسلوكا متبعا يجب أن ينشأ عليهما الطلبة.

إن المذهب الاباضي الذي دعا إلى قيام إمامة تتماشى مع كل زمن من الأزمان،والى بناء المدن الشبيهة بالثكن العسكرية،انعكس على النظام التربوي.الذي جاء تزاوجا بين الفكر العسكري الاباضي الداعي إلى تربية الأجيال تربية عسكرية،والفكر التربوي الاباضي الداعي إلى إعداد دعاة يتميزون في سلوكهم وتربيتهم.

الفرع الثاني: أساليب التأديب في الفكر التربوي الإباضي:

وضعت مدارس العزابة الأساليب الموجبة للتأديب،وحددتها بما يلي:

1- التقصير في الواجبات الدراسية من تقصير في حفظ الدروس،إلى عدم القيام بالواجبات التي تطلب من التلميذ.
2- التأخر أو التغيب عن حضور الدرس بدون عذر.
3- عدم الالتزام بالهدوء والنظام أثناء الدرس.
4- عدم التقيد بنوم الهاجرة وقت الضحى.
5- كثرة الحركة وإزعاج الآخرين أثناء النوم.
6-عدم الالتزام بالمواعيد المحددة للأكل والنوم.
7- عدم حضور دروس شيخ العزابة الأسبوعية.والتي تعقد يومي الاثنين والخميس.
8- التأخر أو الغياب عن حضور أوقات الختمات:ختمة الصباح،وختمة المساء.
9- عدم القيام في الليل وقت الاستفتاح في الثلث الأخير أو الربع الأخير منه،أو الوقت الذي يحدده شيخ العزابة.
10-عدم الالتزام بالعبادات.
11-عدم الالتزام بآداب الطعام،والتي هي:
أ-التأخر عن موعد الأكل.
ب-عدم لبس اللباس الخاص بالطعام.
ج- عدم الأكل باعتدال.
د-القيام عن الطعام قبل أن يأذن العريف.
12-عدم التقيد بزي العزابة.
13-ارتكاب إثم كبير يستحق فاعله البراءة و الهجران.
14-التردد على الأسواق العامة،وأماكن الشبهات.
15-إفشاء الأسرار مثل:
أ- ذكر قوانين العزابة و أنظمتها الداخلية.
ب- ذكر مواعيد الجلسات و أماكن انعقادها.

أساليب التأديب: لا يختلف أسلوب التأديب في مدارس العزابة عن أساليب التربية الإسلامية، ويتدرج التأديب في مدارس العزابة على النحو التالي:

1-الإغضاء عن الذنب،ويكون للطالب المبتدئ،على النحو التالي:
-السكوت عن خمس عثرات.
-السكوت عن ثلاث عثرات في الكتابة.
-السكوت عن عثرة واحدة في الإعادة.

2- نصح التلميذ على انفراد
3-الحبس في زاوية معّينة من المدرسة،أو المسجد.
4-حرمان التلميذ من نصيبه من الوجبتين الإضافيتين عند الضحى،وبعد العصر،أو من إحداهما.
5- حرمان التلميذ من وجبات الطعام الرئيسيّة.

وان لم يصطلح حال التلميذ،تخطّى المعلّم العقوبات المعنويّة إلى العقوبات التالية:
1-الجلد طبقا لنوع الخطأ،وعدد الغلطات التي ارتكبها .
2-الهجران،وهو البراءة المؤقّتة حتّى يتوب التلميذ عن الذنب الذي ارتكبه.
3- البراءة،وهي طرد التلميذ الذي يرتكب ذنبا كبيرا مثل ترك الصلاة.

وطبق الإباضية أسلوبا جديدا في التأديب،يقوم على الولاية،وهي الولاية الموافقة في الدين. فكل من وافقك في الدين فهو وليّك،سواء علمت بموافقته أو جهلتها،أو برئت منه بالظاهر لحدث عرفته منه وهو قد تاب ورجع عنه. ويقوم على البراءة،وهي المخالفة في القول والعمل،أو في أحدهما وأسقط الاباضية مفهوم الولاية و الهجران على الفكر التربوي،ويطبّق هذا المفهوم في حالة من الحالتين :
1- مشاهدة مكّلف يرتكب كبيرة لا يحتمل له فعل عذر،فالواجب عندئذ البراءة منه.
2- الإقرار،وهو أن يقّر المكّلف بأنّه فعل كبيرة،لم يتب منها،أو أنّه أقرّ بذلك على سبيل السرور بها.
ونرى أنّ هذه العقوبة يجب أن تسبق التأديب الجسدي،لأنّها نوع من التأديب المعنوي،ولا يعتقد أنّها تفيد إذا طبّقت بعد التأديب الجسدي. وإذا كنّا لا نعثر في الفكر التربوي الاباضي على توضيح لهذا النوع من العقاب،لكنه يبدو أنّه تعنيف شديد حتى ينصرف التلميذ إلى دروسه إذا كان مقصرا،أو أن يشعر بالذنب إذا كان قد ارتكب فاحشة أو خالف الأنظمة السائدة في مدارس العزابة. (عبد الرحمن عثمان الحجازي،278،2000).

الفرع الثالث: القرارة

تم تأسيس القرارة أوائل القرن الحادي عشر الهجري ""1040هـ/1631م""،وقبل نشوء القرارة الحالية،بنت جماعة هاجرت من ""وادي ميزاب"" على ربوة في غرب القرارة،قرية تسمى ""القصر الأحمر""،لكنها لم تعمر طويلا،وجلا عنها أهلها قسرا نتيجة الفتن،لا تزال بها آثار مباني مهدمة ربوتها تشرف على المنطقة الصناعية الحديثة،وهي على يمين الطريق المعبد في مدخل مدينة القرارة ووفدت جماعة أخرى من بعض عائلات غرداية وبني يزجن وغيرها من منطقة ميزاب،فشرعوا في بناء مدينتهم بجنوب الأولى تسمى ""لمبرتخ"" يطلق عليها إسم ""أغرم أواداي""،ولما نشأت القرارة اختفت القريتان السابقتان.

و تبعد القرارة بنحو 120 كيلومتر عن غرداية،وبـ70 كيلومتر عن بريان،وتعتبر مدينة مهمة في الصحراء،سكانها إباضية،وبعض الأعراش عرب مالكية مثل :العطاطشة،أضرايس،وأولاد عبد الله. تتمتع بسوق مهم رائج،يكتظ بقبائل الأرباع،وأولاد نائل،والرحل من بسكرة وتوقرت.

ويوجد بالقرارة معهد علمي ثانوي مشهور،وهو معهد الحياة الذي يواصل نشاطه التربوي في الدراسات العربية والإسلامية(تركي رابح،1975 ،294)حيث ورثت القرارة الصدارة العلمية في ميزاب وجنوب الجزائر،فصارت منذ ستين سنة العاصمة العلمية،بفضل جهود المشايخ والمخلصين وإطارات التعليم،تحت قيادة وتوجيه الشيخ""بيوض"" ومن سبقه من العزابة. وتأسيسا على ما سبق فإن القرارة تعتبر العاصمة الثانية لميزاب علميا واقتصاديا.(صالح بن عمر أسماوي،2005 ،921)

الفرع الرابع : بطاقة فنية لثانوية إبراهيم بيوض

الجنس	التوزيع
ذكور	291
إناث	230
المجموع	521

ثانوية إبراهيم متواجدة بحي الإمام الشيخ بيوض بالقرارة،تم إنشاؤها بتاريخ 09/01/ 1987. تبلغ مساحتها 24000 متر مربع،المساحة المبنية منها تقدر بـ: 4250 متر مربع،وهي ذات نظام خارجي،يدرس بهذه الثانوية 521 تلميذا،يؤطرهم 33 أستاذا،و24 إداريا.

الجدول رقم (01) يبين توزيع تلاميذ ثانوية الإمام إبراهيم بيوض حسب الجنس

المطلب الثاني : ثانوية النجاح بالجلفة

الفرع الأول : أولاد نايل

تنحدر قبيلة أولاد نايل من أصول عربية حيث تنسب هذه القبيلة،إلى محمد بن عبد الله سيدي نايل،جده الأعلى إدريس الأصغر بن الأمير إدريس عبد الله الكامل،مؤسس دولة الأدارسة بالمغرب الأقصى،وهو عبد الله الكامل بن الحسن المثنى،بن الحسن السبط من ذرية الإمام علي كرم الله وجهه،وفاطمة الزهراء بنت محمد صلى الله عليه وسلم.

إن ما يميز أولاد نايل هو حياة البداوة هذا النمط من الحياة الذي يقوم على التنقل الدائم للإنسان في طلب الرزق حول مراكز مؤقتة،يتوقف مدى الاستقرار فيها على كمية الموارد المعيشية

المتاحة فيها،من ناحية وعلى كفاية الوسائل الفنية المستعملة في استغلالها من ناحية ثانية،وعلى مدى الأمن الاجتماعي والطبيعي الذي يمكن توافره فيها من ناحية ثالثة. وقد كان ابن خلدون سباقا إلى تصنيف أنواع البدو عندما وضعهم في مستويات تبعا لدرجة ظعنهم وبعدهم عن الحضارة.(محمد السويدي،1984 ،153)

إن بعد العربي عن الحياة الاجتماعية المنظمة لا يعود إلى صفته العربية،بل إلى نمط الحياة التي انقاد إليها،تلك التي تفرض عليه اعتمادا أكثر على الذات. فقبول الأفراد للحياة الاجتماعية المنظمة يفرض عليهم الخضوع إلى سلطة ما،وبما أن الخضوع يعني القهر والإلزام،يرفض العربي الحياة الاجتماعية المنظمة،وهي قاعدة عامة تنطبق على كل من اعتاد حياة البداوة والخشونة،من أي جنس بشري كان.(حسن ملحم،1993 ،214)

ويتناول بيير بورديو في كتابه سوسيولوجيا الجزائر،بعضا من أهم ما يميز أهل البدو،عندما يتكلم عن القبيلة التي تعتمد في تسير شؤونها على شيخ القبيلة،الذي يحدد مواعيد الترحال ويفصل في كثير من القضايا التي تهم القبيلة. إضافة إلى أن هوية القبيلة هي هوية الاسم والدم. كما يسود هذا المجتمع النظام الأبوي بشكل مطلق.(Pierre Bourdieu,1980,72)

ويرتكز النسق الأبوي على المراكز المترابطة للآباء والأبناء،فمن المعروف أن جميع المجتمعات تضع قيودا معينة وتحديدات معيارية عن السلوك الملائم والسلوك غير الملائم فيها كما تصطلح على سلسلة من التوقعات.(سناء الخولي،1983 ،217)وقد بقيت البنية القبلية،وهي النوع القديم للتشكل الأبوي،مستمرة في كافة أنواع المجتمع الأبوي بما في ذلك الحديث.(هشام شرابي،1999 ،67)

الفرع الثاني: الجلفة

تأسست الجلفة في الخمسينات من القرن التاسع عشر،مع أن تاريخ المنطقة يمتد من عصور ما قبل التاريخ إلى الحقبة الرومانية مرورا بالقبائل البربرية التي سكنت المنطقة. ويعود تاريخ التعليم بها سنوات الثلاثينات من القرن العشرين،حينما تأسست مدرسة الإخلاص والتي كانت تتكون من قسمين عصريين(محمد الحسين فضلاء،1999 ،167).

وتقع مدينة الجلفة بالأطلس الصحراوي على بعد 300 كلم جنوب الجزائر العاصمة وهي نقطة التقاء في منتصف الطريق بين الحدود الشرقية والغربية للبلاد. وهي عاصمة السهوب،تمتاز بمناخ قاري وبارتفاع يقدر بـ:1270م عن سطح البحر.

الفرع الثالث : بطاقة فنية لثانوية النجاح

تقع ثانوية النجاح بحي البرج تم إنشاؤها بتاريخ 2001/06/27 بها العديد من الهياكل البيداغوجية من أقسام ومخابر وورشات إضافة إلى قاعة رياضية طاقة الاستيعاب بها يقدر بـ: 1000 تلميذ من الذكور والإناث،يؤطرهم 34 أستاذا،و 19 إداريا. وهي ذات نظام خارجي.

الجدول رقم (02) يبين توزيع تلاميذ ثانوية النجاح حسب الجنس

المبحث الثاني : الدراسة الاستطلاعية

لا تعد الدراسة الاستطلاعية واحدة من أهم الخطوات لبناء أدوات الدراسة فحسب،بل تتعدى هذه الأهمية إلى ضبط الدراسة،من بدايتها حتى نهايتها. وذلك بما تقدمه من بناء تصورات حول جوانب الدراسة،انطلاقا من الملاحظات الأولية،مرورا بتحديد الإشكالية والفروض،ووصولا إلى إجراءات الدراسة الميدانية. وهو ما مكنتنا منه هذه الخطوة،ففي هذه المرحلة قمنا بزيارات ميدانية للثانويات حيث تم تسجيل جملة من الملاحظات،التي ساعدتنا في تحديد مسارات دراستنا. والتي من بينها الأفكار التي تم تضمينها في المقياس الذي قمنا بتصميمه،إضافة إلى عمليات التقنين من صدق وثبات،التي قمنا بها خلال هذه الدراسة الاستطلاعية.

الجنس	التوزيع
ذكور	230
إناث	411
المجموع	641

المبحث الثالث:

المنهج المتبع

تمثل دراسة السمات الاجتماعية للشخصية من أهم قضايا السلوك الإنساني والاجتماعي،التي يعنى بها الدارسون في ميدان علم الاجتماع. ولعل موضوع المسايرة والمغايرة الاجتماعية،أو ما يطلق عليه بالامتثال الاجتماعي،يعتبر الصورة الممثلة لهذه القضية. وبالتالي جاءت هذه الدراسة لتتناول ظاهرة المسايرة والمغايرة الاجتماعية في الوسط المدرسي،من أجل الوصول إلى حلول لإشكاليات تخص سلوك التلاميذ نحو المعايير الاجتماعية في المدرسة،وعلاقة ذلك بأنماط التنشئة الاجتماعية السائدة. هاته الظاهرة التي تعتبر من أهم مواضيع علم الاجتماع التربوي. ولأجل استقصاء جوانب الظاهرة محل الدراسة،وكشف العلاقة بين عناصرها،كان لزاما علينا اختيار المنهج المناسب الذي يمكننا من ذلك.

إن المنهج العلمي الملائم لهذا النوع من الظواهر محل دراستنا هو المنهج الوصفي الذي يعرف على أنه استقصاء ينصب حول ظاهرة من الظواهر قصد الكشف عنها ومعرفة العلاقات بين عناصرها.

المبحث الرابع: تصميم أداة الدراسة الميدانية

لاختبار فرضيات الدراسة المقترحة تم الاعتماد على مقياس جديد حاول الباحث ابتكاره لقياس المتغيرات وذلك بالاعتماد على خطوات عدة من أجل الوصول إلى تصميم جيّد لهذه الأداة ولقد أطلقنا على هذا المقياس اسم **مقياس الامتثال الاجتماعي في الوسط المدرسي**. ولقد تمثلت هذه الخطوات فيما يلي:

المطلب الأول: القراءات النظرية

وفيها تم التعامل مع مجموعة من الإنتاجات الفكرية لبعض من المفكرين الذين تناولوا موضوع الامتثال الاجتماعي نذكر من بينهم: دوركايم،بارسونز،ألبورت،مرتون. إضافة إلى كتابات بعض المفكرين العرب من أمثال: حامد عبد السلام زهران ،سعيد بن مانع بن علي، سيد أحمد عثمان.

المطلب الثاني: الدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة

إن أغلب الدراسات التي تناولت موضوع المسايرة والمغايرة كانت دراسات تجريبية اعتمد فيها على التجارب المعملية. لذلك ففي تصميمنا لمقياس دراستنا لم نجد سوى دراسة نظرية واحدة حيث تم التعامل مع دراسة الدكتور سعيد بن مانع بن علي والتي تناول فيها بالدراسة الفروق في سمات المسايرة والمغايرة بين الجانحين وغير الجانحين بالمملكة العربية السعودية.حيث تم تطبيق مقياس للمسايرة والمغايرة يحوي 12 بعداً، كل بعد يحوي 08 عبارات .

إضافة إلى دراستين لنفس الباحث الأولى تناول فيها الفروق في سمات المسايرة والمغايرة بين المتزوجات والمطلقات،والأخرى الفروق في سمات المسايرة والمغايرة بين المتفوقين والمتأخرين من الجنسين،وهو ما تم التطرق إليه في مبحث الدراسات السابقة.

المطلب الثالث: منشور وزارة التربية الوطنية

للوصول إلى تصميم يتوافق مع البيئة التي سوف تتم فيها دراستنا حول الامتثال الاجتماعي في الوسط المدرسي الجزائري تم الاستعانة في بناء المقياس بالمنشور الوزاري رقم 778 المؤرخ في 1991/10/26 والمتضمن أحكام من نظام الجماعة التربوية في المؤسسات المدرسية والمتعلقة بالتلاميذ والأولياء.

المطلب الرابع: التحليل المفهومي لمتغيرات الدراسة

إن تحليل المفاهيم يعد القناة التي تسمح بالانتقال من الدراسة النظرية إلى القياس الميداني فهي تمكن لنا التحول من ما هو مجرد إلى ما يمكن قياسه في الواقع. فالتحليل المفهومي كما يراه موريس أنجرس هو سيرورة تدريجية لتجسيد ما نريد ملاحظته في الواقع(موريس انجرس،2004

،157). وعلى هذا الأساس قمنا بتحديد المفاهيم العامة للدراسة والتي قمنا بتفكيكها إلى أبعاد ومن ثم إلى مجموعة مؤشرات كما سنرى فيما سيأتي:

في البداية لقد قدم **"ألبورت"** سمات فرعية لسمتي المسايرة والمغايرة حددها في :

- سمتي الإيثار والأثرة.
- سمتي الحساسية الاجتماعية والتبلد الاجتماعي.
- سمتي العطاء والأخذ.
- سمتي التمركز حول الذات والتمركز حول الآخرين.
- سمتي الاستقلالية والتبعية.
- سمتي المسالمة والعدوانية.
- سمتي التوحد والانعزال.
- سمتي الانسجام والتنافر.
- سمتي الثقة الاجتماعية والخجل.
- سمتي التعاون والتنافس.
- سمتي القبول والرفض.
- سمتي التسامح والتشدد.

هذه السمات الإثني عشر كانت تمثل سمة المسايرة في مقابل سمة المغايرة،وهي التي اعتمدها الدكتور سعيد بن مانع بن علي في بناء مقياسه للمسايرة والمغايرة.

هذا وقد قدم آخرون مجموعة من السمات الاجتماعية للشخصية حددوها في مايلي :

- الحساسية للمشكلات أواللامبالاة.
- الاشتراك في النشاط الاجتماعي أو النفور منه.
- مراعاة المعايير أو عدم مراعاتها.
- السيطرة أو الخضوع.
- التعاون أو التزاحم.
- المسالمة أو العدوان.
- الاكتفاء الذاتي أو الاعتماد على الغير.

من خلال تحليلنا لما جاء في التقسيمات السالفة وجدنا أن كثيراً من السمات تشترك مع بعضها البعض في العديد من النقاط، بل وتكاد تكون إحداها صورة مطابقة لأخرى. ومنه و بالاعتماد على الخطوات التي اتبعناها في تصميم المقياس توصلنا إلى التقسيمات التالية والتي شكلت بناءًا لمقياس دراستنا:

المسايرة في مقابل **المغايرة**

- **الحساسية الاجتماعية** في مقابل **اللامبالاة (التبلد الاجتماعي).**

- **الاشتراك في النشاط الاجتماعي** في مقابل **الانعزال.**
- **مراعاة المعايير** في مقابل **الخروج عنها.**
- **الاستقلالية** في مقابل **التبعية**.
- **التعاون** في مقابل **التزاحم**.
- **المسالمة** في مقابل **العدوانية**.

بعد الوصول إلى هذا التقسيم والحصول على مجموعة الأبعاد المذكورة أعلاه تم تحليل المفاهيم المعبرة عن الأبعاد السابقة، وذلك بتفكيكها إلى مجموعة مؤشرات تم تحويلها إلى عدد من العبارات. لنحصل في الأخير على 10 عبارات لكل بعد،ويكون مجموع عبارات المقياس 60 عبارة،موزعة على 06 أبعاد، وتكون هي الصورة النهائية لمقياس دراستنا **مقياس الامتثال الاجتماعي في الوسط المدرسي** .

لكي يكتمل البناء لابد أن يخضع المقياس المصمم إلى اختبارات التقنين التي تؤهله إلى أن يعتمد كأداة علمية صادقة،فالتقنين يسهم في جعل المقياس صادقا في قياس ما وضع له ويكون ثابتا عند إعادة التطبيق(صلاح مراد وأمين سليمان،2002 ،350)،فاختبارات الثبات والصدق تعد من الشروط الأولى،التي يجب أن تمر بها أي أداة لتقبل من الناحية العلمية،وحتى تكون جيدة ومناسبة للغرض الذي وجدت من أجله. ولذلك فقد تم اتباع هذه القواعد للتأكد من مصداقية وعلمية المقياس المصمم. وهو ما سوف يتم توضيحه في ما سيأتي من عناصر.

المطلب الخامس: اختبارات الثبات

***- طريقة إعادة الاختبار: Test-Retest**

لقد قمنا باختيار طريقة إعادة الاختبار لقياس ثبات المقياس حيث وزعنا المقياس على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية يقدر عددهم ب10 تلاميذ وبعد مرور 15 يوما أعدنا توزيع المقياس على نفس الأفراد،ثم قمنا بحساب معامل الثبات. تجدر الإشارة إلى أننا في هذه الدراسة وفي جانبها الإحصائي اعتمدنا على برنامج SPSS. لقد توصلت نتائج هذا الاختبار إلى معامل ارتباط (**بيرسون**) يقدر ب: **0.995** عند مستوى دلالة 0.01 وهو معامل ارتباط قوي يعبر عن إمكانية اعتماد الأداة في الدراسة الميدانية والجدول رقم (03) يوضح معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس:

جدول رقم (03)

يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس الامتثال الاجتماعي باستخدام طريقة إعادة الاختبار

البعد	معامل الارتباط
الحساسية الاجتماعية/ اللامبالاة	0.972
الاشتراك في النشاط الاجتماعي/ الانعزال	0.978
مراعاة المعايير/ الخروج عنها	0.941
الاستقلالية/ التبعية	0.940
التعاون/ التزاحم	0.956
المسالمة/ العدوانية	0.986

***-طريقة الاتساق الداخلي :**

إن طريقة إعادة الاختبار لا تقيس درجة الاتساق الداخلي فقد يكون معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني عاليا ،بينما يكون الثبات الداخلي منخفضا. لذلك تم في هذه الدراسة حساب معامل **ألفا كرونباخ** لمقياس الامتثال الاجتماعي المقترح حيث قدر ب: **0.869** وهو معامل ارتباط قوي يعبر كذلك قوة الثبات التي يمتاز بها هذا المقياس مما يجعله صالحا لقياس ما وضع لقياسه، وهو ما سوف تؤكده اختبارات الصدق(إن نتائج طريقة الاتساق الداخلي يمكن توظيفها كذلك في قياس صدق المقياس) فيما سيأتي.

المطلب السادس: اختبارات الصدق

***-صدق المحكمين:**

يعد اختبار الصدق من الاختبارات التي تجرى في البحوث العلمية لمعرفة مدى ارتباط الأداة بالخاصية التي نود دراستها،وعليه فقد اختار الباحث أربع محكمين من ذوي الدرجات العليا والاختصاص والخبرة في مجال علم الاجتماع. حيث عرض عليهم مقياس الامتثال الاجتماعي في الوسط المدرسي،وطلب منهم الإشارة إلى العبارات من حيث مواطن الخلل ومن حيث الوضوح ومدى مناسبة الفقرات للمؤشرات المراد قياسها،وإصلاح ما يتطلب التعديل. ليتم اعتماد الصورة النهائية للمقياس. بعد حساب معامل الاتفاق بين الأساتذة المحكمين. وفيما يلي قائمة بأسماء الأساتذة الذين ساهموا مشكورين على إخراج هذا العمل في صورته النهائية:

-أ. د. الهاشمي مقراني
-أ. د. معتوق جمال

***- الصدق الظاهري:**

يعد الصدق الظاهري أحد أنواع اختبارات الصدق ويقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيسه ولمن يطبق عليهم (سعد عبد الرحمن،1998، 18) وبناءا عليه فبعد أراء الأساتذة المحكمين يتجلى صدق مقياس الامتثال الاجتماعي في الوسط المدرسي في وضوح بنوده ومدى علاقتها بالسمات والأبعاد موضوع الدراسة(المسايرة والمغايرة)،إضافة إلى مجتمع الدراسة الذي صمم من أجلهم،وهم التلاميذ إضافة إلى الإمكانات المتوفرة للتطبيق والتصحيح.

إن نتائج اختبارات التقنين من صدق وثبات وحجم العينة التي استخدمت في هذه العملية،والتي قدرت بحوالي 400 تلميذ. يؤكد لنا مدى صلاحية هذا المقياس لقياس سمات المسايرة والمغايرة أو ما يسمى بالامتثال الاجتماعي،الأمر الذي يسمح لنا باعتماده كأداة لقياس هذه الخاصية،في الوسط المدرسي الجزائري.

المبحث الخامس: مجتمع الدراسة

إن هذا البحث يستهدف واحدة من قضايا النظام التربوي الجزائري،لذلك فإن الفئة المقصودة في هذه الدراسة هم التلاميذ. ولكي نكون أكثر دقة في حصر المجتمع الأصلي،فإننا ركزنا على تلاميذ المرحلة الثانوية،هاته المرحلة التي توافق مرحلة عمرية ذات خصوصية وذات تميّز في علاقتها مع موضوع بحثنا.

لقد بنيت هذه الدراسة على أساس الكشف عن الفروق بين منطقتين من الجزائر،على مستوى متغيرات البحث. هاتين المنطقتين هما مدينة الجلفة والقرارة، وبالتالي يتجسد المجتمع الأصلي لهذه الدراسة،في **تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينتي الجلفة والقرارة**.

المبحث السادس: عينة الدراسة

سوف تسمح لنا العينة بجمع المعلومات والوصول إلى التقديرات،التي يمكن تعميمها على مجتمع البحث الأصلي. حيث تم الاعتماد في هذه الدراسة على العينة العشوائية الطبقية،التي تسمح بضمان درجة تمثيلية عالية كما هو معروف،فهذا النوع من العينات يسمح لنا بتفادي التهميش الذي

من الممكن أن يتعرض له أفراد مجتمع البحث،وبالتالي فهي تضمن فرصة الظهور لكل مفردة من مفردات المجتمع الأصلي ودون تمييز.

ولتحديد العينة ذات الصلة بأهداف هذه الدراسة اتبعنا الخطوات التالية:
-اختيار مدينتي الجلفة والقرارة
-تحديد أسماء الثانويات بكل من المدينتين
-تم سحب ثانوية واحدة من كل مدينة بشكل عشوائي
-تحديد عدد الأقسام في كل ثانوية
-سحب 06 أقسام بشكل عشوائي من كل ثانوية ومن مستويات مختلفة(على اعتبار أن معدل عدد التلاميذ في القسم هو40) لنحصل على عدد إجمالي يقدر ب:240 في كل ثانوية.

بعد توزيع المقياس على مجموع التلاميذ الذين تم اختيارهم،وعند استرجاع الاستمارات قمنا بإلغاء تلك التي أعيدت فارغة،أو غير صالحة. إضافة إلى تلك الاستمارات التي لم يتم تسليمها من طرف المستجوبين،تم التعامل مع 200 استمارة في كل ثانوية. وبالتالي يمكن حصر عينة دراستنا في 400 تلميذ،موزعة ب:200 تلميذ لمدينة الجلفة،و200 تلميذ لمدينة القرارة.

الجدول رقم (04)
يوضح حجم مجتمع البحث وحجم العينة لكل ثانوية

اسم الثانوية	حجم المجتمع	حجم العينة
ثانوية الإمام إبراهيم بيوض بالقرارة	521	200
ثانوية النجاح بالجلفة	641	200
المجموع	1162	400

المبحث السابع: مجالات الدراسة

***-المجال الجغرافي**:

فيما يخص المجال الجغرافي لهذه الدراسة فقد اخترنا ثانويتين من ثانويات مدينتين من مدن القطر الجزائري وهما :
-ثانوية الإمام إبراهيم بيوض بالقرارة
-ثانوية النجاح بالجلفة
وتعود أسباب هذا الاختيار إلى التباين الثقافي لهاتين المدينتين،ذلك الذي يعد أحد الأهداف القاعدية لهذه الدراسة،التي تبحث الاختلافات بين تلاميذ المكونين الثقافيين على مستوى الامتثال للمعايير الاجتماعية داخل مؤسسة المدرسة،والتي تشكل المؤسسة التنشيئية الثانية بعد الأسرة. ذلك إن ثقافة المجتمع السائد لها تأثير في سلوك التلاميذ،نحو المعايير الاجتماعية داخل المؤسسات التربوية. فمدينة القرارة هي أهم منطقة لبني ميزاب(المكون الثقافي الأول) من حيث المنتسبين إلى المذهب الإباضي.

أما مدينة الجلفة المكون الثقافي الثاني، فهي المكان الذي يجسد الفضاء الذي يحوي تشكيلات متنوعة،والأكثر انفتاحا. بحيث تتعدد فيه الثقافات الفرعية،ولا يمكن الجزم بوجود ثقافة موحدة،كما هو الحال في مدينة القرارة التي تفرض فيها المرجعية الاجتماعية ذات الأساس المذهبي نفسها.

***-المجال البشري:**

يتمثل المجال البشري لهذه الدراسة في 400 تلميذ،حيث تم اختيار 200 تلميذ من ثانوية إبراهيم بيوض بالقرارة،و200 تلميذ من ثانوية النجاح بالجلفة،ونود التنبيه بأنه تم إهمال متغير الجنس والمستوى الدراسي،وكذلك السن،لأنه تم التركيز على متغير الثقافة في المجتمع السائد. وبناءا عليه تم دراسة الفروق في مستوى المسايرة والمغايرة الاجتماعية بين تلاميذ كل ثانوية.

***-المجال الزمني:**

لقد استغرقت الدراسة الميدانية مدة عامين،وذلك من سنة 2006 إلى غاية سنة 2008. حيث شملت هذه المدة تصميم الأداة والإجراءات الميدانية الأخرى. وقد تم انجاز الجانب الميداني المتعلق بتوزيع الاستمارات واسترجاعها ثم معالجتها إحصائيا في الفترة الممتدة بين شهر سبتمبر 2007 إلى غاية شهر أفريل من سنة 2008.

المبحث الثامن: المعالجة الإحصائية للبيانات

لقد تمت الاستعانة ببرنامج SPSS في تحليل بيانات الدراسة،وتم اعتماد الأدوات الإحصائية التي تطلبتها أهداف بحثنا،حيث تمثلت هذه الأدوات في مايلي:

-المتوسط الحسابي
-الانحراف المعياري
-معامل الارتباط بيرسون
-معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ
-ت ستودنت لحساب دلالة الفروق.

-مراجع الفصل باللغة العربية:

01. تركي رابح، **التعليم القومي والشخصية الوطنية**، الشركة الوطنية للكتاب 1975.

02. حسن ملحم، **التحليل الاجتماعي للسلطة**، منشورات دحلب، الجزائر، 1993.

03. رونيه أوبير، ترجمة: عبد الله عبد الدايم، **التربية العامة**، الطبعة الخامسة، دار العلم للملايين، بيروت، 1982.

04. محمد الحسين فضلاء، **المسيرة الرائدة للتعليم العربي الحر في الجزائر**، الجزء الثاني الطبعة الأولى، دار الأمة، الجزائر، 1999.

05. محمد السويدي، **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجزائرية الجزائر، 1984.

06. موريس أنجرس، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

07. عبد الرحمن عثمان حجازي، **تطور الفكر التربوي الإباضي في الشمال الإفريقي** الطبعة الأولى، المكتبة العصرية، بيروت، 2000.

08. قاسم حجاج، **ميزاب رؤية مستقبلية**، الطبعة الأولى، العالمية للتصميم والفنون المطبعية غرداية، الجزائر، 2006.

09. سناء الخولي، **الزواج والعلاقات الأسرية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1983.

10. سعد عبد الرحمان، **القياس النفسي النظرية والتطبيق**، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

11. صالح بن عمر اسماوي، **العزابة ودورهم في المجتمع الإباضي بميزاب**، الطبعة الأولى نشر جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2005.

12. صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها**، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2002.

13. هشام شرابي، ترجمة: محمود شريح، **النظام الأبوي**، دار الغرب للنشر والتوزيع، 1999.

-مراجع الفصل باللغة الأجنبية:

03. Pierre Bourdieu,**SOCIOLOGIE DE L'ALGERIE**,Presses Universitaires de France,1980.

الفصل السادس : تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية

المبحث الأول: تحليل وتفسير نتائج بعد الحساسية الاجتماعية / اللامبالاة (التبلد الاجتماعي).

المبحث الثاني: تحليل وتفسير نتائج بعد الاشتراك في النشاط الاجتماعي / الانعزال.

المبحث الثالث: تحليل وتفسير نتائج بعد مراعاة المعايير / الخروج عنها.

المبحث الرابع: تحليل وتفسير نتائج بعد الاستقلالية / التبعية.

المبحث الخامس: تحليل وتفسير نتائج بعد التعاون / التزاحم.

المبحث السادس: تحليل وتفسير نتائج بعد المسالمة / العدوانية

المبحث السابع: تحليل وتفسير النتائج الكلية لمقياس الامتثال الاجتماعي

المبحث الثامن: تحليل وتفسير نتائج الفروق بين العينتين فيما يخص الامتثال الاجتماعي

المبحث الأول: تحليل وتفسير نتائج بعد الحساسية الاجتماعية / اللامبالاة

يتألف بعد الحساسية الاجتماعية من عدد من العبارات،التي تشكل كل منها مؤشرا تم الوصول إليه بعد القيام بعملية التفكيك لأبعاد الدراسة،التي هي بدورها ناتج ما قمنا به من تفكيك لمفهومي المسايرة والمغايرة الاجتماعية. هذه المؤشرات التي تعبر عن معاني ودلالات،تدخل في نطاق الأخذ في الاعتبار مشاعر الآخرين،نحو ما يقوم به الفرد. ومن هذه المعاني الاهتمام بمشاعر الآخرين،ومجاملتهم. والشعور بالحزن في المواقف التي يتعرض فيها أحدهم للإهانة أو الأذى،والحرص على عدم إزعاج الآخرين بالقول أو الفعل،والسعي لإرضائهم. واستنكار التصرفات المسيئة،وتقديم النصح. والعمل على بناء علاقات طيبة،وتكوين صورة لائقة لدى الآخرين. زيادة على ذلك الإحساس بحالة من يعانون من المشاكل المعنوية والمادية،ومحاولة تقديم الدعم لهم.

ولقياس هذه المؤشرات،تم إدراجها ضمن مقياس خاص،ذو تدرج خماسي (أوافق بشدة ،أوافق لا أدري ، أرفض ، أرفض بشدة)،وممثلة في عدد من العبارات الايجابية والسلبية. وبعد توزيع المقياس على عينة الدراسة،تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول الموالي رقم (05)،والذي سوف نتبعه بالتعليق والتحليل،محاولين الخروج باستنتاجات حول ما تم رصده من أهداف في بداية هذا البحث.

من خلال الجدول رقم (05)،وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها التلاميذ المستجوبون حول مضمون العبارة رقم(1)المتعلقة **بمدى الاهتمام بالمحافظة على مشاعر التلاميذ الآخرين**،نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالموافقة بشدة على محتوى ومضمون العبارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة من تلاميذ الثانوية المختارة عشوائيا بالجلفة 146 فرداَ وبنسبة 73% ،مقابل 48 فرد أجابوا بالموافقة أي بنسبة 24% و 04 أفراد أجابوا بالحياد أي نسبة 2%،في المقابل لا أحد رفض العبارة أي 0%،لكن هناك فردان فقط كانوا غير موافقين وبشدة أي نسبة 01% . ونفس الاتجاه في الإجابة تقريبا نجدها في القرارة،فقد بلغ عدد الموافقين بشدة 129 فرد وبنسبة64.5 %،مقابل 51 مجيب موافقين أي نسبة 25.5%،و16فردا محايدين أي نسبة 8%،ومجيب واحد رافض للعبارة أي نسبة 0.5%،وثلاثة أفراد فقط غير موافقين بشدة أي ما يعادل نسبة1.5% .ويتضح من خلال النتائج وبشكل عام،أن أغلبية التلاميذ في كل من ثانويتي الجلفة والقرارة يهتمون بمشاعر الآخرين في المدرسة،الأمر الذي يفرض وجود علاقات صحية بين التلاميذ ويمنع حدوث الكثير من الاختلالات على مستوى التفاعل الاجتماعي،ذلك الذي يعد من الدلالات القوية التي تترجم تمتع هذه الفئة من المنطقتين بقدر كبير من الحساسية الاجتماعية فيما يختص بهذا المؤشر.

وبالنسبة للعبارة رقم(2) المتعلقة **بحب مجاملة الزملاء التلاميذ في المدرسة**،فيلاحظ أن أكبر نسبة ومن كلا المنطقتين قد أجابت بالموافقة على حب مجاملة الزملاء التلاميذ في المدرسة،حيث بلغ عدد المجيبين من تلاميذ ثانوية الجلفة والموافقين بشدة 75 مجيب أي بنسبة 37.5%،والموافقين على مضمون العبارة 84 مجيب أي نسبة 42%،و18 مجيب محايد أي 09%،مقابل 15 مجيب رافض لحب مجاملة زملائه أي نسبة 7.5%،وفقط 8 أفراد يرفضون بشدة مضمون العبارة أي نسبة04%. كما يلاحظ نفس الاتجاه في الإجابة تقريبا في القرارة أيضا،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على حب مجاملة الزملاء التلاميذ في المدرسة 27% أي 54 فرداَ،والموافقين بلغ عددهم 108 أي 54% وهي أعلى نسبة،أما الطلبة المحايدين فكان عددهم 17 أي بنسبة 8.5%،مقابل 16 مجيب رفضوا حب مجاملة الزملاء التلاميذ في المدرسة أي نسبة 08% ،و5 فقط كانوا رافضين وبشدة لفحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 2.5%. من خلال هذه النتائج نجد أن الأكثرية من تلاميذ الجلفة والقرارة يميلون إلى مجاملة الزملاء في المدرسة،مما يدل على تمتع هؤلاء التلاميذ بالايجابية في تعاملاتهم،مما يهيء الأرضية لوجود جو ملائم من العلاقات المبنية على الاحترام.

أما بالنسبة للعبارة رقم(3)،فالملاحظ أن أكبر نسبة من المجيبين موافقين بشدة على **الشعور بالحزن عند رؤية أحد التلاميذ يهان من طرف الآخرين**،إذ بلغت نسبة المجيبين بالجلفة74% أي

148 مجيب،و36 مجيب موافق ما نسبته 18%،وفي الحياد07 مجيبين أي نسبة 3.5%،مقابل 03 مجيبين من الرافضين لمضمون العبارة أي ما يعادل نسبة 1.5%،وعدد الرافضين بشدة بلغ 06مجيبين أي نسبة31.5%. ونفس الاتجاه في الإجابة نجده لدى المجيبين من تلاميذ ثانوية القرارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 112 أي بنسبة 56%،أما الموافقين فعددهم 49 مجيب أي نسبة 24.5%،وعدد المحايدين بلغ 09 أفراد أي ما نسبته 4.5%،وفي المقابل4.5% من الرافضين أي بعدد 09 أفراد،في حين بلغت نسبة الرافضين بشدة 10.5% أي ما يعادل21 مجيبا من التلاميذ. يتضح لنا من خلال النتائج أن كل من تلاميذ ثانويتي القرارة والجلفة يجمعون على أن إهانة التلاميذ الآخرين تشعرهم بالحزن،وهو دليل على وجود روح التكافل الاجتماعي لدى هؤلاء بصورته المعنوية،مما يعزز من قوة الحساسية الاجتماعية لديهم.

وبالنسبة للعبارة رقم (4) والمتعلقة **بمحاولة تجنب إزعاج الآخرين بالمدرسة**،فالملاحظ ومن خلال إجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بأنهم يحاولون أن لا يكونوا مصدر إزعاج للآخرين في المدرسة،حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 73.5% أي ما يعادل إجابة 147فرداَ،وعدد الموافقين بلغ 32 مجيب أي نسبة 16%،و03 مجيبين فقط محايدين أي بنسبة 1.5%،في المقابل 10 مجيبين أجابوا بالرفض أي ما نسبة5% ،والرافضين بشدة بلغوا 08 أفراد أي بنسبة 04 % ونفس الاتجاه في الإجابة يوجد لدى تلاميذ مدينة القرارة أيضا،إذ بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة 61% أي بعدد بلغ 122 مجيب،و42 شخص موافق أي ما نسبته 21%،و16 شخصا محايدا أي نسبة 08%،مقابل07 أفراد رافضين أي بنسبة3.5%،و13 فردا رفضوا وبشدة معنى العبارة أي نسبة 6.5%. تفضي هذه النتائج على أن غالبية التلاميذ في كل من الجلفة والقرارة،متفقون على عدم إزعاج الآخرين،وذلك بمحاولتهم أن لا يكونوا مصدرا لهذا الإزعاج وهو دليل على احترام حدود الآخرين.

أما بالنسبة للعبارة رقم (5) والمتعلقة **بعدم الرضى بتصرفات التلاميذ الذين يسيؤون للآخرين** فقد كانت نتائجها مماثلة تقريبا لنتائج العبارة السابقة لها،حيث أن الملاحظ ومن خلال استجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بأن تصرفات التلاميذ الذين يسيؤون للآخرين لا تعجبهم،حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 71.5% أي ما عدده 143فردا،و42 فرد أجابوا بالموافقة أي بنسبة 21%،و04 مجيبين بقوا محايدين أي ما نسبة 02%،هذا مقابل مجيب واحد رفض مضمون العبارة أي بنسبة0.5%،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 10مجيبين ما نسبته5%. ونفس الاتجاه في الإجابة يوجد لدى تلاميذ القرارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 122 مجيب أي بنسبة61%،وكان عدد الموافقين 43 أي بنسبة 21.5%،وبقي 10 مجيبين في الحياد أي بنسبة 05%،مقابل13 مجيب رفضوا ما ترمي إليه العبارة أي بنسبة6.5% أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 12مجيب ما نسبته6%. إن استنكار الإساءة إلى الآخرين يعد من أهم المؤشرات الدالة على التمتع بالحساسية الاجتماعية،وهو ما اتفق عليه غالبية التلاميذ في كل من ثانوية الجلفة والقرارة،والتي عبرت عنه النتائج المتحصل عليها سابقا.

وبالنسبة للعبارة رقم (6)،المتعلقة **بالسعي الدائم لإرضاء الآخرين في المدرسة**، نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالموافقة بشدة على محتوى ومضمون العبارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة من تلاميذ الجلفة 94 فرداَ وبنسبة 47%،و79 فرداَ أجابوا بالموافقة أي نسبة

39.5% والمجيبين بالحياد 14فردا أي نسبة 7%،وفي المقابل كان هناك 10 أفراد من الذين رفضوا العبارة أي نسبة 05%،وفقط 03 أفراد من غير الموافقين بشدة أي نسبة 1.5%. وفي القرارة نجد تشابه في النتائج تقريبا حيث بلغ عدد الموافقين بشدة 100 فرد أي نسبة 50% و78مجيب موافق أي نسبة 39%،والمحايدون بلغوا 11 فردا أي نسبة 5.5%،وفي المقابل 06 مجيبين رفضوا العبارة أي نسبة 3%،و05 أفراد فقط غير موافقين بشدة أي ما يعادل نسبة2.5%. توضح النتائج سعي الأكثرية من تلاميذ المنطقتين،لإرضاء الآخرين. وهو ما تؤكده النسب العالية للموافقين على فحوى العبارة، وهو ما يدل على أن هؤلاء التلاميذ بعيدون كل البعد عن التبلد الاجتماعي أو اللامبالاة.

وبالنسبة للعبارة رقم (7) والمتعلقة **بدرجة السعادة التي يشعر بها التلميذ عندما يمتدحه الآخرون في المدرسة**،فإنه يلاحظ في الجلفة النتائج التالية: بلغ عدد المجيبين بالموافقة بشدة 89 مجيب أي 44.5% وهي أكبر نسبة إجابة بالنسبة لهذه العبارة،و عدد الموافقين على مضمون العبارة بلغ81 مجيب أي نسبة 40.5%،و18 مجيب محايد أي ما نسبته 9 %،وفي المقابل 06 مجيبين رفضوا العبارة أي ما نسبته 3%،و 6 أفراد يرفضون بشدة مضمون العبارة أي نسبة3% كذلك. أما في القرارة فكانت النتائج في نفس الاتجاه تقريبا،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على شعور التلميذ بالسعادة الناتج عن امتداح الآخرين له في المدرسة 26.5% أي 53 مفردة،والموافقين بلغ عددهم 86 مجيب أي 43% وهي أعلى نسبة بالنسبة لهذه العبارة أيضا،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 41 أي نسبة 20.5%،مقابل 14 مجيب رفضوا فحوى العبارة أي نسبة 7%،و06 مجيبين كانوا من رافضين وبشدة أي ما يعادل نسبة 3%. إن الشعور بالرضى والسعادة عند تلقي عبارات المدح دلالة على الاهتمام بما تتوقعه الجماعة من الفرد،وهو مؤشر على السعي لتحسين صورة الذات في مرآة الآخرين،وهو ما تناوله رواد نظرية التفاعلية الرمزية،مما يجسد درجة التوافق الاجتماعي..وهو ما لمسناه من خلال النتائج لدى غالبية التلاميذ ومن المنطقتين.

أما بالنسبة للعبارة رقم (8) والمتعلقة **بالمحاولة الدائمة لتقديم النصح للزملاء التلاميذ في المدرسة**،فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة47% أي 94 إجابة،وعدد الموافقين بلغ 87 مجيب أي نسبة 43.5%،والمجيبين بالحياد بلغ عددهم 12 أي بنسبة 6%،وفي المقابل 05 مجيبين أجابوا بالرفض أي ما نسبتة2.5%،والرافضين بشدة بلغوا 02 مجيبين أي بنسبة01%. و يلاحظ تقارب الاتجاهات في الإجابة بالنسبة لتلاميذ القرارة،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة 43% أي بعدد بلغ 86 مجيب،و87 مجيب موافق أي ما نسبته 43.5%،و16 مجيب محايد أي نسبة 8%،مقابل7 أفراد رافضين أي بنسبة3.5%،و4 مجيبين رفضوا وبشدة معنى العبارة أي بنسبة 2%. يعد مؤشر الاهتمام بتقديم النصح للزملاء التلاميذ،من المعاني الدالة على التحلي بالروح الاجتماعية الايجابية،ومؤشر قوي على التمتع بالحساسية الاجتماعية. وهو ما توافر لدى معظم تلاميذ المنطقتين والتي عبرت عنه النتائج المتحصل عليها.

وبالنسبة للعبارة رقم (9)،والمتعلقة **بالسعي لبناء علاقات طيبة مع من هم في المدرسة**،نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالموافقة بشدة على محتوى ومضمون العبارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة من الجلفة 113 فردا أي ما نسبته 56.5%،و70فردا أجابوا

بالموافقة أي نسبة 35% وبلغ عدد المحايدين 07 أفراد أي نسبة 3.5%،وفي المقابل 05 أفراد فقط رفضوا العبارة أي نسبة 2.5%،ومثلهم غير الموافقين بشدة حيث بلغ عددهم أيضا 50 فردا أي نسبة 2.5%،وفي القرارة نجد تشابه في النتائج تقريبا حيث بلغ عدد الموافقين بشدة 106 فرد أي نسبة53 % و 76 مجيب موافق أي نسبة 38%،والمحايدين بلغوا 50 فردا أي نسبة 2.5%،وفي المقابل 06 مجيبين رفضوا العبارة أي نسبة 3%،و7 أفراد غير موافقين بشدة أي ما يعادل نسبة 3.5% . توضح النسب العالية للتلاميذ الذين يسعون إلى بناء علاقات طيبة مع الآخرين في المدرسة،وفي كل من الجلفة والقرارة، بأن لدى هؤلاء أهم خاصية من خصائص الحساسية الاجتماعية،مما يدعم إضافة إلى المؤشرات السابقة،قوة هذا البعد لدى التلاميذ المستجوبين.

وبالنسبة للعبارة الأخيرة في هذا المحور وهي العبارة رقم (10)،والمتعلقة **بمدى الشعور بالحزن لحالة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل مادية**،فإنه يلاحظ أن أكبر نسبة ومن كلا المنطقتين قد أجابت بالموافقة بشدة على العبارة،حيث بلغ عدد المجيبين بالجلفة الموافقين بشدة 152 مجيب أي 76%،والموافقين على مضمون العبارة 39 مجيب أي نسبة 19.5%،و03 مجيبين بالحياد أي 1.5%،مقابل 04 مجيبين فقط رفضوا معنى العبارة أي نسبة 2%،وفقط 2 رفضا بشدة مضمون العبارة أي نسبة1%. كما يلاحظ نفس الاتجاه في الإجابة تقريبا في القرارة،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على الشعور بالحزن لحالة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل مادية 60% أي 120 فردا،والموافقين بلغ عددهم 57 أي 28.5%،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 16 أي بنسبة 8%،مقابل 02 رفضا الشعور بالحزن لحالة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل مادية أي نسبة 1% و5 رفضوا بشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 2.5%. يعد الشعور بالحزن لحالة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل مادية،دليلا آخر على روح التكافل الاجتماعي،الأمر الذي يدفع إلى الاهتمام بمشاعرهم والسعي إلى مساعدتهم. ذلك أن ضعف المستوى المعيشي يؤدي إلى اضطراب التوافق النفسي الاجتماعي خاصة في مرحلة المراهقة مما يؤثر سلامة العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ . والنتائج التي بينت ميل الغالبية من تلاميذ الجلفة والقرارة إلى الإحساس بمشاكل الآخرين دليل انتفاء حالة اللامبالاة الاجتماعية لدى هؤلاء،مما يعزز قوة الحساسية الاجتماعية. ويؤكد على أن هناك مستوى عال من المسايرة الاجتماعية فيما يختص بهذا البعد.

المبحث الثاني: تحليل وتفسير نتائج الاشتراك في النشاط الاجتماعي / الانعزال.

يعبر هذا البعد عن واحد من أوجه سلوك المسايرة والمغايرة،حيث وبعد تفكيكه تم الحصول على مجموعة من المؤشرات التي جسدت في نقاط عدة،كالأوقات التي يحب التلميذ قضاءها مع زملائه،ودرجة اهتمام الآخرين به،وكذلك الاستمتاع بحضور الأنشطة المدرسية كالحفلات والمسابقات العلمية والرياضية التي تقيمها المدرسة. كما أن بعض المؤشرات حاولت قياس مدى الشعور بالعزلة،في مقابل الاختلاط بالآخرين وتكوين الصداقات. وفي واحدة من تلك المؤشرات تم طرح فكرة العطلة وما تمثله لدى الفئة المستجوبة من حيث كونها عامل من عوامل العزل الاجتماعي في مجتمع المدرسة. إضافة إلى عاملي الشعور بالوحدة والثقة بالآخرين.

كل هذه المؤشرات تم طرحها في المقياس المقدم إلى عينة الدراسة التي نعرض نتائجها في الجدول (06)

من خلال الجدول رقم (06)،وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها التلاميذ حول مضمون العبارة رقم(1)المتعلقة **بالمتعة المطلقة التي يشعر بها التلميذ أثناء الأوقات التي يقضيها مع زملائه في المدرسة،** فإننا نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالموافقة بشدة على محتوى ومضمون العبارة بالنسبة لمنطقة الجلفة،أما منطقة القرارة فالأغلبية أجابت بالموافقة،و الإجابات توزعت كالتالي: بالجلفة 89 فرداَ أجابوا بالموافقة بشدة أي بنسبة قدرها 44.5%،و 78 فرد أجابوا بالموافقة أي بنسبة 39%، و 25 فردا أجابوا بالحياد أي نسبة 12.5%،وفي المقابل 4 أفراد رفضوا مضمون العبارة أي ما نسبته 02%،ونفس النتائج بالنسبة لغير الموافقين بشدة أي 4 أفراد بنسبة 02%. أما بالنسبة لنتائج ثانوية القرارة فكانت الآتية: بلغ عدد الموافقين بشدة 64 فردا أي بنسبة 32%،و76 مجيب موافق أي نسبة 38%،و37 فردا محايدا أي نسبة 18.5%،و 11 مجيبا رافضا لمضمون العبارة أي نسبة 10.5%،و12 فردا غير موافقين بشدة أي ما يعادل نسبة6 % .
يعد مؤشر المتعة التي يشعر بها التلميذ أثناء تواجده مع زملائه،دليلا على الاندماج الاجتماعي،وبعده عن الانعزال. وهو ما اتفق عليه تلامذة الجلفة والقرارة في إجاباتهم،التي توضحها النتائج ممثلة في النسب العالية للموافقين على عبارات هذا البعد.

وبالنسبة للعبارة رقم (2) المتعلقة **بشعور التلميذ بعدم اهتمام جماعة الزملاء به**،فيلاحظ أن أكبر نسبة ومن كلا المنطقتين قد اختارت الإجابة بالحياد،حيث بلغت نسبة المجيبين من تلاميذ ثانوية الجلفة الموافقين بشدة 06 % أي 12 مجيب،والموافقين على مضمون العبارة 10 مجيبين أي نسبة 05 %،و88 مجيب محايد أي 44 %،مقابل 43 مجيب رفض الشعور بأن جماعة الزملاء غير مهتمة به أي نسبة 21.5 %،و47 فردا يرفضون بشدة مضمون العبارة أي نسبة23.5 %. كما يلاحظ نفس الاتجاه في الإجابة تقريبا في القرارة أيضا،حيث بلغت نسبة

الموافقين بشدة على شعور التلميذ بأن جماعة الزملاء غير مهتمين به 4.5 % أي 9 أفراد،والموافقين بلغ عددهم 16 أي 08 % أما الطلبة المحايدين فكان عددهم 94 أي بنسبة47 % وهي أعلى نسبة،مقابل 38 مجيب رفضوا مضمون العبارة أي نسبة 19 %،و43 فردا رفضوا وبشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 21.5%. يعد الشعور بعدم اهتمام الآخرين بالتلميذ،مؤشرا قويا لحالة الانعزال. وهو ما تم رفضه من قبل غالبية التلاميذ من منطقتي الجلفة والقرارة،مما يعني أن هؤلاء يميلون أكثر إلى الاشتراك في النشاط الاجتماعي على حساب الانعزال والانطواء.

أما بالنسبة للعبارة رقم (3) والمتعلقة **بالمتعة التي يشعر بها التلميذ عند حضوره الحفلات في المدرسة**،فقد كانت نتائجها مختلفة عن نتائج العبارة السابقة لها،حيث أن الملاحظ ومن خلال استجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بأن حضور الحفلات في المدرسة ممتع بالنسبة لهم،حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 32.5% أي ما عدده 65فردا،و75 فرد أجابوا بالموافقة أي بنسبة 37.5%،و25 مجيب بقوا محايدين أي ما نسبة 12.5 %،هذا مقابل 22 مجيب رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة11 %،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 13مجيب أي ما نسبته 6.5 %. ونفس الاتجاه في الإجابة يوجد لدى تلاميذ القرارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 48 مجيب أي بنسبة24 %،وبلغ عدد الموافقين 68 مجيب أي بنسبة 34 %،وبقي 36 مجيب في الحياد أي بنسبة 18 %،مقابل 22 مجيب رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة 11% أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 26مجيب أي ما نسبته13 %. إن الاستمتاع بحضور الحفلات يعد تعبيرا عن الرغبة في الاشتراك في النشاطات الاجتماعية،ودليلا على بعد التلميذ عن الانعزال. وهو ما ذهب إليه كثير من التلاميذ في إجاباتهم في كل من الجلفة والقرارة،تترجمها النسب المتحصل عليها.

وبالنسبة للعبارة رقم (4) والمتعلقة **بمدى حب الاشتراك في المسابقات العلمية والرياضية التي تقيمها المدرسة**،فالملاحظ ومن خلال إجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بالموافقة أو الموافقة بشدة،إذ بلغت نسبة الموافقة بشدة لدى تلاميذ ثانوية الجلفة 35% أي ما يعادل إجابة 70فرداً،وعدد الموافقين بلغ 76 مجيب أي نسبة 38% ،وهي أعلى نسبة في منطقة الجلفة،و21 مجيب محايد أي بنسبة 10.5 %،في المقابل 22 مجيب أجابوا بالرفض أي ما نسبته11 % والرافضين بشدة بلغوا 11 فردا أي نسبة 5.5 %. أما إجابات تلاميذ ثانوية القرارة فكانت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة 42 % أي بعدد 84 مجيب وهي أعلى نسبة بالمنطقة،و53 شخص موافق أي ما نسبته 26.5%،و30 شخص محايد أي نسبة 15 %،مقابل19 فردا رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة9.5 %،و14 فردا رفضوا وبشدة مضمون العبارة أي بنسبة 07 %. توضح النتائج أن الغالبية من التلاميذ ومن المنطقتين يحبون الاشتراك في المسابقات العلمية والرياضية،وهو ما يؤكد القيمة العالية للاشتراك في النشاط الاجتماعي لدى هؤلاء.

وبالنسبة للعبارة رقم (5)،والمتعلقة **بميل التلميذ للبقاء لوحده في الكثير من الأحيان**،فيلاحظ اختلاف النسب بين المنطقتين حيث أجابت الأكثرية في منطقة الجلفة بالموافقة بشدة على العبارة أما في منطقة القرارة فالعكس تماما حيث أجابت الأغلبية بالرفض،والنتائج الدقيقة للمنطقتين هي: بلغ عدد المجيبين بالجلفة الموافقين بشدة 67 مجيب أي 33.5 %،والموافقين على مضمون العبارة

44 مجيب أي نسبة 22%،و17 مجيب بالحياد أي 8.5 %،مقابل 46 مجيب رفضوا معنى العبارة أي نسبة 23%،و26 مجيب رفضوا بشدة مضمون العبارة أي نسبة13 %. أما في القرارة فقد بلغت النتائج النسب التالية: بلغ عدد الموافقين بشدة على حب البقاء وحيدا في الكثير من الأحيان 39 فردا أي بنسبة قدرها 19.5%،والموافقين بلغ عددهم 47 مجيب أي 23.5%،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 29 أي بنسبة 14.5 %،مقابل 60 مجيب رفضوا حبهم للبقاء وحدهم في الكثير من الأحيان أي نسبة 30 % ،و25 رفضوا بشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 12.5 %. يعد الميل إلى الوحدة،واحدا من مؤشرات الانعزال الاجتماعي،وهو ما تم رفضه من قبل غالبية التلاميذ في كل من الجلفة والقرارة،وهو ما يعبر على ميل هؤلاء التلاميذ إلى الاشتراك في النشاط الاجتماعي على حساب الانعزال.

أما بالنسبة للعبارة رقم (6) والتي جاء فيها **أن مخالطة الآخرين في المدرسة تجلب الكثير من المشاكل**،فقد كانت نتائجها بالنسبة للمنطقتين مختلفة،إذ أن الأغلبية في القرارة من المجيبين كانوا محايدين أما في منطقة الجلفة فقد كانوا موافقين وبشدة،وهذه قراءة للنتائج بالتكرارات والنسب:حيث أن الملاحظ في الجلفة ومن خلال استجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بأن مخالطة الآخرين في المدرسة تجلب الكثير من المشاكل،حيث بلغ عددهم 57 مجيب أي بنسبة 28.5 %،و49 فردا أجابوا بالموافقة أي بنسبة 24.5 %،و50 مجيب بقوا محايدين أي بنسبة 25%،هذا مقابل 18 مجيبا رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة09 %،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 26مجيب ما نسبته13 %. واتجاه آخر في الإجابة يوجد لدى تلاميذ القرارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 38 مجيب أي بنسبة19 %،وبلغ عدد الموافقين 53 أي بنسبة 26.5 %،أما المحايدين فقد بلغ عددهم 58 مجيب أي بنسبة 29 %،مقابل28مجيب رفضوا ما ترمي إليه العبارة أي بنسبة14 %، أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 23مجيب ما نسبته11.5%. توضح النتائج على أن أكثرية التلاميذ من ثانويتي الجلفة والقرارة،يرون أن مخالطة الآخرين في المدرسة تجلب الكثير من المشاكل،وهو دليل على ميل هؤلاء إلى تجنب الإكثار من العلاقات لتفادي الوقوع في المشاكل.

وبالنسبة للعبارة رقم (7) والمتعلقة **بعدم وجود أصدقاء مخلصين يفشي لهم الواحد أسراره**،فإنه يلاحظ تقارب في النتائج بالنسبة للمنطقتين،حيث في الجلفة النتائج كانت كالآتي: بلغ عدد المجيبين بالموافقة بشدة 34 مجيب أي 17 % ،و عدد الموافقين على مضمون العبارة بلغ 22 مجيب أي نسبة 11 %،و19 مجيب محايد أي ما نسبته 9.5 %،وفي المقابل 55 مجيب رفضوا العبارة أي ما نسبته 27.5 %،و 70 مجيبا رفضوا بشدة مضمون العبارة أي نسبة35 % وهي أعلى نسبة إجابات بالنسبة للمجيبين من الجلفة. أما في القرارة فكانت النتائج في نفس الاتجاه تقريبا،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على عدم وجود أصدقاء مخلصين يفشي لهم الواحد أسراره 18 % أي 36مفردة،والموافقين بلغ عددهم 23 مجيب أي 11.5 %،أما التلاميذ المحايدين فبلغ عددهم 36 أي نسبة 18 %،مقابل 38 مجيب رفضوا فحوى العبارة أي نسبة 19 %،و67 مجيب رفضوا وبشدة مضمون العبارة أي نسبة33.5 % وهي أعلى نسبة إجابات بالنسبة للمجيبين من القرارة. إن الإحساس بعدم وجود أصدقاء مخلصين في المدرسة،يعد مؤشرا على الميل إلى الانعزال وهو ما ابتعد عنه التلاميذ من ثانويتي الجلفة والقرارة في إجاباتهم،ليكون دليلا على وجود قيمة عالية للاشتراك الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ. وهو ما أكدته النتائج،ممثلة في النسب المتحصل عليها.

أما بالنسبة للعبارة رقم (8) والمتعلقة **بالكراهية للعطل كونها تبعد التلميذ عن زملائه**،فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة أعلى النسب في الجلفة وهي 61 % أي 30.5 إجابة،وعدد الموافقين بلغ 52 مجيب أي نسبة 26 %،والمجيبين بالحياد بلغ عددهم 26 أي بنسبة 13 %،وفي المقابل 29مجيب أجابوا بالرفض أي ما نسبتة14.5 %،والرافضين بشدة بلغوا 32 مجيب أي بنسبة16%. أما نتائج الإجابة في القرارة فكانت كالتالي: بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة 16.5% أي بعدد بلغ 33 مجيب،و49 مجيب موافق أي ما نسبته 24.5 %،و44 مجيب محايد أي نسبة 22 %،مقابل22 فردا رفضوا عدم حبهم العطلة كونها تبعدهم عن زملائهم أي بنسبة11 % و52 مجيب رفضوا وبشدة معنى العبارة أي بنسبة 26% وهي أعلى نسبة في القرارة بالنسبة لهذه العبارة. تعد العطل من بين أهم العوامل التي تساهم في ابتعاد التلاميذ عن بعضهم البعض،لذلك فقد اتفق أكثر التلاميذ في كل من المنطقتين على عدم الرغبة في العطلة لذات الأسباب،وهو دليل آخر على ميلهم إلى الاندماج والبعد عن العزلة،وهو ما توضحه النتائج.

وبالنسبة للعبارة رقم (9)،والمتعلقة **بكون التلميذ لا يجد في المدرسة من يحاول التعرف عليه** نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالحياد على محتوى ومضمون العبارة،حتى أن النسب تطابقت في المنطقتين فيما يخص الحياد،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة من الجلفة 19 فردا أي ما نسبته 9.5 %،و22 فردا أجابوا بالموافقة أي نسبة 11% ،وبلغ عدد المحايدين 66 فردا أي نسبة 33%،وفي المقابل 46 فردا رفضوا العبارة أي نسبة 23 %،و47 فردا غير موافقين بشدة حيث بلغت النسبة 23.5%،وفي القرارة بلغ عدد الموافقين بشدة 19 فردا أيضا أي نسبة 9.5%،و16 مجيبا موافق أي نسبة 08 %،والمحايدين بلغوا 66 فردا أي نسبة 33 %،وفي المقابل 63مجيب رفضوا العبارة أي نسبة 31.5 %،و36 فردا غير موافقين بشدة أي ما يعادل نسبة18 % . تشير هذه العبارة إلى واحد من المؤشرات المعبرة عن حالة العزلة،التي يمكن أن يشعر بها التلميذ في المدرسة،وذلك عندما يجد صعوبة في التعرف إلى الآخرين وعدم تمكنه من بناء علاقات معهم. وهو ما تم رفضه من قبل التلاميذ في كل من ثانوية الجلفة وثانوية القرارة،بحسب ما قدموه من إجابات على فحوى هذه العبارة وهو ما تؤكده النسب.

وبالنسبة للعبارة الأخيرة في المحور الثاني،وهي العبارة رقم (10)،المتعلقة **بالثقة بالزملاء وتقبل نصائحهم**،فإنه يلاحظ أن تقارب للنسب في كلا المنطقتين،حيث بلغ عدد المجيبين بالجلفة الموافقين بشدة 81 مجيب أي 40.5% وهي تمثل أعلى نسبة إجابات في الجلفة بالنسبة لهذه العبارة والموافقين على مضمون العبارة 72 مجيب أي نسبة 36 %،و23 مجيب بالحياد أي 11.5 % مقابل 09 مجيبين فقط رفضوا معنى العبارة أي نسبة 4.5 %،و15 مجيب رفضوا بشدة مضمون العبارة أي نسبة7.5 %. كما يلاحظ نفس الاتجاه في الإجابة تقريبا في القرارة،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على الثقة بالزملاء وتقبل نصائحهم 36 % أي 72 فردا،والموافقين بلغ عددهم 98 أي 49% وهي تمثل أعلى نسبة إجابات في القرارة بالنسبة لهذه العبارة،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 21 أي بنسبة 10.5 %،مقابل 3 فقط رفضوا،وجود الثقة بالزملاء وتقبل نصائحهم،أي نسبة 1.5% ،و6 رفضوا بشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 03 %. إن الثقة في الآخرين هي تعبير على مدى سلامة البناء الاجتماعي، لجماعة المدرسة ومدى التماسك،الذي

يدعمه كذلك تقبل نصائح الزملاء. وهو ما اتفق عليه تلامذة الثانويتين من الجلفة والقرارة وأوضحته النسب المستقاة من إجاباتهم.

المبحث الثالث: تحليل وتفسير نتائج بعد مراعاة المعايير / الخروج عنها.

يتناول هذا المحور جملة من المؤشرات التي تعبر في مجملها على أحد متغيرات الدراسة،والذي يمكن أن نصفه على أنه من أهم المتغيرات في دراستنا هذه،ذلك أن مراعاة المعايير أو الخروج عنها هو نفسه ما يترجم سلوك المسايرة والمغايرة،على أنه لا يمكننا التقليل من أهمية المتغيرات الأخرى.

وقد تم إدراج تلك المؤشرات في مجموعة من العبارات التي تقابلها إجابات ذات تدرج خماسي هذه العبارات تقدم لنا صورة عن ما يرمي إليه هذا المحور. فالسعي الدائم مثلا للوصول إلى المدرسة في الوقت المحدد،يعبر على مدى التزام التلميذ بقضية الوقت،ويعد مؤشرا هاما يدل على مدى احترام التلميذ لمواقيت المدرسة،والتي تجسد أحد أهم المعايير التي يجب احترامها. وكذلك الشأن بالنسبة للمؤشرات الأخرى،كالمحافظة على نظافة المدرسة وعدم تخريبها،واحترام المسؤولين وتطبيق أوامرهم،زد على ذلك الالتزام بإحضار الكتب المدرسية وكتابة الدروس المقررة،والاهتمام بحل الواجبات ومراجعة الدروس.

ومن بين المؤشرات التي توحي بالخروج عن معايير المدرسة،نجد التدخين واستعمال الهاتف النقال داخل المدرسة،والتهرب من ارتداء المئزر،والغش في الامتحانات،وإثارة الفوضى داخل الأقسام وخارجها،إضافة إلى الغيابات المتكررة والتحايل في تبرير ذلك. كل هذه المؤشرات تمت الإجابة عنها من خلال المقياس المقدم إلى تلاميذ الثانويتين،بكل من القرارة والجلفة والتي نقدمها في الجدول رقم (07) .

من خلال الجدول رقم (07)،وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها التلاميذ حول مضمون العبارة رقم(1)المتعلقة **بالسعي الدائم للوصول إلى المدرسة في الوقت المحدد**،الملاحظ ومن خلال استجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بالموافقة بشدة على أنهم يسعون للوصول إلى المدرسة في الوقت المحدد،حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 57% أي ما عدده 114فردا،و70 فرد أجابوا بالموافقة أي بنسبة 35%،و07 مجيبين بقوا محايدين أي ما نسبة 3.5%،هذا مقابل 5مجيبين رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة2.5%،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 04مجيبين ما نسبته 02%. ونفس الاتجاه في الإجابة تقريبا يوجد لدى تلاميذ القرارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 102 مجيب أي بنسبة51%،وبلغ عدد الموافقين 68 أي بنسبة 34% وبقي 17 مجيبا في الحياد أي بنسبة 8.5%،مقابل06 مجيبين رفضوا ما ترمي إليه العبارة أي بنسبة03 % أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 07مجيبين ما نسبته3.5 %. إن احترام مواعيد الدوام في المدرسة هو من بين أهم القواعد والأحكام(المادة 36)،التي تنظم الجماعة التربوية في المؤسسة التربوية ويعد مؤشرا هاما على مراعاة معاييرها. لذلك فالسعي إلى الوصول في الوقت المحدد إلى المدرسة،هو دليل على درجة الامتثال لهذه القاعدة. وهو ما اتفق عليه التلاميذ في ثانوية الجلفة والقرارة،وأكدته نتائجهم.

أما العبارة رقم(2) والمتعلقة **الحفاظ على نظافة المدرسة وعدم القيام بالتخريب فيها**،فقد لوحظ أن أكبر نسبة ومن كلا المنطقتين قد أجابت بالموافقة بشدة على مضمون العبارة،ونسب الرفض والرفض بشدة كانت متطابقة،حيث بلغ عدد المجيبين من تلاميذ ثانوية الجلفة والموافقين بشدة 126 مجيب أي بنسبة 63%،والموافقين على الحفاظ على نظافة المدرسة وعدم القيام بالتخريب فيها 56 مجيب أي نسبة 28%،و08 مجيبين في الحياد أي 04%،مقابل 04 مجيبين رفضوا ما جاء في العبارة أي نسبة 02%فقط،و06 أفراد رفضوا بشدة ذلك أي نسبة03%. كما يلاحظ نفس الاتجاه في الإجابة تقريبا في القرارة أيضا،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة 60% أي 120 فرداَ،والموافقين بلغ عددهم 51 أي 25.5% أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 19 أي بنسبة 9.5%،مقابل 04 مجيبين رفضوا حب الحفاظ على نظافة المدرسة وعدم القيام بالتخريب فيها أي نسبة 02% فقط،و06 كانوا رافضين وبشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 03%. توضح النتائج على أن اغلب التلاميذ من المنطقتين،يسعون إلى الحفاظ على نظافة المدرسة،ويتجنبون التخريب فيها،وهي القاعدة التي تؤكدها المادة 45 من الأحكام الخاصة بالتلاميذ داخل المؤسسة التربوية،وهو دليل على مدى امتثالهم لهذا النوع من المعايير ومراعاتها.

أما بالنسبة للعبارة رقم (3)،والتي جاء فيها:**أتغيب كثيرا وأتحايل في تبرير ذلك**،فالملاحظ أن أكبر نسبة من المجيبين رافضين بشدة لهذه العبارة من كلا المنطقتين،إذ بلغت نسبة المجيبين بالجلفة الموافقين بشدة07% أي 14 مجيب،و06 مجيبين موافقين ما نسبته 03%،وفي الحياد07 مجيبين أي نسبة 3.5%،مقابل 46 مجيب رفضوا كونهم كثيري التغيب وتحايلهم في تبرير ذلك أي ما يعادل نسبة 23%،وعدد الرافضين بشدة بلغ 127مجيب أي نسبة63.5% وهي أعلى نسبة إجابة بالنسبة لهذه العبارة. ونفس الاتجاه في الإجابة نجده لدى المجيبين من تلاميذ ثانوية القرارة حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 15 مجيب أي بنسبة 7.5%،أما الموافقين فعددهم 12 مجيب أي نسبة 06%،وعدد المحايدين بلغ 22 مجيب أي ما نسبته 11%،وفي المقابل15% من الرافضين أي بعدد 30 مجيب،في حين بلغت نسبة الرافضين بشدة أعلى نسبة وهي 60.5% أي ما يعادل121 مجيبا من التلاميذ. إن الغيابات المتكررة والتحايل في تبريرها،يعد مؤشرا دالا على الخروج عن المعايير ومغايرتها،وهو ما تتناوله المواد 40/39/38 من الأحكام الخاصة بتنظيم الجماعة التربوية،وهذا ما تم رفضه من قبل التلاميذ في كل من ثانوية الجلفة وثانوية القرارة. وتؤكده النتائج بالتكرارات والنسب.

وبالنسبة للعبارة رقم (4) والمتعلقة **باحترام المسؤولين في المدرسة وتطبيق ما يقولونه**،فالملاحظ ومن خلال إجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بأنهم يحترمون المسؤولين في المدرسة ويطبقون ما يقولونه لهم،حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 53% أي ما يعادل إجابة 106مجيب،وعدد الموافقين بلغ 74 مجيب أي نسبة 37%،و09 مجيبين محايدين أي بنسبة 4.5%،في المقابل 2 مجيبان أجابا بالرفض أي ما نسبة01% ،والرافضين بشدة بلغوا 09 أفراد أي بنسبة 4.5%،ونفس الاتجاه في الإجابة يوجد لدى تلاميذ مدينة القرارة أيضا،إذ بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة 47% أي بعدد بلغ 94 مجيب،و69 مجيب موافق أي ما نسبته 34.5%،و16 شخصا محايدا أي نسبة 08%،مقابل10 أفراد رافضين لفحوى العبارة أي بنسبة 05%،و11 فردا رفضوا وبشدة معنى العبارة أي نسبة 5.5%. إن احترام المسؤولين في المدرسة سواء كانوا أساتذة أو إداريين،هو من المعايير الواجب على التلميذ

احترامها ومراعاتها،وهو كذلك ما تؤكد علية المواد المنظمة للجماعة التربوية ممثلة في المادتين 43/41 . وهو ما أجمع عليه غالبية التلاميذ بثانويتي الجلفة والقرارة .

أما بالنسبة للعبارة رقم (5) والمتعلقة **بالالتزام الدائم بإحضار الكتب المدرسية وكتابة الدروس والاهتمام بالكراريس**،فقد كانت نتائجها مماثلة تقريبا لنتائج العبارة السابقة لها،حيث أن الملاحظ ومن خلال استجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بالموافقة بشدة على أنهم دائما يلتزمون بإحضار كتبهم المدرسية ويكتبون الدروس مع اهتمامهم بكراريسهم،حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 51% أي ما عدده 102فردا،و80 فرد أجابوا بالموافقة أي بنسبة 40%،و08 مجيبين بقوا محايدين أي ما نسبة 04%،هذا مقابل مجيبان اثنان رفضا مضمون العبارة أي بنسبة01%،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 08مجيبين ما نسبته04%. ونفس الاتجاه في الإجابة يوجد لدى تلاميذ القرارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 106 مجيب أي بنسبة53%،وكان عدد الموافقين 63 أي بنسبة 31.5%،وبقي 16 مجيبا في الحياد أي بنسبة 08%،مقابل10 مجيبين رفضوا ما ترمي إليه العبارة أي بنسبة05% أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 05مجيبين ما نسبته2.5%. إن المادة 34 من الأحكام المنظمة لحياة الجماعة التربوية تؤكد على أنه من الواجب حيازة الكتب والأدوات واللوازم المدرسية،لمزاولة الأنشطة المدرسية بما يحقق الغرض منها. وهو أمر يقع على عاتق التلميذ،إضافة إلى كتابة الدروس،لذلك كان لزاما على كل تلميذ احترام هذه القاعدة،والسهر على تنفيذها. وهو اتفق عليه الأكثرية من تلامذة الجلفة والقرارة،حسب ما قدموه من إجابات.

وبالنسبة للعبارة رقم (6)،المتعلقة **بعدم حل الواجبات المدرسية وعدم مراجعة الدروس**،نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بعدم الموافقة بشدة على محتوى ومضمون العبارة،حيث كانت النتائج في منطقة الجلفة كالآتي: بلغ عدد الموافقين بشدة من التلاميذ 12 فرداَ وبنسبة 06%،و11 فرداَ أجابوا بالموافقة أي نسبة 5.5%،والمجيبين بالحياد 14فردا أي نسبة 7%،وفي المقابل 59 فردا رفضوا العبارة أي نسبة 29.5%،و104 فردا من غير الموافقين بشدة أي نسبة 52% . وفي القرارة نجد تشابه في النتائج تقريبا حيث بلغ عدد الموافقين بشدة 03 أفراد فقط أي نسبة1.5%،و15مجيبا موافق أي نسبة 7.5%،والمحايدون بلغوا 18 فردا أي نسبة 09%،وفي المقابل 47 مجيبا رفضوا العبارة أي نسبة 23.5%،و117 مجيبا غير موافق بشدة على عدم حل واجباته المدرسية وعدم مراجعته لدروسه أي ما يعادل نسبة58.5% . إن عدم حل الواجبات المدرسية ومراجعة الدروس،يدل على خرق لأحد أهم القواعد المدرسية،والخروج عن معاييرها. وهو ما رفضه أغلبية التلاميذ من المنطقتين،وهو مؤشر على مدى مراعاة هذا الجانب المهم من المعايير لدى هؤلاء والتي تدخل في صلب مهام التلميذ.

وبالنسبة للعبارة رقم (7) والمتعلقة **بالتدخين واستعمال الهاتف الخلوي داخل المدرسة**،فإنه يلاحظ في الجلفة النتائج التالية: بلغ عدد المجيبين بالموافقة بشدة 13 مجيب أي 6.5%،و عدد الموافقين على مضمون العبارة بلغ 07 مجيبين أي نسبة 3.5%،و09 مجيبين بقوا في الحياد أي ما نسبته 4.5%،وفي المقابل 25 مجيبا رفضوا العبارة أي ما نسبته 12.5%،و 146 فردا رفضوا بشدة التدخين واستعمالهم للهواتف النقالة داخل المدرسة أي نسبة37% ،وهي أعلى نسبة إجابة لهذه العبارة. وفي القرارة فكانت النتائج في نفس الاتجاه تقريبا،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة 4.5% أي إجابة 09 أفراد،والموافقين بلغ عددهم 04 مجيبين أي 02%

وهي أقل نسبة بالنسبة لهذه العبارة،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 17 أي نسبة 8.5%،مقابل 23مجيبا رفضوا فحوى العبارة أي نسبة 11.5%،و147 مجيب كانوا من الرافضين وبشدة أي ما يعادل نسبة 73.5%. يعتبر التدخين واستعمال الهواتف النقالة من بين أهم العوامل المخلة بالنظام المدرسي (المادة 45)،وهو مؤشر على مغايرة المعايير الاجتماعية للجماعة التربوية. وهو ما تم رفضه وبشدة من قبل الأغلبية الساحقة من تلامذة الثانويتين. ممثلة في النسب علاه.

أما بالنسبة للعبارة رقم (8) والمتعلقة **بإثارة الفوضى داخل القسم إن كانت أمر غير لائق بالنسبة للتلميذ**،فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة51.5% أي 103 إجابة،وعدد الموافقين بلغ 49مجيب أي نسبة 24.5%،والمجيبين بالحياد بلغ عددهم 09 أي بنسبة 9.5%،وفي المقابل 18مجيبا أجابوا بالرفض أي ما نسبتة09%،والرافضين بشدة بلغوا 21مجيبا أي بنسبة10.5% و يلاحظ تقارب الاتجاهات في الإجابة بالنسبة لتلاميذ القرارة،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة50.5% أي بعدد بلغ 101مجيبا،و44مجيبا موافق أي ما نسبته 22%،و18 مجيبا محايدا أي نسبة 09%،مقابل20 فردا رفضوا فحوى العبارة أي بنسبة10%،و17مجيبا رفضوا وبشدة معنى العبارة أي بنسبة 8.5%. تؤكد المادتين 50/48 على ضرورة الالتزام بالهدوء وعدم إثارة الفوضى،الأمر الذي من شأنه عرقلة الأنشطة المدرسية،والإخلال بقواعد النظام والانضباط،وهو من مؤشرات عدم الامتثال للمعايير والخروج عنها. وهو ما اتفق عليه غالبية التلاميذ من ثانوية الجلفة وثانوية القرارة.

وبالنسبة للعبارة رقم (9)،والمتعلقة **بالتهرب من ارتداء المئزر داخل المدرسة والشعور بالتضايق منه**،نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالرفض بشدة على محتوى ومضمون العبارة حيث بلغ عدد الموافقين بشدة من الجلفة 25 فردا أي ما نسبته 12.5%،و21فردا أجابوا بالموافقة أي نسبة 10.5%،وبلغ عدد المحايدين 19 فردا أي نسبة 9.5%،وفي المقابل 57 فردا رفضوا العبارة أي نسبة 28.5%،و78 من التلاميذ غير الموافقين بشدة أي نسبة 39%،وفي القرارة نجد تشابه في النتائج تقريبا حيث بلغ عدد الموافقين بشدة 27 فردا أي نسبة13.5%،و23مجيب موافق أي نسبة 11.5%،والمحايدين بلغوا 23 فردا أي نسبة 11.5%،وفي المقابل36مجيبا رفضوا العبارة أي نسبة 18%،و91 فردا غير موافقين بشدة أي ما يعادل نسبة45.5% . إن الاعتناء بالهندام جسما ولباسا،وارتداء المآزر،والحرص على الظهور في هيئة تتماشى مع الآداب العامة،داخل المدرسة (المادة 44)،يعد من أهم المعايير التي يجب الامتثال لها من طرف التلاميذ. وهو ما أجمع عليه التلاميذ المستجوبون في كل من المنطقتين،وهو الأمر الذي تؤكده النتائج ممثلة في النسب المحصل عليها وهي الدالة على مدى مراعاة هؤلاء للمعايير ومسايرتها.

وبالنسبة للعبارة الأخيرة في المحور الثالث وهي العبارة رقم (10)،والمتعلقة **بالسعي الدائم للحصول على علامات جيدة ولو كان ذلك بالغش في الامتحانات**،فإنه يلاحظ أن أكبر نسبة ومن كلا المنطقتين أيضا قد أجابت بعدم الموافقة بشدة على العبارة أي مثل العبارة السابقة،فقد بلغ عدد المجيبين بالجلفة الموافقين بشدة 37 مجيب أي 18.5%،والموافقين على مضمون العبارة 16 مجيب أي نسبة 08%،و33 مجيبا بالحياد أي 16.5%،مقابل 50 مجيبا رفضوا معنى العبارة أي نسبة 25%،و64 رفضوا بشدة السعي الدائم للحصول على علامات جيدة ولو كان ذلك بالغش في

الامتحانات أي نسبة32%،كما يلاحظ نفس الاتجاه في الإجابة تقريبا في القرارة،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة مضمون العبارة 10.5% أي إجابة21 فردا،والموافقين بلغ عددهم 20 أي 10%،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 23 أي بنسبة 11.5%،مقابل 49 رفضوا السعي الدائم للحصول على علامات جيدة ولو كان ذلك بالغش في الامتحانات أي نسبة 24.5% و87 مجيبا رفضوا بشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 43.5%. إن اللجوء إلى الغش في الامتحانات قصد الحصول على علامات جيدة،هو من بين أكثر الصور تعبيرا عن حالة اللامعيارية،التي من الممكن أن تصيب الجماعة التربوية،ودليل واضح عن مغايرة المعايير والخروج عنها. وهو أمر تم رفضه من قبل التلاميذ في كل من المنطقتين،بناءا على النتائج المحصل عليها من إجاباتهم.

المبحث الرابع: الاستقلالية / التبعية.

يتناول هذا المبحث عرضا لمؤشرات متغير الاستقلالية في مقابل التبعية وهما من حصائل تفكيك مفهومي المسايرة والمغايرة،حيث يشير المؤشر الأول إلى قضية التبعية إلى الغير وهو ما يظهر في أحد العبارات والتي تقول لا أحب أن أكون تابعا لأحد. وإذا كانت التبعية بمعناها السلبي مذمومة فهناك الاستقلالية المذمومة كذلك،فعندما يرى الفرد أنه ليس من المهم أن يستمع إلى الآخرين ولكن المهم أن يستمعوا هم لما يقول،فهذا يعد تجسيدا للمغايرة بمعناها السلبي. وكذلك الأمر عندما يظن هذا الفرد أنه دائما على حق فيما يقوله ويفعله. إضافة إلى عدم القدرة على اتخاذ القرارات دون مساعدة الآخرين.

وعلى العكس فإن الفرد الذي يرى بأنه من الواجب الاستماع إلى نصائح الكبار،فذلك أمر محمود،ويندرج في دائرة المسايرة الايجابية،وكذلك الذي يرى بأن على التلميذ في المدرسة القيام بما يطلب منه ولو لم يقتنع بذلك. والذي يؤمن بأنه من الخطأ التنازل عن آرائه التي يدافع عنها. والذي يتخذ من أساتذته قدوة له فيكون مطيعا لهم. والذي يتنازل عن أفكاره التي لا توافق الجماعة عليها،وطاعة الجماعة فيما تفرضه عليه. وكلها مؤشرات على المسايرة. والتي يعرضها الجدول رقم (08) بالنتائج التي أفضى بها تلاميذ ثانويتي القرارة والجلفة.

من خلال الجدول رقم (08)،وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها التلاميذ حول مضمون العبارة رقم(1)المتعلقة **برفض التلميذ أن يكون تابعا لأحد**،حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالموافقة بشدة على محتوى ومضمون العبارة بالنسبة لكل من منطقة الجلفة ومنطقة القرارة على حد سواء،حيث توزعت الإجابات كالتالي: بالجلفة 111 فرداً أجابوا بالموافقة بشدة أي بنسبة قدرها 55.5%،و 27 فردا أجابوا بالموافقة أي بنسبة 13.5%،و24 فردا أجابوا بالحياد أي نسبة 12%،وفي المقابل 10 أفراد رفضوا مضمون العبارة أي ما نسبته 05%،و28 فردا غير موافقين بشدة أي 14 %،أما بالنسبة لنتائج ثانوية القرارة فكانت الآتية: بلغ عدد الموافقين بشدة 94 فردا أي بنسبة 47%،و27 مجيبا موافق أي نسبة 13.5%،و23 فردا محايدا أي نسبة

11.5%،و19 مجيبا رفضوا مضمون العبارة أي نسبة 9.5%،و37 فردا غير موافقين بشدة أن يكونوا تابعين لأي أحد،أي ما يعادل نسبة18.5 % . إن رفض التبعية إلى الآخرين يعد مؤشرا هاما من المؤشرات الدالة على الاستقلالية،وهو ما ذهب إلية الأغلبية في إجاباتهم من تلامذة ثانوية الجلفة والقرارة وأكدته النتائج المحصل عليها من نسب وتكرارات.

وبالنسبة للعبارة رقم (2) التي جاء فيها **أنه ليس مهما أن يستمع التلميذ للآخرين ولكن المهم أن يستمعوا هم لما يقوله**،فيلاحظ أن أكبر نسبة من منطقة الجلفة قد اختارت أن تجيب بالرفض بشدة،لكن المجيبين الأغلبية في القرارة اختاروا الرفض،حيث بلغت نسبة المجيبين من تلاميذ ثانوية الجلفة الموافقين بشدة 08% أي 16 مجيبا،والموافقين على مضمون العبارة 13مجيبا أي نسبة 6.5 %،و23 مجيبا محايدا أي 11.5%،مقابل 70مجيبا رفضوا مضمون العبارة أي نسبة 35%،و78 فردا يرفضون بشدة كونه ليس مهما أن يستمع التلميذ للآخرين ولكن المهم أن يستمعوا هم لما يقوله أي نسبة39%. أما إجابات منطقة القرارة فنتائج إجاباتهم هي: بلغت نسبة الموافقين بشدة على أنه ليس مهما أن يستمع التلميذ للآخرين ولكن المهم أن يستمعوا هم لما يقوله04% أي08 أفراد،والموافقين بلغ عددهم 14 فردا أي 07%،أما الطلبة المحايدين فبلغ عددهم 59 أي بنسبة29.5 % ،مقابل 62 مجيبا رفضوا مضمون العبارة أي نسبة 31% وهي أعلى نسبة،و57 فردا رفضوا وبشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 28.5%. إن رفض الأكثرية من تلامذة المنطقتين لمضمون هذه العبارة،يدل على وجود حالة من الاستقلالية بمعناها الايجابي لدى هؤلاء. وهو ما توضحه النتائج،التي تعبر عن رفض فكرة الاهتمام بالذات وإنكار الآخرين، وهي تعبير عن حالة من الاستقلالية السلبية،والتي تترجم حالة الاختلال التي من الممكن أن تصيب جماعة المدرسة.

أما بالنسبة للعبارة رقم (3) والمتعلقة **بكون التلميذ دائما يضن أنه على حق فيما يقوله ويفعله** فقد كانت نتائجها مختلفة عن نتائج العبارة السابقة لها،حيث أن الملاحظ ومن خلال استجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا ومن كلا المنطقتين بالحياد على مضمون هذه العبارة،حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 10.5% أي ما عدده 21فردا،و20 فردا أجابوا بالموافقة أي بنسبة 10%،و83 مجيبا بقوا محايدين أي ما نسبة 41.5 %،هذا مقابل 40 مجيبا رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة20%،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 36مجيبا أي ما نسبته 18% ونفس الاتجاه في الإجابة يوجد لدى تلاميذ القرارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 16 مجيبا أي بنسبة08 %،وبلغ عدد الموافقين 24 مجيبا أي بنسبة 12%،أما المحايدين فبلغ عددهم 85 مجيبا أي بنسبة 22.5%،مقابل 52 مجيبا رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة 26% أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 23مجيبا أي ما نسبته11.5 %. إن الثقة الزائدة في النفس والتي تؤدي عواقب سلبية من الناحية الاجتماعية،فيما يختص بالاجتماع الإنساني في حدود الجماعة التربوية يرفضه الكثيرون،باعتباره حالة من الاستقلالية الغير مرغوبة. وهو ما أوضحته نتائج التلاميذ،على الرغم من أن نسب الرافضين للعبارة والموافقين عليها كانت غير متباعدة.

وبالنسبة للعبارة رقم (4) والمتعلقة **بواجب استماع التلميذ لنصائح من هم أكبر منه**،فالملاحظ ومن خلال إجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بالموافقة بشدة على هذه العبارة،إذ بلغت نسبة الموافقة بشدة لدى تلاميذ ثانوية الجلفة 64.5% أي ما يعادل إجابة 129فرداً،وعدد الموافقين بلغ 47 مجيب أي نسبة 23.5%،و14 مجيبا محايدا أي بنسبة 07%،في المقابل04 مجيبين أجابوا

بالرفض أي ما نسبته02 %وهي أقل نسبة،والرافضين بشدة بلغ عددهم 06 أفراد أي نسبة 03 % أما إجابات تلاميذ ثانوية القرارة فكانت: نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة 57.5% أي بعدد 115 مجيبا وهي أعلى نسبة بالمنطقة،و59 مجيبا موافق أي ما نسبته 29.5%،و15 تلميذا محايدا أي نسبة 7.5%،مقابل04 أفراد رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة02%،و07 أفراد رفضوا وبشدة مضمون العبارة أي بنسبة 3.5 %. إن الاستماع إلى نصائح الآخرين والأخذ بها،يعد مؤشرا على الاستقلالية بطابعها الايجابي. ونحن إذ نشير إلى الاستقلالية الايجابية،فذلك لأن هناك من الاستقلالية ما هو سلبي. وله تأثير مدمر على تماسك الجماعة و كياناتها. وهو ما وافق عليه الغالبية من التلاميذ في الجلفة والقرارة.

وبالنسبة للعبارة رقم (5)،والمتعلقة **بواجب التلميذ في المدرسة والمتمثل في القيام بما يطلب منه ولو لم يقتنع بذلك**،فيلاحظ اختلاف النسب بين المنطقتين حيث أجابت الأكثرية في منطقة الجلفة بالموافقة على العبارة أما في منطقة القرارة فالعكس حيث أجابت الأغلبية بالرفض،والنتائج الدقيقة للمنطقتين هي: بلغ عدد المجيبين بالجلفة الموافقين بشدة 42 مجيبا أي 21%،والموافقين على مضمون العبارة 52 مجيبا أي نسبة 26%،و22 مجيبا محايدا أي 11%،مقابل 49 مجيبا رفضوا معنى العبارة أي نسبة 24.5%،و35 مجيبا رفضوا بشدة أنه يتوجب عليهم في المدرسة القيام بما يطلب منهم ولو لم يقتنعوا بذلك أي نسبة17.5 %،أما في القرارة فقد بلغت النتائج النسب التالية: بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 27 فردا أي بنسبة قدرها 13.5%،والموافقين بلغ عددهم 49 مجيبا أي 24.5%،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 34 مجيبا أي بنسبة 17%،مقابل 53 مجيبا رفضوا أنه يتوجب عليهم في المدرسة القيام بما يطلب منهم ولو لم يقتنعوا بذلك أي نسبة 26.5 %،و37 رفضوا بشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 18.5 %. إن القيام بالواجبات لا يحد من استقلالية الفرد،فكما أن هناك الحقوق فثمة الواجبات،وعدم الاقتناع بما هو مفروض،لا يبرر التخلي عن الواجبات. وهذا ما أيده الأغلبية من التلاميذ في منطقة الجلفة والقرارة.

أما بالنسبة للعبارة رقم (6) والتي جاء فيها **أنه من الخطأ أن يتنازل التلميذ عن آرائه التي يدافع عنها أثناء النقاش**،فقد كانت نتائجها بالنسبة للمنطقتين متقاربة أو متشابهة،إذ أن الأغلبية في القرارة من المجيبين كانوا موافقين أما في منطقة الجلفة فقد كانوا موافقين وبشدة،وهذه قراءة للنتائج بالتكرارات والنسب:حيث أن الملاحظ في الجلفة ومن خلال استجابات المجيبين أن عدد الموافقين بشدة بلغ 78 مجيبا أي بنسبة 39%،و59 فردا أجابوا بالموافقة أي بنسبة 29.5%،و24 مجيبا بقوا محايدين أي بنسبة 12%،هذا مقابل 22 مجيبا رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة11%،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 17مجيبا ما نسبته8.5%،أما إجابات تلاميذ القرارة هي: عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 55 مجيبا أي بنسبة27.5%،وبلغ عدد الموافقين 63 أي بنسبة 31.5%،أما المحايدين فقد بلغ عددهم 39 مجيبا أي بنسبة 19.5%،مقابل23 مجيبا رفضوا ما ترمي إليه العبارة أي بنسبة11.5%،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 20 مجيبا ما نسبته 10%. إن التنازل وبسهولة عن ما يدافع عنه الفرد،من آراء ومبادئ ينقص من استقلاليته ويضعف من شخصيته،وهو أمر اتفق التلاميذ على رفضه. مما يؤكد ميل هؤلاء إلى الاستقلالية وهو ما توضحه النتائج.

وبالنسبة للعبارة رقم (7) والمتعلقة **بكون الأساتذة يمثلون القدوة للتلميذ،لذلك فهذا الأخير يجب أن يكون مطيعا لهم**،فإنه يلاحظ تقارب في النتائج بالنسبة للمنطقتين إذ سجل في كلاهما إجابة الأغلبية بالموافقة بشدة،حيث سجلت في الجلفة النتائج التالية: بلغ عدد المجيبين بالموافقة بشدة 129 مجيبا أي 64.5%،وعدد الموافقين على مضمون العبارة بلغ 50 مجيبا أي نسبة 25%،و12 مجيبا محايدا أي ما نسبته 06%،وفي المقابل 03 مجيبين رفضوا ما جاء في العبارة أي ما نسبته 1.5%،و06 مجيبين رفضوا بشدة مضمون العبارة أي نسبة03%،أما في القرارة فكانت النتائج في نفس الاتجاه تقريبا،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على كون الأساتذة يمثلون القدوة للتلميذ،لذلك فهو يحب أن يكون مطيعا لهم 51% أي 102مفردة،والموافقين بلغ عددهم 60 مجيبا أي 30%،أما التلاميذ المحايدين فبلغ عددهم 26 أي نسبة 13%،مقابل 05 مجيبين رفضوا فحوى العبارة أي نسبة 2.5%،و07 مجيبين رفضوا وبشدة مضمون العبارة أي نسبة3.5% . إن طاعة الأساتذة لا يعد إنقاصا من استقلالية التلميذ،فهو من الواجبات والمعايير والقيم،التي يجب أن تحترم. وهو ما ذهب إليه الأغلبية من تلامذة ثانويتي الجلفة والقرارة.

أما بالنسبة للعبارة رقم (8) والمتعلقة **بواجب التنازل عن الأفكار مادامت المجموعة لا توافق عليها**،فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة أدنى النسب في الجلفة وهي 10% أي 20 إجابة،وعدد الموافقين بلغ 45 مجيبا أي نسبة 22.5%،والمجيبين بالحياد بلغ عددهم 41 أي بنسبة 20.5%،وفي المقابل 52مجيبا أجابوا بالرفض أي ما نسبتة26% وهي أعلى نسبة إجابة في الجلفة على مضمون العبارة،والرافضين بشدة بلغوا 42 مجيبا أي بنسبة21%،أما نتائج الإجابة في القرارة فكانت كالتالي: بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة 13.5% أي بعدد بلغ 27 مجيبا وهي تمثل أقل نسبة إجابة،و55 مجيبا موافق أي ما نسبته 27.5 %وهي أعلى نسبة في القرارة بالنسبة لهذه العبارة ،و40 مجيبا محايدا أي نسبة 20%،مقابل43 فردا رفضوا تنازلهم عن أفكارهم مادامت المجموعة لا توافق عليها أي بنسبة21.5%،و35 مجيبا رفضوا وبشدة معنى العبارة أي بنسبة 17.5%. إن التنازل عن الأفكار التي ترفضها الجماعة،هو من أبلغ صور المسايرة الاجتماعية للجماعة،ويعزز استمراريتها ووجودها. وهذا قد اختلف فيه المؤيدون والرافضون من العينتين،فقد أجمع تلامذة الجلفة على رفض فحوى العبارة،بينما كانت النسبة الأكبر من الموافقين من تلامذة القرارة. وهذا ما يمكن رده وتفسيره إلى النظام الاجتماعي لمجتمع القرارة ومكانة الجماعة فيه هو ما رجح الكفة لصالح تلامذة القرارة.

وبالنسبة للعبارة رقم (9)،والتي جاء فيها **أنه من مصلحة التلميذ طاعة ما تفرضه عليه جماعة الزملاء في المدرسة**،يلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالحياد على محتوى ومضمون العبارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة من الجلفة 20 فردا أي ما نسبته 10 %،و30 فردا أجابوا بالموافقة أي نسبة 15%،وبلغ عدد المحايدين 57 فردا أي نسبة 28.5%،وفي المقابل 49 فردا رفضوا العبارة أي نسبة 24.5%،و44 فردا غير موافقين بشدة حيث بلغت النسبة 22%،وفي القرارة بلغ عدد الموافقين بشدة 29 فردا أيضا أي ما نسبته 14.5%،و42 مجيبا موافق أي نسبة 21 %،والمحايدون بلغوا 49 فردا أي نسبة 24.5 %،وفي المقابل 47 مجيب رفضوا العبارة أي نسبة 23.5 %،و33 فردا غير موافقين وبشدة أي ما يعادل نسبة16.5 % . على عكس العبارة السابقة فقد اتفق التلاميذ من المنطقتين على رفض واجب الطاعة،لما تفرضه جماعة الزملاء في المدرسة الأمر الذي يمكن رده إلى الاختلاف في فهم فحوى العبارة،فالعبارة

السابقة تشير إلى الجماعة دون تحديد،بينما تشير العبارة هذه إلى جماعة الزملاء من التلاميذ. وهو ما يمكن اعتباره مؤثرا في النتائج على الرغم من تقارب ما ترمي إليه العبارتين.

وبالنسبة للعبارة الأخيرة في المحور الرابع،وهي العبارة رقم (10)،والمتعلقة **بعدم قدرة التلميذ على اتخاذ القرارات بمفرده والاستعانة في ذلك على الآخرين**،فقد بلغ عدد المجيبين بالجلفة الموافقين بشدة 21 مجيب أي ما نسبته 10.5% ،والموافقين على مضمون العبارة بلغ 64 مجيب أي نسبة 32 %،و30 مجيب بالحياد أي 15 % ،مقابل 43 من مجيبين رفضوا معنى العبارة أي ما نسبته 21.5%،و42 مجيب رفض وبشدة مضمون العبارة أي بنسبة21%. أما النتائج التي حصلنا عليها من إجابات تلاميذ ثانوية القرارة،فقد بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة العاشرة في هذا المحور 15 % أي 30 فردا،والموافقين بلغ عددهم 65 أي 32.5% وهي تمثل أعلى نسبة إجابات في القرارة بالنسبة لهذه العبارة،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 33 أي ما يقابل ما نسبته 16.5 %،مقابل 37 ممن رفضوا فحوى العبارة أي بنسبة 18.5%،و35 من التلاميذ رفضوا وبشدة ما ترمي إليه العبارة وبما يعادل نسبة 17.5 %. إن عدم القدرة على اتخاذ القرارات والاستعانة في ذلك بالآخرين،دلالة على حالة من التبعية الغير مرغوبة. وهو الذي اختلفت فيه آراء التلامذة من المنطقتين،فتلاميذ ثانوية الجلفة تساوت لديهم نسب الرافضين والموافقين. بينما تلامذة القرارة فكانت نسبة الموافقين على مضمون العبارة،أكبر من نسبة الرافضين. وبخصوص العينتين فقد فاقت نسبة الموافقين من القرارة،نسبة الموافقين من الجلفة،مما يوضح زيادة مستوى التبعية لدى تلاميذ القرارة مقارنة بالجلفة،الأمر الذي يمكن رده إلى نمط التنشئة في منطقة القرارة.

المبحث الخامس: التعاون / التزاحم.

يقدم هذا المبحث صورة عن أهم المؤشرات التي تمكنا من تحصيلها بتفكيك متغيرا التعاون والتزاحم وهما يمثلان أحد أبعاد مفهوم المسايرة والمغايرة وتتناول هذه المؤشرات بالقياس قضايا المذاكرة الجماعية والفائدة منها في مقابل المذاكرة الفردية،وكذلك رغبة البعض في الاحتفاظ بمعلوماتهم لأنفسهم وإخفائها عن الآخرين،وسعيهم للحصول على معلومات لا يمكن للآخرين الحصول عليها،وإبراز صورة التعاون في المساعدة في المسائل التي لا يتمكن الزملاء من حلها،في مقابل الرغبة في النجاح دون الاهتمام بنجاح الآخرين ،والنظر إلى التعاون بسلبية وانه غير مفيد في عالم اليوم ،والشعور بالغيرة عند نجاح الآخرين.

هذه المؤشرات وأخرى كلها تأتي لقياس بعد التعاون في مقابل التزاحم أو ما يطلق عليه بالتنافس السلبي،هو ما تجسده نتائج التلاميذ المستجوبين في كل من القرارة والجلفة،والممثلة في الجدول رقم (09):

من خلال الجدول رقم (09)،وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها التلاميذ حول مضمون العبارة رقم (1) والمتعلقة **بالفائدة التي ينالها التلميذ من المذاكرة الجماعية والتي هي أفيد من المذاكرة الفردية**،فالملاحظ ومن خلال استجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بالموافقة بشدة على أن المذاكرة الجماعية أكثر فائدة من المذاكرة الفردية،حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 36% أي ما عدده 72فردا،و52 فردا أجابوا بالموافقة أي بنسبة 26%،و24 مجيبا بقوا محايدين أي ما نسبته 12%،هذا مقابل 25 مجيبا رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة12.5%،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 27مجيبا ما نسبته13.5%،ونفس الاتجاه في الإجابة تقريبا يوجد لدى تلاميذ القرارة حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 61 مجيبا أي ما يعادل نسبة 30.5 %،وبلغ عدد الموافقين 56 أي بنسبة 28%،وبقي 30 مجيبا في الحياد أي بنسبة 15% مقابل 20 مجيبا رفضوا ما ترمي إليه العبارة أي بنسبة10%،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 33 مجيبا ما نسبته16.5%. تعتبر المذاكرة الجماعية واحدة من أوجه التعاون المدرسي بين التلاميذ،وهو ما أجمع عليه التلاميذ من الجلفة والقرارة وأكدته النتائج.

أما العبارة رقم (2) والمتعلقة **بأولئك التلاميذ الذين يرون أن من حقهم الاحتفاظ بما لديهم من معلومات لأنفسهم**،فقد وجدنا أن الذين أجابوا بالموافقة بشدة على مضمون العبارة من تلاميذ ثانوية الجلفة قد بلغ عددهم 32 مجيبا أي بنسبة 16%،والموافقين 37 مجيبا أي ما نسبته 18.5% و21 من المجيبين في الحياد أي 10.5%،مقابل 61 تلميذا رفضوا ما جاء في العبارة أي نسبة 30.5% وهي اكبر نسبة،و49 فردا رفضوا وبشدة ذلك و نسبة24.5%. كما يلاحظ نفس الاتجاه في الإجابة تقريبا في القرارة أيضا،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة 15.5% أي 31 فرداَ والموافقين بلغ عددهم 33 أي 16.5%،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 26 أي بنسبة 13%،مقابل 62 من مجيبين الذين رفضوا مضمون العبارة أي نسبة 31% وهي كذلك اكبر نسبة كما هو الحال لدى تلاميذ ثانوية الجلفة،و48 كانوا رافضين وبشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 24%. لقد تم رفض مضمون هذه العبارة من قبل التلاميذ ومن المنطقتين وهو دلالة على تمتع هؤلاء بسمة التعاون،وهو ما تترجمه النسب.

أما بالنسبة للعبارة رقم (3)،والتي تدور **حول التلاميذ الذين يسعون للحصول على معلومات لا يمكن للتلاميذ الآخرين الحصول عليها**،فقد كانت نسبة المجيبين بثانوية الجلفة من الموافقين بشدة 35.5 % أي 71 مجيب،و62 من مجيبين موافقين بما نسبته 31%،وفي الحياد21 مجيبا أي نسبة 10.5%،مقابل 23 من المجيبين الذين رفضوا ذلك أي ما يعادل نسبة 11.5%،وعدد الرافضين بشدة بلغ 23مجيبا كذلك أي ما نسبته11.5%. وفي المقابل فإن ما وجدناه لدى المجيبين من تلاميذ ثانوية القرارة هو كالآتي فقد بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 55 مجيبا أي بنسبة 27.5%،أما الموافقين فعددهم 52 مجيبا أي ما نسبته 26%،وعدد المحايدين بلغ 36 من المجيبين أي ما نسبته 18%،وفي المقابل16.5% من الرافضين أي بعدد 33 مجيبا،في حين بلغت نسبة الرافضين بشدة نسبة 12% أي ما يعادل24 مجيبا من التلاميذ. تحاول هذه العبارة قياس ذلك النوع من التنافس الايجابي والذي يعبر تلك الدافعية لانجاز الأفضل وهو ما وافق عليه الأغلبية من تلاميذ الثانويتين بالجلفة والقرارة.

وبالنسبة للعبارة رقم (4) والمتعلقة **بمساعدة الزملاء في حل المسائل التي لم يتمكنوا من حلها** فالملاحظ ومن خلال إجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بالموافقة بشدة بأنهم يساعدون زملاءهم في حل المسائل التي لم يتمكنوا من حلها،حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 56% أي ما يعادل إجابة 112مجيب،وعدد الموافقين بلغ 56 مجيب أي نسبة 28%،و10 مجيبين محايدين أي بنسبة 05%،في المقابل 10 مجيبين أجابوا بالرفض أي ما نسبته05%،والرافضين بشدة بلغوا 12 فردا أي بنسبة 06%،ونفس الاتجاه في الإجابة يوجد لدى تلاميذ مدينة القرارة أيضا،إذ بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة 52.5% أي بعدد بلغ 105 مجيب،و73 مجيب موافق أي ما نسبته 36.5%،و13 تلميذا محايدا أي نسبة 6.5%،مقابل02 تلميذان اثنان رفضا فحوى العبارة أي بنسبة 01%،و07 تلاميذ رفضوا وبشدة معنى العبارة أي نسبة 3.5%. يمكن اعتبار هذه المساعدة كمؤشر من مؤشرات التعاون التي تدل على تماسك الجماعة التربوية بحيث اتفق الأغلبية ومن المنطقتين على مضمون هذه العبارة.

أما بالنسبة للعبارة رقم (5) والمتعلقة **بكون نجاح التلميذ هو ما يهمه فقط ولا يهمه نجاح الآخرين**،فقد كانت نتائجها مخالفة تماما لنتائج العبارة السابقة لها،حيث أن الملاحظ ومن خلال استجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بالرفض بشدة على أن نجاحهم هو ما يهمهم فقط ولا يهمهم نجاح الآخرين،حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 06% أي ما عدده 12فردا،و10 تلاميذ أجابوا بالموافقة أي بنسبة 05%،و14 مجيبا بقوا في الحياد أي ما نسبة 07%،هذا مقابل 58 تلميذا رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة29%،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 106مجيب ما نسبته53%،ونفس الاتجاه في الإجابة يوجد لدى تلاميذ القرارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 05 مجيبين فقط أي بنسبة 2.5%،وبلغ عدد الموافقين 10 تلاميذ أي بنسبة 05%،وبقي 29 مجيبا في الحياد أي بنسبة 14.5%،مقابل66 مجيبا رفضوا ما ترمي إليه العبارة أي بنسبة33%،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 90مجيبا ما نسبته45%. تبحث هذه العبارة في واحدة من أوجه التزاحم،أو ما يمكن اعتباره شكلا من أشكال التنافس السلبي. حيث أن الاهتمام بالنجاح الشخصي دون أن يكون هناك اهتمام بنجاح الآخرين،يعد ضربا من الأنانية الاجتماعية،التي تعمل على تهديم روابط الجماعة،وتضعف من تماسكها وجاذبية افرادها بعضهم لبعض. وقد أكدت النتائج رفض الأكثرية من التلاميذ لهذه الحالة بحسب النسب المحصل عليها بكل من الجلفة والقرارة.

وبالنسبة للعبارة رقم (6)،المتعلقة **بعدم فائدة التعاون في عالم اليوم**،نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بعدم الموافقة بشدة على محتوى ومضمون العبارة،حيث كانت النتائج في منطقة الجلفة كالآتي: بلغ عدد الموافقين بشدة من التلاميذ 16 فرداً وبنسبة 08%،و14 فرداً أجابوا بالموافقة أي نسبة 07%،والمجيبين بالحياد40 فردا أي نسبة 20%،وفي المقابل 49 تلميذ رفضوا العبارة أي نسبة 24.5%،و81 تلميذ من غير الموافقين بشدة أي نسبة 40.5%،وفي القرارة نجد تشابه في النتائج تقريبا حيث بلغ عدد الموافقين بشدة 07 أفراد فقط أي نسبة3.5%،و13مجيبا موافق أي نسبة 6.5%،والمحايدون بلغوا 43 فردا أي نسبة 21.5%،وفي المقابل 46 مجيبا رفضوا العبارة أي نسبة 23%،و917 مجيبا غير موافق بشدة على عدم فائدة التعاون في عالم اليوم أي ما يعادل نسبة45.5%. تشترك هذه العبارة مع العبارة السابقة في قياس حالة التنافس

غير المرغوب وهو رفض التعاون،والنظر إليه على أنه غير مفيد. ليكون رد التلاميذ بالرفض وبالأغلبية،لدى كل من المنطقتين كما توضحه النتائج.

وبالنسبة للعبارة رقم (7) والمتعلقة **بكون إطالة الأستاذ الشرح للتلاميذ الذين لا يفهمون الدرس مضيعة للوقت**،فإنه يلاحظ في الجلفة النتائج التالية: بلغ عدد المجيبين بالموافقة بشدة 19 مجيبا أي 9.5%،و عدد الموافقين على مضمون العبارة بلغ13 مجيبا أي نسبة 6.5%،و17 مجيبا بقوا في الحياد أي ما نسبته 8.5%،وفي المقابل 50 مجيبا رفضوا العبارة أي ما نسبته 25%،و 101 فردا رفضوا بشدة كون إطالة الأستاذ الشرح للتلاميذ الذين لا يفهمون الدرس مضيعة للوقت أي نسبة50.5%،وهي أعلى نسبة إجابة لهذه العبارة. وفي القرارة فكانت النتائج في نفس الاتجاه تقريبا،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة 7.5% أي إجابة 15 فردا وهي أقل نسبة بالنسبة لهذه العبارة ،والموافقين بلغ عددهم 24 مجيبين أي 12% ،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 30 تلميذا أي نسبة 15%،مقابل 45 مجيبا رفضوا فحوى العبارة أي نسبة 22.5% و86 مجيبا كانوا من الرافضين وبشدة أي ما يعادل نسبة 43%. إن هذه العبارة تحاول إعطاء واحدة من صور التزاحم،فالتلميذ الذي يرى بأنه الأقدر على الفهم وبسرعة،ولا يحب أن يكون للآخرين فرصة لفهم ما عجزوا عن فهمه،يكون لديه حالة من التنافس السلبي. وهو ما تم رفضه من قبل الكثيرين من التلامذة بثانوية الجلفة والقرارة.

أما بالنسبة للعبارة رقم (8) والمتعلقة **بشعور التلميذ بالغيرة عند حصول زملائه على نتائج أعلى من نتائجه**،فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة34% أي 68 إجابة،وعدد الموافقين بلغ 43مجيب أي نسبة 21.5%،والمجيبين بالحياد بلغ عددهم 14 تلميذا أي بنسبة 07%،وفي المقابل 38 مجيبا أجابوا بالرفض أي ما نسبتة19%،والرافضين بشدة بلغوا 37مجيبا أي بنسبة18.5% و لا يلاحظ تقارب في اتجاهات الإجابة بالنسبة لتلاميذ القرارة،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة19% أي بعدد بلغ 38مجيبا،و48مجيبا موافق أي ما نسبته 24%،و41 مجيبا محايدا أي نسبة 20.5%،مقابل35 فردا رفضوا فحوى العبارة أي بنسبة17.5%،و38مجيبا رفضوا وبشدة معنى العبارة أي بنسبة 19%. بحسب النتائج نجد أن لدى هؤلاء التلاميذ يتمتعون بسمة التنافس الايجابي،الذي يعد كذلك من العوامل الدافعة للنجاح،والذي يؤدي بالجماعة التربوية إلى الوصول إلى أهدافها،وهو ما أجمع عليه التلاميذ بالمنطقتين وبنسب عالية.

وبالنسبة للعبارة رقم (9)،والمتعلقة **بمدى اهتمام التلميذ أن يكون الأول بين زملائه**،نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالموافقة بشدة على كونهم يهتمون بأن يكونوا الأوائل،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة من الجلفة 89 تلميذا أي ما نسبته 49%،و65فردا أجابوا بالموافقة أي نسبة 32.5%،وبلغ عدد المحايدين 17 فردا أي نسبة 8.5%،وفي المقابل 09 أفراد رفضوا العبارة أي نسبة 4.5%،و11 تلميذا غير موافق بشدة أي نسبة 5.5%،وفي القرارة نجد تشابه في اتجاهات الإجابات تقريبا حيث بلغ عدد الموافقين بشدة 86 فردا أي نسبة43%،و62مجيبا موافق أي نسبة 31%،والمحايدين بلغوا 33 فردا أي نسبة 16.5%،وفي المقابل13مجيبا رفضوا العبارة أي نسبة 6.5%،و06 مجيبين غير موافقين بشدة أي ما يعادل نسبة03% . يعتبر السعي لبلوغ المراتب الأولى من أبلغ أوجه التنافس المحمود،والذي لا ينفي حالة التعاون. فهذا النوع من التنافس يعود بالفائدة على الفرد والجماعة،ويسهم في تقدمها ونجاحها،وهو ما جمع علية تلامذة المنطقتين.

وبالنسبة للعبارة الأخيرة في هذا المحور وهي العبارة رقم (10)،والمتعلقة **بواجب مساعدة التلاميذ في فهم الدروس التي لا يستطيعون استيعابها**،فإنه يلاحظ أن أكبر نسبة ومن كلا المنطقتين أيضا قد أجابت بالموافقة بشدة على العبارة،فقد بلغ عدد المجيبين بالجلفة الموافقين بشدة 123 مجيبا أي نسبة قدرها 61.5%،والموافقين على مضمون العبارة 60 مجيبا أي نسبة 30% و07 مجيبين بالحياد أي 3.5%،مقابل 03 مجيبين فقط رفضوا معنى العبارة أي نسبة 1.5% وهي أقل نسبة إجابة لهذه العبارة،و07 تلاميذ رفضوا بشدة مساعدة غيرهم من التلاميذ في فهم الدروس التي لا يستطيعون استيعابها أي نسبة3.5%،كما يلاحظ نفس الاتجاه في الإجابة تقريبا في القرارة،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة مضمون العبارة 55% أي إجابة110 فردا،والموافقين بلغ عددهم 69 تلميذا أي34.5%،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 13 أي بنسبة 6.5%،مقابل 04 تلاميذ رفضوا مساعدة غيرهم من التلاميذ في فهم الدروس التي لا يستطيعون استيعابها أي نسبة 02%،وأيضا 04 تلاميذ رفضوا بشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبته 02%. يعد هذا النوع من المساعدة،مؤشرا كذلك على وجود روح التعاون،التي تعبر عن الحالة الصحية الملائمة التي تعيشها الجماعة التربوية. وهو أمر اتفق عليه الأغلبية من تلاميذ ثانوية الجلفة والقرارة،وبنسب عالية.

المبحث السادس: المسالمة / العدوانية

يحتوي هذا البعد أيضا مجموعة من الموضوعات والقضايا،والتي تعبر على معنى المسالمة في مقابل العدوانية كآخر بعد من الأبعاد المستوحاة من مفهومي المسايرة والمغايرة،فاحترام آراء التلاميذ الآخرين بما فيها من نقد،وعدم مقابلة الإساءة بالإساءة،تعبير عن المسايرة الايجابية. إضافة إلى إدراك التلميذ لمحبة الآخرين له،والإقرار بعدم وجود مشاكل معهم،واستحسان العفو على المخطئين،والمحافظة على شعور الآخرين،والعمل على أن لا يكون لهم فكرة سيئة اتجاهه.

في المقابل فإن من يرى أن احترام الآخرين له يأتي من معاملتهم بقسوة،أو من لديه رغبة في ضرب الآخرين،إضافة إلى من يرى بأن لديه أعداء كثر في المدرسة،كل هذه مؤشرات على

العدوانية. وهو ما يوضحه الجدول رقم (10) من خلال نتائج التلاميذ بكل من ثانوية القرارة والجلفة.

من خلال الجدول رقم (10)،وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها التلاميذ المستجوبون حول مضمون العبارة رقم(1)المتعلقة **باحترام التلميذ لآراء الآخرين ولو كان فيها نقد له**،نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالموافقة بشدة على محتوى ومضمون العبارة ومن كلا المنطقتين،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة من الجلفة 86 فرداً أي بنسبة 43%،مقابل 73 فردا أجابوا بالموافقة أي بنسبة 36.5%،و17 فردا أجابوا بالحياد أي نسبة 8.5%،في المقابل 15 تلميذا رفض العبارة أي 7.5%،و09 تلاميذ غير موافقين وبشدة أي نسبة 4.5%،ونفس الاتجاه في الإجابة تقريبا نجدها في القرارة،،فقد بلغ عدد الموافقين بشدة 82 فردا أي بنسبة41%،و77 تلميذا موافقين أي نسبة 38.5%،و24فردا محايدا أي نسبة 12%،وفي المقابل 07 تلاميذ رافضين للعبارة أي نسبة 3.5%،و10 أفراد غير موافقين بشدة أي ما يعادل نسبة05%. يؤكد احترام آراء التلاميذ الآخرين،على حالة المسالمة لدى الفرد.حتى وإن كان فيها النقد،الأمر الذي يدل على عدم العدوانية،التي يمكن أن تكون هادمة للجماعة. وقد اتفق أكثرية التلاميذ بثانوية القرارة والجلفة على الموافقة على مضمون العبارة وهو ما بينته النتائج.

وبالنسبة للعبارة رقم(2) المتعلقة **بعدم رد التلميذ بالإساءة للتلاميذ الذين يخطئون في حقه** فيلاحظ أن أكبر نسبة ومن كلا المنطقتين قد تأرجحت بين الموافقة والموافقة بشدة على عدم رد التلميذ بالإساءة للتلاميذ الذين يخطئون في حقه،حيث بلغ عدد المجيبين من تلاميذ ثانوية الجلفة والموافقين بشدة 68 مجيبا أي بنسبة 34%،والموافقين على مضمون العبارة 75 مجيبا أي نسبة 37.5%،و27 مجيبا محايدا أي 13.5%،مقابل 16 مجيبا رفضوا عدم رد التلميذ بالإساءة للتلاميذ الذين يخطئون في حقه أي نسبة 08%،وفقط 14 فردا رفضوا بشدة مضمون العبارة أي نسبة07%،كما يلاحظ في القرارة الإجابات التالية: بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة35.5% أي 71 فرداً وهي أعلى نسبة ،والموافقين بلغ عددهم 63 تلميذا أي 31.5%،أما الطلبة المحايدين فكان عددهم 26 تلميذا أي بنسبة 13%،مقابل 20 مجيبا رفضوا عدم رد التلميذ بالإساءة للتلاميذ الذين يخطئون في حقه أي نسبة 10%،وأيضا 20 مجيبا رفضوا وبشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 10%. إن مقابلة الإساءة بالإحسان يعتبر من المؤشرات الدالة على التحلي بروح المسالمة،والابتعاد عن العدوانية. وقد بينت النتائج أن أغلب التلاميذ من ثانويتي القرارة والجلفة، قد وافقوا على مضمون العبارة،بحسب ما نراه في النسب المحصل عليها.

أما بالنسبة للعبارة رقم(3)،والمتعلقة **بمعاملة التلميذ للآخرين بقسوة كي يحترمونه في المدرسة** فالملاحظ أن أكبر نسبة من المجيبين غير موافقين بشدة على هذه العبارة في كل من الجلفة والقرارة،إذ بلغت نسبة المجيبين بالجلفة الموافقين بشدة 22% أي 11 مجيبا،و05 مجيبين

موافقين ما نسبته 2.5%،وفي الحياد15 مجيبا أي نسبة 7.5%،مقابل 57 مجيبا رفضوا مضمون العبارة أي ما يعادل نسبة 28.5%،وعدد الرافضين بشدة بلغ 101مجيب أي نسبة50.5%،ونفس الاتجاه في الإجابة نجده لدى المجيبين من تلاميذ ثانوية القرارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 06 تلاميذ فقط أي بنسبة03%،أما الموافقين فعددهم 09 مجيبين أي نسبة 4.5%،وعدد المحايدين بلغ 18 فردا أي ما نسبته 09%،وفي المقابل26.5% من الرافضين أي بعدد 53 فردا،في حين بلغت نسبة الرافضين بشدة 57% أي ما يعادل114 مجيبا من التلاميذ. إن اتخاذ القسوة أسلوبا لفرض الاحترام،يعد من العوامل الدالة على العدوانية. وهو الذي تم رفضه من قبل التلاميذ في كل من الجلفة والقرارة .

وبالنسبة للعبارة رقم (4)،والمتعلقة **بكون التلميذ محبوبا من طرف الجميع داخل المدرسة** فالملاحظ ومن خلال إجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بالحياد حيث تطابقت نسب الإجابات المحايدة في كل من الجلفة والقرارة،إذ بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 19.5% أي ما يعادل إجابة 39فرداَ،وعدد الموافقين بلغ 39 مجيبا أي نسبة 19.5% أيضا،و113 تلميذا أجاب بالحياد أي بنسبة56.5%،في المقابل 03 مجيبين فقط أجابوا بالرفض أي ما نسبة1.5% والرافضين بشدة بلغوا 06 أفراد أي بنسبة 03%،ونفس الاتجاه في الإجابة يوجد لدى تلاميذ مدينة القرارة أيضا،إذ بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة 18% أي بعدد بلغ 36 مجيبا،و45 تلميذا موافق أي ما نسبته 22.5%،و113 شخصا محايدا أي نسبة 56.5%،مقابل04 أفراد رافضين أي بنسبة02%،و02 أي تلميذان فقط رفضا وبشدة معنى العبارة أي نسبة 01%. إن شعور التلميذ بأنه محبوب من طرف الجميع في المدرسة،مؤشر دال على عدم وجود مشاكل مع الآخرين وهو دليل على المسالمة،وهي قضية اتفق الأغلبية فيمن أجابوا بالموافقة على مضمون العبارة. على الرغم من أن النسبة الأكبر فضلوا اتخاذ الحياد فيما يخص هذا المؤشر.

أما بالنسبة للعبارة رقم (5) والمتعلقة **بعدم وجود مشاكل مع الآخرين في المدرسة**،فقد كانت نتائجها مماثلة بالنسبة للمنطقتين،حيث أن الملاحظ ومن خلال استجابات المجيبين أن الأغلبية منهم قد أجابوا بنسب متساوية بين الموافقة والموافقة بشدة بالجلفة،حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة 66% أي ما عدده 33فردا،و33 فردا أيضا أجابوا بالموافقة أي بنسبة 66%،و49 مجيبا بقوا محايدين أي ما نسبة 24.5%،هذا مقابل15مجيبا رفضوا مضمون العبارة أي بنسبة7.5% أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 04مجيبين ما نسبته02%،ونفس الاتجاه في الإجابة يوجد لدى تلاميذ القرارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة على مضمون العبارة 72مجيبا أي بنسبة36%،وكان عدد الموافقين 69تلميذا أي بنسبة 34.5%،وبقي 43 مجيبا في الحياد أي بنسبة 21.5% مقابل10 مجيبين رفضوا ما ترمي إليه العبارة أي بنسبة05%،أما الرافضين بشدة فبلغ عددهم 06 مجيبين ما نسبته03%. تفضي هذه العبارة إلى ما ترمي إليه العبارة السابقة تقريبا،فعدم وجود المشاكل،يعني عدم وجود عداوات بين التلاميذ. والذي أجاب عليه التلامذة من المنطقتين بالإيجاب.

وبالنسبة للعبارة رقم (6)،المتعلقة **بعدم سماح التلميذ لزملائه بمعاملته بالسوء**،فالملاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالموافقة بشدة على محتوى ومضمون العبارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة من تلاميذ الجلفة 111 فرداَ وبنسبة 55.5%،و52 فرداَ أجابوا بالموافقة أي نسبة

26%،والمجيبين بالحياد 15فردا أي نسبة 7.5%،وفي المقابل كان هناك 06 أفراد من الذين رفضوا العبارة أي نسبة 03%،و16 فردا من غير الموافقين بشدة أي نسبة 08%،وفي القرارة نجد النتائج التالية: بلغ عدد الموافقين بشدة 96 فردا أي نسبة48%،و51مجيبا موافقا أي نسبة 25.5% ،والمحايدون بلغوا 17 فردا أي نسبة 8.5%،وفي المقابل 14 مجيبا رفضوا العبارة أي نسبة 07%،و22 فردا غير موافقين بشدة أي ما يعادل نسبة11% . توضح النتائج أن غالبية التلاميذ من ثانوية الجلفة والقرارة،يؤكدون رفضهم لمعاملة الآخرين لهم بقسوة،وهو دليل على رفضهم للعدوانية بجميع أشكالها،سواء التي تصدر عنهم أو التي تصدر من الآخرين. حيث جاءت النسب الأعلى لتعبر عن هذا الرفض.

وبالنسبة للعبارة رقم (7) والمتعلقة **برأي التلميذ في أن العفو عن الآخرين إذا أخطأوا أمر مستحسن**،فإنه يلاحظ في الجلفة النتائج التالية: بلغ عدد المجيبين بالموافقة بشدة 113 مجيبا أي 56.5%،وهي أكبر نسبة إجابة بالنسبة لهذه العبارة،و عدد الموافقين على مضمون العبارة بلغ57 مجيبا أي نسبة 28.5%،و16 مجيبا محايدا أي ما نسبته 08%،وفي المقابل 08 مجيبين رفضوا العبارة أي ما نسبته 04%،و06 أفراد يرفضون بشدة مضمون العبارة أي نسبة3%،أما في القرارة فكانت النتائج في نفس الاتجاه تقريبا،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على شعور أن العفو عن الآخرين إذا أخطأوا أمر مستحسن 47% ما يمثل إجابة 94 مفردة وهي أعلى نسبة بالنسبة لهذه العبارة أيضا،والموافقين بلغ عددهم 74 مجيبا أي 37% ،أما التلاميذ المحايدين فبلغ عددهم 20 أي نسبة 10%،مقابل 07 مجيبين رفضوا فحوى العبارة أي نسبة 3.5%،و05 مجيبين فقط كانوا من الرافضين وبشدة أي ما يعادل نسبة 2.5%. إن العفو عن المخطئين يعتبر من أهم المؤشرات الدالة على المسالمة ورفض العدوانية،وهو ما اتفق عليه الأغلبية من تلاميذ القرارة والجلفة،وأكدته نتاجهم المحصل عليها.

أما بالنسبة للعبارة رقم (8) والمتعلقة **بكون هناك الكثير من الأشخاص في المدرسة يرغب التلميذ في ضربهم**،فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة في الجلفة21% أي ما يمثل 42 إجابة،وعدد الموافقين بلغ 26 مجيبا أي نسبة 13%،والمجيبين بالحياد بلغ عددهم 31 أي بنسبة 15.5%،وفي المقابل 34 مجيبا أجابوا بالرفض أي ما نسبته 17%،والرافضين بشدة بلغوا 67 مجيبا أي بنسبة 33.5%وهي أعلى نسبة إجابة،و بالنسبة لتلاميذ القرارة، بلغت نسبة الموافقين بشدة على مضمون العبارة14% أي بعدد بلغ 28 مجيبا،و24 مجيب موافق أي ما نسبته 12%،و34 مجيبا محايدا أي نسبة 17%،مقابل35 تلميذا رافضين أي بنسبة17.5%،و79 مجيبا رفضوا وبشدة معنى العبارة أي بنسبة 39.5%. إن ما تعبر عنه هذه العبارة يعد من بين أهم مؤشرات العدوانية،فالاعتداء الجسدي هو أكثر صور العدوانية خطورة،وهو أمر رفضه الأغلبية من تلاميذ المنطقتين بحسب ما جاء في النتائج.

وبالنسبة للعبارة رقم (9)،والمتعلقة **بمدى أهمية أن لا يكون للآخرين فكرة سيئة عن التلميذ** نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ قد أجابوا بالموافقة بشدة على محتوى ومضمون العبارة،حيث بلغ عدد الموافقين بشدة من الجلفة 125 فردا أي ما نسبته 62.5%،و39 فردا أجابوا بالموافقة أي نسبة 19.5% وبلغ عدد المحايدين 18 فردا أي نسبة 09%،وفي المقابل 09 أفراد فقط رفضوا العبارة أي نسبة 4.5%،ومثلهم غير الموافقين بشدة حيث بلغ عددهم أيضا 09 أفراد أي نسبة

4.5%،وفي القرارة نجد تشابه في النتائج تقريبا حيث بلغ عدد الموافقين بشدة 117 فردا أي نسبة58.5%،و51مجيبا موافق أي نسبة 25.5%،والمحايدين بلغوا 15 فردا أي نسبة 7.5%،وفي المقابل 05 مجيبين رفضوا العبارة أي نسبة 2.5%،و12 فردا غير موافقين بشدة أي ما يعادل نسبة06% . إن السعي لتحسين صورة الذات عند الآخرين،والاهتمام بتوقعاتهم ،هو أحد مؤشرات المسالمة،التي تعين على تكوين جو ملائم داخل الجماعة. حيث أيد ذلك الأغلبية من تلاميذ المنطقتين.

وبالنسبة للعبارة الأخيرة في هذا المحور وهي العبارة رقم (10)،والمتعلقة **بكون أن للتلميذ الكثير من الأعداء داخل المدرسة**،فإنه يلاحظ أن أكبر نسبة ومن كلا المنطقتين قد أجابت بالحياد على العبارة،حيث بلغ عدد المجيبين بالجلفة الموافقين بشدة 18 مجيبا أي 09%،والموافقين على مضمون العبارة 17 مجيبا أي نسبة 8.5%،و86 مجيبا بالحياد أي 43% وهي أعلى نسبة إجابة على هذه العبارة،مقابل 26 مجيبا رفضوا معنى العبارة أي نسبة 13%،و53 رفضوا بشدة مضمون العبارة أي نسبة26.5%وهي ثاني أعلى نسبة إجابة،كما يلاحظ نفس الاتجاه في الإجابة تقريبا في القرارة،حيث بلغت نسبة الموافقين بشدة على أنه للتلميذ الكثير من الأعداء داخل المدرسة 08% أي 16 فردا،والموافقين بلغ عددهم 18 أي 09%،أما التلاميذ المحايدين فكان عددهم 75 أي بنسبة 37.5% وهي أعلى نسبة إجابة على هذه العبارة مثلما رصد بالجلفة،مقابل 28 رفضوا كون لديهم الكثير من الأعداء داخل المدرسة أي نسبة 14%،و63 تلميذا رفضوا بشدة فحوى العبارة أي ما يعادل نسبة 31.5% وهي أيضا ثاني نسبة مرتفعة في الإجابة على هذه العبارة مثل الجلفة. تشير هذه العبارة إلى واحدة من المعاني التي تعبر عن حالة العدوانية لدى التلاميذ وهو ما رفضه غالبية التلاميذ من ثانوية الجلفة والقرارة حيث أوضحت النتائج ذلك من خلال النسب والتكرارات.

المبحث السابع: تحليل وتفسير النتائج الكلية لمقياس الامتثال الاجتماعي

بعد عرضنا للنتائج المحصل عليها من إجابات التلاميذ في كل من ثانويتي القرارة والجلفة والخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس على حدى سوف نعرض في مايلي توزيع إجابات التلاميذ وفقا لأبعاد مقياس الامتثال الاجتماعي،أي مجاميع التكرارات والنسب الخاصة بكل بعد ومن ثم مجموع تكرارات ونسب المقياس ككل وعلى مستوى تدرجات المقياس.

وعليه فالجدول رقم (11) هو محصلة الجداول السابقة حيث يعرض نتائج بعد الحساسية الاجتماعية في مقابل اللامبالاة،وبعد الاشتراك في النشاط الاجتماعي في مقابل الانعزال،وبعد مراعاة المعايير في مقابل الخروج عنها،وبعد الاستقلالية في مقابل التبعية،وبعد التعاون في مقابل التزاحم وبعد المسالمة في مقابل العدوانية. وتجتمع كلها لتكوّن مفهوم المسايرة والمغايرة.

* -بالنسبة لبعد **الحساسية الاجتماعية في مقابل اللامبالاة**،فقد كانت نتائج تلاميذ الجلفة والخاصة بالتدرج الأول وهو موافق بشدة،تقدر بعدد تكرارات يساوي 1201 أي ما نسبته 60.05%،وتكرارات المجيبين بالموافقة على عبارات هذا البعد تقدر بـ: 598 أي بنسبة 29.9 % أما تكرارات الذين أجابوا بلا أدري فقد كانت 90 تكرارا وبنسبة تقدر بـ:4.5% ،أما الذين أجابوا بالرفض على مضمون عبارات هذا البعد،فقد كان 59 تكرارا ما يعادل نسبته 2.95% والذين يرفضون وبشدة فحوى عبارات هذا البعد،فقدر عددهم بـ: 52 تكرارا وبنسبة تساوي 2.6%. وفيما يخص نتائج تلاميذ القرارة والخاصة بنفس البعد، فقد كان عدد تكرارات الذين أجابوا بالموافقة وبشدة على مضمون عبارات البعد يقدر بـ : 1004 ما يعادل نسبة 50.2% والذين أجابوا بالموافقة 677 تكرارا بنسبة تقدر بـ : 33.85%،أما المحايدون والذين لا رأي لهم فقد قدر عدد التكرارات بـ :157 ما نسبته 7.85%،أما الذين أجابوا بالرفض فقد كان 81 تكرارا ما يقابل 4.05% كنسبة،وهي نفس نسبة الرافضين وبشدة لما تعبر عنه عبارات هذا البعد.

إن هذه النتائج إذا ما قورنت بالمتوسط النموذجي أو المرجح،فإن معظم التلاميذ من الثانويتين يكونون قد وافقوا وبنسبة كبيرة على مضمون عبارات هذا البعد،وتدعمها نتائج كل عبارة من هذه العبارات التي تم عرض نتائجها في السابق وعلى حدى. وبالتالي يمكن القول بأن هؤلاء التلاميذ لديهم مستوى عال من الحساسية الاجتماعية،التي تدل على اهتمامهم بمشاعر زملائهم في المدرسة،كواحد من المؤشرات الدالة على ذلك،وهو ما يحدد سلوكاتهم في إطار تفاعلاتهم الاجتماعية. الأمر الذي يعطي صورة واضحة،على أن التلاميذ في كل من ثانوية الجلفة والقرارة لهم درجة عالية من المسايرة الاجتماعية انطلاقا من نتائج هذا البعد.

* -أما فيما يخص بعد **الاشتراك في النشاط الاجتماعي في مقابل الانعزال**،فقد أتت نتائج تلاميذ الجلفة على النحو التالي: بلغ عدد الذين أجابوا بالموافقة وبشدة 555 تكرارا وبنسبة تقدر

27.75% أما الموافقين فبلغ عدد تكراراتهم 500 أي ما نسبته 25%،أما المحايدون فكانوا 360 تكرارا وبنسبة تعادل 18%،وبلغ تكرار الرافضين لما جاء في عبارات هذا البعد 294 أي ما نسبته 14.7%،فيما كانت تكرارات الرافضين وبشدة تقدر بـ: 291 ما نسبته 14.55%. هذا وقد جاءت نتائج تلاميذ ثانوية القرارة مقاربة لنتائج تلاميذ الجلفة حيث بلغ تكرار الموافقين وبشدة على مضمون العبارات المكونة لهذا البعد 442 تكرارا ما يعادل نسبة 22.1% ،والموافقين 499 بنسبة تقدر بـ:24.95% ،أما الذين أجابوا بالحياد فقد بلغ عدد التكرارات 451 وبنسبة تقدر بـ: 22.55%،في حين كان تكرار الرافضين 304 من التلاميذ وبنسبة تعادل 15.2% ، ونفس العدد للرافضين وبشدة ونسبة تساوي 15.2%كذلك،وهو نفسه الذي شهدناه على مستوى هذا التدرج في البعد السابق.

إذن ومن خلال النظر إلى المتوسط النموذجي ومقارنته بالنتائج،فإننا نلاحظ أن أكثرية التلاميذ يوافقون على مضمون العبارات الواردة في هذا البعد،هذه النتيجة التي تؤكدها النتائج الخاصة بكل عبارة،وهو ما تم التفصيل فيه سابقا. وبالتالي نخلص إلى أن تلاميذ المنطقتين لهم مستوى عالي فيما يخص بعد الاشتراك في النشاط الاجتماعي،مقابل مستويات ضعيفة من الانعزال مما يعني التوحد الايجابي لهؤلاء،مع الجماعة التربوية التي ينتمون إليها. فالتلميذ الذي يستمتع بوجوده في أحضان مدرسته،ويشعر بالقبول من طرف الآخرين،ويشاركهم حفلاتهم،ويثق فيمن حوله،يعد حاملا لسمة الاشتراك في النشاط الاجتماعي،وبالتالي يعتبر مسايرا وممتثلا. وعليه يمكن القول بأن تلاميذ كل من الجلفة والقرارة،يتمتعون بدرجة عالية من المسايرة الاجتماعية وهو ما بينته نتائج هذا البعد.

* -ولقد جاءت نتائج البعد الثالث والذي يختص بقياس مؤشرات **مراعاة المعايير في مقابل الخروج عنها** والخاصة بتلاميذ ثانوية الجلفة على النحو التالي: فقد بلغ تكرار المجيبين بالموافقة وبشدة على عبارات هذا البعد 652 تكرارا ما يعادل نسبة 32.6% ، وعدد تكرارات الذين كانوا من الموافقين هو 390 ما نسبته 19.5%، أما عدد المحايدين فبلغ 123 وبسبة تقدر بـ:6.15 % والرافضين بلغ 268 من التكرارات أي ما نسبته 13.4%،والرافضين بشدة لما يرمي إليه هذا البعد كانوا 567 تكرارا ما يعادل 28.35%. فيما جاءت نتائج تلاميذ ثانوية القرارة على النحو التالي فلقد بلغ عدد تكرارات التلاميذ الذين يوافقون وبشدة 598 تكرارا ما نسبته 29.9%،أما الموافقين فقد بلغ 369 تكرارا وبنسبة تقدر بـ:18.45%،أما الذين أجابوا بـ:لا أدري فكان عدد التكرارات 189 أي بنسبة تساوي 9.45%،والرافضين لفحوى العبارات المكونة لهذا البعد فكان يقدر بـ:235 تكرارا ما يعادل نسبة 11.75%،أما الرافضين بشدة فقدر بـ:609 ما نسبته 30.45%.

إنّ المتوسط النموذجي لهذا البعد،إذا ما قورن بمجموع التكرارات والنسب المحصل عليها من إجابات تلاميذ الجلفة والقرارة،يعطي صورة واضحة عن مستوى سلوك مراعاة المعايير الاجتماعية في مقابل الانحراف عنها -هذا الانحراف كما تطرقنا إليه سابقا هو انتهاك للمعايير والقواعد المجتمعية،والخروج عن محدداتها وضوابطها-. هذه الصورة تؤكد أن لهؤلاء التلاميذ درجة عالية من المراعاة لمعايير جماعة المدرسة،في مقابل النسب المتدنية للانحراف عنها،وهو

لمسناه من خلال تلك المؤشرات المستهدفة في القياس،والتي من أهمها الغش في الامتحانات. الذي حاولت العديد من الدراسات تناوله كمظهر من مظاهر انتشار اللامعيارية في المجتمع التربوي،وعلى أنه ينم عن اختلال في الوسائل التي تعد سبلا قانونية ومشروعة للوصول إلى الأهداف(النجاح في المسار التعليمي). إنّ رفض التلاميذ لكل ما يمكن اعتباره معرقلا للأنشطة المدرسية على المستوى الشخصي أو العلائقي،يؤكد تحلي هؤلاء بدرجة عالية من سلوك المسايرة الاجتماعية.

* -وبالنسبة لبعد **الاستقلالية في مقابل التبعية**،فقد أسفرت نتائج تلاميذ الجلفة على التكرارات والنسب التالية: فقد بلغ عدد تكرارات الموافقين بشدة على عبارات هذا البعد 587 أي ما نسبته 29.35%،والموافقين 407 تكرارا ما يعادل نسبة 20.35%،أما الذين كانوا من المحايدين فبلغ عدد التكرارات 330 بنسبة تقدر بـ: 16.5%،فيما كان عدد تكرارات الرافضين 342 وبنسبة تقدر بـ: 17.1%،والرافضين وبشدة كان 334 تكرارا ما يقابل نسبة 16.7%. في المقابل كان عدد تكرارات الموافقين بشدة على عبارات هذا البعد من تلاميذ ثانوية القراراة 503 بما يعادل نسبة 25.15%،أما الموافقين فقد بلغ عدد التكرارات 458 وبنسبة تقدر بـ: 22.9%،أما الذين أجابوا بالحياد فبلغ العدد 403 تكرارا وبنسبة 20.15%،فيما بلغ عدد الرافضين 345 تكرارا ما يساوي نسبة 17.25%،والرافضين بشدة بلغ 291 تكرارا لعادل نسبة 14.55%.

تعتبر الاستقلالية تعبيرا على عدم الخضوع،في الأمور التي تمس كيان الفرد وحريته الشخصية مع الأخذ في الحسبان الجانب الايجابي لهذه الاستقلالية،وهو ما تم كشفه لدى تلاميذ كل من ثانوية الجلفة والقرارة،من خلال النتائج المستقاة من إجاباتهم. ذلك أنه وبمقارنة تلك النتائج مع المتوسط النموذجي لهذا البعد،تبين أن غالبية التلاميذ يوافقون وبشدة على مضمون هذا البعد ومؤشراته،مما يوحي بانتفاء سمة التبعية لديهم،والتي تعني استسلام الفرد لكل ما يفرض عليه دون الاقتناع بذلك،وهنا يكون الذوبان السلبي الذي يؤدي إلى فقدان روح المبادرة،مما يؤدي إلى حرمان الجماعة من الإسهامات،التي هي في حاجة إليها. وهو ما عبر عنه التلاميذ بالرفض مما يؤكد تمتع هؤلاء بدرجة عالية من المسايرة الاجتماعية.

* -ويوضح لنا الجدول السابق كذلك نتائج بعد **التعاون في مقابل التزاحم**،لتأتي نتائج ثانوية الجلفة ممثلة في عدد يقدر بـ:623 تكرارا من الموافقين وبشدة على مضمون عبارات هذا البعد،بما يساوي نسبة الـ: 31.15%،فيما بلغ عدد تكرارات الموافقين 412 بما نسبته 20.6%،أما المحايدون فبلغ عدد التكرارات 185 ما يقابل نسبة 9.25% ،وبلغ عدد تكرارات التلاميذ الرافضين 326 بما يعادل نسبة 16.3%،أما الذين رفضوا وبشدة عبارات هذا البعد فكان عددهم يقدر بـ:454 تكرارا بما نسبته 22.7%. وجاءت نتائج تلاميذ ثانوية القرارة لتوضح أن عدد الذين أجابوا بالموافقة وبشدة بلغ 513 تكرارا وبنسبة تقدر 25.65%،فيما كان عدد تكرارات المجيبين بالموافقة 440 بنسبة تقدر بـ:22%،أما المجيبين بالحياد فبلغ عددهم 294 تكرارا بما يساوي نسبة 14.7%،أما الرافضين فكان عددهم 326 تكرارا وبنسبة تقدر بـ: 16.3%،والرافضين بشدة فقد بلغ عددهم 427 تكرارا بما يعادل نسبة 21.35%.

يتبين من خلال النتائج أن التلاميذ المستجوبين يؤمنون بروح التعاون،التي تدفعهم لمساعدة زملائهم في المدرسة لتحقيق ما يهدفون إليه،وكذا إشباع حاجاتهم وإرضائهم. وأنهم يرفضون كل أشكال التزاحم أو التنافس غير المشروع،والذي يدفع إلى الامتناع عن تقديم المساعدات،وينمي روح الكراهية والعداء. مما يعمل على تهديم الجماعة،ويمنعها من الوصول إلى أهدافها. هذه النتيجة تؤكدها المقارنة بين النتائج المحصل عليها،وبين المتوسط النموذجي لهذا البعد،والتي يتبين من خلالها أن النسبة الكبيرة من التلاميذ،يؤيدون فكرة التعاون،ويعارضون مبدأ التنافس السلبي وهو ما يؤكد أن لدى هؤلاء درجة عالية من المسايرة الاجتماعية.

* -ولقد جاءت نتائج بعد **المسالمة في مقابل العدوانية** لتوضح أن عدد التلاميذ الذين كانوا من الموافقين بشدة،على عبارات هذا البعد من ثانوية الجلفة قد قدر بـ: 690 تكرارا وبنسبة 34.5%،فيما كان عدد تكرارات الموافقين 449 وبنسبة 22.45%،أما الذين استقر رأيهم على التدرج الثالث وهو لا ادري فكان عدد تكراراتهم 387 بما يعادل نسبة 19.35%،أما عدد الرافضين فكان 189 وبنسبة تقدر بـ: 9.45%،وعدد تكرارات الرافضين وبشدة فبلغ 285 بنسبة تعادل 14.25%. وجاءت نتائج تلاميذ ثانوية القراراة لتوضح كذلك أن عدد الموافقين بشدة كان بلغ 618 تكرارا وبنسبة 30.9%،وعدد تكرارات الموافقين 48 وبنسبة تعادل 24.05 % أما المحايدين فقد بلغ عددهم 385 تكرارا بما نسبته 19.25%،في حين بلغ عدد الرافضين 183 تكرارا وبنسبة تقدر بـ:9.15%،والرافضين بشدة لما جاء في مضمون عبارات هذا البعد بلغ عدد تكراراتهم 333 أي ما نسبته 16.65%.

في هذا البعد يتضح من خلال النتائج،أن تلاميذ كل من الجلفة والقرارة،يتسمون بمعاني المسالمة والتعامل الحسن مع زملائهم،ويعملون على احترام حقوقهم. وتؤكد النتائج كذلك تدني مستوى العدوانية لديهم،تلك التي تتجسد في ميل بعض التلاميذ إلى استخدام القوة المادية أو المعنوية للسيطرة على الآخرين،في سبيل تحقيق رغباتهم،وهو ما يهدف إلى الهدم والتدمير،وإيقاع الأذى بالآخرين،الأمر الذي يعرقل أنشطة الجماعة التربوية،ويسير ضد وصولها إلى أهدافها. هذه النتيجة التي تم استخلاصها من مقارنة التكرارات والنسب،مع المتوسطات النموذجية لهذا البعد. لتؤكد الدرجة العالية التي يتمتع بها هؤلاء التلاميذ، فيما يخص سلوك المسايرة الاجتماعية.

* -وفي الأخير يقدم لنا الجدول السابق مجموع التكرارات والنسب الخاصة **بمقياس الامتثال الاجتماعي** ككل لنجد أن مجموع تكرارات تلاميذ ثانوية الجلفة الذين كانوا من الموافقين وبشدة على ما جاء في المقياس من عبارات قدر بـ:4308 بما يعادل نسبة 35.9%،أما مجموع تكرارات الموافقين فقدر 2756 وبنسبة تقدر بـ:22.96%،أما مجموع تكرارات المحايدين فبلغ 1475 وبنسبة 12.29% ،ومجموع تكرارات الرافضين بلغ 1478 وبنسبة تقدر بـ: 12.31%،أما مجموع تكرارات الرافضين وبشدة فقد بلغ 1983 لتكون النسبة مقدرة بـ: 16.52%. أما فيما يخص تلاميذ ثانوية القرارة فقد كان مجموع تكرارات التلاميذ الذين كانوا من الموافقين بشدة يقدر بـ:3678 بنسبة تقدر بـ: 30.65%،أما مجموع تكرارات الموافقين فبلغ 2924 وبنسبة 24.36%،أما مجموع تكرارات التلاميذ المجيبين بالحياد فبلغ 1879 بما يعادل نسبة

15.66%،ومجموع تكرارات الرافضين لعبارات المقياس قدر بـ: 1474 لتكون النسبة مقدرة بـ: 12.29%،وفي الأخير كان مجموع تكرارات الرافضين وبشدة يقدر بـ: 2045 بنسبة 17.04%.

وإجمالا لما تقدم في تحليل كل بعد،تأتي هذه النتائج ممثلة في تلك المجاميع التي تعبر عن المستوى العام،والخاص بسلوك الامتثال الاجتماعي لتلاميذ ثانوية الجلفة والقرارة. حيث دلت على تمتع هؤلاء التلاميذ بدرجة عالية من الامتثال الاجتماعي،وهو ما يمكن الوقوف عليه من خلال المقارنة مع المتوسط النموذجي العام للمقياس،وهو ما يجيب على التساؤل العام الذي انطلقت منه الدراسة،والذي يبحث في قياس مستوى المسايرة والمغايرة الاجتماعية في الوسط المدرسي الجزائري

وبالتالي يمكن القول وتعميما على مجتمع الدراسة المختار،أن مستوى المسايرة ذو درجة عالية في مقابل مستوى منخفض من المغايرة الاجتماعية،وهو ما يوحي إلى أن الجماعة التربوية في مجتمع المدرسة تتمتع بالثبات والتماسك،ويضعها على قواعد متينة في سبيل الوصول إلى مراميها،ويُرد هذا إلى أنماط التنشئة السائدة في المنظومة الصغرى،ممثلة في مؤسسة المدرسة،والمنظومة الكبرى الممثلة في المجتمع السائد. كما يعطي هذا تقييما لمضامين التنشئة الاجتماعية،إذ يمكن الحكم عليها بناءا على هذه النتيجة،وبأنها تنشئة ذات أسس صلبة. على الرغم من التغيرات التي أصابت المجتمعين الجلفاوي و الميزابي،والتي كانت تعطي انطباعات وتوقعات في بداية الدراسة،على عكس ما تم التوصل إليه،وهي توقعنا لضعف مستوى المسايرة،ووجود اختلافات بيّنة وكبيرة بين المجتمعين المدروسين،الأمر الذي يمكن اعتباره تمزقا في بناء المنظومة التربوية الكبرى للمجتمع ومضعفا لوحدته. هذا المجتمع الذي يتخذ من المدرسة،واحدة من القنوات التي يتم من خلالها قولبة الثقافات المتعددة في نماذج موّحدة.

المبحث الثامن: تحليل وتفسير نتائج الفروق بين العينتين فيما يخص الامتثال الاجتماعي

تنطلق دراستنا كما سلف الذكر لموضوع المسايرة والمغايرة الاجتماعية إضافة إلى قياس مستوى هاذين المتغيرين من دراسة الفروق بين مجتمعي الجلفة والقرارة،وعلى مستوى نفس المتغيرات. لذلك فالجدول رقم (12) يوضح النتائج المتحصل عليها فيما يخص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) إضافة إلى توضيح مستويات الدلالة،التي من خلالها يمكن الحكم على الفرضيات المصاغة في البداية،بالقبول أو الرفض مع التذكير بأن هذه الفرضيات كلها فرضيات صفرية تنفي وجود الفروق بين العينتين المختارتين على مستوى الأبعاد الخاصة بمقياس الامتثال.

* -يتبين من خلال الجدول رقم (12) الذي يعرض المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية وقيم (ت)،ومستويات الدلالة،أنه وبالنسبة للبعد الأول والذي يخص سمة الحساسية الاجتماعية في مقابل اللامبالاة،فقد قدّر المتوسط الحسابي لنتائج تلاميذ الجلفة بـ: 44.19 وبانحراف معياري يساوي 4.576 ،في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة القرارة 42.21 ،وبانحراف معياري قدر بـ: 5.359 لتكون قيمة (ت) المحسوبة من خلال تلك المتوسطات تعادل 3.964 ،مع العلم أنها سوف تقارن بقيمة (ت) الجدولية،المقابلة لدرجة الحرية 398،وعند مستوى دلالة 5% . وبناءا على هذه المقارنة وجدنا أن (ت)المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية،وبالتالي تكون الفروق **دالة** عند هذا المستوى. ومن خلال مقارنة قيمة المتوسطات نلاحظ أن تلاميذ ثانوية الجلفة تفوقوا على تلاميذ ثانوية القرارة،فيما يخص سمة الحساسية الاجتماعية. على الرغم من أن هذا التفوق ليس بالكبير. وهذا كله يؤدي بنا إلى رفض الفرضية الصفرية،وقبول الفرض البديل والذي يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الحساسية الاجتماعية / اللامبالاة في الوسط المدرسي.

ويمكن أن نعزو هذا الاختلاف والتفوق لصالح تلاميذ الجلفة،على الرغم من بساطته،إلى أنماط التنشئة السائدة في المجتمع الميزابي،الذي يعتمد على الصلابة والشدة والعقاب،في تنشئة أبنائه. وهو ما أشار إليه ابن خلدون في كتابه المقدمة،بفساد معاني الإنسانية من حيث الاجتماع والتمدن،كنتيجة للشدة في العقاب. دون أن ننسى،أن ما حصلنا عليه من نتائج لتلاميذ القرارة يؤكد تمتع هؤلاء بنسب كبيرة فيما يخص بعد الحساسية الاجتماعية.

* -أما بالنسبة لبعد الاشتراك في النشاط الاجتماعي في مقابل الانعزال،وفيما يخص تلاميذ ثانوية الجلفة،فقد تم الحصول على متوسط حسابي يقدر بـ: 34.82 وبانحراف معياري يساوي 6.049 مقابل متوسط حسابي يقدر بـ:34.14 وانحراف معياري مساو لـ: 6.224 لتلاميذ ثانوية

القرارة وبناءا على هذه النتائج تكون قيمة (ت) المحسوبة 1.116،وهي أقل من (ت) الجدولية والمعادلة لنفس درجة الحرية (398)،ونفس مستوى الدلالة (5%). وعليه تكون الفروق بين العينتين على مستوى هذا البعد **غير دالة**. وهنا لا يمكننا الحديث على تفوق إحدى العينتين على الأخرى فيما يخص هذا البعد. مما يجعلنا نقبل بالفرضية الصفرية والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الاشتراك في النشاط الاجتماعي /الانعزال في الوسط المدرسي.

* -وبالنسبة للبعد الثالث وهو مراعاة المعايير في مقابل الخروج عنها فإن نتائج تلاميذ الجلفة بينت أن المتوسط الحسابي لهذه العينة قدر بـ: 41.58 وبانحراف معياري مساو لـ: 6.998 في ما بلغ المتوسط الحسابي لعينة القرارة 41.43 وبانحراف معياري يساوي 7.459 ،وعليه تكون قيمة (ت) المحسوبة 0.207 وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية والمقابلة لدرجة حرية تساوي 398 ومستوى دلالة 5%،وبتالي تكون الفروق بين العينتين **غير دالة**. مما يجعلنا نقبل بالفرضية الصفرية والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك مراعاة المعايير /الخروج عن المعايير في الوسط المدرسي.

* -وفيما يخص بعد الاستقلالية في مقابل التبعية،فقد جاءت النتائج لتوضح أن المتوسط الحسابي لعينة الجلفة كان مساو لـ: 35.38،وبانحراف معياري يقدر بـ: 4.169،فيما كان المتوسط الحسابي لعينة القرارة مساو لـ: 34.39،وبانحراف معياري يقدر بـ: 4.597 ،بالتالي أسفرت النتائج عن قيمة لـ: (ت) المحسوبة تساوي 2.256 ، وهي إذا ما قورنت بـ: (ت) الجدولية عند درجة الحرية 398 وعند مستوى الدلالة 5% ،نجدها أكبر، أي أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية،مما يؤكد أن الفروق بين المتوسطات **دالة**. وتوضح النتائج كذلك تفوق عينة الجلفة على عينة القرارة فيما يخص هذا البعد وهو ما تؤكده المتوسطات. وهذا كله يؤدي بنا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل والذي يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك الاستقلالية/التبعية في الوسط المدرسي.

وبخصوص هذا البعد،فيمكن رد هذه الفروق التي هي لصالح تلاميذ ثانوية الجلفة،وانطلاقا من مقارنة المتوسطات الحسابية لكل من العينتين،إلى التكوين التاريخي للمجتمعين الجلفاوي ذو الطبيعة البدوية،التي تعتمد على الترحال. على عكس المجتمع الميزابي،الذي وتبعا للظروف التاريخية،يتميّز بالتمركز في مناطق محددة ذات طبيعة دفاعية والتي يحكمها شكل محدد من القواعد والنظم. فالبدوي على الرغم من تواجده في المدينة إلاّ أنه يحمل دائما بداخله الرغبة في التحرر،ومعانقة الأفق. إضافة إلى غياب معنى السلطة لديه، إضافة إلى نمط التنشئة السائد،الذي يميل إلى التساهل،على عكس المجتمع الميزابي،والذي أرغمته الظروف على إتباع القواعد والنظم المجتمعية الصارمة،التي تضمن له البقاء . وهو أمر أشار إليه مصطفي حدية في كتابه ""التنشئة الاجتماعية والهوية"" في تحليله للتنشئة الاجتماعية من منظور اثنوسوسيولوجي،حيث تهيمن في هذا النوع من المجتمعات الباتريركية الأبوية بصفة خاصة،حيث نجد الشاب تابعا للكبار إلى درجة كبيرة(مصطفى حدية،23،1996). وكذلك هو الشأن في هذا المقام،فإننا نذكر ببساطة الفروق بين العينتين،الشيء الذي يجعلنا لا ننسى أن مستوى الاستقلالية لدى تلاميذ القرارة هو بنسب عالية،في مقابل ضعف مستوى التبعية.

* -وبالنسبة لبعد التعاون في مقابل التزاحم،نجد أن المتوسط الحسابي لعينة الجلفة يقدر بـ: 36.7 وبانحراف معياري مساو لـ: 5.636،بينما المتوسط الحسابي لعينة القرارة قدر بـ: 37.01 وبانحراف معياري يساوي 5.371،لتكون قيمة (ت) المحسوبة مساوية لـ: 0.554-، وهي قيمة أقل من قيمة (ت) الجدولية ،المقابلة لدرجة الحرية 398،ومستوى دلالة 5%،مما يفضي إلى أن الفروق بين العينتين **غير دالة**. مما يجعلنا نقبل بالفرضية الصفرية والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك التعاون/التزاحم في الوسط المدرسي

* -وأخيرا وفيما يخص بعد المسالمة في مقابل العدوانية فقد جاءت النتائج لتوضح أن المتوسط الحسابي لعينة الجلفة قدر بـ: 36.46 وانحراف معياري مساو لـ: 5.848 فيما قدر المتوسط الحسابي لعينة القرارة بـ: 37.26 وبانحراف معياري يساوي 5.596 لتأتي (ت) المحسوبة مساوية لـ: 1.398- وهي قيمة اقل من (ت) الجدولية المعادلة لنفس درجة الحرية (398) ونفس مستوى الدلالة (5%) وهو ما يؤكد على أن الفروق بين متوسطي العينتين **غير دالة**. مما يجعلنا نقبل بالفرضية الصفرية والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك المسالمة/العدوانية في الوسط المدرسي.

ويوضح الجدول رقم () المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)،ومستوى الدلالة لمقياس الامتثال الاجتماعي ككل،أي الأبعاد مجتمعة. وهو ما يقابل الفرضية العامة التي تنفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك المسايرة والمغايرة الاجتماعية،بين تلاميذ مجتمعي بني ميزاب ومجتمع الجلفة.

الجدول رقم (13)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لمقياس الامتثال الاجتماعي

المقياس	المكان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الامتثال	الجلفة	229,12	23,350	1,131	غير دالة

الاجتماعي	القرارة	226,43	24,283		

من النتائج المبينة في الجدول،نجد بأن المتوسط الحسابي لمقياس الامتثال الاجتماعي،والخاص بتلاميذ الجلفة يقدر بـ: 229.12 وانحراف معياري يساوي 23.350،بينما المتوسط الحسابي لعينة القرارة قدر بـ: 226.43 وانحراف معياري 24.283،لتكون قيمة (ت) المحسوبة مساوية لـ:1.131 وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية،المقابلة لدرجة الحرية 398،ومستوى دلالة 5%،مما يؤكد بأن الفروق **غير دالة**. مما يجعلنا نقبل بالفرضية الصفرية العامة والتي تشير إلى أنه،لا توجد فروق بين تلاميذ ثانويات المجتمعين الميزابي والجلفاوي في سلوك المسايرة والمغايرة الاجتماعية في الوسط المدرسي الجزائري.

*** -الاستنتاجات العامة:**

كما هو معلوم فإنه من الصعب على الباحث التخلص من الذاتية،وبشكل كامل. وهو ما سيطر عليّ في بداية هذا البحث،مع أن هذه الذاتية مبررة إلى حد بعيد. فقد كنت أتوقع أن أصل إلى نتائج على عكس ما تم التوصل إليه في نهاية الدراسة،ذلك أنني كنت أعتقد أن مستويات المسايرة الاجتماعية في الوسط المدرسي المدروس،سوف تكون متدنية إلى حد بعيد،خاصة لدى تلاميذ الجلفة. إضافة إلى الوصول إلى فروق بيّنة،بين عينتي الدراسة. على مستوى الأبعاد التي تم تحديدها.

وما دفعني إلى توقع هذه النتائج العكسية،وفيما يخص مستوى المسايرة الاجتماعية،هو التغيرات والتحولات التي مست المجتمع ككل،والقطاع التربوي بالخصوص. من خلال تزايد مظاهر غير مرغوبة،وبشهادة المشتغلين في ميدان التربية والتعليم. فقد تزايدت وتيرة العنف المدرسي واختلت قيمة التعليم لدى الكثيرين،وهو ما وصلت إليه بعض الدراسات في هذا الإطار. إضافة إلى المرحلة التي تمر بها عينة الدراسة وهي مرحلة المراهقة التي تزداد فيها معارضة الفرد للمعايير هذه التي تبدو واضحة في تطلع المراهق نحو التحرر،وثورته لتحقيق هذا التحرر بشتى الطرق والأساليب فهو لا يخضع لقيود البيئة وتعاليمها،وأحكام المجتمع وقيمه الخلقية والاجتماعية. بل أصبح يمحص الأمور ويناقشها ويزنها بتفكيره وعقله،وعندما يشعر المراهق بأن البيئة تتصارع معه،ولا تقدر موقفه،وتحس بإحساسه الجديد يسعى دون قصد لأن يؤكد بنفسه ثورته وتمرده وعناده،فإذا كانت كل من الأسرة والمدرسة والأصدقاء لا يفهمون قدراته ومواهبه،

ولا تعامله كفرد مستقل ولا تشبع فيه حاجاته الأساسية،فهو يجب أن يحس بذاته وأن يكون شيئاً يذكر،يعترف به الكل وبقدرته وقيمته (فيصل محمد خير الزراد، 1997، 88).

أما بخصوص التوقعات حول الفروق بين العينتين،فقد كانت الأسباب الكامنة وراء ذلك هو تلك الخصوصية التي يتميز بها المجتمع الميزابي،باعتباره أقلية إثنية داخل المجتمع الجزائري انطلاقا مما يراه ""أنتوني غدنز""،بأن أفراد الأقليات،عادة ما يميلون إلى اعتبار أنفسهم متميّزين عن أفراد الأغلبية،في المجتمعات التي يعيشون فيها. وقد يقيمون في مناطق بعيدة عن مساكن الأغلبية، أو في أحياء مميّزة داخل المدن،حيث تقل نسبة التزاوج بين أفراد الأقلية والمجتمع من حولهم،بينما ترتفع معدلات التزاوج الداخلي. وتتميز هذه الفئات بخصائص مادية،تتصل بالمظهر العام أو ثقافية إثنية تنعكس على أنماط سلوك الأفراد،وما يحملونه من معتقدات أو قيم. كما يميلون في كثير من الأحيان إلى مزاولة أنشطة اقتصادية أو مهنية محددة في المجتمع(أنتوني غدنز،2001 ،316) وهذا وصف ينطبق على المجتمع الميزابي في كثير من جوانبه. من حيث تأثير الظروف التاريخية التي ساهمت في تحديد موقع توطنهم،الأمر الذي لعب دورا في تشكيل نظام اجتماعي قائم على نفس الظروف التاريخية،وأسهم في انعزالية المجتمع الميزابي،وانغلاقه على نفسه. وأعطاه ذلك التميّز الذي يختص به،مقارنة بالمكونات الأخرى للمجتمع الجزائري. فمخطط المدينة،وطريقة البناء الميزابي المعتمد على القلعة،التي تضمن الحماية المعنوية والمادية يعطي الانطباع حول البناء الاجتماعي.(Pierre Bourdieu , 1980,39)

إضافة إلى خصوصيات المجتمع الجلفاوي،باعتباره مجتمع ذو أصول بدوية. وأن مدينة الجلفة بعمرها الزمني القصير،هي نتاج من النزوح الريفي،والوافدين إليها من مناطق أخرى من الوطن لينصهر الجميع في مجتمع خليط،من ثقافات وعادات متعددة. لتعطي في الأخير مجتمعا منفتحا إلى حد كبير-على عكس المجتمع الميزابي الذي يميّزه الانغلاق- مع تلك الإضافات التي حملتها التحولات الاقتصادية والاجتماعية،والتي أثرت في كثير من أنساق المجتمع الاجتماعية والثقافية.

وعليه وعلى الرغم من كل هذه المعطيات،إلا أن النتائج المتوصل إليها أكدت تقاربا في كثير من النواحي المدروسة،بين المجتمعين الميزابي والجلفاوي.حيث وفيما يخص مستوى المسايرة الاجتماعية،فقد بينت الدراسة الميدانية وجود درجات عالية من المسايرة الاجتماعية لدى كل من العينتين .

أما فيما يخص الفروق،فقد توصلنا إلى وجود فروق بين كل من تلاميذ ثانوية الجلفة والقرارة فيما يخص بعدي الحساسية الاجتماعية،والاستقلالية. وهو ما دفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق بين العينتين،والمتعلقة بهاذين البعدين،وقبول الفرض البديل. إضافة إلى ذلك فقد تم التوصل إلى أن الفرضيات الجزئية الأخرى محققة،وهي الفرضيات التي تنفي وجود فروق بين العينتين،فيما يخص بعد الاشتراك في النشاط الاجتماعي،ومراعاة المعايير،والتعاون،والمسالمة.

وإذا ما تم ترتيب نتائج الأبعاد الستة لكل من تلاميذ الجلفة والقرارة،فإننا نجد أنه وبالنسبة لتلاميذ الجلفة،فإن بعد الحساسية الاجتماعية يأتي في المقدمة،يليه بعد مراعاة المعايير الاجتماعية ثم بعد التعاون،ثم بعد المسالمة،ثم بعد الاستقلالية،وأخيرا بعد الاشتراك في النشاط الاجتماعي. أما ترتيب نتائج تلاميذ القرارة فيحتل بعد الحساسية الاجتماعية المرتبة الأولى،يليه بعد مراعاة المعايير الاجتماعية،ثم بعد المسالمة،ثم بعد التعاون،ثم يعد الاستقلالية،وأخيرا بعد الاشتراك في النشاط الاجتماعي.

وعند التعاطي مع النتائج الكلية للمقياس،وهو ما يقابل الفرضية العامة،فقد أظهرت النتائج صحة الفرضية المصاغة،والتي تنفي وجود فروق بين العينتين فيما يخص سلوك المسايرة الاجتماعية ونحن إذ نركز على المسايرة الاجتماعية دون ذكر المغايرة،فذلك يعود إلى النتائج التي تؤكد انتفاء هذه الصفة لدى الفئة المدروسة.

* -الاقتراحات والتوصيات:

على ضوء ما توصلنا إليه من نتائج،يمكن أن نصوغ مجموعة من الاقتراحات والتوصيات، التي يمكن أن تساعد في تحسين حالة مؤسسة المدرسة،باعتبارها وكالة مهمة من وكالات التنشئة الاجتماعية. خاصة لدى فئة التلاميذ،الذين يشكلون محور العملية التعليمية،وذلك بإذكاء روح التماسك الاجتماعي بين هؤلاء.من خلال الحث على التحلي بمعاني الحساسية الاجتماعية والاندماج الاجتماعي،من خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التي تنظمها المدرسة. إضافة إلى احترام المعايير والقواعد،مع دعم روح التعاون بينهم،والتأكيد على قيم المسالمة والتسامح،ونبذ أشكال التنافس السلبي،الذي يهدف إلى تحطيم الآخرين. وهذا لا يكون إلا بالاهتمام بالنقاط التالية:

-إعادة الاعتبار إلى آليات التنشئة الاجتماعية خاصة آليتي الثواب والعقاب فما نراه اليوم من خرق لقواعد الحياة المدرسية ما هو إلاّ محصلة لعدم الاهتمام بهاتين الآليتين فتثمين الجهد الذي يبذله التلاميذ مهم في تعزيز عمليات التعلم الاجتماعي.

-العمل على رفع قيمة التعليم لدى التلاميذ والأولياء تلك القيمة التي فقد مكانتها لدى هؤلاء وحتى لدى القائمين على الميدان التربوي من أساتذة ومعلمين.
-القيام بعملية تجديد القوانين والأحكام المنظمة لجماعة التربوية في الجزائر بما يتماشى والواقع وكذا متطلبات التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها البلاد. مبنية على مشروع مجتمعي نهضوي قاعدته معايير الهوية الوطنية وهي أهم المعايير التي يجب مسايرتها والامتثال لها. وهذا من خلال المدرسة تلك المؤسسة التي بفضلها يمكن الحفاظ على النموذج الوطني في ظل ثقافة مجتمع واحد يحفظ لمكونات المجتمع تميّزها وخصوصيّة ثقافاتها المتعددة.

-يعتبر النظام الاجتماعي بميزاب نموذجا فيه الكثير من الايجابيات لذلك يمكن الاعتماد عليه في حل كثير من المشكلات ليس على الصعيد التربوي فقط ولكن فيما يخص جميع قضايا المجتمع،فنحن نرى أن كثير هذه المشاكل سببه غياب الامتثال للمعايير إبتداءاً من الأسرة وتعميما على باقي مؤسسات المجتمع،فمشكلة الانضباط التي افتقدناها اليوم في كثير من مناحي الحياة اليومية هي ما يقف وراء الفوضى التي يعيشها مجتمعنا اليوم وعليه تكون دعوتنا للاعتماد على النموذج الميزابي مبنية على ذلك الانضباط الذي يميز هذا المجتمع والذي استطاع أن يحفظ سلامة هذا المجتمع على مدى سنين عديدة. دون أن يكون في كلامنا هذا مبالغة فنحن لا ننفي وجود مشاكل على مستوى هذا التشكيل الاجتماعي الذي ينبغي عليه أن يعيد النظر في بعض الممارسات التي قد تسبب إعاقته على المدى الطويل.

خاتمـة

تتويجا لهذه الدراسة والتي حاولنا فيها الوصول إلى قياس مستوى سلوك المسايرة والمغايرة أو ما يسمى بالامتثال الاجتماعي في الوسط المدرسي الجزائري وقياس الفروق بين تكوينين من مكونات المجتمع الجزائري وهما مجتمع بني ميزاب ومجتمع الجلفة في أبعاد المسايرة والمغايرة الاجتماعية يمكننا القول بأن الأهداف التي تم اعتمادها في بداية الدراسة قد تحققت.

يجب أن نلفت الانتباه،إلى أنه قد كانت هناك الكثير من الأفكار التي تصارعت لدينا،في بدايات الاهتمام بهذا الموضوع،أكدها ذلك ارتباطنا الشخصي بهذه القضية. الأمر الذي جعل من

ضبط الأهداف أمراً ليس بالهيّن،انطلاقا من كثرة المتغيرات والزوايا،التي تدخل في نطاق الموضوع إضافة إلى أهميته .

فقضية الامتثال الاجتماعي،أو المسايرة والمغايرة الاجتماعية،لا يجب حصرها على مستوى التلاميذ فقط،بل يجب أن لا يفوتنا أن جميع عناصر النظام التربوي معنيون بها. فكما أنّ التلميذ مطالب بمسايرة المعايير المدرسية، فالأمر كذلك بالنسبة للشركاء الآخرين،من أساتذة وإداريين واقتصار هذه الدراسة على فئة التلاميذ،لا يعني إهمالها لباقي الأطراف،ولكنّ الضرورة المنهجية تقتضي تعاون الباحثين في تناول الموضوع من زواياه المختلفة،وهو ما نعتبره دعوة منا للتكفل بذلك.

فخلال مسيرتنا مع هذا الموضوع،وجدنا أنّ هناك العديد من المتغيرات التي يمكن معالجتها كعلاقة المسايرة والمغايرة الاجتماعية بمتغير الجنس،ومتغير السن. إضافة إلى علاقتهما بالتغير الاجتماعي،الذي نعتبره موضوعا مهما،يستثيرنا لدراسته في المستقبل. إضافة إلى أنّ هذا الموضوع (المسايرة والمغايرة)،لا يقتصر فقط على الميدان التربوي،بل يمكن أن يعالج على مستوى الميادين الأخرى. وبالتالي يمكن الاعتماد على مقياس الامتثال الاجتماعي،المصمم من طرفنا،في قياس مستوى السلوك تجاه المعايير،لدى الأفراد داخل الجماعات،بمختلف أشكالها. الأمر الذي يسهم في التدخل لمعالجة مواطن الخلل،وتفادي الانهيار،الذي يمكن أن يصيب الجماعة،ويمنعها من الوصول إلى أهدافها.

إنّ موضوع المعايير الاجتماعية قضية ذات أهمية بالغة،لارتباطها الوثيق بقضايا أخرى أثبتت الدراسات قيمتها،بالنسبة للمجتمع. والتي من بينها قضية القيم،وبالتالي تستدعي هذه الأهمية الاهتمام أكثر بتناول ظاهرة المعايير الاجتماعية،هاته التي تشكل عمود التنشئة الاجتماعية. فغياب المعايير يشير إلى تفسيرات كثيرة متعلقة بسلامة البناء الاجتماعي ويفتح المجال أمام تنبؤات حول مستقبل غامض للمجتمع الفاقد للانضباط والذي تسوده الفوضى.

*** -المراجع العربية**:

125. أحمد الكندري،**علم النفس الأسري**،الطبعة الثالثة،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الكويت،2005.

126. أحمد علي حبيب،**علم النفس الاجتماعي**،الطبعة الأولى،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع القاهرة 2007.

127. أحمد عبد العزيز سلامة،عبد السلام عبد الغفار،**علم النفس الاجتماعي**،دار النهضة العربية القاهرة.

128. أحمد مختار عضاضة،**التربية العلمية التطبيقية في المدارس العراقية**، الطبعة الثالثة، الشرق للطباعة، بيروت، 1962.

129. أحمد فؤاد الأهواني،**التربية في الإسلام**،الطبعة الثانية،دار المعارف،القاهرة، 1975.

130. أحمد زكي صالح،**علم النفس التربوي**،الطبعة الثالثة،دار الفرقان، بيروت، 1990.

131. أنتوني غدنز،ترجمة فايز الصياغ،**علم الاجتماع**،المنظمة العربية للترجمة،لبنان 2001.

132. أورفيل برم و ستانتون ويلر،ترجمة:علي الزغل،**التنشئة الاجتماعية بعد الطفولة** الطبعة الأولى،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان،1982.

133. إبراهيم ناصر،**علم الاجتماع التربوي**،دار الجيل،بيروت،لبنان،1996.

134. إبراهيم عبد الله ناصر،**أصول التربية**،الطبعة الأولى،مكتبة الرائد العلمية، عمان 2004.

135. إبراهيم قشقوش، **سيكولوجية المراهقة**، الطبعة الثالثة، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر،1985.

136. إيان كريب ،ترجمة: محمد حسين غلوم ،**النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**،سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت أفريل، 1999.

137. السيد علي شتا،**التفاعل الاجتماعي والمنظور الظاهري**،المكتبة المصرية، الإسكندرية،2004 .

138. السيد عبد القادر شريف،**التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال**،الطبعة الأولى دار المسيرة،عمان،الأردن،2007.

139. السيد عبد العاطي السيد،**صراع الأجيال**،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،1990

140. بشير بن عمر مرموري،**الفتاة في ميزاب تنشئتها وتعليمها بين الثابت والمتغير**،الطبعة الأولى،جمعية التراث،غرداية،2005.

141. بيير بورديو،ترجمة:نظير جاهل،**العنف الرمزي**،الطبعة الأولى،المركز الثقافي العربي بيروت،1994.

142. تركي رابح،**التعليم القومي والشخصية الوطنية**،الشركة الوطنية للكتاب،1975.

143. توفيق الطويل،**فلسفة الأخلاق نشأتها وتطورها**،الطبعة الرابعة،دار الثقافة للنشر والتوزيع،القاهرة،2006.

144. جان ميز ونوف،ترجمة:فريد أنطوان،**دينامية الجماعات**،الطبعة الثانية،منشورات عويدات بيروت،1980.

145. جابر عبد الحميد جابر،**سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم**،دار النهضة العربية، القاهرة،1991.

146. جان بلير،ستوارت جونز،ترجمة: أحمد عبد العزيز، **سيكولوجية المراهقين**،دار النهضة، مصر، 1970.

147. جباره عطية جباره،**علم اجتماع الإعلام**،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية،2001.

148. جمال معتوق،**صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين**،الطبعة الأولى ،2004.

149. جورج لاباساد ورينيه لورو،ترجمة:هادي ربيع،**مقدمات في علم الاجتماع**،الطبعة الأولى،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت،1982.

150. جون هوسبرس،ترجمة:علي عبد المعطي محمد،**السلوك الإنساني مقدمة في مشكلات علم الأخلاق**،منشاة المعارف،الإسكندرية،2001.

151. حامد عبد السلام زهران ،**علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الرابعة، عالم الكتب القاهرة،1977.

152. حامد عبد السلام زهران ، **علم النفس النمو**، دار العودة، بيروت، 1972.

153. حنان عبد الحميد العناني،**الطفل والأسرة والمجتمع**،الطبعة الأولى،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2000.

154. حلمي المليجي،**علم النفس المعاصر**،الطبعة الثانية،دار النهضة العربية،بيروت،1972.
155. حمدي عبد الحارس البخشوشي،سيد سلامة إبراهيم،**ممارسات الخدمة الاجتماعية في المدرسة**،المكتب العالمي للنشر والتوزيع،1999.
156. حميد جاعد،محسن الدليمي،**علم اجتماع الإعلام**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان 2002.
157. حسن ملحم،**التحليل الاجتماعي للسلطة**،منشورات دحلب،الجزائر،1993.
158. حسن عماد مكاوي،**الإعلام ومعالجة الأزمات**،الطبعة الأولى،الدار المصرية اللبنانية القاهرة،2005 .
159. حسين عبد الحميد رشوان،**التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**،المكتب العربي الحديث،الإسكندرية،2002.
160. حسين عبد الحميد رشوان،**علم الاجتماع النفسي**،مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية،2005 .
161. حسين عبد الحميد رشوان،**علم الاجتماع الأخلاقي**،المكتب العربي الحديث الإسكندرية،2002.
162. حسين علي فايد،**المشكلات النفسية الاجتماعية**،الطبعة الأولى،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع،القاهرة، 2005.
163. خليل ميخائيل معوض،**دراسة مقارنة في مشكلات المراهقة في المدن والريف**،دار المعارف،مصر، 1971.
164. دنيس بي دويل،ترجمة:هشام عبد الله،**التعليم لبناء مجتمع إنساني**،**بناء مجتمع من المواطنين** الأهلية للنشر والتوزيع عمان،الأردن،2003.
165. رائدة خليل سالم،**المدرسة والمجتمع**،الطبعة الأولى،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع عمان،2006.
166. رجاء محمد أبو علام،**علم النفس التربوي**،الطبعة الثالثة،دار القلم،الكويت،1984.
167. ريمون بودون وفرانسوا بوريكو،ترجمة:سليم حداد،**المعجم النقدي لعلم الاجتماع** الطبعة الثانية،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2007.
168. رمضان القذافي،**علم النفس التربوي**،الطبعة الثانية،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.
169. رونيه أوبير،ترجمة:عبد الله عبد الدايم،**التربية العامة**،الطبعة الخامسة،دار العلم للملايين،بيروت،1982.
170. روبرت مكلفين ورتشارد غروس،ترجمة: ياسمين حداد وآخرون،**مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**،الطبعة الأولى،دار وائل للنشر،عمان،الأردن،2002.
171. طارق السيد،**أساسيات في علم الاجتماع المدرسي**،مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،2007 .
172. طه سلامة،عبد العظيم حسين،**استراتيجيات إدارة الصراع المدرسي**،الطبعة الأولى دار الفكر،عمان،الأردن،2007.

173. كامل علوان الزبيدي،**علم النفس الاجتماعي**،الطبعة الأولى،مؤسسة الوراق، عمان، الأردن،2003.
174. كيث سوليفان وآخرون،ترجمة:طه عبد العظيم حسين،**سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية** ،الطبعة الأولى،دار الفكر،عمان،الأردن،2007.
175. كمال الدسوقي،**علم النفس العقابي أصوله وتطبيقاته**، دار المعارف، مصر،1961.
176. كمال محمد محمد عويضة، **سيكولوجية التربية**، الطبعة الأولى،دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.
177. لويز ج . كابلن،ترجمة:أحمد رمو،**المراهقة وداعا أيتها الطفولة**،منشورات وزارة الثقافة،دمشق،1998.
178. محمد إقبال محمود،**علم النفس المدرسي**،الطبعة الأولى،مكتبة المجتمع العربي عمان،الأردن،2006.
179. محمد السويدي،**مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري**،ديوان المطبوعات الجزائرية الجزائر،1984.
180. محمد الحسين فضلاء،**المسيرة الرائدة للتعليم العربي الحر في الجزائر**،الجزء الثاني الطبعة الأولى،دار الأمة،الجزائر،1999.
181. محمد مصطفى الشعبيني،**علم النفس الاجتماعي**،دار العلم والثقافة،القاهرة،2002
182. محمد سلامة محمد غباري،**الانحراف الاجتماعي ورعاية المنحرفين**،الطبعة الثانية ،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،2002.
183. محمد عبده محجوب،وآخرون،**التنشئة الاجتماعية**،دار المعرفة الجامعية،مصر 2005.
184. محمد عبد الخالق مدبولي،**الشرعية والعقلانية في التربية**،الدار المصرية اللبنانية القاهرة،1999.
185. محمد عبد الله زرّاد،ترجمة:عبد الصبور شاهين،**دستور الأخلاق في القران**،الطبعة العاشرة،مؤسسة الرسالة،بيروت،لبنان،1998.
186. محمد عماد إسماعيل،**النمو في مرحلة المراهقة**، الطبعة الأولى،دار القلم،الكويت، 1986.
187. محمد السيد عبد الرحمن،**علم النفس الاجتماعي المعاصر: مدخل معرفي**،الطبعة الأولى،دار الفكر العربية،القاهرة،2004.
188. محمد عاطف غيث،**قاموس علم الاجتماع**،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،1988
189. محمد عابد الجابري،**أضواء على مشكل التعليم بالمغرب**،دار النشر المغربية،الدار البيضاء، 1973.
190. محمد أبو صالح وعدنان عوض،**مقدمة في الإحصاء**،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان 2004 .
191. محمد خليفة بركات،**علم النفس التربوي في الأسرة**، الطبعة الأولى،دار القلم، الكويت،1977.
192. محمود حسن،**الأسرة ومشكلاتها**،دار النهضة العربية،بيروت،1967.

193. محمود عوده،**أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي**،دار النهضة العربية،بيروت،1988.
194. محي الدين توق،عدس عبد الرحمان،**أساسيات علم النفس التربوي**،دار الفرقان عمان،1984.
195. مراد زعيمي،**مؤسسات التنشئة الاجتماعية**،منشورات جامعة باجي مختار،عنابة الجزائر،2002.
196. مصباح عامر،**التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المرحلة الثانوية**،الطبعة الأولى، شركة دار الأمة،الجزائر،2003.
197. مصطفى حدية،ترجمة:محمد بن الشيخ،**التنشئة الاجتماعية والهويّة**،الطبعة الأولى النجاح الجديدة،الدار البيضاء،1996.
198. مصطفى غالب،**في سبيل موسوعة نفسية**، منشورات دار مكتبة الهلال، 1981.
199. معتز سيد عبد الله،وعبد اللطيف محمد خليفة،**علم النفس الاجتماعي**،دار غريب القاهرة،2001.
200. معن خليل العمر،**معجم علم الاجتماع المعاصر**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان 2006.
201. معن خليل العمر،**علم المشكلات الاجتماعية**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان الأردن،2005.
202. معن خليل العمر،**ثنائيات علم الاجتماع**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان،2001.
203. معن خليل العمر،**التنشئة الاجتماعية**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان،الأردن 2004.
204. معن خليل العمر،**التفكك الاجتماعي**،الطبعة الأولى،دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن،2005.
205. موريس أنجرس،ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون،**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار القصبة للنشر،الجزائر،2004.
206. منى سعيد الحديدي وسلوى إمام علي،**الإعلام والمجتمع**،الدار المصرية اللبنانية القاهرة،2004.
207. منير مرسي، **المعلم والنظام**، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 1998.
208. ميخائيل إبراهيم أسعد،**مشكلات الطفولة والمراهقة**،الطبعة الثانية،دار الجيل، بيروت، لبنان، 1998.
209. ناصر ثابت،**دراسات في علم الاجتماع التربوي**،الطبعة الأولى،مكتبة الفلاح الكويت،1993.
210. نجوي يوسف جمال الدين،**في اجتماعيات التربية**،مكتبة الآداب،القاهرة،2004 .
211. نوري حافظ،**المراهـــــق**،الطبعة الثانية،دار الفارس للنشر والتوزيع،عمان،الأردن، 1990 .
212. نصار عبد الله،**دراسات في فلسفة الأخلاق والسياسة والقانون**،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع،الإسكندرية،1998.

213. صالح محمد علي أبو جادو،**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**،الطبعة الخامسة،دار المسيرة،عمان،الأردن، 2006.
214. صالح بن عمر اسماوي،**العزابة ودورهم في المجتمع الإباضي بميزاب**،الطبعة الأولى نشر جمعية التراث،القرارة،الجزائر،2005.
215. صلاح الدين شروخ،**علم الاجتماع التربوي**،دار العلوم للنشر والتوزيع،عنابة،الجزائر 2004.
216. صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان،**الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها**،دار الكتاب الحديث،الجزائر،2002.
217. ضياء إبراهيم نجم،**الجماعات الاجتماعية مداخل نظرية ومواقف تطبيقية**،المكتبة الجامعية،الإسكندرية،2000.
218. عاطف وصفي،**الانتروبولوجيا الثقافية**،دار النهضة العربية،بيروت،لبنان،دت.
219. عبد الأمير شمس الدين،**الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي**،الطبعة الأولى الشركة العالمية للكتاب،1990.
220. عبد الباسط عبد المعطي،**اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**،عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت،1981.
221. عبد الرحمن ابن خلدون،**مقدمة العلامة ابن خلدون**،دار الفكر،بيروت،2004.
222. عبد الرحمن عيسوي،**علم النفس الأسري**،دار النهضة العربية،بيروت،1993.
223. عبد الرحمن عيسوي، **علم النفس النمو**، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، 1995.
224. عبد الرحمن عيسوي،**تفاعل الجماعات البشرية**،الدار الجامعية،الإسكندرية 2006.
225. عبد الرحمن عيسوي،**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**،الطبعة الأولى،دار الفكر العربي، بيروت،لبنان،2005.
226. عبد الرحمن عيسوي، **علم النفس الاجتماعي**، دار النهضة، بيروت، لبنان، 1974.
227. عبد الرحمن عيسوي،**المراهق والمراهقة**،الطبعة الأولى،دار النهضة العربية ،بيروت،لبنان،2005.
228. عبد الرحمن عثمان حجازي،**تطور الفكر التربوي الإباضي في الشمال الإفريقي**،الطبعة الأولى،المكتبة العصرية،بيروت،2000.
229. عبد الرحمن بن سالم،**المرجع في التشريع المدرسي الجزائري**،الطبعة الثالثة 2000.
230. عبد اللطيف حمزة،**الإعلام له تاريخه ومذاهبه**،الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر، 2002.
231. عبد اللطيف محمد خليفة،**دراسات في سيكولوجية الاغتراب**،دار غريب ،القاهرة،2003.
232. عبد الله الرشدان،**علم الاجتماع التربية**،الطبعة الأولى،دار الشروق،عمان، الأردن ، 1999.

233. عبد الله الرشدان،**علم الاجتماع التربية**،دار الشروق،عمان ،الأردن،2004.
234. عبد الله الرشدان،**التربية والتنشئة الاجتماعية**،الطبعة الأولى،دار وائل للنشر الأردن 2005.
235. عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، الطبعة التاسعة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1993.
236. عبد الغني الديدي،**التحليل النفسى للمراهقة**،الطبعة الأولى،دار الفكر اللبناني، بيروت، 1996.
237. عبد السلام الدويبي،**التمهيد فى علم النفس الاجتماعي**،الطبعة الأولى منشورات جامعة الفتح إدارة المطبوعات والنشر،طرابلس،ليبيا،1998.
238. علاء الدين كفافي،**الارتقاء النفسى للمراهق**،دار المعرفة الجامعية،مصر، 2006.
239. علي السيد محمد الشخيبي،**علم اجتماع التربية المعاصر**،الطبعة الأولى،دار الفكر العربي القاهرة،2002
240. علي اسعد وطفة،**علم الاجتماع التربوي**،الطبعة الثانية،مكتبة الفلاح،الكويت 1998.
241. علي اسعد وطفة،**علم الاجتماع المدرسي**،الطبعة الأولى،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت،لبنان،2004.
242. علي السيد الصاوي،**نظرية الثقافة**،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،1997.
243. عدنان الأمين،**التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع**،الطبعة الأولى،المركز الثقافي العربي الدار البيضاء،المغرب،2005.
244. غاستون ميالاريه،ترجمة:فؤاد شاهين،**علم النفس التربية**،عويدات للنشر والتوزيع بيروت،لبنان،2001.
245. فايز مراد دندش،**علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس**،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية،2002.
246. فؤاد البهي السيد،سعد عبد الرحمن،**علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة**،دار الفكر العربي،القاهرة ،1999.
247. فؤاد الباهي السيد،**الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**،دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.
248. فيصل محمد خير الزراد،**مشكلات المراهقة والشباب**، الطبعة الأولى،دار النفائس بيروت،لبنان،1997 .
249. قاسم حجاج،**ميزاب رؤية مستقبلية**،الطبعة الأولى،العالمية للتصميم والفنون المطبعية غرداية،الجزائر،2006.
250. قباري محمد إسماعيل،**المدخل إلى علم الاجتماع المعاصر**،منشأة المعارف **الإسكندرية** ،1988.
251. سامية مصطفى الخشاب،**النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة**،الطبعة الثالثة دار المعارف،القاهرة،1993.

252. سامية محمد جابر،**الانحراف الاجتماعى بين نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي**،دار المعرفة الجامعية،2000.
253. سلوى عثمان الصديقي،**قضايا الأسرة والسكان**،المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية،2001.
254. سمير خطاب،**التنشئة السياسية والقيم**،الطبعة الأولى،ايتراك للنشر والتوزيع القاهرة 2004.
255. سناء الخولي،**الأسرة والحياة العائلية**،دار النهضة العربية،بيروت،1984.
256. سناء الخولي،**الزواج والعلاقات الأسرية**،دار النهضة العربية،بيروت،1983.
257. سعد عبد الرحمان،**القياس النفسي النظرية والتطبيق**،الطبعة الثالثة،دار الفكر العربي،القاهرة،1998.
258. سعد مسفر العقيب،**الخدمة الاجتماعية والمدرسة**،دار المريخ،الرياض،المملكة العربية السعودية، 1986.
259. سعيد بن علي بن مانع،**المسايرة والمغايرة**،سلسلة البحوث التربوية والنفسية مركز البحوث التربوية والنفسية،جامعة أم القرى،مكة المكرمة،المملكة العربية السعودية،1991.
260. سيد أحمد عثمان،**علم النفس الاجتماعى التربوي**،مكتبة الانجلو مصرية القاهرة، 2002.
261. سيد محمد خير الله،ممدوح عبد المنعم الكيناني،**سيكولوجية التعلم**،دار النهضة العربية،بيروت،1983.
262. هشام شرابي،ترجمة:محمود شريح،**النظام الأبوي**،دار الغرب للنشر والتوزيع ،1999.
263. هدى محمد قناوي،**سيكولوجية المراهقة**،الطبعة الأولى،مكتبة الانجلو المصرية،1992.

*** ـرسائل جامعية بالعربية**:

01. أعراب علي،**التنشئة الاجتماعية والسياسية وعلاقتها بالسلوك السياسى والمشاركة السياسية للطالب الجامعي**،رسالة ماجستير،قسم علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية جامعة الجزائر،2003.
02. الهاشمي عبد الناصر،**التنشئة الاجتماعية الأسرية والإدمان على المخدرات**،رسالة ماجستير كلية الدراسات العليا،الجامعة الأردنية،2005.
03. طاهر بوشلوش،**التحولات الاجتماعية والاقتصادية وآثارها على القيم في المجتمع الجزائري (1967-1999)**،أطروحة دكتوراه،قسم علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر،2006.

04. لكحل سيد علي،**صراع التنشئة الاجتماعية بين مؤسسة الأسرة ومؤسسة الشارع** رسالة ماجستير،قسم علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر،2004.
05. لطيفة محمد كامل وهبي،**تأثير جماعة الأقران ومكانة المدرس على سلوك المسايرة** رسالة ماجستير،كلية التربية،قسم علم النفس التربوي،جامعة عين شمس،1994.
06. مصباع عامر،**التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المرحلة الثانوية**،رسالة دكتوراه كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،قسم علم النفس وعلوم التربية،جامعة الجزائر،2000 / 2001.
07. منير حسن جمال خليل،**المسايرة الاجتماعية والأسلوب المعرفي**،رسالة دكتوراه،كلية التربية قسم علم النفس التربوي،جامعة عين شمس،1990.
08. نادية صحراوي،**المحددات السوسيولوجية لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية** ،رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربوي،قسم علم الاجتماع،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر،2006/2005.
09. سعيد رفعان العجمي،**علاقة بعض سمات الشخصية بانحراف الأحداث في مدينة الرياض** رسالة ماجستير،قسم العلوم الاجتماعية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ،2005.

*** -المقالات**

01. أحمد عيسى اللوغاني،**التربية غير الرسمية وأثرها في تنشئة الإنسان الصالح**،المؤتمر التربوي الثامن عشر،جمعية المعلمين الكويتية،1988.
02. زرارقة فيروز،**انحراف الأحداث بين الواقع الاجتماعي الأسري والتشريع القضائي الجزائري**،دراسات في الإنسانية والاجتماعية،منشورات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر 2007.
03. فؤاد نهرا،**الطاعة والعصيان في التربية الأخلاقية الحديثة**،لوموند ديبلوماتيك النشرة العربية،أفريل 2006.
04. عبد الوافي بوسنة،**ماهية العولمة والمدرسة كمؤسسة اجتماعية**،العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية،مخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة،جامعة محمد خيضر،بسكرة،2005.
05. عدنان باحارث،**التربية الأخلاقية**،www.bahareth.org.

* ـالمراجع الأجنبية:

04. Antony S.R.Manstead,**THE BLACKWELL ENCYCLOPEDIA OF SOCIAL PSYCHOLOGY,** Blackwell Publishing,USA,1999.
05. Claire Denis et autres,**INDIVIDU ET SOCIETE**,deuxième édition, Les Editions de la Cheneliére inc,1995.
06. Claude Goldenberg,**SUCCESSFULL SCHOOL CHANGE,** Teachers College Press,New York,USA,2004.
07. Emile Durkheim,**EDUCATION ET SOCIOLOGIE** , Presses universitaires de France,1980.
08. Eirick Prairat,**EDUQUER ET PUNIR**,Collection Forum de L'I.F.R.A.S,France,1994.
09. Eric Debarbieux et autres,**LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE**,deuxième parté,ESF,Paris,1999.
10. Eric F.Dubow,**MEDIA AND YOUTH SOCIALIZATION HANDBOOK OF SOCIALIZATION,**The Guilford Press,New York,USA,2007.
11. François Victor Tochon,**EDUQUER AVANT L'ECOLE** ,Presses de l'université de Montréal ,1997.
12. Frederick Rhodewalt,**PERSONALITY AND SOCIAL BEHAVIOR**,Psycology Press,Taylor and Francis Group,New York, USA,2008.
13. Jacques Hébert ,**LA VIOLENCE A L'ECOLE**, Les éditions Logique Québec ,Canada.1991.
14. James M .Henslin ,**SOCIOLOGY ADOWN -TO- EARTH APPROACH,**sixth édition,A and B édition,Boston,2003.
15. Jean-Pierre Chartier,**LES ADOLESCENTS DIFFICILES**,Prvat,Toulouse,1991.
16. Joan E.Grusec,**SOCIALIZATION IN THE FAMILY HANDBOOK OF SOCIALIZATION,**The Guilford Press,New York USA,2007.
17. Kathryn R.Wentzel,**SOCIALIZATION IN SCHOOL SETTINGS HANDBOOK OF SOCIALIZATION,** The Guilford Press New York,USA,2007.

18. Kathy S.Stolley,**THE BASICS OF SOCIOLOGY**,Green wo- od Press,USA,2005.
19. Kevin Wren,**SOCIAL INFLUENCES,** The taylor and Francis group,New York,USA,2002.
20. Louise Langevin,**L'ABANDON SCOLAIRE**,Les éditions Logique, Montréal,Québec,1994.
21. L'unesco,**LA FAMILLE,PREMIER MILLIEU EDUCATIF** Organisation des nation unies,1981.
22. Martin Albrow,**SOCIOLOGY THE BASICS**,Routledge,London 2003.
23. Michel Born,**PSYCHOLOGIE DE LA DELINQUANCE**,De Boeck Université,Paris,France,2007.
24. Pamela M.Cole and Patricia Z.Tan,**EMOTION SOCIALIZATION FROM A CULTURAL PERSPECTIVE, HANDBOOK OF SOCIALIZATION,**The Guilford Press New York,USA,2007.
25. Pierre Bourdieu,**SOCIOLOGIE DE L'ALGERIE**,Presses Universitaires de France,1980.
26. Pierre G.Coslin,**LA SOCIALISATION DE L'ADOLESCENT** Armand Colin,Paris,2007.
27. Raymond Boudon,**DICTIONNAIRE DE SOCIOLOGIE,**Larousse,Paris,1999.
28. Robert Campeau et autres,**INDIVIDU ET SOCIETE**,gaetan morin éditeur ,paris ,1993.
29. Russell Hardin,**ONE FOR ALL THE LOGIC OF GROUP CONFLICT**,Princeton University Press,New Jersey,USA,1995.
30. Ryan T Cragun,**INTRODUCTION TO SOCIOLOGY,** University of cincinnati,2006.
31. Said Medjber,**C'EST QUOI..L'ECOLE**,Edition Madani 2001.
32. Scott E Page,**THE DIFFERENCE**, Princeton University Press, New Jersey,USA,2007.
33. Serge Moscovici,**PSYCHOLOGIE SOCIAL**,Presses universitaires de France,1984.
34. Trine Flokhart,**SOCIALIZING DEMOCRATIC NORMS** Palgrave Macmillan,New York,USA,2005.

35. Vivien Burr,**THE PERSON IN SOCIAL PSYCHOLOGY** Psychology Press,The taylor and Francis group,New York,USA 2002.
36. Willem Doise,**L'EXPLICATION EN PSYCHOLOGIE SOCIAL,** Presses universitaires de France,Paris,1982.
37. William M Bukowski,**PEERS AND SOCIALIZATION HANDBOOK OF SOCIALIZATION,**The Guilford Press,New York,USA,2007.

مقياس الامتثال الاجتماعي
في الوسط المدرسي

تعليمات الإجابة

أخي /أختي التلميذ (ة) :

فيما يلي قائمة بعبارات ومواقف اجتماعية تتضمن بعض التفاعلات التي يسلكها التلاميذ في الاوساط المدرسية، المطلوب منك قراءة كل عبارة بشكل جيد، ثم حدد موقفك منها بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

إن إجاباتكم الواردة في هذا المقياس لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

لذلك أدعوكم للإجابة على العبارات بدقة، مع الرجاء عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عنها.

ولكم مني أسمى عبارات الشكر والتقدير على تعاونكم معنا.

الباحث : بكاي ميلود

الرقم	العبارات	تدرج المقياس				
	ما مدى موافقتك على المواقف والعبارات التالية	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**لا أدري**	**أرفض**	**أرفض بشدة**
01	يهمني كثيرا الحفاظ على مشاعر التلاميذ الأخرين.					

02	أحب مجاملة زملائي التلاميذ في المدرسة.					
03	أشعر بالحزن عندما أرى أحد التلاميذ يهان من طرف الأخرين.					
04	أحاول أن لا أكون مصدر إزعـــاج للأخرين في المدرسة.					
05	لا تعجبني تصرفات التلاميذ الـذين يسيؤون للأخرين.					
06	أسعى دائما لإرضاء من حـــولي في المدرسة.					
07	أشعر بالسعادة عندما يمتدحني الأخرون في المدرسة.					
08	أحاول دائما أن أقدم النصح لزملائي التلاميذ في المدرسة.					
09	أسعى لبناء علاقات طيبة مع من هم في المدرسة.					
10	تحزنني حالة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل مادية.					
11	أمتع أوقاتي على الإطلاق تلك التي أقضيها مع زملائي في المدرسة.					
12	أشعر أن جماعة الزملاء غير مهتمين بي.					
13	حضور الحفلات في المدرسة ممتع بالنسبة لي.					
14	أحب الاشتراك في المسابقات العلمية والرياضية التي تقيمها المدرسة.					
15	أحب أن أكون وحدي في كثير من الأحيان.					
16	إن مخالطة الأخرين في المدرسة تجلب الكثير من المشاكل.					
17	ليس لي أصدقاء مخلصين أفشي لهم أسراري.					
الرقم	**العبارات**	**تدرج المقياس**				
	ما مدى موافقتك على المواقف والعبارات التالية	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**لا أدري**	**أرفض**	**أرفض بشدة**
18	لا أحب العطلة لأنها تبعدني عن زملائي.					

19	لا أجد من يحاول التعرف علي في المدرسة.					
20	أثــق فــي زمـلائي وأتقبــل نصائحــهم.					
21	أسعى دائما للوصول إلى المدرسة في الوقت المحدد.					
22	أحافظ على نظافة المدرسة ولا أقوم بالتخريب فيها.					
23	أتغيب كثيرا وأتحــايل فــي تبــرير ذلك.					
24	أحترم المسؤولين في المدرسة وأطبق ما يقولونه لي.					
25	ألتزم دائما بإحضار الكتب المدرسية وأكتب دروسي وأهتم بكراريسي.					
26	لا أقوم بحل الواجبات المدرسية ولا أراجع دروسي.					
27	أدخن وأستعمل الهاتف النقال داخل المدرسة.					
28	أرى أن إثارة الفوضى داخل القسم أمر غير لائق.					
29	لا أحب إرتداء المئزر داخل المدرسة وأتضايق منه.					
30	أسعى دائما للحصول على علامات جيدة ولو كان ذلك بالغش في الامتحانات.					
31	لا أحــب أن أكــون تـــابعاً لأحــد.					
32	ليس مهما أن أستمع للأخرين ولكن المهم أن يستمعوا هم لما أقول.					
33	أظن أنني دائما على حق فيما أقوله وأفعله					
34	من واجبي الاستماع لنصائح من هم أكبر مني.					
الرقم	**العبارات**	**تدرج المقياس**				
	ما مدى موافقتك على المواقف والعبارات التالية	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**لا أدري**	**أرفض**	**أرفض بشدة**
35	على التلميذ في المدرسة القيام بما يطلب منه ولو لم يقتنع بذلك.					

36	من الخطأ أن أتنازل عن أرائي التي أدافع عنها أثناء النقاش.					
37	الأساتذة بالنسبة لي هم القدوة، لذلك أحب أن أكون مطيعاً لهم.					
38	عليّ أن أتنازل عن أفكاري ما دامت المجموعة لا توافقني عليها.					
39	من مصلحتي طاعة ما تفرضه عليّ جماعة الزملاء في المدرسة.					
40	أرى أنني غير قادر على اتخاذ القرارات لوحدي،لذلك أستعين بالأخرين.					
41	المذاكرة الجماعية أكثر فائدة من المذاكرة الفردية.					
42	من حقي الاحتفاظ بمعلوماتي لنفسي.					
43	أسعى للحصول على معلومات لا يمكن للأخرين الحصول عليها.					
44	أساعد زملائي في حل المسائل التي لم يتمكنوا من حلها.					
45	المهم عندي أن أنجح أنا، ولا يهمني نجاح الأخرين.					
46	ليس من المفيد التعاون في عالم اليوم.					
47	أرى أن إطالة الأستاذ الشرح للتلاميذ الذين لا يفهمون الدرس، مضيعة للوقت.					
48	أشعر بالغيرة عندما يحصل زملائي على نتائج أعلى من نتائجي.					
49	يهمني أن أكون الأول بين زملائي.					
50	من الواجب مساعدة التلاميذ في فهم الدروس التي لا يستطيعون إستيعابها.					
51	أحترم آراء التلاميذ الأخرين ولو كان فيها نقد لي.					
الرقم	**العبارات**	**تدرج المقياس**				
	ما مدى موافقتك على المواقف والعبارات التالية	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**لا أدري**	**أرفض**	**أرفض بشدة**
52	إذا أخطا أحد التلاميذ في حقي فإني لا أقابله بالإساءة.					

53	لكي يحترمني الأخرون في المدرسة عليّ أن أعاملهم بقسوة.					
54	أنا محبوب من طرف الجميع داخل المدرسة.					
55	ليس لدي أية مشكلة مع الأخرين في المدرسة.					
56	لن أسمح للأخرين بتوجيهي أو معاملتي بسوء.					
57	أرى أن العفو عن الأخرين إذا أخطأوا أمر مستحسن.					
58	هناك الكثير من الأشخاص في المدرسة أرغب في ضربهم.					
59	يهمني أن لا يكون للأخرين فكرة سيئة عني.					
60	لـــدي الكـثير من الأعـــداء داخـل المدرسة.					