الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم الاجتماع

العنوان:

القيم التربوية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ

دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة البويرة.

أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه LMD في: علم الاجتماع

تخصص: تربوي

*** إعداد الطالبة:**
– سعيدة نادي.

*** إشراف الدكتور:**
– يوسف حنطابلي

السنة الجامعية: 2023/2022م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم الاجتماع

العنوان:

القيم التربوية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ

دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة البويرة.

أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه LMD في: علم الاجتماع

تخصص: تربوي

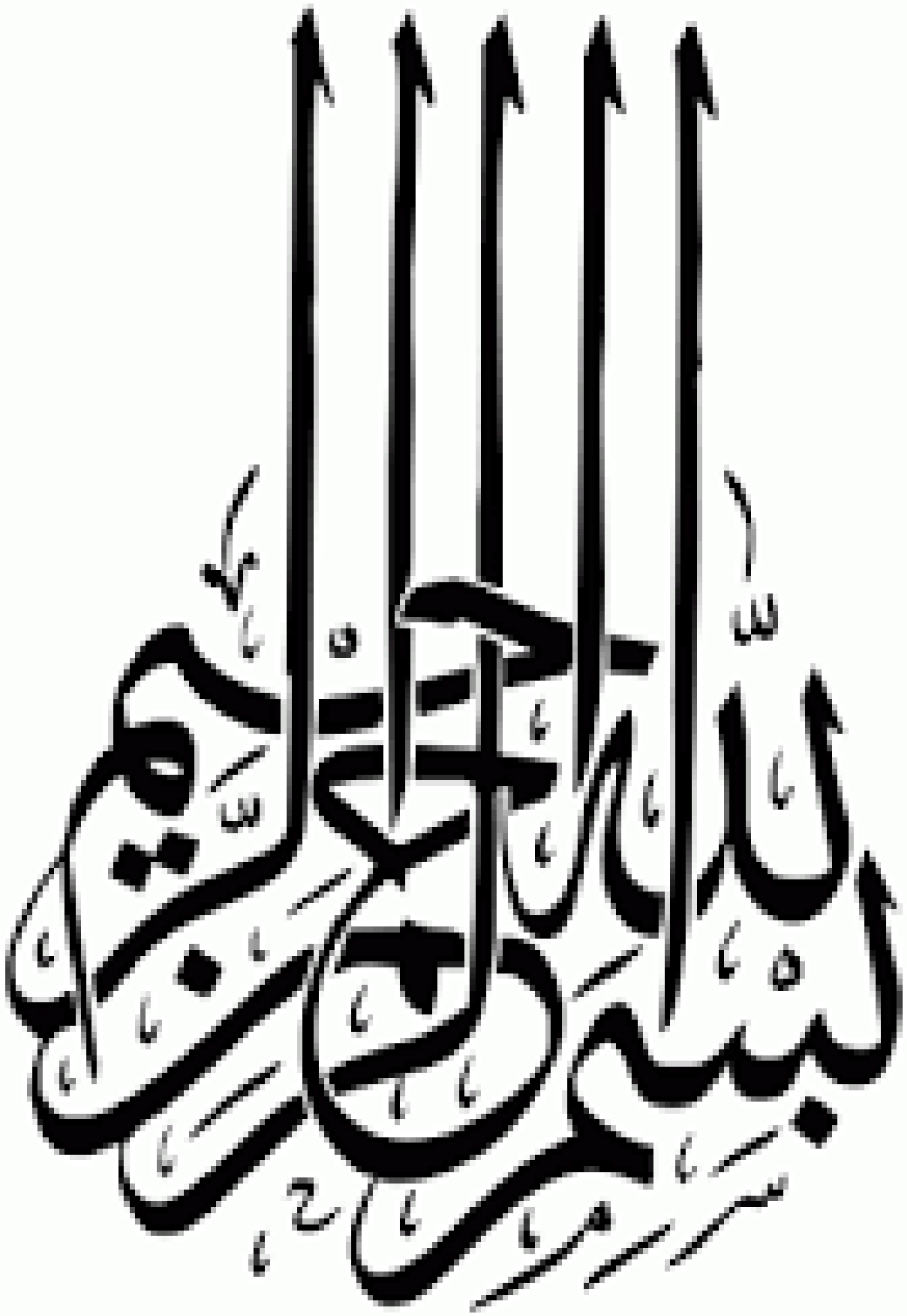
*** إعداد الطالبة:**

– سعيدة نادي.

أمام اللّجنة المشكّلة من:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
دبي رابح	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 02	رئيسا
حنطابلي يوسف	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 02	مشرفا ومقررا
حسين حميدة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 02	ممتحنا
لعموري نصيرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	ممتحنا
أوشن جميلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	ممتحنا
عزازي فتيحة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 02	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023/2022م



XAT.COM



الحمد والشّكر لله ربّ العالمين والفضل كلّه لله الذي منّ عليّ ووفقني لإتمام هذا العمل المتواضع

كما أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الأستاذ الدّكتور "**بويحياوي إبراهيم**"- رحمه الله- وأسكنه الفردوس الأعلى وأبدله دارا خيرا من داره، فله الفضل والمنّة أن وافق على الإشراف على هذا العمل، كان الأب النّاصح والأستاذ صاحب التّوجيهات السّديدة والآراء البنّاءة وله الأثر الأكبر في هذه الدّراسة، ووفاء وامتنانا منّا بالفضل لأهل الفضل واعترافا بالجميل أشكر جزيل الشّكر الأستاذ الدّكتور "**يوسف حنطابلي**" على تفضّله قبول مواصلة الإشراف على هذا العمل، كما لا يفوتني أن أتقدّم بالشّكر الجزيل لكلّ من علّمني حرفا، فكرة وعلى كلّ من وقف إلى جانبي معلّما ومرشدا، وأخصّ بالذّكر الأساتذة المحترمين **لعموري نصيرة** وأستاذة **عتروت**، كما أتقدّم بالشّكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الذين تفضّلوا بقبول مناقشة وتقويم هذا العمل.

وفي الأخير أشكر كلّ من ساهم وعمل على مساعدتي ماديّا ومعنوياّ في إنجاز هذا العمل وأخصّ بالذّكر أخي الدّكتور "**جمال**" وزوجته الدكتورة "**نورة تواتي**" وأستاذي الدّكتور "**مراد حيدوشي**" وصديقتي وأختي الدكتورة "**برادعي غنيّة**".

XAT.COM

إهداء

- إلى والـدي ووالـدتي (حفظهما الله ورعاهما)
- إلى جدتـــي(حفظها الله)
- إلى زوجـي الكـريم "**إبراهيم**" ولآلئ البيت: **أنفال وعبد المعز** (حفظهم الله).
- إلى إخوتـي وزوجاتهم وأخواتـي وأزواجهن.
- إلى البراعم زينة البيت: (نورهان، مرام، إسراء، تسنيم، سندس بلقيس، وجدان، أسماء، أنس، هداية، آلاء الرّحمان، رؤى، مُحَمَّد، مُحَمَّد سالم، أماني و مُحَمَّد رائد)
- إلى جميع أهلـي وأقاربي.
- إلى الأساتذة الكرام فريق التّكوين:بويحياوي إبراهيم –رحمه الله–، حسين بالمخلوف، حنطابلي يوسف، بالمختار مُحَمَّد رضا، فكّار عثمان، كويحل فاروق، مسّاك أمينة.
- إلى كل زملائي دفعة 2015.

أهـدي ثمـرة جهـدي.

سعيدة نادي.

ملخّص الدراسة باللغة العربية:

تبحث الدراسة الحالية في موضوع القيم التربوية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ، إذ تتمحور الإشكالية حول تبيان دور الوسائط التربوية في غرس وتنمية القيم التربوية لدى التلاميذ والتي تظهر من خلال الممارسة والتفاعلات اليومية، إذ تترجم في شكل سلوكات اجتماعية، ركزنا في هذه الدراسة على ثلاثة وسائط تربوية وتمثلت في كل من الأسرة، المدرسة وجماعة الرفاق باعتبارها تشكّل همزة وصل بين القيم التربوية الملقّنة للتلاميذ وبين سلوكاتهم الاجتماعية.

يتمثّل موضوع الدراسة في الإجابة على سؤالها الرئيسي: **إلى أي مدى تؤثر القيم التربوية التي يتلقّاها التلميذ في الوسائط الاجتماعية على سلوكه؟**، وانطلاقا منه بنيت الفرضية الرئيسة: يتأثر السلوك الاجتماعي للتلميذ بالقيم التربوية التي يتلقّاها في الوسائط الاجتماعية

تنتمي الدراسة إلى البحوث الاجتماعية الوصفية وتمّ اتّباع المنهج الوصفي كمنهج أساسي لهذه الدراسة كونه المنهج المناسب لتحليل ووصف مثل هذه الظواهر كما استعنا بأداة الاستمارة كأداة رئيسة فيما استخدمت المقابلة غير المقننة كأداة فرعية من أجل الحصول على بعض المعلومات المتعلّقة بمجتمع البحث والذي تمثّل في تلاميذ ثانوية العقيد عبد الرحمان ميرة بالبويرة من خلال اختيار عيّنة عشوائيّة بلغت 445 تلميذا للإجابة على أسئلة الاستمارة، حيث خضعت هذه الأخيرة للمعالجة

الإحصائية من خلال الاستعانة ببرنامج SPSS (الرزم الإحصائية)، وتمّ التّوصّل في النهاية إلى أنّ الوسائط التربوية باعتبارها الأرضية التي تضمن تواجد القيم التربوية هي الفاعل الرئيسي الذي يعهد إليهم من أجل غرس وتنمية تلك القيم، غير أنّ تراجع هذه الوسائط عن دورها أدى إلى تذبذب في السلوكات الاجتماعية للتلاميذ.

ملخّص الدراسة باللغة الفرنسية:

La présente étude examine la question des valeurs éducatives et leur relation avec le comportement social chez les élèves. Éducatif et représenté dans la famille, l'école et le groupe d'amis car il constitue un lien entre les valeurs éducatives enseignées aux élèves et leur comportement social.

Le sujet de l'étude est la réponse à sa question principale: Dans quelle mesure les valeurs éducatives que l'élèvereçoit dans les médias sociaux affectent-elles son comportement?

L'étude appartient à la recherche sociale descriptive, et l'approche descriptive a été suivie comme méthode de base pour cette étude, étant la méthode appropriée pour analyser et décrire de telsphénomènes. Abderrahmane Meera à Bouira en sélectionnantunéchantillonaléatoire de 445 étudiants pour répondre aux questions de le questionnaire, car ce dernier a étésoumis à un traitement

ملخّص الدراسة باللغة الانجليزية:

The current study examines the issue of educational values and their relationship to social behavior among students. Educational and represented in the family, the school and the group of friends as it constitutes a link between the educational values taught to the students and their social behavior.

The subject of the study is the answer to its main question: To what extent do the educational values that the student receives in social media affect his behavior?

The study belongs to descriptive social research, and the descriptive approach was followed as a basic method for this study, being the appropriate method for analyzing and describing such phenomena. Abderrahmane Meera in Bouira by selecting a random sample of 445 students to answer the questions of the questionnaire, as the latter was subjected to treatment

فهرس المحتويات

شكر وتقدير.

الإهداء.

ملخص الدراسة باللغة العربية.

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.

فهرس المحتويات.

فهرس الجداول.

فهرس الأشكال.

مقدّمة.....أ- و

الباب الأول: الجانب النظري للدراسة.....28-240

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....29-80

تمهيد.....30

1- أسباب اختيار الموضوع.....31

2- أهمية الدراسة.....31

3- أهداف الدراسة.....32

4- إشكالية الدراسة.....32

5- فرضيات الدراسة.....35

6- تحديد المفاهيم.....35

7- المقاربة النظرية.....39

8- الدراسات السابقة.....42

9- صعوبات الدراسة.....78

خلاصة.....80

الفصل الثاني: القيم التربوية.....81-133

تمهيد.....82

1- ماهية القيم التربوية.....83

1-1- تعريف القيم.....83

1-2- نشأة القيم في العلوم.....88
1-3- القيم وعلاقتها ببعض المفاهيم التربوية والنفسية..... 103
2- خصائص ومصادر القيم التربوية..... 107
2-1- خصائص القيم التربوية..... 107
2-2- تصنيف القيم التربوية 109
2-3- مصادر القيم التربوية..... 117
3- طرق قياس القيم والنظريات المفسّرة لها 120
3-1- محدّدات اكتساب القيم التربوية..... 120
3-2- طرق قياس القيم وكيفية تكوينها 123
3-3- النّظريات المفسّرة للقيم التربوية..... 130
خلاصة..... 133
الفصل الثالث: السلوك الاجتماعي.....134-188
تمهيد 135
1- ماهية السّلوك الاجتماعي وخصائصه..... 136
1-1- مفهوم السلوك الاجتماعي..... 136
1-2- مميّزات وخصائص السلوك الاجتماعي..... 144
1-3- نماذج السلوك الاجتماعي وأنساقه..... 146
2- السلوك الاجتماعي [مهارات، أشكال، مكوّنات]..... 149
2-1- مهارات السلوك الاجتماعي ومستوياته (مجالاته) 149
2-2- أشكال السلوك الاجتماعي وعناصره..... 155
2-3- مكوّنات السلوك الاجتماعي وتصنيفاته..... 162
3- العوامل المؤثّرة في السلوك الاجتماعي والنظريات المفسّرة له..... 171
3-1- عوامل السلوك الاجتماعي وجوانبه..... 171
3-2- السلوك الاجتماعي في سنّ المراهقة وعلاقته بالقيم..... 173
3-3- النّظريات المفسّرة للسّلوك الاجتماعي..... 178
خلاصة 188

الفصل الرابع: الوسائط الاجتماعية المؤثّرة في اكتساب القيم التربوية.....189-240
تمهيد.....190
1- الأسرة ودورها التوعوي في غرس القيم التربوية 191
1-1- مفهوم الأسرة وأهميتها 191
1-2- خصائص الأسرة ووظائفها.....197
1-3- العوامل المؤثّرة في نقل القيم داخل الأسرة والدور التربوي والتوعوي للأسرة في إكساب الأبناء القيم التربوية.....200
2- المدرسة ودورها في فهم القيم التربوية.....206
2-1- مفهوم المدرسة وأهميتها وأهدافها 206
2-2- وظائف المدرسة وشروط عملية تنمية القيم داخلها ودور المعلم في تعليم القيم التربوية.....211
2-3- طرق تعزيز القيم التربوية داخل المدرسة والأساليب المستخدمة من طرف المعلم في تنمية بعض القيم التربوية.....217
3- جماعة الرّفاق والتّطبيق الفعلي للقيم التربوية.....222
3-1- مفهوم جماعة الرّفاق وأهميتها 222
3-2- تصنيفات ووظائف جماعة الرّفاق والفرق بين جماعة الرّفاق في الماضي والحاضر 226
3-3- أشكال جماعة الرّفاق وأساليب الضّبط داخلها والدّور التّطبيقي للقيم عند جماعة الرّفاق.....234
خلاصة.....240
الباب الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة.....**241-406**
الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة.....242-260
تمهيد 243
1- الدراسة الاستطلاعية (الاستكشافية).....244
2- المنهج المتبع في الدراسة.....246
3- أدوات جمع البيانات والمعلومات.....248

4- الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات..... 250
5- مجالات الدراسة..... 255
6- عينة الدراسة وطريقة اختيارها وحجمها..... 258
خلاصة..... 260
الفصل الثاني: عرض ومناقشة البيانات العامة للدراسة وتحليل نتائج الفرضية الأولى. 261-308
1- عرض وتحليل نتائج البيانات العامة للدراسة..... 262
2- عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى..... 268
3- الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى..... 304
الفصل الثالث: عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية.....308-362
1- عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية..... 309
2- الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية..... 359
الفصل الرابع: عرض وتحليل جداول الفرضية الثالثة.....363-406
1- عرض وتحليل جداول الفرضية الثالثة..... 364
2- الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة..... 404
الاستنتاج العام..... 408
خاتمة..... 416
قائمة المصادر والمراجع..... 419
الملاحق .....

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	يبيّن الفرق بين جماعة الرفاق في الماضي والحاضر.	231
2	توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس.	262
3	المستوى التعليمي للتّلميذ.	264
4	المستوى التعليمي للأب.	265
5	المستوى التّعليمي للأمّ.	266
6	يوضّح لنا القيم التي يحرص الوالدين على تعليمها للأبناء.	268
7	يوضّح جنس المبحوث وعلاقته برفضه محاورة الوالدين في بعض الأمور.	272
8	يوضح لنا مدى حرص المبحوث على تلبية احتياجات ومتطلبات والديه دون انزعاج وعلاقتها بالجنس.	275
9	يوضّح ردّ فعل المبحوثين الذين لا يحرصون على تلبية حاجيات ومتطلبات والديهم.	277
10	يوضح توزيع العينة حسب طبيعة العلاقة التي تربط بين المبحوث وأسرته.	279
11	ردّ فعل المبحوث عند عتاب والده له وعلاقتها بالجنس.	281
12	يوضّح لنا العلاقة بين وجود مساحة الحوار بين المبحوثين وأسرته بالمستوى التعليمي للأم.	284
13	يوضّح لنا العلاقة بين وجود مساحة للحوار بين المبحوث وأسرته بالمستوى التعليمي للأب.	286
14	يوضّح العلاقة بين تزامن خروج المبحوث مع رفاقه طلبا من طلبات أحد والديه.	288
15	يوضّح لنا العلاقة بين طبيعة العلاقة بين المبحوث وأسرته والمستوى التعليمي للأب.	290
16	يوضّح لنا طبيعة العلاقة بين المبحوثين وأسرهم والمستوى التعليمي للأمّ.	293
17	يوضّح ردّ فعل المبحوثين عند رفض الوالدين ذهابهم إلى مكان معيّن وعلاقتها بالجنس.	296
18	توزيع المبحوثين حسب مساحة الحوار بينهم وبين أسرهم.	298
19	يوضّح العلاقة بين الجنس والاستماع إلى حديث الوالدين من كلامهما دون مقاطعتهم.	300
20	يوضّح لنا مدى التزام المبحوثين بالحضور إلى الدّراسة وعلاقتها بالجنس.	309

21	يوضّح لالتزام بالحضور إلى الدراسة يوميا مع المستوى التعليمي.	310
22	يوضّح لنا التزام التلاميذ بارتداء المئزر في جميع الحصص وعلاقته بالسماح لهم بالدخول إلى الثانوي دون ارتدائه.	313
23	يوضّح لنا العلاقة بين العقوبات التي تفرضها إدارة الثانوية مع التزام المبحوثين بمواعيد الدخول والخروج.	317
24	يوضّح مدى التزام المبحوثين بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها الثانوية وعلاقتها بسماح هذه الأخيرة بدخولهم مباشرة دون إحضار رخصة من الإدارة.	320
25	يوضّح حرص المبحوث على الحضور في الوقت المحدد للدراسة وعلاقتها بفرض عقوبات من طرف الإدارة على الحضور المتأخّر.	323
26	يوضح حرص المبحوث على نظافة ثانويته تبعا لمتغير الجنس.	326
27	يوضّح العلاقة بين حرص المبحوث على نظافة ثانويته والحفاظ على ممتلكاتها ورد فعله تجاه التلميذ الذي يكتب على جدران وطاولات القسم.	329
28	يبيّن لنا علاقة المواظبة على الدراسة بوضوح الهدف.	332
29	يوضّح لنا حرص المبحوثين على المحافظة على التفوّق ومدى التزامهم بالحضور للدراسة يوميا.	334
30	يبيّن العلاقة بين جنس المبحوثين والسلوك المتّبع في حال فشلهم في إنجاز الواجبات.	336
31	يوضّح لنا مواظبة المبحوث على الدراسة وعلاقتها بتكريس وقته كلّه لأداء الواجبات.	338
32	يوضّح توزيع المبحوثين حسب استغلالهم لوقت فراغهم وعلاقته بالمستوى التعليمي لهم.	340
33	يوضّح لنا المستوى التعليمي للمبحوثين واستعمالهم جدول لترتيب أولوياتهم.	344
34	يوضّح العلاقة بين المستوى التعليمي والمواظبة على الدّراسة.	348
35	يوضّح لنا العلاقة بين المستوى التعليمي للمبحوث وطلب صديقه الخروج معه في وقت مراجعة الدروس.	351
36	يوضّح العلاقة بين الحرص على إنجاز كلّ الواجبات مع كيفية استغلالهم لوقت الفراغ.	354
37	يوضّح لنا العلاقة بين جنس المبحوث والدافع الذي جعلهم يختارون مصاحبة جماعة الرفاق دون غيرها.	364

38	يوضّح لنا المبحوث وعلاقته بالأنشطة التي تقوم بها جماعة الرفاق.	367
39	يبيّن العلاقة بين المستوى التعليمي للتلميذ ومشاركته رفاقه في الأنشطة التي يقومون بها.	370
40	يبيّن العلاقة بين جنس المبحوثين والتضحية بالوقت والجهد والمال رغبتهم في التواجد ضمن جماعة من الرفاق.	372
41	يوضّح لنا العلاقة بين جنس المبحوث ومدى تفضيله للقيام بالأعمال مع رفاقه.	375
42	يبيّن لنا تأمين السّر عند الرّفقاء.	377
43	يبيّن لنا قرار المبحوث إنهاء علاقته بصديقه أو مجموعة من الأصدقاء وعلاقتها بجنس المبحوث.	379
44	يوضّح العلاقة بين جنس المبحوثين والمواضيع التي تكون محور حديثهم.	381
45	يبيّن العلاقة بين المبحوث وممارسة الأصدقاء بالضغط عليه من أجل تغيير سلوكه.	384
46	يوضح لنا موقف المبحوث من انتقاده أمام الآخرين وعلاقته بالجنس.	387
47	يبيّن لنا مدى تعبير المبحوث عن آرائه بكلّ حرية أمام رفاقه.	390
48	يبيّن الألفاظ التي يستعملها المبحوث مع رفاقه وأسرته.	391
49	يبيّن الضوابط التي تفرضها الأسرة حول الدخول في الوقت المحدد ومدى تعارضها مع جماعة الرفاق.	393
50	يبيّن العلاقة بين جنس المبحوث والأخذ برأي ونصائح رفاقه.	395
51	يبيّن الأفعال والسلوكات التي يقوم بها المبحوث مع رفاقه وترفضها أسرته.	397
52	يوضّح لنا دفاع الصديق عن صديقه إذا تعرّض للأذى من طرف شخص ما.	399
53	يوضح لنا رد فعل صديق إذا تعرّض أحد رفاقه للإساءة.	401
54	هل تعادي شخصا أساء إلى أحد رفاقك؟	402

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
1	يوضّح محدّدات القيم.	122
2	يبيّن نموذج سلوك العلاقات الثّنائية.	153
3	يبيّن نموذج السلوك الفردي.	164
4	يبيّن نموذج السلوك الجماعي.	170
5	يبيّن وظائف جماعة الرفاق.	230
6	يبيّن الفروقات بين جماعة الرفاق في الماضي والحاضر.	233
7	دائرة نسبية تمثّل أفراد العيّنة حسب الجنس.	263
8	دائرة نسبية تمثّل المستوى التعليمي للتلميذ.	264
9	أعمدة بيانية توضّح المستوى التعليمي للأب.	265
10	أعمدة بيانية توضّح المستوى التعليمي للأم.	267

مقدّمة

مقدّمة:

تعدّ القيم التربوية إحدى دعائم العمل التربوي فهي جزء لا يتجزّأ من واقع الإنسانية، وقد حظي موضوع القيم بمكانة هامّة عند الباحثين والدارسين في المجال الاجتماعي والنفسي والتربوي، حيث اتفق أخصائيو التربية وعلماء النفس وعلماء الاجتماع على الأهمية البالغة للقيم في حياة الفرد بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة وتظهر أهميتها من خلال الوظائف التي تؤدّيها كونها تقف وراء كلّ ما يتخذ في التربية من أعمال، إذ تعتبر القيم التربوية الأساس للبناء التربوي السليم للفرد، لدورها المهم في توجيه سلوكاته وممارساته، فهي تمثل الدافع للسلوك الاجتماعي للأفراد، حيث توضح لهم اتجاهاتهم نحو السلوكات المرغوب فيها والمرغوب عنها اجتماعيا في ضوء القواعد والمعايير التي تحكم المجتمع.

وهذه الأخيرة بدورها تسهم في بناء الفرد من شتى النواحي فترتقي به وتنمي مواهبه وتجعله أداة فعّالة وقوة موجهة تبني الأمم وتصوغ حضاراتها وتحقق أهدافها المنشودة وهي الغاية التي يسعى إليها المجتمع بمختلف مؤسساته التربوية إذ لا يمكن لهذه الأهداف أن تتحقق ما لم تقترن بالقيم التربوية فهي مصدر التربية فلا يمكن أن تؤتي التربية ثمارها إلا إذا امتزجت بالقيم التربوية.

كما تحتل القيم التربوية مكانة هامّة في البناء الاجتماعي والنسق القيمي للإنسان، فهي الدعامة الرئيسة لتشكل ملامح شخصيته وكذا تصوّراته وسلوكاته الاجتماعية في هذه الحياة، حيث تعتبر القاعدة التي تقوم عليها هذه التصورات وتلك الحركة إذ تمثل أحد المحددات الهامة للسلوك الاجتماعي للأفراد، فالفرد يستشعر تلك القيم بصفة مباشرة وتظهر من خلال سلوكاته الاجتماعية ولا يمكن اكتساب القيم في فترة من الزمن فحسب بل تمرّ وفق مراحل عمريّة تبدأ منذ الطّفولة وتستمر طوال حياته، ومن هنا نجد أن الأفراد يتعرّضون لمؤثّرات كثيرة سواء كانت إيجابية أو

سلبية ويكون هذا التأثير بفعل الوسائط التربوية بشقيها النظامي وغير النظامي والمتمثّلة في كلّ من الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق، وسائل الإعلام، الكشافة، المسجد، الجماعات الالكترونية وغيرها من الوسائط التي تحظى بثقة المجتمع والتي يعهد إليها بغرس وتنمية وترسيخ القيم التربوية، فالأسرة لها نظام قيمي تسعى لغرسه في أبنائها منذ الصغر، وتستمر هذه القيم في التعزيز خلال مراحل حياته العمرية إلى جانب ذلك نجد المدرسة والتي تعتبر وسط تربوي نظامي أوجده المجتمع من أجل تنشئة الأجيال فهي تقوم بالدور التعليمي التربوي إذ أنها لا تقتصر فقط على تزويد الأفراد بالمعرفة النظرية العلمية من خلال حشو ذهنه بالمعلومات والمعارف المختلفة، بل يتعدّى الأمر إلى تربيته وتزويده بالقيم، فهي بذلك بيئة اجتماعية تعكس لنا نوعا خاصا من التفاعل والترابط الاجتماعي بين الأطراف الفاعلين فيها مما جعلها أرضا خصبة لمختلف السلوكات الاجتماعية الناتجة عن تفاعل مختلف الأطراف الفاعلين في العملية التربوية التعليمية، وعليه فإن الأسرة والمدرسة يعتبران وسطين تربويين يساهمان في نشر القيم التربوية لدى الأفراد، غير أننا نجد وسط آخر مهم جدا في تنمية القيم التربوية ألا وهو جماعة الرفاق والتي يتمّ بفضلها اكتشاف سلوكات اجتماعية ناتجة عن تفاعل أفراد طبقات مختلفة وأماكن متعدّدة.

تعمل القيم التربوية على تشكيل السلوكات الاجتماعية التي تظهر من خلال تفاعل الأفراد فيما بينهم في المجتمع الواحد وتختلف القيم التربوية من حيث أهميتها وتدرّجها من مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى ويمكن أن نجد الاختلاف حتى في المجتمع الواحد، فالقيم التربوية مصدر أساسي ترتكز عليه الأهداف التربوية، التي تسمح بتنمية القيم وترسيخها ونظرا لهذه العلاقة الارتباطية بين القيم التربوية والسلوك الاجتماعي فإننا سنحاول في هذه الدراسة التطرّق إلى تأثير الوسائط التربوية والمتمثلة في (الأسرة، المدرسة وجماعة الرفاق)على السلوكات الاجتماعية للتلاميذ

في تفاعلاتهم ومواقفهم في ضوء القيم التربوية التي يسعى كلّ وسط أن يرسخها في ذهن التلاميذ، وقد تمّ اختيار المرحلة الثانوية دون غيرها باعتبار أنّها المرحلة التي يحياها التلاميذ لما تتميّز به من تغيرات جسدية ونفسية واجتماعية سريعة ومتلاحقة وفيها تتشكّل شخصية التلاميذ ويمتدّ تأثيرها مدى الحياة حيث يرافق هذه التغيّرات زيادة انفتاح التلاميذ على العالم من حولهم بما فيها من تنوع وثقافات أخرى فهي مرحلة خصبة للغزو الفكري والثقافي والتي تشكّل منعرجا حاسما في حياة التلاميذ لذا وجب على أبنائنا التحصّن بالقيم التي تحميهم مما يتعرّضون له من تأثيرات وثقافات أخرى ومن أجل الإحاطة بموضوع الدراسة ليتمكنوا من التمييز بين الخير والشر، النافع والضار والإلمام بمتغيراتها وأبعادها قسمت الدراسة إلى بابين:

باب نظري وآخر تطبيقي (ميداني) موزعين على فصول حيث تناول الباب النظري أربعة فصول قسمت كما يلي:

الفصل الأوّل: خصّص الفصل الأوّل للإطار العام للدراسة، حيث تضمّن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، ثم صياغة الفرضيات وكذا أسباب اختيار الموضوع، أهمية وأهداف الدراسة، وصولا إلى تحديد المفاهيم اللغوية والاصطلاحية والإجرائية، والمتمثلة في متغيرات الدراسة، ثم انتقلنا إلى المقاربة السوسيولوجية فالدراسات السابقة من خلال عرضها ومناقشتها، وفي الأخير تم ذكر بعض الصعوبات التي واجهتنا خلال إنجازنا لهذه الدراسة.

الفصل الثاني: خصص هذا الفصل لعرض المتغيّر الأوّل من الدراسة وهو القيم التربوية والذي جاء معنونا بمدخل عام حول القيم التربوية، حيث قسم هذا الأخير إلى ثلاث مباحث ثم التطرّق في المبحث الأوّل إلى ماهية القيم التربوية، انقسم هذا المبحث بدوره إلى ثلاثة مطالب، المطلب الأوّل تعريف القيم، المطلب الثاني: نشأة القيم في العلوم، المطلب الثالث: القيم وعلاقتها

ببعض المفاهيم التربوية والنفسية، ثم المبحث الثاني والذي جاء تحت عنوان مميزات القيم التربوية وهذا الأخير قسم بدوره إلى ثلاث مطالب أولها خصائص القيم التربوية ثم تطرّقنا إلى تصنيف القيم التربوية وأخيرا مصادر القيم التربوية.

ثم جاء المبحث الثالث والموسوم تحت عنوان عوامل وطرق اكتساب القيم التربوية حيث تجرأ بدوره إلى ثلاث مطالب بدء بمحددات اكتساب القيم التربوية ثم طرق قياس القيم وكيفية تكوينها وصولا إلى النظريات المفسرة للقيم التربوية.

الفصل الثالث: والذي خصّص للسلوك الاجتماعي وقد قسم بدوره إلى ثلاثة مباحث وتسعة مطالب المبحث الأوّل: تمحور حول السلوك الاجتماعي وخصائصه، تطرقنا فيه إلى مفهوم السلوك الاجتماعي ومميزات وخصائص السلوك الاجتماعي نماذج وأنساق السلوك الاجتماعي.

المبحث الثاني: والذي جاء معنون بمجالات السلوك الاجتماعي حيث خصص لإبراز أهم مهارات ومستويات السلوك الاجتماعي ثم انتقلنا إلى تبيان عناصر وأشكال السلوك الاجتماعي وفي الأخير تم التطرّق إلى ذكر مكوّنات السلوك الاجتماعي وتصنيفاته

فيما خصص المبحث الثالث لأهم عوامل اكتساب السلوك الاجتماعي والنظريات المفسّرة له.

حيث قسم بدوره إلى ثلاثة مطالب جاء المطلب الأوّل ليبرز عوامل السلوك الاجتماعي وجوانبه ثم تلاه المطلب الثاني والذي خصّص للسلوك الاجتماعي في سنّ المراهقة وعلاقته بالقيم وصولا عند النظريات المفسّرة للسلوك الاجتماعي.

الفصل الرابع: الوسائط الاجتماعية المؤثرة في اكتساب القيم التربوية قسم هذا الفصل بدوره إلى ثلاثة مباحث وتسعة مطالب.

المبحث الأول: خصص لمعرفة الأسرة ودورها التوعوي في غرس القيم التربوية حيث تطرّقنا فيه إلى مفهوم الأسرة وأهميتها، خصائص الأسرة ووظائفها ثم العوامل المؤثّرة في نقل القيم داخل الأسرة.

فيما خصّص المبحث الثاني للمدرسة ودورها في فهم القيم التربوية واحتوت بدورها على ثلاثة مطالب، المطلب الأول تضمّن مفهوم المدرسة وأهميتها وأهدافها.

المطلب الثاني وظائف المدرسة وشروط عملية تنمية القيم داخلها ودور المعلم في تعليم القيم التربوية، أما المطلب الثالث فجاء بعنوان طرق تعزيز القيم التربوية داخل المدرسة والأساليب المستخدمة من طرف المعلم في تنمية بعض القيم التربوية.

ثم جاء المبحث الثالث والذي تضمّن جماعة الرفاق والتطبيق الفعلي للقيم التربوية، وانقسم هذا المبحث بدوره إلى ثلاثة مطالب، المطلب الأول حول مفهوم جماعة الرفاق وأهميتها، المطلب الثاني تصنيفات ووظائف جماعة الرفاق والفرق بين جماعة الرفاق بين الماضي والحاضر، أما المطلب الثالث تضمّن أشكال جماعة الرفاق وأساليب الضبط داخلها والدور التطبيقي للقيم عند جماعة الرفاق.

تناولنا في الباب التطبيقي (الميداني) للدراسة أربعة فصول قسّمت على النحو التالي:

الفصل الأول: خصص للإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تطرّقنا فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، ثم المنهج المتّبع في الدراسة، انتقلنا بعدها إلى الأدوات التي استخدمناها في جمع المعلومات، فالأساليب الإحصائية لتحليل البيانات ثم مجالات الدراسة وصولا إلى عيّنة الدراسة وطريقة اختيارها وحجمها.

الفصل الثاني: خصص لعرض ومناقشة وتحليل نتائج الفرضية الأولى، حيث تطرّقنا فيه إلى عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى، وصولا إلى الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى.

وجاء الفصل الثالث مخصص لعرض ومناقشة، وتحليل نتائج الفرضية الثانية، حيث تناولنا فيه عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية، وصولا إلى الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية.

وجاء الفصل الرابع هو الآخر مخصّص لعرض ومناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثالثة، حيث تناولنا فيه عرض وتحليل جداول الفرضية الثالثة، وصولا إلى الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة.

وفي الأخير، لخصنا ما توصلنا إليه من نتائج في الاستنتاج العام ثم خاتمة الدراسة، وبعدها قائمة المصادر والمراجع، ثم الملاحق.

الباب الأوّل: الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد

1- أسباب اختيار الموضوع.

2- أهمية الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- إشكالية الدراسة.

5- فرضيات الدراسة.

6- تحديد المفاهيم.

7- المقاربة النظرية.

8- الدراسات السابقة.

9- صعوبات الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل اللبنة الأولى لبناء الإطار العام للموضوع نحاول في هذا الفصل أن نستعرض الإطار العام للدراسة، انطلاقا من تحديد إشكالية الدراسة للتعريف بموضوع الدراسة محل البحث، وكذا معرفة أسباب اختيارنا للموضوع وأهمية الدراسة وأهدافها، وصولا إلى وضع تساؤلات والتي على ضوئها تمّ صياغة الفرضيات المتعلقة بالدراسة، ومن ثم تحديد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالدراسة من خلال الإلمام بمفاهيمها اللغوية والاصطلاحية وكذا المفاهيم الإجرائية، ثم نقوم بعرض المقاربة النظرية (السوسيولوجية) التي تبنيناها في دراستنا الحالية.

وفي الأخير نقوم بعرض مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية من أجل الإلمام بكافة جوانب الموضوع محل الدراسة وصولا إلى صعوبات الدراسة.

1- أسباب اختيار الموضوع:

هناك أسباب عديدة جعلت الباحث يختار موضوعا معينا دون غيره وتعتبر هذه المرحلة من أهم العمليات التي يمر بها تحديد الموضوع، فهي أصعب المراحل كونها تتميز بالتعقيد والتداخل خاصة في ميدان العلوم الاجتماعية، وهو ما جعلنا نتبع جملة من الخطوات بغرض الوصول إلى تحديد جيد للموضوع قابل للاختبار الميداني.

وتبقى من بين الأسباب التي أدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع المتعلق بمعرفة العلاقة بين القيم التربوية والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ أسباب موضوعية وأخرى ذاتية.

أما الذاتية، فهي متعلقة بشخصية الباحث ورغبته وميله في البحث في موضوع القيم التربوية، وإبراز طبيعتها السوسيولوجية المتمثلة في اعتبارها عاملا ضابطا ومحددا للسلوك الاجتماعي للفرد.

أما عن الأسباب الموضوعية، فنذكر أن هذا الموضوع جاء نتيجة للملاحظة البسيطة في الميدان، حيث وجد أن هناك تناقضات بين ما هو معتقد به من قيم وما هو معمول به من ممارسات وسلوكات، سواء كانت تلك السلوكات معبر عنها بالقول أو العمل لذا دفعتنا هذه الملاحظة إلى البحث حول الأسباب الكامنة وراء تعلم التلميذ للقيم من وسائط مختلفة كالأسرة والمدرسة والمجتمع وبين سلوكاته الاجتماعية، أيضا قابلية الموضوع محل الدراسة للإنجاز.

2- أهمية الدراسة:

على الرغم من تعدّد الدراسات التي تناولت القيم التربوية والسلوك الاجتماعي لدى عيّنات مختلفة في ضوء العديد من المتغيّرات الاجتماعية والنفسية، إلاّ أنّه لا توجد دراسة جمعت بين هذين المتغيرين في ظلّ بعض المتغيّرات الديمغرافية خصوصا على مستوى التلاميذ في الطور الثانوي وذلك في حدود اطلاع الباحثة.

تستمد هذه الدراسة أهميتها من جدّة وحداثة موضوعها وهو محاولتها الكشف عن العلاقة بين القيم والسلوك لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية.

توجيه الأنظار إلى أهمية تربية وتنشئة الأفراد في ضوء القيم التربوية والعادات والسلوكات الاجتماعية التي دعا إليها الإسلام بما يسمح بتحقيق نوع من الأمان والتقليل من السلوكات المنحرفة غير المقبولة اجتماعيا.

3-أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى الكشف عن دور الأسرة في تلقين التلميذ للقيم التربوية وتعزيز سلوكه الاجتماعي.
- إبراز أثر القيم التربوية التي يتلقاها التلميذ في المؤسسة النظامية (المدرسة) على سلوكه الاجتماعي.
- الكشف عن العلاقة بين القيم التربوية التي يتلقاها التلميذ في المجتمع وسلوكه الاجتماعي.

4- الإشكالية:

تمثّل القيم التربوية أساس السلوك الاجتماعي، فهي تعكس الأسلوب الذي يفكر به الأفراد في بيئة ثقافية معينة وفي فترة زمنية محددة، كما تعد ضرورة اجتماعية باعتبارها نقطة يلتقي عندها سلوك الأفراد داخل المجتمع الواحد، مما يؤدي إلى وحدة الكيان الاجتماعي والتماسك الداخلي فيضمن توازنه واستقراره، فلا يمكن لأي مجتمع أن يعيش دون قيم، فلو ألغيت القيم لحلّت الفوضى والصراعات داخل المجتمع.

تعددت المصادر وتنوعت وكلها ساهمت في انتشار ونقل القيم، فالطّفل يولد وهو لا يعلم شيئا عن الحياة ولا توجد لديه تصوّرات مسبقة عن هذا الوجود، فالمحتوى التّكويني الذي يحدّد ملامح شخصيته يكاد يكون فارغا " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا" سورة النّحل – الآية 78– لا يعرف الضّار من النّافع ولا يميّز الخطأ من الصّواب فيلج الطّفل هذا العالم من خلال مراقبته لوالديه واستقباله لمختلف سلوكاتهم وردود أفعالهم، فيأخذ عنهم اللّغة، المفاهيم والتّصوّرات ويستقي منهم العادات والقيم كلّها حسنها وسيئها وتخزن في المحتوى التّكويني لشخصيته، لتشكل بعد ذلك منطلقا أساسيا لسلوكه الاجتماعي.

فنجد الأسرة باعتبارها أولى مؤسسات المجتمع التي تعمل على إكساب وتلقين الفرد نمط التفكير وتفسر له هذه القيم، فهي اللبنة الأولى التي يتعلّم من خلالها الفرد القيم، وعليه نجد الأفراد غير متشابهين في السلوك والطباع وذلك لاختلاف الوسط الأول للتلقي في سنوات العمر الأولى ويأتي دور المدرسة باعتبارها مؤسسة نظامية يلتحق بها الطفل عندما يبلغ سنا معينة ويكمن دورها في التنشئة الاجتماعية للأفراد وتربيتهم ليكونوا أفرادا صالحين في المجتمع، فهي نظام أنشئ لغرض تربية وتعليم وتثقيف أبناء المجتمع وكذا إكسابهم القيم التربوية وهذا من خلال ما تتبعه من وسائل وأساليب تربوية وكذا العمليات التفاعلية التي تتم بين المعلم والتلميذ وفق النظم والقواعد المدرسية، كلها سمحت بتشكيل أرضية قيمية للتلميذ، فالعلاقة بين القيم التربوية والتربية والتعليم علاقة تكاملية، فبدون التربية يصعب غرس القيم وتنميتها، وبدون القيم تصبح التربية عقيمة لا فائدة منها فالقيم التربوية تتصل اتصالا مباشرا بالأهداف التربوية التي تسعى المدرسة لتحقيقها وتنميتها في التلميذ، ولا يمكن أن نتجاهل الدور الذي تقوم به المدرسة كونها تحمل وظيفتين أساسيتين هما: الوظيفة التكوينية والتي تتمثل في إعداد الكفاءات في مختلف الميادين الفكرية

والمهنية وإنتاج طاقة عاملة مستقبلا من أجل ممارسة أدوار اجتماعية مختلفة داخل المجتمع الواحد، ضف إلى ذلك الوظيفة الإيديولوجية وهي العيش وسط الجماعة مع احترام قواعدها ونظمها ومعاييرها، بالإضافة إلى ذلك كله فإننا نجد الفرد يكتسب قيما من المجتمع الذي ينتمي إليه، يتشارك فيها حياته مع أنداده فيؤثّر ويتأثّر بهم من خلال علاقاته الدّيناميكية بين أفراد بيئته المدرسيّة (الأصدقاء) أو بما تمارسه جماعة الرّفاق التي يميل أو ينضمّ إليها، فما يجعل الحياة مستمرّة هو تشارك الأفراد لها بعد تحديد الأهداف وتقييم المعايير التي يلتزمون بها فيما بينهم.

فالأصدقاء وجماعة الرفاق التي تكون في جماعة الرّفاق تسهم بشكل أو بآخر في اكتساب الفرد لقيم مجتمعه من خلال العلاقات والتفاعلات الاجتماعية التي تربط الأفراد في المجتمع الواحد، فيكتسب الفرد قيم تربوية مجتمعية تترجم في سلوكه الاجتماعي مع أفراد المجتمع ككل، وبناء على ذلك كله جاءت إشكالية دراستنا على النحو التالي:

التساؤل الرئيسي:

إلى أي مدى تؤثر القيم التربوية التي يتلقّاها التلميذ في الوسائط الاجتماعية على سلوكه؟

وأتت الأسئلة الفرعية كما يلي:

- هل القيم التربوية التي يتلقاها التلميذ في وسطه الأسري تعزز سلوكه الاجتماعي؟
- هل القيم التربوية التي يتلقاها التلميذ في المدرسة لها تأثير على سلوكه الاجتماعي؟
- هل هناك علاقة بين القيم التربوية التي يتلقاها التلميذ في محيطه الخارجي وسلوكه الاجتماعي؟
-

4- فرضيات الدراسة :

تعتبر مرحلة صياغة الفرضيات واختبارها ميدانيا من أهم المراحل المنهجية في البحوث والدراسات الاجتماعية، باعتبارها تمثل الصورة الحقيقية والدقيقة لمشكلة البحث وهي تفسير وحل مؤقت لها بعد خضوعها للتحليل والتفسير.

كما عرفت على أنها مواقف مبدئية أو تخمينات ذكية يقدمها الباحث لتنظيم تفكيره في حل لمشكلة البحث[1].

وجاءت فرضيات هذه الدراسة انطلاقا من الفرضية العامة وهي:

يتأثر السلوك الاجتماعي للتلميذ بالقيم التربوية التي يتلقّاها في الوسائط الاجتماعية

وتندرج تحتها ثلاث فرضيات جزئية هي:

1- القيم التربوية التي يتلقاها التلميذ في أسرته تعزز سلوكه الاجتماعي.

2- القيم التربوية التي تقدمها المدرسة للتلميذ لها تأثير على سلوكه الاجتماعي.

3- هناك علاقة بين القيم التربوية التي يتلقاها التلميذ في جماعة الرّفاق وسلوكه الاجتماعي.

5-تحديد المفاهيم:

تعتبر عملية تحديد المفاهيم في الدراسة الاجتماعية ذات أهمية كبيرة، كونها تمثل المفتاح الذي يستطيع الباحث من خلاله الدخول إلى لب مشكلة بحثه والتحكم أكثر في بحثه خاصة في الجانب الميداني، لذا سنقوم بتحديد المفاهيم الواردة في الدراسة وهي: القيم التربوية_ السلوك

[1]- فضيل ديلو، علي غربي وآخرون: الأسس المنهجية في علم الاجتماع، دار البعث، قسنطينة، 1999، ص155.

الاجتماعي. تعددت المفاهيم واختلفت بتعدد النظريات والاتجاهات المفسرة للظواهر الاجتماعية، وقد ظهر هذا جليا في مفهوم القيم، حيث عرّفت من قبل العديد من العلماء والباحثين في شتى المجالات والتّخصّصات نورد أهمّها:

1-تالكوت بارسونز kalkoltparsons

القيم هي عنصر في نسق رمزي مشترك، حيث تعتبر معيارا أو مستوى للاختيار من بين البدائل المتاحة التي توجد في المواقف الاجتماعية وتعمل على توجيه الفعل والسلوك[1]

2_ تعريف شوارتز(schwarty):

القيم هي تصورات معرفية مرتبطة بثلاث متطلبات إنسانية كلية وهي: الحاجات العضوية، القواعد الاجتماعية للتفاعل بغرض التنسيق بين الأشخاص، والمطالب الاجتماعية المؤسساتية لمصلحة وتماسك الجماعة، هذه المستلزمات الثلاثة موجودة مسبقا عند الفرد، والنمو المعرفي في سن المراهقة هو الذي يجعل من الممكن تصورها شعوريا في شكل أهداف أو قيم.[2]

3_ماكس فيبر:(maxweber)

القيم هي الموجهات التي تفرض نمط أو شكل السلوك، وتتضمن هذه القيم بعض الأوامر التي تحكم سلوك الأفراد بطريقة ضاغطة أو قد تخضع هذه القيم إلى بعض المطالب التي قد يكون الإنسان مضطرا للقيام بها.[3]

---

[1]- رمضان الصباغ: الأحكام التقويمية في الجمال والأخلاق، الإسكندرية، دار الوفاء، 1998، ص36.

[2]- مرتضى الزبيدي: تاج العروس، مجلد 9، بيروت، دار صادر، 1966، ص35.

[3]- المربي إبراهيم العزنكي: مهاراتي اللغوية التربوية (مفهوم القيمة عند علماء اجتماع في الدراسات الاجتماعية من الأنترنيت على الرابط.

4- عرفها كلوكهون(kluckomm)

أنها مفهوم تجريبي لمرغوب فيه والذي يؤثر على اختيارات من عدة بدائل وبطرق ووسائل وأهداف وغايات السلوك.[1]

5- ويرى **حليم بركات** أن القيم هي معتقدات حول الأمور والغايات وأشكال السلوك المفضلة لدى الناس، توجه مشاعرهم وتفكيرهم وتصرفاتهم واختياراتهم وتنظيم علاقاتهم بالواقع والمؤسسات والآخرين وأنفسهم والمكان والزمان وتصوغ مواقفهم وتحدد هويتهم ومعنى وجودهم التي تتصل بنوعية السلوك المفضل بمعنى الوجود وغاياته.[2]

مفهوم السلوك الاجتماعي:

عرف السلوك الاجتماعي على أنه سلوك يتأثر بوجود الآخرين أو سلوك جماعي أو سلوك يسيطر عليه المجتمع.[3]

وعرف أيضا على أنه السلوك الممارس من قبل الفرد تجاه متطلباته ومستلزماته الاجتماعية، حيال الجماعة التي ينتمي إليها أو إزاء الأفراد الآخرين المنتمون إلى تلك الجماعة والبيئة الاجتماعية.[4]

كما وعرف السلوك بأنه السلوك الذي يتأثر سلوك الآخرين أو يؤثر فيه وهو يشمل على التواصل بين الأفراد أو الجماعات.[5]

---

[1]- المربي إبراهيم العزنكي: مرجع نفسه.

[2]- ماجد الزيود: الشباب والقيم في عالم متغير، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006، ص22_23.

[3]- الحنفي عبد المنعم: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة المديولي القاهرة، 1978، ص307.

[4]- رزوق أسعد: موسوعة علم النفس، ط1، مطابع الشروق، بيروت، 1977، ص156,

[5]- عاقل فاخر: معجم علم النفس، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1979، ص105.

- السلوك الاجتماعي هو النشاط الذي يستشار بين أفراد النوع الواحد في تفاعلها الاجتماعي حيث يؤثر بعضها في البعض الآخر ويتأثر به.[1]
- السلوك الاجتماعي هو كل نشاط يقوم به الفرد، حيث يكون متصلا بفرد آخر أو بأفراد آخرين، ويمكن من خلاله تحديد الطريقة التي يتفاعل بها هذا الفرد مع الأفراد الآخرين.[2]

وعرف السلوك الاجتماعي على أنه مجمل التصرفات والأفعال التي يقوم بها الأفراد التي يكونها ويصوغها المجتمع، فهو مكتسب وليس وراثيا؛ أي يتعلمه الفرد من محيطه الاجتماعي (كالأسرة والمدرسة والشارع وجماعة الرفاق وباقي مؤسسات المجتمع الرسمية أو غير الرسمية).[3]

المفاهيم الإجرائية:

أولا: القيم التربوية:

هي قواعد يلتزم بها الأفراد، وتكون كمعيار لتمييز السلوك الحسن من القبيح، والصحيح من الخاطئ، والسلوك المرغوب فيه والمرغوب عنه اجتماعيا، حيث تسعى مؤسسات المجتمع (التنشئة الاجتماعية) إلى غرسها وتأصيلها في نفوس التلاميذ؛ بغية تحقيق الأهداف المنشودة، وقد اشتملت على ثلاثة أبعاد وهي: بُعد القيم الأسرية، وبُعد القيم المدرسية، وبُعد قيم المجتمع (جماعة الرّفاق).

[1]– السيد الفؤاد البهي: علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1981، ص106.

[2]– منسي محمود عبد الحليم: عمل الأم والسلوك الاجتماعي للأبناء من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمدينة المنورة، مجلة العلوم الاجتماعية عدد4، الكويت، 1988، ص92.

[3]– القيصر مليحة عوني ومعن خليل العمر: المدخل إلى علم الاجتماع، جامعة بغداد، بغداد،1981،ص 09.

2_ السلوك الاجتماعي:

هو نتاج للتّصوّرات والأفكار التي تظهر من خلال التصرّفات والممارسات الفعليّة التي يقوم بها التلاميذ أثناء تفاعلاتهم مع الآخرين داخل الأسرة والمدرسة و جماعة الرّفاق، إذ ترتبط بالهويّة الاجتماعيّة والثّقافيّة للفرد، بحيث يحمل هذا السلوك الاجتماعي صفتين وهما: إما أن يكون سلوكا إيجابيا مقبولا أو سلوكا سلبيا مرفوضا اجتماعيا، وهما يمثلان بُعدان للسلوك الاجتماعي محل الدراسة

7- المقاربة السوسيولوجية:

تعدّ المقاربة السوسيولوجية من الخطوات الهامّة في علم الاجتماع وذلك لوضع موضوع الدراسة في الإطار النظري؛ أي الإطار العلمي والمنهجي وهذا بالاعتماد على مفاهيم أساسية لنظرية معيّنة، فالنظريّة "إطار فكري يفسّر مجموعة من الفروض العلمية ويضعها في نسق علمي مترابط"[1] لذا فنحن ملزمون بوضع دراستنا في إطار مقاربة سوسيولوجية مناسبة له والذي يتمثّل في القيم التربوية وعلاقتها بالسّلوك الاجتماعي لدى التلاميذ وتبعا لطبيعة الموضوع اخترنا النظريات التالية:

- **البنائية الوظيفية:**

إنّ محور التركيز في البنائية الوظيفية يتحدّد في الوظيفة التي تعدّ النتيجة المترتّبة على أي نشاط اجتماعي أو سلوك اجتماعي، كما تفترض النظرية أنّ كلّ الظواهر الاجتماعية مترابطة ومتداخلة، فالنظرية الوظيفية تعنى بالطرق التي تحافظ بها على توازن عناصر البناء الاجتماعي

[1]- طلعت همام: قاموس العلوم النفسية والاجتماعية، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط1، 1984، ص15.

وأنماط السلوك والتّكامل والثبات النّسبي للمجتمع أو الجماعات الاجتماعية[1]، وترجع أفكار هذه النظرية إلى كلّ من الرواد: تالكوت بارسونز، مالينوفسكي، راد كليف براون، وليفي ستراوس.

ومن أهمّ المبادئ التي ترتكز عليها هذه النظرية نجد النسق الاجتماعي وفكرة تكامل الأجزاء في كلّ واحد، والاعتماد المتبادل بين العناصر المختلفة للمجتمع، وترى هذه النظرية أنّ المجتمع نسق يتكوّن من العديد من الأجزاء المترابطة، كما وتهتم بدراسة العلاقة بين مختلف هذه الأجزاء وبين المجتمع ككل[2].

يرى تالكورت بارسونز أنّ سلوك الفرد الاجتماعي لا يصدر من فراغ ولا من عقله أو رغبته الذاتية، بل من تفاعله مع الآخرين من خلال المؤسسات الاجتماعية (الأسرة، المدرسة...) لتقنن تصرّفاته مع الآخرين حسب معاييرها ليخرج السلوك على شكل تصرّف منتظر وملتزم وموجّه[3]، باعتبار أنّ المجتمع يتكوّن من مجموعة من الأنساق يؤدّي كلّ منها وظيفة محدّدة.

كما ويرى أصحاب هذه النظرية أنّ مؤسسات التنشئة الاجتماعية عبارة عن تفاعل الأنساق الثلاثة الموجودة في المجتمع، النسق الاجتماعي الذي يحتوي على جملة من العوامل الاجتماعية المترابطة وظيفيا، والنسق الثقافي الذي يضمّ الأفكار والتصوّرات، ونسق الشخصية الذي يضمّ الدوافع والميول والاستعدادات، حيث تساعد في استمرار وتوازن البناء الاجتماعي.

حيث يرى بارسونز أنّ عملية التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطّفولة كلّ من الوالدين والمعلّمين وجماعة الرّفاق على تعليم الطفل ثقافة مجتمعه التي تحتوي على القيم والعادات والأفكار

---

[1]– الحسيني السيد وآخرون: دراسات في التنمية الاجتماعية، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1973، ص 147.

[2]– سمير عبد الفتاح: مبادئ علم الاجتماع، دار أسامة والمشرق الثقافي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2006، ص 112.

[3]– معن خليل عمر: نظريات معاصرة في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر، ط1، عمان، 2005، ص80.

والأنماط التي يتوارثها من جيل إلى آخر، هذا ما يساهم في التكيّف النفسي والاجتماعي للطفل وبالتالي المحافظة على البناء الاجتماعي وتوازنه[1].

وقد اخترنا هذه النظرية من منطلق أنّ الأسرة والمدرسة هما نسقين اجتماعيين يتكوّنان من جملة من الأجزاء المترابطة الأدوار وذات علاقات متكاملة، بحيث أنّ أي خلل في هذه الأجزاء يؤدي إلى اختلال في توازن واستقرار المجتمع، لا يتحقّق هذا التوازن إلاّ من خلال المحافظة على المجتمع من خلال القيم التي تطرحها كلّ من الأسرة والمدرسة وتعمل على ترسيخها وغرسها في نفوس أبناءها.

كما نجد هذا الموضوع في أفكار بيار بورديو عندما قام بدراسة المجتمع الجزائري (القبائلي) والهيمنة الذكوريّة ومقارنتها بمدى تكيّف أفراد هذا المجتمع في المجتمعات الأوروبيّة ومسايرة ظروف الجماعة دون التّخلّي عن الهويّة الثّقافيّة الأصليّة للمجتمع والفرد القبائلي، ومن هنا أطلق مفهوم رأس المال الثّقافي واعتبار الثّقافة المهيمنة الأولى على التّفاعلات للأفراد وإنشاء العلاقات الاجتماعية، فكلّما كان للفرد رصيد ثقافي استطاع فرض هيمنته على المجتمع، كما يرى أنّ وظيفة المحاضن التربوية تكمن في تطوير سلوك الأفراد من خلال فرضها لسيطرتها والقيام بدورها التربوي وجب توفّر أطراف للعملية التربوية والمتمثّلة في الثّقافة والتي تمثّل مجموع الأفكار والتّصوّرات.

القناة وفي المؤسّسة المسؤولة عن العمليّة التّربويّة والمتمثّلة في الأسرة، المدرسة وجماعة الرّفاق.

المرسل هو المؤطّر الذي يملك رأس المال الثقافي.

[1]– محمد صفوح الأخرس: نموذج لاستراتيجية الضبط في الدول العربية الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية، ط1، 1998، ص 44.

المتلقّي: التّلميذ الذي له الإمكانية والقابليّة للاستيعاب كما يؤكّد بيار بورديو على أنّ الممارسة هي الفعل الاجتماعي (السلوك الاجتماعي) الذي يقوم فيه الفاعلون بالمشاركة في إنتاج البناء الاجتماعي وليس مجرّدا من آراء وأدوار بداخله.

إذ يخضع سلوك الفرد في أسرته لعمليّات التنشئة الاجتماعيّة وإذا نضج خرج إلى الحياة الاجتماعيّة والتقى بالجماعات المختلفة فإنّنا نرى الدور الذي تلعبه كلّ من الثّقافة والقيم في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه الاجتماعي.

8-الدراسات السّابقة:

تمثل الدراسات السابقة أحد أهم مراحل البحث العلمي، وهي عبارة عن أعمال أكاديمية قدمت في شكل بحوث ميدانية أو معلّمية أو مكتبية، تساهم في إيضاح مختلف الجوانب حول الموضوع الذي يراد دراسته، فيجب على كل باحث أن يتطرق إلى الدراسات السابقة كونها ذات أهمية وفائدة في مجال البحث، حيث تساعد الباحث على تحديد طرق الدراسة وإرشاد الباحث إلى المسلك المناسب الذي يجب عليه اتباعه، كما تساعده في توضيح وتحديد مصطلحات الدراسة، وأيضا تسهل عليه عملية وضع الفروض، وكذا اتباع المناهج المناسبة وطرق جمع البيانات الميدانية أيضا، ومعرفة الصعوبات التي يمكن مصادفتها أثناء القيام بدراسته.

والدراسات السابقة التي توافرت لدينا لم نجد فيها التي تناولت نفس متغيرات الدراسة: القيم التربوية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي بل وجدناها مرتبطة بمتغيرات أخرى، ولهذا اخترنا مجموعة من الدراسات التي تساعدنا على إتمام هذه الدراسة ومن بينها نذكر.

دراسة (الأسطل، 2007) بعنوان: "القيم التربوية المتضمنة في آيات النّداء القرآني للمؤمنين وسبل توظيفها في التعليم المدرسي"

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في آيات النّداء القرآني للمؤمنين، ووضع تصّور مقترح لتوظيف هذه القيم في التّعليم المدرسي، وكذلك وضع تصور مقترح لتوظيف القيم في مواجهة التحدّيات التي تواجه الأمّة الإسلامية.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، بأسلوب تحليل المحتوى، وذلك بتحليل الآيات التي تبدأ بالنّداء القرآني يا أيّها الذين آمنوا، واستخراج القيم من هذه الآيات.

وتوصّلت الدّراسة إلى نتائج كان من أهمّها ما يلي:

1- تزخر آيات النداء القرآني للمؤمنين بالقيم التربوية الإيمانية، حيث استخرجت الباحثة اثنين وأربعين قيمة ومن هذه القيم: الإيمان بالله ورسله، التقوى، طاعة الله ورسوله، قول الحق، الاستعداد ليوم الحساب، التوكّل على الله، التّوبة غلى الله، تعظيم شعائر الله، الرقابة الذّاتية، فعل الخيرات وترك المعاصي.

2- تزخر آيات النّداء القرآني للمؤمنين بالقيم التّربوية الأخلاقية، فقد استنبطت الباحثة ثماني عشر قيمة، ومن هذه القيم: التّأدّب مع رسول الله، شكر الله، عدم خيانة الله ورسوله، العدل، الإحسان، مصاحبة الصّادقين، التّعاون على الحقّ، الوفاء بالعهود، الحياء.

3- تمتلئ آيات النّداء القرآني للمؤمنين بالقيم التربوية الاجتماعية، فقد استخرجت الباحثة اثنين وعشرين قيمة، ومن هذه القيم: الحذر من غواية الزوج والأولاد، التيسير على النّاس، الاستئذان قبل الدّخول، الابتعاد عن الغلو، الأكل من الطيّبات.

4- تشتمل آيات النّداء القرآني للمؤمنين على قيم تربوية سياسية وعسكرية، فقد استخرجت الباحثة أربع عشرة قيمة، ومن هذه القيم: الجهاد في سبيل الله، قتال الكفّار بشدّة، البراءة من أعداء الله، عدم موالاة أهل الكتاب، الثّبات عند لقاء الأعداء، وذكر الله كثيرا عند ملاقاتهم.

5- تحتوي آيات النّداء القرآني للمؤمنين على قيم تربوية اقتصادية كثيرة، حيث استخرجت الباحثة أحد عشر قيمة، ومن هذه القيم: الإنفاق في سبيل الله، عدم التّعامل بالرّبا، عدم كنز الأموال.

6- توصلت الباحثة إلى صيغة تربوية علاجية للاستفادة من القيم التربوية المستنبطة من آيات النداء القرآني للمسلمين في مجال التّعليم المدرسي وكذلك في مواجهة التّحديات التي تواجه الأمة المسلمة، حيث شملت الصّيغة عناصر العملية التعليمية وكيفية توظيف القيم فيها.

وأوصت الدراسة بما يلي:

1- أن تنبثق الخطط والتصوّرات المستقبلية والمناهج الدّراسية من القيم التربوية الإسلامية.

2- أن يقوم المعلم بدوره في غرس القيم التربوية الإسلامية في نفوس النشء، وعدم التّركيز على تقديم المعلومات المعرفية والتّوجيه الأكاديمي فقط، وأن تهتم الإدارة التربوية بترسيخ القيم الإسلامية لدى المتعلّمين.

3- أن تقوم المؤسسات الاجتماعية بدورها في مواجهة التحديات التي تواجه الأمة الإسلامية.

4- أن يسعى المربّون إلى غرس القيم الإيمانية لدى المسلمين لإعداد الإنسان الصالح الذي يعبد الله في كلّ حياته وفي كلّ أعماله، ويعيش حياة وفق منهاج الله عزّ وجل.

5- أن يسعى المربّون إلى غرس القيم الأخلاقية وتنميتها لدى المسلمين للمحافظة على المجتمع قويا متماسكا، وإقامة العلاقات بين أفراد المجتمع المسلم على أساس التقوى وحب الخير للناس جميعا.

6- تربية المسلمين سياسيا وعسكريا حتى يكون المجتمع قويا يمتلك القوّة التي أمر الله المسلمين بإعدادها للحفاظ عليه من سطوة الأعداء.

7- أن تتعاون المؤسسات الاجتماعية والثقافية في العالم الإسلامي من أجل نشر القيم التربوية الإسلامية وترسيخها لدى المسلمين، من خلال وسائل الإعلام والمسجد والفضائيات.

دراسة مرتجى (2004) بعنوان: "مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلّميهم في محافظة قطاع غزّة.

هدفت الدّراسة إلى تحقيق ما يلي:

1- الكشف عن درجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية في محافظة غزّة من وجهة نظر معلّميهم.

2- الكشف عن أثر متغيّر الجنس (طلاب- طالبات) في درجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلّميهم.

3- الكشف عن أثر متغيّر التّخصّص (علمي- أدبي) في درجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلّميهم.

4- التعرّف إلى الأساليب التي يستخدمه المعلّمون والمعلّمات و(أفراد العيّنة لحثّ الطلبة وتشجيعهم على ممارسة القيم الأخلاقية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لدراسته.

وقد أعدّ الباحث استبانة للقيم الأخلاقية وبلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (53) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات هي:

1- علاقة طالب المرحلة الثانوية بالمعلّمين.

2- علاقة طالب المرحلة الثانوية بالزّملاء.

3- علاقة طالب المرحلة الثانوية بالإدارة المدرسية والموظفين والإداريين في المدرسة.

وقد اشتملت عيّنة الدراسة على (290) معلّم ومعلّمة ممن يعملون في المدارس الحكومية من غزّة في عام (2002- 2003) وتمّ اختيارها بالطّريقة العشوائية البسيطة.

وقد توصّلت الدّراسة إلى عدّة نتائج منها:

1- أنّ النسب المئوية لممارسة طلبة المرحلة الثانوية لإحدى وخمسين من القيم (60.34%) و(82.34%)، وقيمتين خلقيتين نسبتهما المئوية دون ذلك.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05)، في مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية تعزى لمتغيّر الجنس لصالح الطالبات.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05)، في مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية تعزى لمتغيّر التّخصّص (علمي- أدبي).

4- من أكثر الأساليب شيوعا لدى معلّمي المرحلة الثانوية لحثّ الطلبة وتشجيعهم على ممارسة القيم الأخلاقية على التّرتيب (التّربية بالقدوة- التّرهيب والتّرغيب- النّصح والموعظة- الممارسة العملية).

وقدمت الدّراسة بعض التوصيات من أهمّها:

1- ضرورة الاهتمام بالقيم الأخلاقية المستمدّة من الإسلام وتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الثانوية والتي كشفت الدّراسة على أنّهم يمارسونها بنسبة أقل من غيرها.

2- ضرورة الاهتمام بالشّباب وتلبية حاجاتهم ورغباتهم بما هو نافع ومفيد لهم بإقامة النّوادي الرياضية والثّقافية الخاصّة بهم، وإقامة المخيّمات الصّيفية الهادفة إلى صقل شخصيتهم وغرس القيم الأخلاقية الإسلامية.

3- حثّ المدرسة الثّانوية على الإكثار من الأنشطة الاجتماعية والتّربويّة والثّقافية التي تدعم القيم الأخلاقية وغرسها لدى الطلبة.

4- ضرورة تكاتف جهود مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمع للعمل على غرس القيم الأخلاقية في نفوس أبناء المجتمع عامة والشّباب على وجه الخصوص.

5- الاهتمام بدراسة التراث الإسلامي التربوي الأخلاقي والذي خلفه العلماء المسلمون خاصّة في مجال أخلاق المعلّم والمتعلّم.

6- ضرورة إلمام المعلّمين والمتعلّمين بالأساليب التربوية المختلفة؛ لحثّ الطلبة على ممارسة القيم الأخلاقية.

دراسة الهندي (2001) بعنوان: "دور المعلّم في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثّاني عشر بمحافظات قطاع غزّة من وجهة نظرهم"

هدفت الدّراسة إلى التعرّف إلى مدى دور المعلّم في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثّاني عشر بمحافظات قطاع غزّة من وجهة نظرهم، وكذلك الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات إجابات الطلبة حول دور المعلّم في تنمية القيم الاجتماعية تعزى إلى الجنس، مكان السّكن، تخصّص الطلبة وتخصّص المعلّم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للحصول على المعلومات للإجابة على أسئلة الدّراسة، كما تمّ استخدام الإحصاء الاستدلالي، وتمّ إعداد أداة الدّراسة والتي تكوّنت من (70) فقرة لأربعة تخصّصات هي معلم اللغة

العربية ومعلّم التربية البدنية، ومعلّم التّربية الإسلامية، ومعلّم اللغة الانجليزية، حيث تمّ حساب صدقها باستخدام صدق المحكّمين وصدق الاتساق الدّاخلي، وكذلك ثباتها باستخدام التّجزئة النّصفية ومعامل الثّبات ك والذي بلغ (0.76) لاختبار فرضيات الدّراسة، وقد بلغت عيّنة الدّراسة (720) طالبا وطالبة من الطلبة النظاميين والذين يدرسون في الصف الثّاني عشر بمديريات التّعليم الثّلاثة بمحافظات غزّة 5 لمجتمع الدّراسة البالغ (13371) طالبا وطالبة، وتمّ استخدام T-test وتحليل التباين الأحادي لاختبار صحّة الفرضيات، وكانت النتائج كما يلي:

1- تؤكّد الدّراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلّ من الذّكور والإناث قي تنمية بعض القيم الاجتماعية.

2- تؤكّد الدّراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05) بين متوسّطات درجات طلبة الصف الثّاني عشر نحو المعلّم قي تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لمكان سكن الطّلبة.

3- تؤكّد الدّراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05) بين متوسّطات درجات طلبة الصف الثّاني عشر نحو دور المعلّم قي تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لعامل التّخصّص لدى الطّلبة (علمي وأدبي)

دراسة طهطاوي (1996) بعنوان: "القيم التّربوية في القصص القرآني"

هدفت الدّراسة إلى استخراج القيم التربوية كما تظهر من خلال القصص القرآني، بوصف هذه القيم هي قيم كل الأنبياء والرّسل السّابقين، والتعرّف على الدّور الذي تلعبه القصّة القرآنية في غرس القيم الإسلامية في نفوس النشء، وعلى أهم القيم التّربوية في قصص القرآن الكريم التي يمكن أن تسهم في خلق وتنمية الشّخصية المتكاملة الجوانب للإنسان المسلم، بالإضافة إلى دراسة

وسائل التربية الإسلامية وأساليبها التي تلعب دورا مهما في غرس وتنمية القيم السّامية في نفوس النشء من خلال القصص القرآني. واستخدم الباحث منهج تحليل المحتوى لاستخراج بعض القيم التي وردت في السّور القرآنية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

1- أن القيم التربوية المستمدّة من القرآن تهتم بجميع جوانبه المختلفة.

2- أن القيم المستوردة من الغرب تسبب لنا المشاكل والأخطار وذلك بسبب اقتباسنا لها بحيث لا نعدل فيها حتى نجعلها تنسجم انسجاما كاملا تتلاءم به مع حاجاتنا وتقاليدنا الإسلامية.

3- أنّ القصّة القرآنية تنفرد بخصائص ومميزات لا توجد في أيّ نوع آخر من القصص ونستطيع من خلالها غرس بعض القيم الإسلامية في نفوس النشء.

4- أنّ وسائل التربية الإسلامية وإن تعدّدت أساليبها لا يمكن الفصل بينها، فهي تتكامل وتترابط معا لغرس القيم في نفوس النشء وكلّ منها يلعب دورا هاما في تحقيق هذا الهدف.

وقد أوصت الدّراسة بما يلي:

1- العناية بدراسة سير عظماء المسلمين والاقتداء بهم.

2- استبعاد البرامج الإعلامية والثقافية التي تحمل قيما مضادة للقيم الإسلامية.

3- العمل على تعديل المناهج بما يتناسب مع القيم الإسلامية.

دراسة صابر وأمين (1995) بعنوان: "القيم الدّينية والاجتماعية المتضمّنة في كتب المطالعة في المرحلة المتوسّطة بالمملكة العربية السّعودية"

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن القيم الدّينية والاجتماعية المتضمّنة في كتب المطالعة في المرحلة المتوسّطة بالمملكة العربية السّعودية.

وقد قامت الباحثتان بتحديد قائمة للقيم الدّينية والاجتماعية، وحللتا كتاب المطالعة في ضوء هذه القائمة، وحسبتا نسبة الاتفاق عن طريق معادلة كوبر، واعتمدتا في التّحليل على الفقرة والجملة كوحدة للتّحليل.

توصّلت الدّراسة إلى أن مؤلّفي الكتب لا يراعون عند اختيارهم موضوعات القراءة المختلفة التّوازن بين القيم الدينية والاجتماعية، علما بأنّ التّركيز على التّعاليم الدّينية يساعد على السّلوك السّليم ضدّ أيّ تيار غير سوي في هذه المرحلة العمرية الحساسة، ولا يراعي مؤلفو الكتب التناسب بين القيم الموجودة في الكتب ومستوى نمو التلميذات في هذه المرحلة، وكذلك وجود بعض الموضوعات التي لا تعدل من سلوك التلميذات، ولا تخدم العملية التعليمية ولا تحقق أهدافها، وذلك لعدّ اشتمالها على القيم الدّينية والاجتماعية بصورة واضحة أو ضمنية.

دراسة الحياري (1991) بعنوان: "القيم الإسلامية المطلقة والنّسبية"

هدفت الدّراسة إلى بيان القيم الإسلامية المطلقة والنّسبية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتحدث الباحث عن مفهوم القيمة والأسس والتي يقوم عليها النّظام القيمي الإسلامي وعن ثبات القيم وتغيرها وهل القيم نسبية أم مطلقة؟

وتوصّل الباحث إلى النّتائج التّالية:

1- تستند القيم الإسلامية إلى القيمة الأولى وهي الإيمان بالله، وكل قيمة لا تبنى عليها لا اعتبار لها، ولكنها تتفاوت في درجة إلزامها، فمنها ما هو ضروري، ومنها ما دون ذلك، وبالتالي فإنّ درجة اكتساب القيم أمر نسبي حسب درجة إلزامها.

2- تكون نسبية تحقيق القيمة حسب قوة تشربها، وحسب ظروف نشاطات تحقيق القيمة.

3- هناك فرق بين القيمة ووسائل تحقيقها التي هي اجتهادات قابلة للخطأ والصّواب وكما هي خاضع للتّغيير والتّبديل.

4- يتمّ تحديد اكتساب القيمة بالتّطبيق العملي وللقيمة حقيقة وصورة، ولهذا تظهر النّسبية في التّطبيق العملي، كما تظهر بانعدام الصّورة مع بقاء الحقيقة أو بقاء الصورة مع الحقيقة.

5- المنهج التربوي الإسلامي لا يقبل القيم التي جاء التّوصّل إليها عن طريق الاجتهاد دون تمحيص لها.

الدّراسات العربية:

رسالة لنيل شهادة الماجستير قامت بها إحدى طالبات جامعة قسنطينة هي" نجوى عميرش" ، تحت عنوان " **الطلبة الجامعيون بين القيم السائدة والقيم المتنحية** " السنة الجامعية 2005-2006.

تهدف الدراسة إلى تشخيص القيم السائدة والمتنحية لدى الطلبة الجامعيين في بعض مجالات حياتهم، لأنه من العسير تناول جميع القيم السائدة والمتنحية في جميع مجالات حياتهم، لهذا اهتمت الباحثة ببعض القيم في مجالات محددة من حياة الطالب، أولها مجال الذات على أساس أن الطالب في مرحلة البلورة النهائية لشخصيته، وهي مهمة لأنها تتقاطع فيها الأحداث والمواقف، وينتج عن هذا التقاطع أفعال وردود أفعال تنمي في الأخير المواقف القيمية لدى

الطالب، ليتخذ القرارات الهامة ويتحمل مسؤولياته، وثانيها مجال المستقبل، على اعتبار أن الطالب في المرحلة التي يتوجب عليه اختيار المنهج الذي يسير عليه مستقبله العلمي والعملي، وهذا المنهج يحتاج إلى إطار قيمي يوجهه واختيارات حاسمة تقوده إلى طموحاته، كما اختارت الدراسة المجال الأخلاقي والديني، مرتكزة على السلوك كمؤشر يعكس القناعات والقيم المرجعية والضوابط التي تقف وراء السلوك.

ولتحقيق هذا الهدف صاغت مجموعة من الفروض تكون بمثابة موجهات، يتم بموجبها تحليل عناصر الموضوع، وتنظيم عملية جمع البيانات والمعطيات المتعلقة بالدّراسة:

الفرضية العامة: يخضع الطالب لمجموعة قيمية تتضمن السائد والمتنحي من القيم في مجالات معينة.

الفرضية الجزئية الأولى: يخضع الطالب لمنظومة قيمية تتضمن السائد والمتنحي من القيم في مجال المستقبل، من خلال مؤشر النجاح ووقت الفراغ.

الفرضية الجزئية الثانية: يخضع الطالب لمنظومة قيمية تتضمن السائد والمتنحي من القيم في مجال الذات، من خلال مؤشر الآراء واللباس.

الفرضية الجزئية الثالثة: يخضع الطالب لمجموعة قيمية تتضمن السائد والمتنحي من القيم في المجال الأخلاقي والديني، من خلال مؤشر السلوك.

تبنت الباحثة منهج المسح الاجتماعي، على اعتبار أنه الأنسب للوقوف على حيثيات الدراسة، حيث أن هذا النوع من الدراسات ينصب على معالجة قضايا حقيقية ومعاشة، والغاية من ذلك الحصول على الحقائق الخاصة بالموضوع الموجود، والتي تساعد على فهم مشاكل معينة، ولما كانت الدراسة تهدف إلى معرفة الاتجاهات القيمية لدى الطلبة الجامعيين في مجالات محددة، كانت طريقة قياس الاتجاهات كطريقة لجمع المعلومات الكافية ميدانيا هي الأنسب للدراسة،

معتمدة على الاستمارة كأداة لجمع البيانات، ونظرا لأن مجتمع البحث غير متجانس من حيث المستويات الدراسية، ضف إلى ذلك متغير الجنس فان العينة المطلوب دراستها هي العينة العشوائية، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

بالنسبة إلى الفرضية الأولى توصلت إلى أن أغلبية الطلبة يؤيدون قيم التفوق الدراسي واستغلال وقت الفراغ، كقيم أساسية في مجال المستقبل الذي اختارته الدراسة.

والفرضية الثانية تؤكد أن أغلبية الطلبة يؤيدون قيم الاستقلال في الرأي والاحتشام في اللباس، كقيم أساسية في مجال الذات، أمّا الفرضية الثالثة فتؤكد أيضا أن أغلبية الطلبة يؤيدون قيم الالتزام الأخلاقي وضبط السلوك ورفض قيم التساهل واللامبالاة.

اهتمت الباحثة بتشخيص القيم السائدة والمتنحية لدى الطلبة الجامعيين، وتعتبر هذه الدراسة من بين أهمّ الدراسات التي اعتمدت عليها الباحثة، لأنّه يرجع إليها الفضل في إزالة بعض الغموض حول الاتجاهات التي تناولت موضوع القيم، كما ساعدتني في البحث عن المراجع وتحديد إشكالية موضوع البحث، هذا فضلا عن كون بعض مؤشرات هذه الدراسة تعتبر من أهم المؤشرات التي يعتني بها البحث الجاري، كما كانت نتائج هذه الدراسة بمثابة انطلاقة أخرى لموضوع البحث، إلاّ أنّها ركّزت أكثر على الطلبة الجامعيين من خلال قياس اتجاهاتهم القيمية، أمّا الدّراسة الحالية فقد اهتمت بفئة المراهقين في المدرسة الثانوية.

الدّراسات الأجنبية:

قامت بها الباحثة "فوزية دياب"، في القاهرة تحت عنوان: القيم والعادات الاجتماعية المتعلقة بتكوين الأسرة"، عام 1980.

هدفت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى وصف العادات الاجتماعية المتعلقة بتكوين الأسرة ومحاولة الكشف عن القيم الاجتماعية المتضمنة في هذه العادات، ومعرفة كنه هذا الاتصال، من بدء التفكير في الخطبة حتى يتم تكوين الأسرة بخلف الأطفال، والهدف من ذلك تضييق نطاق البحث لتيسير التعمق فيه، وبذلك لم تستعرض الفروض.

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، ويرتكز على وصف السلوك الظاهر وما وراء ما يفعل وما يقال، وما يتغنى به الناس، كما يبرز أيضا ما يتمسك به الناس من قيم مرتبطة بممارساتهم، وبذلك فقد استخدمت طريقة الملاحظة، المسح، الإحصاء ودراسة الحالة، والقياس الاجتماعي، ووسائل جمع البيانات اعتمدت على الملاحظة والإستبار، التسجيل.

بالنسبة للعينة: عينة الدراسة هم الفلاحون وهم سكان القرى الثلاثين، لأنهم شديدو التمسك بما انحدر إليهم من أسلافهم من تراث اجتماعي ينظِّم عاداتهم الاجتماعية وما تتضمّنه من قيم، وقد اقتصرت على قريتين من كل محافظة، عل أساس أنهم لا يختلفون في معيشتهم اختلاف كبير، كما قال" مونييه":"إنّ تشابه ظروف المعيشة تنتج عنه تشابه الآراء والعادات".

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

وتتمثل في أهم القيم البارزة في حياة الريفيين في مصر، الزواج المبكر، زواج الأقارب والتفاخر بالنسب والعصبية، احترام السن، احترام الدين، سيطرة الرجل على المرأة، خضوع المرأة وطاعتها للرجل، طاعة الوالدين، الرغبة في خلف الأطفال، تفضيل الذكور على الإناث، الكرم

والتعاون في السرّاء والضراء، والمبالغة في إظهار المشاعر، هذا عن القيم، أمّا عن العادات السائدة فأبرزها: عادات التحية، طرق إجراء المحادثة، آداب المائدة، إرسال برقيات التهنئة في المناسبات البارزة السّارة، عقد القران، الزواج وما يتضمنه من إجراءات مختلفة، كقراءة الفاتحة وإطلاق الرصاص والزغاريد.

إنّ هذه الدّراسة ركّزت على وصف العادات الاجتماعية المتعلقة بتكوين الأسرة، والقيم المتضمّنة في هذه العادات، وقد أفادتني هذه الدّراسة في تحديد مفهوم القيم الاجتماعية وتفسيرها بالإضافة إلى تحديد القيم الأسرية.

وإذا كانت الباحثة قد جعلت من القيم المتعلقة بتكوين الأسرة محور اهتمامها، فإنّ هذه الدراسة ستجعل إضافة للقيم الأسرية، القيم التربوية محور اهتمامها، كما ستضيف متغير في منتهى الأهمية وهو المراهقون، باعتبار هذه المرحلة (مرحلة المراهقة) هي مرحلة نضج القيم، خاصة الأسرية والتربوية لديهم، فضلا عن أن عينة هذه الدراسة جاءت قصدية، بينما تركز الدراسة الحالية على العينة الطبقية على اعتبار أنّه قد يكون هناك تفاوت بين القيم الاجتماعية التي يتبناها المراهقون من حيث الجنس، الشعبة، المستوى الدراسي، وبين الحضر والريف.

هذه الدراسة بعنوان: تنمية القيم لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، قد ركزت على القيم الدينية أو قيم التربية الإسلامية، هذه الدراسة قامت بها" وضحة السويدي" سنة 1989.

هدفت الباحثة إلى تطوير القيم الدينية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، لأنها تسهم في تطوير تدريس التربية الإسلامية في هذه المرحلة، وهذا من خلال برنامج تقترحه الباحثة، كما تهدف إلى تزويد مخططي المناهج ببرامج لتنمية القيم الدينية، وكذلك العناية بتلميذات المرحلة الإعدادية، وهي مرحلة مناسبة لتكون القيم والعادات والاتجاهات، التي هي من صميم التربية الإسلامية.

ولتحقيق هذا الغرض اعتمدت على المنهج الوصفي التجريبي، فهو لا يقتصر على وصف تجريدي عام للجوانب النظرية في هذه الدّراسة، وأيضا تتناول عمليات تحليل لمضمون المادة الدّراسية، وتقويم الأساليب التّربوية للمعلّمات، وتجريب بعض القيم التي يشملها البرنامج المقترح، وبذلك فقد كانت عينة الدّراسة الكتب الدّراسية لتلميذات المرحلة الإعدادية.

النتائج: القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية وصل عددها إلى ألف ومائتين وعشرة.

القيم الدينية التي تضمنها كتب التربية الإسلامية": " ثماني عشرة."قيمة رئيسية هي"العقيدة، حسن الخلق، العبادة، الرحمة، العلم وحب العطاء، علو الهمّة، الصبر، الطاعة والعدل، الأمانة والنظافة، الشّجاعة والتعاون، التواضع وآداب السلوك، محبة الآخرين والاحتشام."

القيم الخمس الأولى التي حظيت بأعلى تكرار هي على الترتيب: العقيدة، حسن الخلق، العبادة والرحمة، العدل، كما أن القيم التي حظيت بأقل تكرار هي على الترتيب: الاحتشام ومحبة الآخرين، آداب السلوك، التواضع والتعاون.

اختلاف الترتيب القيمي الوارد في كتب التربية الإسلامية باختلاف الصفوف الدراسية.

القيم الدّينية لم ترد بشكل مطرد في هذه الكتب، فقيمة الاحتشام لم يرد ذكرها في محتوى كتب الصف الأول، على حين ذكرت "عشرة مرات" في الصف الثاني ثم انخفضت تكراراتها إلى "مرتين" في الصف الثالث، وقيمة محبة الآخرين وردت خمس مرات في كتب الصف الأوّل، وهذا يشير إلى عشوائية التخطيط القيمي في رأي الباحثة، عند إعداد كتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية في دولة قطر.

- القيم المتضمنة بالأهداف لم تكن واضحة لدى معظم المعلمات، كما أنها لم تكن موضع انتباه أو تأثير في بعض الدروس من بعض المعلمات.

- معظم الدروس اعتمدت على الطريقة الإلقائية، واقتصرت بعض الدروس على القراءة للنصوص وتفسيرها فقط دون استنباط لما تتضمّنه من قيم.
- اقتصرت معظم الدروس على السبورة والكتاب المدرسي.
- اقتصر التقويم في معظم الدروس على أسئلة شفوية، تقدّم في نهاية الدّرس من قبل المعلمات.
- اقتصر النشاط الديني في معظم الدروس على المجلات الصفية والمدرسية، أو على الإذاعة المدرسية الصباحية.
- اهتمام كتب التربية الإسلامية ينصب على المعرفة الدينية، كما أنّها لم تسهم في إبراز المواقف القيمية هذه الدراسة هدفت كما أشرنا سابقا إلى تطوير القيم الدينية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، واستفادتي منها كانت فيما يتعلق بتحديد القيم أيضا، ومن خلال العنوان يتضح أن الباحثة اهتمت بالطالبات دون الطلبة، وهو ما جعلها تغفل عن إبراز القيم لدى جنس الذكور؛ لأنّ الذكور قد يختلفون عن الإناث في تبنيهم لكثير من القيم الاجتماعية، وهو ما تحاول الدراسة الراهنة الكشف عنه.

ومن الناحية المنهجية فقد أهملت بعض الأدوات الضرورية الموجودة في الدراسة الحالية، وهي أداة: الملاحظة والمقابلة، واللتين تبدوان مهمتين في توكيد وتسجيل الحقائق المتصلة بتصرفات المراهقين.

الدّراسات الخاصّة بالسّلوك الاجتماعي

دراسة حسين (1985)

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين القيمة الدينية والتصلب في السلوك الاجتماعي، ومعرفة الفرق في درجة التصلب الاجتماعي بين الأفراد الذين

ترتفع لديهم القيمة الدينية والأفراد الذين تنخفض عندهم القيمة الدينية. وتألّفت عينة الدّراسة من(140) طالباً جامعياً و(100) طالب من السنة النهائية من المرحلة الثانوية، وتراوحت أعمار أفراد العينة ما بين (17– 38 سنة). استخدم الباحث اختبار القيم بعد تقنينه على البيئة السعودية، واختبار (سويف) للاستجابة المتطرّفة لقياس التصلّب في السلوك الاجتماعي. ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم معامل الارتباط والاختبار التائي، وأظهرت الدّراسة النتائج الآتية:

- لا يوجد ارتباط معنوي بين القيمة الدينية والتّصلب في السلوك الاجتماعي.
- لا توجد علاقة بين درجة امتلاك الفرد للقيمة الدينية ودرجة التصلب في السلوك.

دراسة منسي (1988)

أجريت هذه الدراسة في المدينة المنوّرة، وهدفت إلى:

- المقارنة بين التلاميذ (من الجنسين) من أبناء العاملات وغير العاملات في السلوك الاجتماعي.
- المقارنة بين التلاميذ (الذكور) من أبناء العاملات وغير العاملات في السلوك الاجتماعي.
- المقارنة بين التلميذات من بنات العاملات وغير العاملات في السلوك الاجتماعي.

تألفت عينة الدراسة من(400) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تشمل(190) تلميذاً وتلميذة من أبناء العاملات و (210) تلميذ وتلميذة من أبناء غير العاملات، استخدمت الدراسة قائمة (منسي والطواب) للسلوك الاجتماعي للأطفال بعد تقنينها على البيئة السعودية. ولمعالجة البيانات إحصائيا استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي والاختبار التائي وأظهرت الدراسة النتائج الآتية.

- وجود فروق معنوية في السلوك الاجتماعي بين أبناء العاملات وأبناء غير العاملات (من الجنسين) لصالح أبناء العاملات.

- وجود فروق معنوية في السلوك الاجتماعي بين أبناء العاملات لصالح التلميذات.
- وجود فروق معنوية في السلوك الاجتماعي بين أبناء غير العاملات لصالح التلميذات.

دراسة الحديدي والزبيدي (1998)

أجريت الدراسة في الأردن، وهدفت إلى معرفة الفروق في السلوك الاجتماعي المدرسي بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والتلاميذ العاديين، تألفت عينة الدراسة من (721) طالباً وطالبة منهم (300) من المعاقين، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث و(421) من العاديين الأصحاء، منهم (179) من الذكور و(242) من الإناث، استخدمت الدراسة الصورة المعربة من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي بجزأيه (الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي)، وبعد الحصول على البيانات من خلال تقديرات المعلمين ومعالجتها إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي والقيمة الفائية أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق معنوية لصالح الطلبة العاديين على الأبعاد الثلاثة لمقياس الكفاءة الاجتماعية.
- وجود فروق معنوية لصالح الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على الأبعاد الثلاثة لمقياس السلوك اللااجتماعي.
- وجود فروق معنوية في السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ المعاقين تبعاً لمتغير فئة الإعاقة والجنس.

دراسة شوان (1998)

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى بناء مقياس مقنن للسلوك الاجتماعي عند طلبة الجامعة وقياسه بحسب الجنس والتخصص والمرحلة، وتكونت العينة من (1721) طالبا وطالبة. واستكمالاً لبناء المقياس تم إيجاد عدة مؤشرات للصدق والثبات، واستخدم في تحليل النتائج أسلوب

تحليل التباين؛ لمعرفة دلالة الفروق في السلوك الاجتماعي بين طلبة الأقسام العلمية والإنسانية والطلاب والطالبات والصفوف الدراسية الأربعة، وبعد التطبيق وتصحيح الإجابات تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- أن طلبة الجامعة في العراق يتمتعون بالسلوك الاجتماعي المرغوب فيه.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الأقسام العلمية والإنسانية في سلوكهم الاجتماعي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في سلوكهم الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الدراسية الأربعة.
- لا يوجد تفاعل ثنائي ذو دلالة إحصائية بين التخصص والجنس.
- لا يوجد تفاعل ثنائي ذو دلالة إحصائية بين التخصص والمرحلة الدراسية.
- لا يوجد تفاعل ثنائي ذو دلالة إحصائية بين الجنس والمرحلة الدراسية.
- لا يوجد تفاعل ثنائي ذو دلالة إحصائية بين التخصص والجنس والمرحلة الدراسية.

دراسة عبد الله (2001)

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى:

- بناء مقياس للعلاقات الاجتماعية.
- التعرف على العلاقات الاجتماعية لدى طلبة جامعة بغداد وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية.
- التعرف على التوافق النفسي لدى طلبة جامعة بغداد وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية.

- التعرف على التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية.
- معرفة الصلة بين العلاقات الاجتماعية والتوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد.

وتألفت عينة الدراسة من (400) طالبٍ وطالبة موزعين على ست كليات في جامعة بغداد، ثلاث منها تمثل التخصصات العلمية وثلاث تمثل التخصصات الإنسانية، واستكمالاً لبناء المقياس تم إيجاد عدة مؤشرات للصدق والثبات، واستخدم في تحليل النتائج الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون وأسلوب تحليل التباين، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بعلاقات اجتماعية فيما بينهم.
- أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بتوافق نفسي.
- يوجد ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين تمتع الطلبة بالعلاقات الاجتماعية، وتوافقهم النفسي.
- وجود علاقة ضعيفة بين تمتع الطلبة بالعلاقات الاجتماعية، وتحصيلهم الدراسي.
- وجود علاقة ضعيفة بين تمتع الطلبة بالتوافق النفسي، وتحصيلهم الدراسي.

دراسات أجنبية:

دراسة لورنجر واخرين (1984) Loranger & Others

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الأسلوب المعرفي ومحتوى الكورس (البرنامج) في السلوك الاجتماعي داخل الصف، تألفت عينة الدراسة من (29) تلميذاً من ذوي التحصيل المنخفض تراوحت أعمارهم بين (12– 14) سنة، وبعد أن أكمل التلاميذ الإجابة عن اختبار الأشكال الناقصة قورن السلوك الاجتماعي الصفي الملاحظ وتبين أن التلاميذ ذوي الاستقلالية في المجال كانوا أكثر تشتتاً، ولكن السلوك كان متأثراً إلى حد كبير بمحتوى البرنامج.

دراسة ميريل وآخرين (1993) Merrell & Others

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى معرفة العلاقة بين السلوك الاجتماعي ومفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (41) طالباً، واستخدم في الدراسة مقياس ميريل للسلوك الاجتماعي المدرسي ببعديه الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي، ومقياس إدراك الذات (Self–perception) وجمع الباحثون البيانات من خلال تقديرات المعلمين للطلبة على وفق مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الذي يرمز له بـ (SSBS) وإجابات الطلبة عن قائمة إدراك الذات الذي يرمز له بـ (SPPC). وأشارت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة إيجابية دالة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات مفهوم الذات.
- وجود علاقة ضعيفة بين درجات السلوك اللااجتماعي ودرجات مفهوم الذات.

دراسة ميريل وجيل (1994) Merrell & Gill

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى معرفة الفروق في السلوك الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، وتألفت عينة من (81) تلميذاً، واستخدم في الدراسة مقياس (Merrell) للسلوك الاجتماعي المدرسي وأظهرت النتائج الآتية:

- إنّ الطلبة الموهوبين لديهم مستوى أعلى في الكفاءة الاجتماعية ومستوى أقل في السلوك اللااجتماعي مقارنة بالطلبة غير الموهوبين.

وجود عدد قليل من الطلبة الموهوبين لديهم ضعف في الكفاءة الاجتماعية ومستوى عالٍ في السلوك اللاجتماعي.

دراسة بيرجروي ناجريان P.Najiarian (1980): بعنوان" :التكيف في الأسرة وأنماط الحياة الأسرية في بعض بلدان الشرق الأوسط وقياس ذلك عن طريق القيم".

استخدم الباحث المقابلة الحرة مع طلبة الثانوي والجامعات، توصل الباحث إلى أن اختلاف القيم وتضادها من أبرز العوامل في الصراع بين الآباء والأبناء في داخل الأسرة في هذه البلدان، وقد فسر الباحث ذلك بأن أنماط الحياة الأسرية يمكن تقسيمها إلى نمطين:

- **الأول:** محافظ، تقل فيه فرص صراع القيم؛ لأن اتجاه القيم السائدة فيه اتجاه تقليدي.
- **الثاني:** حر، يتضح فيه صراع القيم، وقد أورد الباحث نموذجا للأسر العربية من النمط الثاني متمثلة في حالة طالب مصري يدرس الآداب في الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وتتكون **أسرته** من أربعة أطفال غير الزوج والزوجة، ويعمل الأب ضابطا في الجيش، أما الزوجة فهي حاصلة على الثانوية العامة من إحدى المدارس الفرنسية، وتعيش الأسرة بالقاهرة وحالتها الاقتصادية فوق المتوسط، وقد وصف الطالب حياة الأسرة بأنها مركزة حول المنزل والعمل والخروج إلى الحدائق العامة والمسارح ودور السينما، والأب هو صانع القرارات للأسرة، أما الأم فهي المسؤولة عن عمل المنزل وإدارة شؤونه وتربية الأبناء، والأب متدين والطالب يعتبر الدين شيئا من علامات الماضي وأمنياته: التعليم والاستقلال عن الأسرة.

دراسة نبيل إبراهيم أحمد (1980): والتي كانت تحمل عنوان: "علاقة ممارسة طريقة العمل مع الجماعات في محيط الخدمة الاجتماعية وتنمية القيم الاجتماعية".

وهي دراسة تجريبية أجريت بمؤسسة الرعاية الاجتماعية للبنين بالجيزة، واستهدفت اختبار العلاقة بين ممارسة طريقة العمل مع الجماعات في محيط الخدمة الاجتماعية والعمل على تنمية القيم الاجتماعية لدى أعضاء الجماعة التجريبية، وقد حددت الدراسة هذه القيم في التعاون والعدالة والمسؤولية الاجتماعية، وقد طبقت على عينة عشوائية مكونة من 20 عضوا في المرحلة

الإعدادية، بعد تقسيم العينة إلى مجموعتين باستخدام الأسلوب العشوائي، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

انتهت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين ممارسة طريقة العمل مع الجماعات، وتنمية القيم الاجتماعية للأبناء المعرضين للانحراف مثل قيمة التعاون والعدالة والمسؤولية الاجتماعية.

دراسة حسين محي الدين (1981): كانت تحمل عنوان" :القيم الخاصة لدى المبدعين في المجتمع المصري".

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة القيم الخاصة بالمبدعين كأفراد ذوي بناء نفسي يغلب عليه التفرد والتميز والمفارقة، حيث افترض الباحث من خلال استقراء سابق وجود قيم ست خاصة بالمبدعين وهي الإصلاح (قيمة نهائية)، الاستقلال، الصدق، الإنجاز، الاعتراف، عبور اللحظة الراهنة (قيم وسطية).

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد أعد مقياسا للقيم الست المذكورة أعلاه اشتمل على 230 بندا، حيث احتوى كل بند على ثلاثة بدائل يسير أحدها فقط في اتجاه القيمة موضع الاهتمام، أما البديلان الآخران فيمثلان التوجهات العامة التي تحكم المستقطبة اهتماماتهم في دائرة المنظور التقليدي للحياة، ويعطى المفحوص درجة واحدة على كل بند اختار فيه البديل الذي يسير في اتجاه القيمة، ولا يعطى هذه الدرجة عند اختياره أحد البديلين الآخرين، وطبق هذا المقياس على عينة الدراسة التي بلغ عددها 372 جامعيا.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود ارتباط قوي بين الأداء الإبداعي والأداء على كل قيمة من القيم الخمس: قيمة الإصلاح، وقيمة الاستقلال، وقيمة الصدق، وقيمة الإنجاز، وقيمة الاعتراف.

دراسة الرشيد (1999): والتي كانت تحمل عنوان: "مدى اتفاق القيم بين طلاب التعليم الثانوي ومعلميهم في مدينة الرياض"، وقد هدفت الدراسة إلى:

- التعرّف على ترتيب القيم النظرية والاقتصادية والاجتماعية والجمالية والدينية لدى المعلمين والطلاب في التعليم الثانوي بمدينة الرياض.
- التعرّف على دلالة الفروق في درجات تلك القيم بين طلاب التعليم الثانوي التي تعود إلى نوع التعليم وتحصيل الطلاب والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية ومستوى تعليم الوالدين.
- التعرّف على أن دلالة الفروق في درجات تلك القيم بين معلمي التعليم الثانوي بمدينة الرياض التي تعود إلى نوع التعليم والتخصص والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية.
- التعرّف على المجالات التي تتفق فيها قيم الطلاب ومعلميهم أكثر من غيرها.

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وقد جمع البيانات باستعمال استبانة أعدّها لتغطية محاور الدراسة الخمسة وهي: القيم الدينية، والنظرية، والاقتصادية، والاجتماعية والجمالية وقد طبق الاستبانة على عينة بلغ حجمها 324 معلما و 1422 طالبا من معلّمي وطلاب التعليم الثانوي بمدينة الرياض، وقد كشفت الدّراسة عن عدة نتائج، كان من أهمها:

- كان ترتيب القيم عند عينة المعلمين على النحو التالي القيم الدينية، الاجتماعية، النظرية، الاقتصادية، الجمالية.
- كان ترتيب القيم عند عينة الطلاب على النحو التالي القيم الاجتماعية، الدينية، الاقتصادية، النظرية، الجمالية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلاب في القيم الدينية والنظرية والاقتصادية والجمالية.

دراسة أحمد فالح الرشيد (2000) وهي بعنوان " بعض العوامل المرتبطة بالقيم التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت– دراسة ميدانية".

وقد هدفت إلى التعرف على القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، والكشف عن الفروق بين آراء الطلبة حول بعض القيم التربوية، وتأثرها ببعض العوامل كالتخصص والعمر والجنس. وتكونت عيّنة الدّراسة من 300 طالب وطالبة تم انتقاؤهم عشوائيا من كلية التربية بجامعة الكويت. واستخدم الباحث استمارة تشتمل على تسع قيم تربوية هي: أداء الواجب، الالتزام بالنظام، حرية الحوار والمناقشة، التعاون، الأمانة، حب الاستطلاع والرغبة في المعرفة، تنمية الميول والمواهب، الطموح التعليمي، الاستقلالية. وأسفرت الدّراسة عن **النتائج التالية:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف الطلاب من القيم التربوية تعزى لمتغيري التخصص والجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر بالنسبة لأغلب القيم التربوية (أداء الواجب، الالتزام بالنظام، الحوار والمناقشة، التعاون وحب الاستطلاع، الاستقلال) وذلك لصالح الطلاب ذوي الأعمار الأكبر.
- توصلت الدراسة إلى أن دور الجامعة لا يزال قاصرا حول توظيف إمكاناتها وفعالياتها لترجمة القيم إلى واقع عملي، ولذا خرجت الدراسة ببعض التوصيات فيما يتعلق بمناهج الجامعة وكيفية الاستفادة من التقدم التكنولوجي والإعلام التربوي، وإشراك الطلاب في الحوار والمناقشة للتعرّف على القيم الموجودة والمفقودة.

دراسة "أبو العينين" (1988) بعنوان القيم الإسلامية والتربية

هدفت هذه الدراسة إلى:

أ .إبراز دور القيم الإسلامية في صياغة الحياة وأهدافها، وفي إصدار الأحكام وتحديد الأفضليات،

والتمييز بين المزايا والمساوئ، واختيار النتائج المترتبة على الأحكام.

ب .إبراز فعاليات منظومة القيم الإسلامية في ظل التقدم العلمي والتقني المعاصر، وما صحبه من اضطرابات ومؤثرات تمسّ كلّ مكونات الحياة الإنسانية.

ت .إبراز دور القيم الإسلامية في مجال التربية بالذات، ترشيداً للجهد، وتأكيدًا لدورها في إعطاء شخصية المجتمع الإسلامي والفرد المسلم ملامحها المتميزة.

ث .الإسهام في صياغة أهداف التربية الإسلامية، عن طريق إبراز القيم، وهو أمر يُحتّمه الواقع وتفرضه الضرورة.

وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي؛ للوقوف على مفهوم القيم وطبيعة القيم الإسلامية وخصائصها، وللإجابة على تساؤلات البحث المطروحة، معتمدا على تحليل النصوص قرآنا وسنة ودراسات.

ويتناول البحث مفهوم القيمة ووظائف القيم، وأهم تصنيفات القيم وطبيعة القيم الإسلامية وخصائصها وتصنيفها، والقيم الإسلامية وخصائصها وتصنيفها ووسائل تنمية القيم الإسلامية ودور الوسائط الثقافية في تنمية القيم الإسلامية.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها:

أ .أن لكل مجتمع قيمه التي تشكل شخصيته، والمجتمع الإسلامي له قيمه التي تميز شخصيته والتي عمل على مر العصور على تكوين شخصيات أفراده عليها، وهي تنبع من العقيدة الإسلامية أساساً معتمدة على مبدأ التوحيد.

ب .أن هدف هذه القيم المحافظة على كرامة الإنسان وحريته في إطار الشريعة.

ت .أن القيم تقوم على مبدأ تكليف الإنسان الذي أقره الإسلام، ووضع له أصوله وشروطه.

ث .أن مسئولية تنمية القيم تقع على كافة الأنظمة التي أقرها الإسلام للمجتمع الإسلامي.

ج .تعتمد القيم في مصادرها على مصادر التشريع الإسلامي من قرآن وسنة وإجماع وقياس.

ح .من خصائص تلك القيم: الاستمرارية، المرونة والوسطية، وكذلك اعتمادها على الضبط والتوجيه.

دراسة "سمارة" (2000): القيم التربوية المتضمّنة في شهر علي بن أبي طالب:

هدفت الدراسة إلى استخراج القيم التربوية الإسلامية المتضمنة في شعر علي بن أبي طالب والتعرف على طبيعة العلاقة بين الأدب والتربية، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى وذلك لتحليل الأبيات الشعرية، واستخراج القيم من هذه الأبيات، وقد اشتملت الدّراسة على خمسة فصول: حيث تناول الفصل الأول خلفية الدراسة، وتناول الفصل الثاني طبيعة وتعرّض الفصل الرابع، القيم التربوية الإسلامية، وتناول الفصل الثالث، الحديث عن سيرة الإمام علي للحديث عن طبيعة الأدب التربوي الإسلامي من حيث أهدافه وأهميته ووظائفه التربوية، وتضمن الفصل الخامس الحديث عن القيم التربوية الإسلامية المستخرجة من شعر الإمام علي بن أبي طالب.

دراسة الحارثي (2006) وهي بعنوان: "القيم التربوية الإسلامية المتضمنة في بعض برامج الشباب بقناة المجد الفضائية في الفترة من 2006/01/01 إلى 2006/05/01.

وهدفت الدّراسة إلى بيان مدى تواجد القيم الإسلامية في بعض برامج الشباب بقناة المجد الفضائية في الفترة من 2006/01/01 إلى 2006/05/01.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد أداة تحليل محتوى لتحليل القيم في بعض برامج الشباب بقناة المجد.

وكان من أهم النتائج ما يلي:

1- تعدّ القنوات الفضائية من أهمّ الوسائل في إكساب الشباب القيم الإسلامية إذا واجهت الوجهة الصّحيحة.

2- تعتبر قناة المجد الفضائية من القنوات الرائدة في مجال العناية بالقيم الإسلامية وغرسها في نفوس المشاهدين.

3- حصل برنامج الراصد على المرتبة الأولى في تكرار القيم الإسلامية، إذ تكرّرت (166) مرة، ثم برنامج أوّل اثنين في المرتبة الثّانية، إذ تكرّرت (143) مرّة، ثمّ برنامج ميادين في المرتبة للثالثة بمجموع (96) مرّة.

4- توفرت فئات القيم الإسلامية السبع في محتوى عينة برامج الشّباب بقناة المجد الفضائية وكان أكثر فئات القيم تكرارا فئة القيم الأخلاقية، ثمّ الإيمانية ثمّ الاجتماعية، ثم الوطنية، ثم الجمالية.

5- قيمة العلم هي أكثر القيم تكرارا في عيّنة برامج الشباب بقناة المجد الفضائية، إذ تكرّرت ست وعشرين مرّة.

6- تكرّرت القيم الإسلامية في عيّنة برامج الشّباب بقناة المجد الفضائية (405) مرّة.

دراسة حمودة (2009) وهي بعنوان: "القيم التربوية المتضمّنة في قصص المنهاج الفلسطيني في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الفكر التربوي الإسلامي".

وهدفت هذه الدراسة إلى استنباط القيم الإسلامية المتضمّنة في قصص المنهاج الفلسطيني، ووضع تصوّر مقترح للاستفادة من القيم التربوية في المنهاج الفلسطيني في مجال التّعليم المدرسي.

واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى من النّاحية الكيفية كإحدى تقنيات المنهج الوصفي، وذلك بتحليل القصص في المنهاج الفلسطيني في المرحلة الأساسية العليا واستخراج القيم التربوية منها.

وقد توصّلت الدّراسة إلى العديد من النتائج نذكر منها:

1. تزخر القصص في كتاب المطالعة والنصوص للمرحلة الأساسية العليا بالقيم الإيمانية، حيث استخرج الباحث (10) قيم منها: الإيمان بالقضاء والقدر– الثقة بالله– التوكّل على الله– تعظيم الله– شكر الله– ذكر الله– حتمية الموت– الدعاء– الزهد في الدنيا– العدل.
2. تزخر القص في كتاب القراءة للمرحلة الأساسية العليا بالقيم التربوية الأخلاقية، فقد استنبط الباحث (6) قيم منها: الوفاء بالعهد، الحياء، الإيثار، الرحمة، العفو والصفح، النّصيحة.
3. تزخر القص في كتاب القراءة للمرحلة الأساسية العليا بالقيم التربوية الاجتماعية، فقد استنبط الباحث (10) عشرة قيم منها: الزيارة وتبادل المودة، الشكر على المعروف، مساعدة الجيران، تربية الأبناء، تحمل المسؤولية، التعاون، الطاعة، الإحسان، الإخلاص، صحبة الأخيار.
4. واشتملت القصص في كتاب القراءة للمرحلة الأساسية العليا على مجموعة أخرى من القيم منها القيم التربوية العقلية والقيم التربوية الجمالية والقيم التربوية الجسمية.
5. توصّل الباحث إلى صيغة تربوية علاجية للاستفادة من القديم التربوية المستنبطة من القصص في كتاب المطالعة والنصوص للمرحلة الأساسية العليا في مجال التعليم المدرسي حيث اشتملت الصيغة عناصر العملية التعليمية وكيفية توظيف القيم فيها وكذلك أهمية القيم في التعليم المدرسي.

رمزي جاب الله بعنوان: القيم المتضمّنة في صفحات الفايسبوك وأثرها في السلوك الاجتماعي للشباب الجامعي الجزائري –دراسة ميدانية لعيّنة من شباب جامعة باتنة– أطروحة دكتوراه علوم الإعلام والاتصال. تخصّص إعلام واتصال وعلاقات عامّة 2018/2017.

هدفت الدّراسة إلى التعرّف على أثر القيم (الاجتماعية، الدّينية، العلمية، الجمالية، السياسية والاقتصادية) في السلوك الاجتماعي للشباب الجامعي الجزائري، مع عائلاتهم وداخل الحرم الجامعي الذي يدرسون فيه وفي جماعة الرّفاق العام الذي يقطنون به.

استخدم المنهج الوصفي التحليلي وكانت أداة جمع البيانات الرئيسة (المقياس) في دراسة القيم المتضمّنة ونموذج ليكرت الخماسي في مقياس السلوك بلغ حجم العيّنة 400 مبحوث (من الجنسين) من شباب جامعة باتنة اختير عن طريق العيّنة العنقودية.

توصّلت الدّراسة إلى نتائج أهمّها:

- كثافة استخدام صفحات الفايسبوك من قبل شباب جامعة باتنة 1، حيث احتلّت القيم الاجتماعية والدّينية المرتبة الأولى في صفات الفايسبوك حسب المبحوثين.
- ارتفاع في أنماط السلوك الاجتماعي لدى شباب جامعة باتنة 1.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيم في صفات الفايسبوك والسلوك الاجتماعي تعزى لمتغيّر الجنس.
- بيّنت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنواع هذه القيم وأنماط السلوك الاجتماعي.

- وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين أنواع القيم في صفحات الفايسبوك وأنماط السلوك الاجتماعي، حيث كانت القيم الدّينية أكثر القيم تأثيرا في أنماط السلوك الخاص بشباب جامعة باتنة.

نجاة عزات شعبان أبو ناصر " دور فضائيات الأطفال التلفزيونية المتخصّصة في تدعيم القيم التربوية لديهم من وجهة نظر معلّمات المرحلة الأساسية الدّنيا في مدار محافظات غزّة"، رسالة ماجستير في أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزّة، 2013.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور فضائيات الأطفال المتخصصة في تدعيم القيم التربوية لديهم من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة، ولتحقيق ذلك تم الإجابة على التساؤلات الآتية:

1- ما درجة ممارسة فضائيات الأطفال التلفزيونية المتخصصة لدورها في تدعيم القيم التربوية لديهم من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الدنيا؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات تقديرات معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لدور فضائيات الأطفال التلفزيونية المتخصصة في تدعيم القيم التربوية لدى الأطفال تعزى لمتغيرات الدراسة(الجهة المشرفة، المحافظة، عدد الأبناء، عدد سنوات الخدمة، رغبة المشاهد للفضائية) ؟

3- ما هي أكثر فضائيات الأطفال المتخصصة التي يقبل الطفل على مشاهدتها ؟

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة قامت الباحثة بإعدادها لقياس دور فضائيات الأطفال المتخصّصة في تدعيم القيم واشتملت على 69 فقرة موزّعة على مجالات الدراسة السبعة وهي المجال الديني، الأخلاقي، الصحي، الوطني، الاجتماعي،

العلمي/النظري، الجمالي، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمات العاملات في مدارس مديرية التربية والتعليم الأساسية الدنيا ومدارس وكالة الغوث الدولية الابتدائية في محافظتي شمال وغرب غزة، وتكوّنت عيّنة الدراسة الأصلية من (431) معلمة من معلمات المرحلة الأساسية الدنيا(الأمهات من لديهن أبناء أعمارهم ما بين 6- 9 سنوات) بمحافظتي (شمال غزة، وغرب غزّة) للعام الدراسي2012- 2013، وتمّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية: حساب المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النّسبي، حساب قيمة اختبار "T.test" لدراسة الفروق ومعاملي ارتباط بيرسون وسبيرمان ومعادلة ألفا كرونباخ.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أظهرت نتائج الدراسة أن فضائيات الأطفال المتخصصة تعمل على تدعيم القيم الصحية من في أعلى مستوى للقيم، فقد حصلت على وزن نسبي قدره (85.81) يليها في الترتيب القيم الدينية ثم القيم الأخلاقية، وتلتها القيم الجمالية ثم القيم الاجتماعية، تلتها القيم العلمية /النظرية، وفي المرتبة الأخيرة القيم الوطنية، وذلك من خلال وجهة نظر معلّمات المرحلة الأساسية الدنيا.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لدور فضائيات الأطفال التلفزيونية المتخصصة في تدعيم القيم التربوية لدى الأطفال تعزى إلى متغيّر الجهة المشرفة (وكالة، حكومة) لصالح الوكالة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسّطات تقديرات معلّمات المرحلة الأساسية الدنيا لدور فضائيات الأطفال التلفزيونية المتخصّصة في تدعيم القيم التربوية لدى الأطفال، والتي تعزى إلى متغيّر المحافظة (شمال غزّة، غرب غزّة)، ولمتغيّر عدد

الأبناء (1-3، فأكثر) ولمتغيّر سنوات الخدمة (1- 5 سنوات، 6 سنوات فأكثر، ولمتغيّر رغبة مشاهدة الفضائية (الطفل، التشاور بين أفراد الأسرة).

أظهرت نتائج الدّراسة عن حصول فضائية طيور الجنّة على المرتبة الأولى في متابعة الأطفال لها من وجهة نظر أفراد العينة.

مناقشة الدراسات السابقة:

قمنا باستعراض الدراسات السابقة منها العربية والأجنبية والمحلية، حيث تناولت موضوع دراستنا من جوانب متعدّدة، وقد تنوعت ما بين رسائل ماجيستير وأطروحات دكتوراه.

شملت الدراسات السابقة متغيّر القيم التربوية، هذا المتغيّر الذي يمثّل المتغيّر المستقل في دراستنا الحالية وكذلك هناك دراسات تناولت المتغيّر الثاني من الدراسة والمتمثّل في المتغيّر التابع وهو السلوك الاجتماعي، غير أنّ هذه الدراسات لم تتطرّق إلى المتغيّرين مع بعض وهو ما تفرّدت به دراستنا الحالية.

تميّزت الدراسات السابقة بأهمية بالغة كونها تطرّقت إلى موضوع القيم التربوية بشكل واسع حيث أنها تناولت مواضيع اجتماعية وربطتها بالقيم، فكوّنت لنا أرضا خصبة لدراسة موضوعنا الحالي، حيث ساعدتنا في عدّة نقاط نورد أهمّها:

- ساهمت الدراسات السابقة في ضبط إشكالية الدراسة الحالية وصياغة الفرضيات.
- كتابة الإطار النظري والمتعلق بمفهوم القيم وما يرتبط بها من أهمية... وغيرها.
- الاعتماد على الدراسات السابقة في تصميم الاستمارة من خلال الرجوع إليها لتحديد طبيعة الاستخدام.

- تناولت أغلب الدراسات السابقة موضوع القيم التربوية، حيث سلطت الضوء عليه بدء من المفهوم وصولا إلى الأهمية والأنواع وغيرها من عناصر القيم التربوية.
- الإطلاع على المصادر والمراجع المتعلقة بموضوع دراستنا.
- الاعتماد على الدراسات السابقة ساعدنا في اتخاذ منهج البحث المناسب، وكذا الأداة التي من خلالها تم جمع المعلومات.
- الرجوع إلى الدراسات السابقة في تحليل وتبرير النتائج، ومن خلال مقارنتها بنتائج بحثنا الحالي.

التعليق:

زودتنا هذه الدراسة برؤية واضحة عن القيم التربوية وكذا السلوك الاجتماعي، بالرغم من مرور عدّة سنوات عن هذه الدراسات، لكن هذا الموضوع مازال حديث الساعة نظرا لتعقد المفهوم وكذا ظهور عوامل خارجية وما يشهده العالم من حركية اجتماعية وديناميكية متسارعة سمحت بظهور أشكال متعددة من السلوكات الاجتماعية وظهور قيم في أعلى الهرم وتراجع قيم أخرى، وكانت هذه الدراسات المفتاح الذي من خلاله انطلقنا في موضوعنا محلّ الدراسة، حيث قدمت لنا هذه الدراسات الأرضية والقاعدة الأساسية لموضوعنا، بدء من تحديد المتغيرات ومنه إلى إعطائنا نظرة شاملة حول موضوعنا سواء في الجانب النظري أو الميداني، حيث سمحت لنا هذه الدراسات من تحديد المباحث النظرية وصولا إلى الجانب الميداني الذي أفادنا في المنهج وكذا نوع الأداة التي تناسب موضوعنا

- تميزت أغلب الدراسات السابقة بأنها سلطت الضوء على القيم التربوية من حيث المفهوم والخصائص....

- تناولت أغلب الدراسات السابقة القيم التربوية ككل متكامل.
- معظم الدراسات السابقة تناولت متغير واحد فقط ولم يتم الربط بين القيم والسلوك رغم العلاقة الوطيدة بينهما.
- أقرّت أغلب الدراسات بأنّ القيم ضابطة ومحددة للسلوك.
- يبقى موضوع القيم من أهم المواضيع في علم الاجتماع اهتم بها العلماء والمختصون في مجال التربية وعلم الاجتماع.
- لا يمكن تعليم وترسيخ القيم عن طريق عملية الإلقاء والتلقين بل تعدى ذلك غلى تجسيدها من خلال السلوكات التي يقوم بها الأفراد في مختلف المواقف الاجتماعية.
- القيم هي حاجة ضرورية في حياة الإنسان.

التعقيب:

باستعراض الدراسات السابقة تبيّن لنا ما يلي:

- ما ميّز الدراسات السابقة هو تناولها لموضوع القيم بشكل مطرد وتقريبا من كلّ النواحي فقد سلطت الضوء على القيم التربوية من حيث المفهوم (لغة واصطلاحا)، ثم الأهمية فالأهداف التربوية وكذا أنواعها ووسائل... وغير ذلك.
- معظم الدراسات السابقة تناولت موضوع القيم التربوية كمتغير واحد للدراسة أو في بعض الدراسات تم ربط القيم التربوية بمتغيّر آخر، غير أننا لم نحصل على دراسة قد ربطت القيم التربوية بالسلوك الاجتماعي بشكل صريح من حيث الصياغة، وكذا من حيث العلاقة والأثر والتأثير أو الدور.

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها ركّزت على القيم التربوية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي للتلاميذ.
- ركزت الدراسة الحالية على دور وتأثير الوسائط التربوية(الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق) في السلوك الاجتماعي للتلاميذ.
- اختلفت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية التي تم من خلالها دراسة موضوع القيم التربوية، فمنها من درس المرحلة الابتدائية ومنها من اختار مرحلة التعليم المتوسط ومنها من درس المرحلة الثانوية والجامعية، ومنها من درس موضوع القيم في إطار العلوم الشرعية؛ أي القيم التربوية ضمن سور من القرآن الكريم، فيما اخترنا دراسة مرحلة التعليم الثانوي لما تتميّز به من تقلّبات كون التلاميذ في مرحلة المراهقة.
- اختلفت الدراسات السابقة في طريقة دراسة القيم التربوية، فمنها من تطرق إلى دراسة موضوع القيم التربوية بصورة عامة مثل دراسة الأسطل عام 2007 ودراسة الطهطاوي 1996، ومنها من درسها بشكل فرعي؛ أي درس فرعا واحدا للقيم كدراسة الشنقيطي 2007 والهندي 2007 ودراسة المرتجي 2004.
- تنوعت عينة الدراسة فمنها من اختار عينة من طلبة الجامعات، ومنها من اختار تلاميذ المرحلة الثانوية والتي تمثلت في عيّنة دراستنا الحالية، ومنها من اختار عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والابتدائية، بالإضافة إلى مرحلة رياض الأطفال والتي كان لها نصيب كذلك بالدراسة، ضف إلى ذلك تطرقت بعض الدراسات إلى دراسة موضوع القيم من وجهة نظر المعلّمين والمدراء وكذا المشرفين التربويين.

من خلال الدراسات السابقة تبيّن لنا أنها تتفق مع دراستنا الحالية في بعض النقاط وهي كما يلي:

- أهمية القيم التربوية في بناء الإنسان.
- تصنيف القيم التربوية إلى عدّة مجالات.
- أهمية الدور الذي تقوم به المؤسسات التعليمية في عملية غرس وتأصيل القيم التربوية.
- استخدمت الدراسات السابقة أساليب إحصائية مختلفة من أجل قياس العلاقة بين متغيّر القيم التربوية ومتغيّر آخر.

9- صعوبات الدراسة:

من المتعارف عليه أنّ أي عمل أو بحث ميداني فيه من العراقيل والعقبات، وقد نجد أوّل صعوبة تعترضنا هي كيفية إخراج الموضوع من الإطار الأدبي إلى الإطار السوسيولوجي، كما أنّ هذه العراقيل لا تنتهي مع بناء الطرح الإشكالي كما يظن البعض، بل إنها تبقى مصاحبة للباحث إلى نهاية العمل وتبقى من بين أكثر الصعوبات التي واجهتنا في هذه الدراسة بجانبيها النظري والتطبيقي مايلي:

- صعوبة اختيار الموضوع وتحديد زاوية الدراسة المرادة.
- عدم تمكننا من الحصول على المصادر الأصلية للكتب والمتعلقة بكلا المتغيرين (القيم والسلوك)
- وعلى العموم فكلّ دراسة لها صعوبات تعترض الباحث وبفضل الله تجاوزنا هذه العقبات بالحرص على إتمام هذا العمل مهما كانت هذه الصعوبات.
- تزامن توزيع استمارتنا مع إضرابات خاصة بالتلاميذ مما صعّب علينا المهمّة.

- هذا النوع من البحوث يتطلب الملاحظة بالمشاركة حتى نتمكن من أخذ صورة حقيقية عن السلوك الاجتماعي الذي يقوم به التلاميذ وهو ما لم نتمكن من القيام به إلا لأيام معدودات وهي غير كافية لإطلاق أحكام نهائية حول سلوكاتهم.

خلاصة:

نستخلص مما سبق ذكره في هذا الفصل أنه قد تمّ بناء الإطار العام للدراسة والذي يشكّل القاعدة الأساسية للظاهرة محلّ البحث والدراسة، حيث تعرضنا إلى طرح الإشكالية الخاصة بموضوع القيم التربوية والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ انطلاقا من أبعاد هذه الظاهرة والتي من خلالها تمكنّا من وضع التساؤلات والفرضيات، ضف إلى ذلك تبيان الأهمية والأهداف التي ارتكزت عليها الدراسة وكذا الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره وصولا إلى تحديد المفاهيم الخاصة بمتغيرات الدراسة ضف إلى ذلك وضع الدراسة في إطار مقاربة نظرية (سوسيولوجية) فضلا عن الدراسات السابقة والتي ارتبطت بموضوع الدراسة بشكل مباشر أو غير مباشر.

الفصل الثّاني: القيم التربوية

تمهيد

1- ماهية القيم التربوية

1-1- تعريف القيم

1-2- نشأة القيم في العلوم

1-3- القيم وعلاقتها ببعض المفاهيم التربوية والنفسية

2- خصائص ومصادر القيم التربوية.

2-1- خصائص القيم التربوية

2-2- تصنيف القيم التربوية

2-3- مصادر القيم التربوية

3- طرق قياس القيم والنظريات المفسّرة لها.

3-1- محدّدات اكتساب القيم التربوية

3-2- طرق قياس القيم وكيفية تكوينها

3-3- النّظريات المفسّرة للقيم التربوية

خلاصة

تمهيد:

تعدّ القيم من أهمّ المواضيع التي تناولها الباحثون في مختلف المجالات العلمية والقيم التربوية هي جزء من القيم بوجهها العام، كونها تمسّ حياة الأفراد من خلال بناء شخصياتهم، وتؤثّر في سلوكاتهم واتجاهاتهم وتعمل على تنظيم علاقتهم في المجتمع الواحد، وفي هذا الفصل نستعرض بعضا من أجزاء القيم بالدراسة بدء بالمفهوم اللّغوي والاصطلاحي من حيث نشأتها وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى، ثمّ نقف عند تبيان أهمّ خصائصها وأبرز تصنيفاتها وصولا عند بعض المصادر التي يستقي منها الفرد قيمه ثم ذكر بعض المحدّدات التي تعمل على اكتساب القيم وكيفية تكوين هذه القيم وأبرز النظريات المفسّرة لها.

1- ماهية القيم التربوية

1-1-تعريف القيم:

1-1-1- لغة:

لقد استخدم العرب الفعل قوم للدّلالة على معان عدّة منها:

1- **الدّيمومة والثبات:** هو ما يشير إليه أصل الفعل" قوم" لأنه يدل على القيام مقام الشيء يقال: (ماله قيمة) إذا لم يدم ويثبت على الشيء ومنه قوله عزّ وجلّ :" وقال الذين آمنوا إن الخاسرين الذين خسروا أنفسهم وأهليهم يوم القيامة ألا إن الظالمين في عذاب مقيم"[1]، مقيم: أي دائم، وقوله عزّ وجلّ في كتابه المنزّل:" إنّ المتقين في مقام أمين"[2]، أي في مكان تدوم إقامتهم فيه.

2- **السياسة والرّعاية:** ومنه ما قالته العرب عن الذي يرعى القوم ويسوسهم، فالقيّم: معناه السيّد وسائس الأمر، والرجل قيّم أهل بيته ويقوم بأمرهم أي سيدهم وراعيهم.

3- **الصلاح والاستقامة:** فالشيء القيّم ماله قيمة بصلاحه واستقامته ومنه قوله عزّ وجلّ: "دينا قيّما"[3]، أي مستقيما وهو الثابت المقّوم لأمور الناس[4].

4- **المكانة الرفيعة والمنزلة العالية:** كما قال عزّ وجلّ: " فيها كتب قيمة"[5]؛ أي ذات قيمة عالية.

---

[1]- سورة الشورى: الآية 45.

[2]- سورة الدخان: الآية 51.

[3]- سورة الأنعام: الآية 161.

[4] الجلاد ماجد زكي: تعليم القيم وتعليمها تصوّر نظري وتطبيقي لطرائق تدريس القيم، ط2، عمّان: دار المسيرة، 2007، ص19.

[5]- سورة البيّنة: الآية 3.

5- **القدر والثمن:** كقولنا قومت السلعة واستقامته أي ثمنته[1].

6- **الاعتدال:** كقولنا استقام واعتدل وقومته أي عدلته[2]، قال تعالى:" إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجرا كبيرا"[3]، قال الزجاج: أقوم الحالات توحيد الله وشهادة أن لا إله إلا الله والإيمان برسله والعمل بطاعته[4].

7- **التمسك بالدّين:** كقولنا أمّة قائمة أي متمسكة بدينها والتقويم ينتج الأمر المحمود[5].

من خلال ما تم عرضه في المعنى اللغوي للقيم نجد أنّ مفهوم القيّم في اللغة العربية يدور حول معان كثيرة، منها الاستقامة، الثبات، الاعتدال، الدوام على الأمر والبقاء عليه، الالتزام والتمسك بالدّين، ثمن الشيء أو السلعة أي سعرها، السياسة والمكانة العالية، وعلى الرغم من تعدد المعاني إلاّ أنّه يوجد انسجام واضح بينها، فالشيء القيم هو الشيء المستقيم الذي لا اعوجاج فيه وهو أمر فيه ثبات وديمومة، لأنّه يستند للحق الذي يلزم بالأمر، ولا يتغير وهو كذلك له قيمة وقدر، وهو شيء نفيس ثمين[6].

---

[1]- المزين خالد محمد: القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجمالية للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، ص 30.

[2]- المزين خالد محمد: المرجع نفسه، ص9.

[3]- سورة الإسراء: الآية 9.

[4]- أبو العينين علي خليل مصطفى: القيم الإسلامية والتربية، دراسة في طبيعة القيم ومصادرها ودور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها، ط1، مكتبة إبراهيم الجلي، المدينة المنورة، 1988، ص20.

[5]- العرجا باسم فايز: القيم الدينية المتضمنة في كتابي القراءة والأدب للصف الثاني عشر بمحافظات غزة، رسالة رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، 2001، ص17.

[6]- سلوت نور السيّد: مفاهيم القيم المتضمنة في الأناشيد المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس فلسطين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2005، ص ص42، 43.

1-1-2-اصطلاحا:

تعدّدت معان القيمة، وهناك ثلاثة اتجاهات لتوضيح هذا المفهوم فمنهم من نظر إليها باعتبارها[1]:

1- تفضيلات يختارها الفرد.

2- مجموعة من المعايير التي يحكم بها على الأشياء.

3- دوافع وحاجات واهتمامات ومعتقدات ترتبط بالفرد.

وتعرّف على أنها معايير لها صفة الانفعال والعمومية وتتصل بالأخلاق التي تقدمها الجماعة وتكتسب من البيئة الاجتماعية لفرد ويعتبرها الفرد موازين لتقدير أفعاله، ولها صفة الانتشار في حياة الأفراد[2].

يذهب أدلر إلى أنّه عندما نكون بصدد تعريف مفهوم القيم أن نعرّفها بمعنى السلوك ونتصور القيم كمكونات مكتسبة في الشخصية، ويمكن التعرف عليها من خلال السلوك، حيث يقول في هذا الصد أن الجماعات والمجتمع والثقافة تمثّل أنساقا للقيم، وأنّه من خلال السلوك يمكننا التعرف على البناء الداخلي للشخصية ونماذج الأنساق السوسيوثقافية[3].

يعرّفها إبراهيم محمد إبراهيم بأنّها: مجموعة من المعايير والأحكام العامة التي تتسم بالثبات والاستقرار وتتفق والتوجيهات العقيدية الأخلاقية التي يسعى المربون لغرسها في وجدان التلاميذ من

[1]- الجلاد ماجد زكي: المرجع السابق، ص21.

[2]- أبو العينين علي خليل مصطفى: المرجع السابق، ص23.

[3]- كمال التابعي: الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية، دار المعارف، مصر، 1985، ص 35.

خلال محتوى الكتب المدرسية وتمثل النموذج الذي ينبغي أن يلتزم به الناشئة تحقيقا للأهداف التعليمية المنشودة[1].

يعرفهاrokeach : بأنّها اعتقاد مكتسب طويل الأمد نسبيا وأنها نمط معين من السلوك أو غاية ما محببة ذاتيا أو اجتماعيا بالمقارنة مع سلوك مخالف أو غاية مخالفة.

كما وتعرف القيم بأنها الحكم الذي يعيده الإنسان على شيء ما مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع وتحدد المرغوب وغير المرغوب فيه، وهي موجهات للسلوك[2].

يعرّفها بركات القيم بأنها: مجموعة من القوانين والمقاييس التي تنبثق من مجموعة- جماعة- ما تكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية ويكون لها من القوة والتأثير على الجماعة بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية وأي خروج عليها أو انحراف بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا[3].

يعرّفها الغوراني بأنّها: نوع من الاتجاهات التي تتكون عند الفرد في جميع المواقف والتي تحدد اختيارات الفرد نحو ما هو مفضل أو غير مفضل اتجاه الأشياء التي هي موضع اهتمام وهذا ما ينعكس على شخصية الفرد فتصبح إحدى الموجهات السلوكية وتصرفاته على المدى الطويل من عمره[4].

---

[1]- بربخ أشرف عمر حجاج: القيم المتضمنة في كتابي القراءة للصفين العاشر والحادي عشر بمحافظات غزة فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، 2000، ص62.

[2]- جابر جودت: علم النفس الاجتماعي، عمان: دار الثقافة. 2004، ص288.

[3]- العرجا باسم فايز: المرجع السابق، ص18.

[4]- سلوت نور السيّد: المرجع السابق، ص44.

يعرّفها جحجوح بأنها: الأحكام العقلية والوجدانية والمعتقدات المتعلقة بفكرة أو موضوع أو موقف معين، وهي تعد موجهات عامة لسلوك الأفراد فهي معايير للسلوك الفردي والاجتماعي في الحياة[1].

كما ويعرفها كاظم بأنها: مقياس أو معيار أو مستوى نستهدفه في سلوكنا وينظر إليه على أنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه[2].

هي تنظيمات لأحكام عقلية وانفعالية معممة نتيجة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط وتعبر عن الدوافع وهو مفهوم مجرد ضمني يعبّر عن الفضل[3].

يرى حنورة أن القيم حكم تفضيلي يمثل إطارا مرجعيا يحكم تصرفات الإنسان في حياته الخاصة والعامة، ويشترك معه روكبيشي في أنها معتقد أو اعتقاد يحظى بالدوام، ويعبّر عن تفضيل شخصي أو اجتماعي لغاية من الغايات للوجود بدلا من نمط سلوكي[4].

يعرّفها الجمل بأنها: مجموعة من الموجهات المستقيمة ذات القيمة الرفيعة، تتضمن التمثيلات المعرفية وأن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات وترتبط القيم بما هو حسن وجيد وتسعى المؤسسات التعليمية إلى غرس القيم البناءة لدى المتعلم[5].

---

[1]– المزين خالد محمد: المرجع السابق، ص10.

[2]– الجلاد ماجد زكي: المرجع السابق، ص22.

[3]– حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، القاهرة: عالم الكتب. ط6. 2003، ص158.

1– فهمي نورهان منير حسن: القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية الممهد للعال للخدمة الاجتماعية بينهما، المكتب الجامعي الحديث، 1999، ص32.

[5]– عفافة اللوح: التدريس الممسرح رؤية حديثة في التعليم الصفي، دار المسيرة عمان، دار المسيرة، 2008، ص 224.

وعلى الرغم من الاختلاف الواضح في التعاريف السابقة إلا أنّها تشترك في أنّ القيم تضبط وتوجه السلوك، وأنها مستمدة من الواقع والمجتمع[1].

1-2- نشأة القيم في العلوم:

إنّ سمة التنوع والاختلاف حقيقة ظاهرة داخل المجتمع الإنساني، فالمجتمعات تختلف في خصائص شعوبها وتاريخها، وكذلك العلوم المختلفة في نظرياتها وقوانينها وأساليبها، فإن القيم تختلف أيضا في أنواعها ومعانيها ومصادرها باختلاف المجتمعات، فما يعدّ ذا قيمة في مجتمع ما لا يعتبر كذلك في مجتمع آخر، فالقيمة في الفلسفة تختلف عنها في الاقتصاد وليس لها نفس المعنى في علم النفس، وكذا العلوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم الدين، وعليه سنتطرق إلى بيان القيمة في العلوم

1-2-1- القيم في الفلسفة:

اهتم الفلاسفة بموضوع القيم في وقت مبكر، هذا ما لمسناه في الكثير من مؤلفاتهم، حيث نجد تعدّد في التيارات الفلسفية التي تطرقت لموضوع القيم أبرزها نذكر:

1- **التيار المثالي:** يرى أصحاب هذا التيار أن القيم تقوم على أساس الاعتقاد بوجود عالمين أحدهما مادي والآخر معنوي سماوي، وأنّ الإنسان الكامل يستمد من عالم السماء قيم، وهي قيم مطلقة كاملة كالحق، الخير والجمال، وهذه القيم أصلا تكون موجودة وهي أزلية غير قابلة للتغير والزوال[2]، ومن أبرز فلاسفة هذا التيار: الفيلسوف أفلاطون الذي يرى أن مصدر القيم الإنسانية

[1]- المزين خالد محمد: المرجع السابق، ص11.

[2]- ضياء زاهر: القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي، الكويت، 1984، ص 12.

خارج عن الحياة الواقعية والخبرة الحسية للإنسان في هذا العالم المتغير فهو يعتقد أن القيم موجودة في عالم المثل وهو فيلسوف يؤمن بالثبات المطلق[1].

2- **التيار الواقعي:** يرى أصحاب هذا التيار أن القيم الحقيقية موجودة في عالمنا المادي وليس الخيالي، والإنسان يستطيع أن يكشف القيم باستخدام العقل، ومن أبرز رواد هذا التيار الفيلسوف إيمانويل كانط الذي يعتقد أنّ العلم والجمال والأخلاق مصدرها العقل، فالأشياء الحسية ليس لها شكل خاص تفرضه على العقل إنما العقل هو الذي يترجم الخبرات الحسية في شكلها الخاص الذي ندركه[2].

3- **التيار البراغماتي:** يؤمن أصحاب هذا التيار بعدم وجود قيم مطلقة، فأحكامنا حول القيم قابلة للتغيير وهي خاضعة للتجربة التي من خلالها يتم الاختيار، ومصدر القيم هي الخبرات الإنسانية، فأحكام الناس ونظراتهم ورغباتهم إلى القيم متغيّرة والقيم توجد بمقدار أثرها في الحياة، فإن لم تؤثر أصبح لا وجود لها ولا فائدة ترجى منها، وعليه فالقيم ذاتية وليست موضوعية وهي نسبية متغيّرة وليست مطلقة وقيمة أي شيء تكمن في ما تقدّمه من منفعة[3]، كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ هنالك قيم سامية وصحيحة متفق عليها بين الناس في مختلف العصور، كالأمانة

[1]- نجيب اسكندر وآخرون: قيمنا الاجتماعية وأثرها في حياتنا الشخصية، مكتبة النهضة، القاهرة، 1962، ص 4.

[2]- المرجع نفسه، ص 9.

[3]- رمزي جاب الله: القيم المتضمنة في صفحات الفايسبوك وأثرها في السلوك الاجتماعي للشباب الجامعي الجزائري (دراسة ميدانية لعينة من شباب جامعة باتنة1)، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، تخصّص إعلام واتصال وعلاقات عامّة، 2017/ 2018، ص 82.

الصّدق والوفاء والإخلاص[1]، وأسمى القيم عندهم هي قيمة الديمقراطية وتطبيقاتها السياسية والاجتماعية القائمة على الإيمان بالمساواة وحقوق الأفراد بالمجتمع[2].

4- **التيار الوجودي:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الفرد قادر على ابتكار قيمه الخاصة في ضوء اختياراته وأفعاله، فالإنسان حسبهم هو خالق القيم وهو الوجود الأول، والقيم عندهم نسبية، شخصية وعاطفية[3].

1-2-2- القيم في علم النّفس:

احتلت القيم أهمية كبرى عند علماء النفس نظرا لعلاقتها الوطيدة بالشّخصية، حيث قام علماء النفس بالعديد من الدراسات السيكولوجية؛ من أجل الكشف عن علاقة القيم كمتغيّر بالعديد من المتغيّرات الأخرى، ويرجع الفضل في دراسة القيم سيكولوجيا إلى اثنين من علماء النّفس، الأول الألماني إدوارد اسبرنجر الذي قدّم عام 1928 كتابا بعنوان: "أنماط الرّجال" بيّن فيها أنّ الناس ينقسمون إلى ستة أنماط نبعا لسيادة واحدة من القيم التالية: القيم الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، الجمالية والدّينية، والثاني السيكولوجي الأمريكي لويس ليون ثرستون الذي نشر عام 1954 مقالا بعنوان: "قياس القيم منظور سيكولوجي" قدّم فيه تصوّرا لمعالجة القيم في إطار البحث العلمي النّفسي[4].

---

[1]- ضياء زاهر: المرجع السابق، ص 16.

[2]- ماجد الزيود: الشباب القيم في عالم متغيّر، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 28.

[3]- المرجع نفسه، ص 31.

[4]- بشير معمرية: التغير في ارتقاء القيم لدى ثلاثة مجموعات عمرية من الجنسين، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، ج1، 2007، ص 43.

1-2-3- القيم في علم الاجتماع:

لقد عزف عدد كبير من علماء الاجتماع لمدّة طويلة عن دراسة القيم حيث كان ينظر إليها في أغلب الأحيان أنّها تتّصف نوعا ما بالذّاتية، هذا ما جعل علماء الاجتماع يهملون دراسة القيم وما قاله ليفي ستراوس في معرض حديثه عن أهمية القيم في دراسة الثقافات المختلفة أنّه: "إذا كان قد بدا من العلوم الاجتماعية شيء من العزوف أو التردد أو التقصير أو التباطؤ في معالجة القيم فمردّ ذلك إلى أنّه عندما نتكلّم عن القيم إنّما نتحدّث عن الانفعالات والعواطف والظواهر غير المنطقية، وبما أنّ مهمة أيّ علم التّعبير عن الظاهرة بأسلوب منطقي، فإنّنا نخشى أن يؤدّي الكلام علميا عن القيم إلى التناقض الحاصل في تفسير بيانات غير منطقية بعبارات منطقية، وهذا من شأنه أن يهدم هذه البيانات ويشوّه القيم[1].

ويفسّر جوندي (jundy) هذا العزوف عن دراسة القيم بقوله: "كان علماء الاجتماع حتى عهد قريب يظنون أنّ دراسة موضوع القيم من شأن الفلاسفة وحدهم، ولذلك لم يعيروها أيّ اهتمام وتركوها للفلاسفة، وأوضح أنّنا مصابون بفوبيا اجتماعية من ناحية القيم سببها الأساسي اعتقادنا أن دراسة القيم لا يمكن أن تكون علمية بمعنى الكلمة[2].

يعدّ كلّ من توماس وزنانيكي أوّل من استخدم هذا المصطلح في كتابهما (الفلاح البولندي في أوروبا وأمريكا)[3]، وقد عرّف هذان الباحثان القيمة الاجتماعية بقولهما أنّها: "أيّ معنى ينطوي

---

[1]- فوزية دياب: القيم والعادات الاجتماعية، بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، دار النهضة، بيروت، 1980، ص 17.

[2]- السّعيد بومعيزة: أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب، دراسة استطلاعية بمنطقة البليدة، أطروحة دكتوراه، تخصص علوم الإعلام والاتصال، الجزائر، ص 141.

[3]- محمد أحمد بيومي: علم اجتماع القيم، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 1981، ص 146.

على مضمون واقعي وتقبله جماعة معيّنة، كما أنّ لها معنى محدّدا، حيث تصبح من خلاله موضوعا معيّنا أو نشاطا خاصّا"[1].

وتوالت بعدها اهتمام الباحثين الاجتماعيين بدراسة القيم، حيث كان لها الحظ الأوفر في ترابط العلوم الاجتماعية المختلفة أو على الأقل ترابط طائفة كبيرة منها أصبحت تعرف فيما بعد بعلوم القيمة، وهي العلوم التي أصبحت نظرية القيمة فيها من النظريات المعروفة والمرتبطة بها، هذه العلوم تشمل علم الأخلاق، علم الجمال، علم الاقتصاد، علم السياسة والأنثروبولوجيا، علم الاجتماع ونظرية المعرفة، وقد استطاعت هذه النظرية أن تجمع شمل هذه العلوم من خلال استخلاص لب المشاكل التي تشترك فيها، وذلك بعد أن فرق التخصص بين العلوم وعزل بعضها عن البعض، فالقيم حلقة اتصال تربط كثيرا مختلف الدّراسات المتخصصة بعضها ببعض[2].

ويؤكّد علماء الاجتماع في دراستهم للقيم على أنهم جزء من البناء الاجتماعي، وهي من صنع المجتمع، كما أنّها حقائق ووقائع لا تختار بصفة عشوائية، ولا تنشأ نتيجة حدس وتفكير مجرّد، بل تستمد القيم واقعيتها من توحّد شخصيات المجتمع بها لتنظيم العلاقات داخل المجتمع حتى تصبح جزء من المواقف الاجتماعية، وعلماء الاجتماع يهتمون بدراستها بالطريقة التي يهتمون بها بدراسة النّظم والأنساق الاجتماعية، فهم يهتمون بدراسة النظم الاجتماعية باعتبارها تحتوي مجموعة من القيم وتعبّر عنها[3].

وعلماء الاجتماع إذا اهتموا بمعالجة موضوع القيم، فإنهم يؤكّدون على ضرورة النظر إليها من زوايا متعدّدة: اجتماعية، ثقافية، تاريخية، وحتى اقتصادية، بمعنى أنّ السلوك الإنساني لا

[1]– محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، ص 505.

[2]– فوزية دياب: المرجع السابق، ص ص 18– 19.

[3]– محمد السّعيد فرج: البناء الاجتماعي والشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989، ص 380.

يمكن فهمه بمعزل من هذه الجوانب سواء مجتمعة أو على حدى، وبذلك تأكد الطرح البديهي لسوسيولوجيا القيم وأصبح التساؤل حول كيفية المعالجة والتفسير هو الأكثر شيوعا، وكما هو معروف فإن علم الاجتماع ظهرت فيه مدارس عدّة واتّجاهات فكرية تفسّر الموضوعات التي يدرسها هذا العلم بحسب الخصائص الفكرية لكلّ اتّجاه، ولما كانت القيم إحدى المواضيع السوسيولوجية الهامّة، كان لزاما أن تخضع هي الأخرى لمعالجة تصنف تباعا لتلك التصوّرات، ومن بين الاتجاهات التي عنيت بدراسة القيم.

أوجست كونت: لقد أخذ علم الاجتماع منذ كونت حتى الآن بمبدأ الموضوعية للقيم وذلك نظرا لصدورها عن خارج الذات، إن كونت قد استبعد في نظرته السوسيولوجية للقيم والظواهر الأخلاقية كل تفكير ميتافيزيقي، والبحث عن غايات قصوى لا ترتبط بدائرة الواقع، واقتصرت دراسته السوسيولوجية على دراسة وتحليل الواقع المحسوس ومعالجته بمناهج ابحث التجريبي، كما بدت القيم والحقائق والظواهر الأخلاقية عنده نسبية وليست مطلقة كما توجه أصحاب الاتجاه المثالي، بل هي حقائق واقعية يتفاعل معها إنسان موجود بالفعل وليس إنسان نتخيّله، وبالإضافة إلى ذلك فقد أبرز أهمية علم الأخلاق، ذلك العلم الذي أضافه إلى العلوم الستة التي تتألف منها الفلسفة الوضعية عنده وهي: الرياضة والفلك والطبيعة والكيمياء وعلم الحياة وعلم الاجتماع، موضّحا أن علم الأخلاق يدعو إلى مبدأ وقيمة الغيرية[1].

[1]– الطاهر بوشلوش: التحولات الاجتماعية والاقتصادية وأثرها على القيم في المجتمع الجزائري(دراسة ميدانية تحليلية لعيّنة من الشّباب الجامعي)، ط1، بن مرابط للنشر والطّباعة، الجزائر، 2008، ص 58.

1-2-4- التيار الوظيفي:

يعتبر الاتجاه الوظيفي من أكثر الاتجاهات السوسيولوجية أصالة وشيوعا. فمنذ أن تأسست السوسيولوجيا كفرع مستقلّ، اتّسمت بالطّابع الوظيفي بوعي أو دون وعي، ذلك أن ضرورات طرح المجتمع كوحدة للتحليل باعتباره مركب من مجموعة من الأجزاء المختلفة تم تلبيتها من قبل جميع علماء الاجتماع[1].

وقد حاول دوركايم توضيح القيم من خلال المثل العليا الموجودة في المجتمع الإنساني وبذلك أنه على الرغم من تحديده لمصادر القيم بالعقل الجمعي والتصورات الاجتماعية، فقد ربط المثل بالقيم العليا والأفكار المجردة التي تمثل أهداف عليا للمجتمع، وأن البعض من دراساته سواء تلك التي تعلقت بتقسيم العمل أو الانتحار توضّح وجهة نظره السوسيولوجية، فقد ركّز في اهتماماته على إبراز الجوانب المعيارية للحياة الاجتماعية، ففي مفهومه عن العقل الاجتماعي تظهر فكرته عن المعتقدات المشتركة والقيم المركزية، ولكن هذا المفهوم استخدم في تقسيم العمل في وصفه للمجتمع المتجانس والتضامن الآلي. وعليه يمكن القول بأنه على الرغم من اهتمام دوركايم للجوانب المعيارية للحياة الاجتماعية، إلا أنّه درس القيم من خلال هذه الجوانب وعرّفها عن طريقها وعلى ضوء منهجه ودراسته للظواهر الاجتماعية وخاصّة نظرته إليها على أنّها أشياء، نجد أن دوركايم قد وصل في دراسته للقيم إلى عكس ذلك، بحيث جعل البعض يعيب عليه أنه حاول في دراسة القيم أن يبدأ عالما فأبى غير أنه خلع عليها رداء الفيلسوف حيث أنها بها إلى صيغة مجرّدة ربطها بالمثل، وعلى الرغم من وجود هذه المثل في المجتمع إلا أنّه من الصّعب أن نتناولها علميا، ولأنّه كذلك من الصعب اعتبار المثل المجرّدة أشياء إن كانت من طبيعة خاصة حتى وإن تيسّر لنا ذلك،

[1]- محمد السّعيد فرج: المرجع السابق، ص 380.

فمن الصّعب الكشف عن القيم لأنّها وكما أشار دوركايم نفسه أن" هذه القيم لا تفسَّر إلا عن طريق المثل العليا[1].

ولعلّ دوركايم هو أبرز علماء الاجتماع الوظيفيين الذين اهتموا بالقيم، حيث يرفض الاعتقاد بأن القيمة خاصة باطنة في الشيء تؤثر في الذات، والقول بأن الذات هي التي تخلع القيمة عن الشيء، ويرد دوركايم القيمة إلى الفكر الجمعي الذي يغيّر كلّ شيء يحسّه ويتّصل به[2].

ومعنى ذلك أن القيم تنشأ حسب تقدير الذات، وهذه الذات هي الذات الجمعية التي تكمن في المجتمع بما يمثله من سلطة أخلاقية هي مصدر إلزام، تأمرنا وتفرض علينا الواجبات، والمجتمع أو الضمير الجمعي كما يعبّر عنه دوركايم بأنّه: "الوحدة التي تجمع بين الطابعين المميّزين للظاهرة الأخلاقية من حيث إلزام مفروض وغير مطلوب، فهو يملي إلزاما علينا بوصفه قوة خارجية عالية علينا ومن ناحية أخرى تتعلق به وتنشد وصاله لأنه باطن فينا وكل من حاول التمرّد على قيم المجتمع عرّض نفسه لسخطه واستهجانه، وهنا تظهر القيم مثل كل الظواهر الاجتماعية عند دوركايم فهي من صنع المجتمع ولها قوّة ملزمة رغم أنّها أمور مرغوب فيها، حيث أكّد دوركايم تحت نظريته الاجتماعية أنّها: "تصوّرات تتّسم بالعمومية والإلزام، فأفراد المجتمع يشتركون في قيم واحدة ومعايير متمايزة، يفرضها عليهم المجتمع بما له من قوّة القهر[3].

يعتبر تالكوت بارسونز القيم ظاهرة اجتماعية ثقافية مصدرها البناء الثقافي الذي صنّف مكوّناته إلى ثلاثة نماذج يمثّل النّموذج الأوّل منها: انساق الرّمز الثّقافي والذي يحتوي بدوره على ثلاثة مكوّنات هي: أنساق الأفكار وأنساق الرّموز، ويمثّل الثاني مستويات توجيه القيمة، والذي

[1]– الطاهر بوشلوش: المرجع السابق، ص 34.

[2]– صالح قنصوت: نظرية القيمة في الفكر المعاصر، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1980، ص 81.

[3]– محمد السّعيد فرج: المرجع السابق، ص 384.

يدوره يحتوي على مكوّنات ثلاث هي: المكوّن المعرفي والتعبير والأخلاقي، أما النموذج الثّالث فيشير إلى معالجة الفاعل للمشكلات التعبيرية والأخلاقية بعد الرّجوع إلى المستويات المعرفية، والمكوّن التفسيري الذي يعرّف الفاعل من خلال ما هو المطلوب منه وما هو الموقف الاجتماعي وأيا من الأفعال مقبول، أمّا المكوّن الثالث فهو المكوّن الأخلاقي الذي يعالج فيه المشكلات المعرفية والتعبيرية مستندا في ذلك إلى المستويات والمعايير الأخلاقية.

من الملاحظ من النسق النظري السابق أنه يشير بوضوح غلى تغلغل القيم وانتشارها بين أرجاء البناء الثقافي ومن خلال نسيجه، ونظرا لأنه مفهوم الفعل الاجتماعي يعتبر مفهوما محوريا في النظرية السوسيولوجية لدى بارسونز حيث حاول أن يسوق تعريفا للقيم بالاستناد إليه، مع وضعها في النسق المعياري. اعتبرها مستوى أو معيارا للانتقاء بين بدائل الاتجاه في الموقف الاجتماعي، ولقد أدى هذا التعريف إلى تصنيف القيم وتوجيهاتها عن طريق مفهوم دوافع الفاعل في الموقف، لأنّ هذا الدافع كما يرى بارسونز يساعد على تحقيق التوازن بين الإشباع والحرمان لدى الفاعل.

وعليه يمكن القول أن القيم عند بارسونز هي عنصر في نسق مشترك يعتبر معيارا ومستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التي توجد في الموقف، وهذا يعني أن القيم عند بارسونز تمثل معايير عامة وأساسية يشارك فيها أعضاء المجتمع وهي تؤدي وظيفة هامة في المحافظة على استقرار البناء الاجتماعي، فمن خلالها يخلق التماسك والتضامن في المجتمع، كما أن القيم تتأثر وتؤثر في

بقية البناء الاجتماعي، وبالإضافة إلى ذلك فإن بارسونز الذي أبرز قيمة الطبيعة الاجتماعية والثقافية للقيم لم يغفل أيضا عن الدور الذاتي الذي تلعبه الشّخصية في القيم.[1]

1-2-5- التيار الماركسي:

يرى هذا الاتجاه أن القيم هي صفات للموضوعات المادي وهي حقائق واقعية موجودة في حياتنا العلمية وإذا كان البناء واستقراره هو جوهر التحليل الوظيفي فإن البناء الاقتصادي وتغيّره هو أداة التحليل الماركسي، ذلك أنّ أسلوب توجيه قوى الإنتاج وعلاقته هي القاعدة الأساسية الحاسمة في صياغة سائر العلاقات الاجتماعية والخلقية والعلمية، والتي تمثل بدورها البناء الأعلى الذي يستمد وجوده واستمراره من أسلوب إنتاج معيّن يحدد بصورة مباشرة طبيعة المجتمع وأفكاره ونظمه[2].

وهكذا فإن مصدر القيم هو البناء التحتي ونقصد به البناء الاقتصادي للمجتمع، الذي يحدّد صورا معينة من الوعي الاجتماعي تطابق ذلك الأساس المادي، حيث يقول ماركس: "فليس وعي الناس هو الذي يحدّد وجودهم، بل وجودهم المادي هو الذي يحدّد وعيهم"، وبتغير الأساس المادي تتغير القيم والأفكار بصورة متفاوتة، وعليه فإن القيم نسبية ذات تغيّر يتناسب والأوضاع الاقتصادية والمصالح الاجتماعية والوضع الطبقي للمجتمع هو الذي يضفي على القيم نسبيتها، ذلك أن كل طبقة تحاول أن تجاهد للحفاظ على أفكارها ومصالحها فالطبقة الحاكمة تمارس استغلالها وقيمها وإيديولوجيتها المناهضة لإيديولوجية الطبقة الخاضعة للاستقلال(الطبقة الكادحة)، ولن تنتهي هذه النسبية حتى ينتهي صراع المصالح، حيث يقتضي عهد الطبقية

[1]- بلمادي أحلام: سوسيولوجية القيم والتغير القيمي في المجتمع الجزائري، مجلّة الحكمة للدراسات الاجتماعية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، العدد 7/ السداسي الأوّل جانفي/ جوان 2016، ص ص 106- 107.

[2]- صالح قنصوت: المرجع السابق، ص ص 102- 103.

والاستغلال وتحقيق الشيوعية انتشارا كاملا، قد أعطى هذا الاتجاه أولوية كبيرة للعوامل المادية في تفسير القيم والوعي الاجتماعي وه أمر فيه مغالطة كبيرة ذلك أن وسائل الإنتاج قبل أن توجد كانت هدافا يسعى الإنسان لتحقيقه، فاختراع الأداة لا يحدث تلقائيا، بل لا بدّ أن يسبقه تصوّر وتفكير، ويقوم بالاختيار بين الممكنات التي تعرضها الطبيعة عليه، فيعالجها ويحوّرها وفق لفكرة تحدوها غاية إنسانية معيّنة، أي أننا نجد أنفسنا في قلب تصوّر قائم على القيم[1].

1-2-6- التيار التاريخي الثقافي:

يرى أصحاب هذا التيار أن الظواهر الاجتماعية باعتبارها سلسلة من أحداث يستوجب فهمها الرجوع إلى سياقها التاريخي والثقافي، وذلك أن أي ظاهرة اجتماعية ما هي إلا استجابة لسيرورة من الأسباب والأحداث،ولما كانت القيم جزء من هذا الكل، فهي كذلك تخضع لهذه السيرورة أي إنتاج الظروف التاريخية والثقافية التي يعيشها الأفراد في المجتمع، فالقيمة قيمة الإنسان الذي ينتمي إلى ثقافة وقيمة السلوك حين تتطابق مع الإرادة والتاريخ، قيم النبل والوفاء والشجاعة والبطولة والمثل العليا والنوايا والتضحيات كلّها أمور نسبية متغيّرة يحملها الإنسان كونه كائن اجتماعي يعيش وسط أسرة، كما تخضع لحكم الزمن فتنقاد لمنطق التاريخ[2].

يعتبر كارل مانهايم هو أحد علماء الاجتماع الذين أكدوا على الأخذ بالسياق السوسيوتاريخي في تناول الظواهر الاجتماعية بالدراسة، ورفض الاتجاهات القائمة في علم الاجتماع، حيث وقف موقفا نقديا من علم الاجتماع الماركسي ومن فكرة العقل الجمعي لدوركايم، حيث أنه رفض الزعم بان وضعية الطبقة هي القرار الحاسم في تغيير القيم والفكر، ورفض أيضا أن عقلا ميتافيزيقيا

[1]- صالح قنصوت: المرجع السابق، ص ص 208- 209.

[2]- محمد إسماعيل قباري: المدخل إلى علم الاجتماع المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1979، ص 431.

خالصا يحلّق بعيدا حول عقول الأفراد يستقي منه هؤلاء أفكارهم ومشاعرهم، ورأى أن التاريخ وحده هو مبعث الفكر وأن الحدس التاريخي في سعيه الحتمي والدائم هو مصدر القيم، معنى ذلك أن أنماط الفكر وأساليبه لا يمكن فهمه غلا في ضوء الأصول الاجتماعية والمصادر التاريخية[1].

ومن ناحية أخرى يؤكد علماء الاجتماع على دور العوامل الثقافية في اكتساب القيم وإصدار أحكام القيمة والتركيز على البعد الثقافي في تفسير القيم واكتسابها، حيث أنّ القيم منتجات ثقافية تنبع من الواقع الاجتماعي وتؤثر في تكوين شخصية الأفراد، وعليه فإن اختلاف الثقافات أدّى بالضرورة إلى الاختلاف في القيم من مجتمع إلى آخر، فالقيم في هذه الحالة تتسم بالطابع النسبي وليس المطلق، حيث تتغير بتغيّر الأبنية الثقافية للمجتمع. لقد انشغلت كلوكهون في هذا الصدد بمعالجة مسألة موجّهات القيم الكامنة وراء سلوك البشر في كل زمان ومكان باعتبارها الدوافع الحقيقية عن تمايز أنماط الثقافة، حيث تحدد هذه الموجهات موقف الإنسان من الوجود وتنظم علاقاته بالكون وتشكّل نظرته إلى الزّمن وتعلّقه بالمثل العليا[2].

معنى هذا أن القيم هي عنصر ثقافي متميّز لأنه يخصّ كلّ مجتمع بما يتمثّله من عادات وأفكار وتقاليد وذو توجّه نسبي، لأنه لكل ثقافة معاييرها الخاصة بها، فإن المرغوب فيه يختلف تبعا للثقافة، فما تراه ثقافة لمجتمع ما ذا قيمة تحكم عليه ثقافة لمجتمع آخر بأنه غير ذي قيمة، وقد أكّدت الدراسات التي قامت بها كل من مارجريت ميد وروث بن دكتا انطلاقا من هذا التصوّر على أن مقوّمات القيم إنما تستند أصلا إنما تستند أصلا إلى مقوّمات ثقافية، كما تعتقد على طرق وأنماط تربوية مختلفة، فالنمط التربوي المستبد يولّد قيم العدوان والصراع، بينما النمط التربوي الهادئ يولّد لنا تحقيق قيام الوداعة والطّاعة، حيث يعبّر هذا النمط من التربية من صدور شخصية

[1]– محمد إسماعيل قباري: المرجع السابق، ص 431.

[2]– المرجع نفسه، ص 452.

محدّدة المعالم داخل إطار ثقافة بعينها الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلى الاختلاف في الشخصية استنادا إلى تمايز الثقافة واختلاف التربية[1].

1-2-7- القيم في علم الاقتصاد:

لقد تعامل علماء الاقتصاد كثيرا مع مفهوم القيم، ويقرر هارتزلي في هذا الصدد أن علماء الاقتصاد وحدهم ينفردون من بين العلماء الاجتماعيين بما أولوه من اهتمام جدير بالذكر بدراسة القيم ولذلك فهم يعدون بحق رواد دراسة القيم في الميدان الاجتماعي، فقد عكفوا منذ قرن مضى على البحث فيها وبالتالي فقد تعمّقوا في تحليلها ودراسة ما يتّصل بها من إشباع للحاجات والرغبات[2].

لكلمة القيم في لغة الاقتصاد معنيين:

- **الأول:** صلاحية شيء لإشباع حاجة، ويعين هذا مصطلح "قيمة المنفعة"
- **الثّاني:** ما يساويه متاع حين يستبدل به غيره في السّوق، وهذا ما يعبر عنه بمصطلح قيمة المبادلة فهي تقديره عند الجماعة التي يتداول بين أفراده أو على ذلك فإن قيمة المنفعة مفهوم فردي اعتباري وقيمة المبادلة مفهوم جماعي موضوعي.

ويرى رجال الاقتصاد أنه سواء قلنا القيم أو قلنا "الثمن" فإن قولنا يبقى مجرد تعبير عن علقاة بين أشياء مطروحة في السوق للمبادلة ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكون تعبيرا عن معايير كمية تقبل الجمع والطرح، حيث نستطيع أن نقول مثلا: أن بلدا ما قد زاد ما ينتجه من قيم

[1]- محمد إسماعيل قباري: قضايا علم الأخلاق، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، 1987، ص ص184- 185.

[2]- فوزية دياب: المرجع السابق، ص 18.

بمعنى زادت رفاهية أهله، ذلك لأن أي زيادة كزيادة رغيف الخبز مثلا هي من أثر زيادة تكلفته، وإن رفعت من مقدار القيم المنتجة، فإنها لا يمكن أن تعتبر رفعا من مستوى الرفاهية وقد استخدم مفهوم القيمة بمعان مختلفة في المذاهب الاقتصادية المختلفة[1].

وبصفة عامّة استخدم علماء الاقتصاد عموما بالمعنيين الآتيين:

- **قيمة الاستعمال:** أو القيمة المستخدمة، أي قدرة الموضوع على إشباع حاجة أو رغبة إنسانية.
- قيمة التبادل: وتقوم في العصر الحاضر على أساس تحديد قيمة السلعة بالمال[2].

1-2-8- القيم في الدّين:

جاءت الديانة المسيحية فأبرزت ما للتعاليم والوحي السماوي من شأن في الحكم على قيم الأشياء والأعمال، فتكبر بشعور ما يترتب عليها من ثواب، وقد أكثر الإسلام في هذا أبرزه في صورة واضحة وبين ما يربط الحياة الدنيا بالآخرة ولهذا الارتباط شأنه في تقويم الأشياء والأعمال والحكم عليها، وخطاب الله هو الفيصل في الحكم على الحسن والقبيح، وعلى المباح والمحرم والحسن ما وافق الشّرع، واستوجب الثواب والقبيح ما خالف الشرع، ويترتب عليه العقاب في الآخرة فأعمال الدنيا مقومة حسب نتيجتها في الآخرة وقيمة الأشياء من حيث ما تحصله للإنسان في حسن الأفعال وقبحها[3].

---

[1]- عبد اللطيف محمد خليفة: ارتقاء القيم، دراسة نفسية، عالم المعرفة، الكويت، 1978، ص 31.

[2]- ويليام ليلى المدخل إلى علم الأخلاق، ترجمة وتقديم وتعليق: علي عبد المعطي محمد، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999، ص 305.

[3]- عبد اللطيف محمد خليفة: المرجع السابق، ص 36.

إذن فالقيم في الدين ترتبط بما يترتب عليها من ثواب وعقاب فكتاب الله سبحانه وتعالى هو الفيض في الحكم على الحسن والقبيح، الخير والشر، الحلال والحرام فقيمة الأشياء والأفعال محدّدة ومقوّمة في ضوء تحديد ما هو مباح وما هو حلال وما هو حرام .ويشير **ماكس فيبر** إلى أن القيم الدينية ":هي مجموعة من التصديقات السيكولوجية المتولدة عن الاعتقاد الديني والممارسة التي تعطي توجيها للسلوك العملي الذي يلتزم به الفرد."

أما **الخشاب** فقد عرف القيم الدينية بأنها: "تلك التي تكرم الفرد بصفته إنسانا وتحمي الجماعة بصفتها كائنا عضويا حيويا ينشد الكمال ذاته، واتخذت من المضمون الروحي للنظام الاجتماعي أساسا لكل تغير جذري بهدف تحقيق النمو الإنتاجي والعدل الإنساني الذي ينطوي عليه تراثنا الروحي[1].

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الدين هو مصور للقيم، وأن المجتمع اليوم وانطلاقا من العقيدة السائدة فيه يعمل على انتقاء وغرس القيم في الأفراد من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية وعلى رأسها المؤسسة الدينية (المسجد)، فالقيم الدينية العقائدية هي من تعطي للأفراد معنى لوجودهم الإنساني وبها يتميز عن باقي الكائنات، والدين الإسلامي يشجع على التحلي بقيم التواد والتراحم والتعاطف والتسامح والتعاون والتكافل ويؤكد على وجوب التحلي بمكارم الأخلاق.

إنّ الدين منبع أخلاق الفرد ومنبع أخلاق وقيم المجتمعات الإنسانية والدين بقيمته المثلى هو سبب قوة المجتمع، كما أنه سبب قوة الفرد وهو يتيح الفرصة لمشاعر الحب والتعاون والبذل والمنفعة الذاتية والمشاركة الوجدانية اتجاه الآخرين فكلها مشاعر ضرورية للحد من الصراع بين

[1]– نوال محمد عمر: دور الإعلام الديني في تغيير بعض قيم الأسرة الريفية والحضرية، مكتبة نهضة الشروق، 1984، ص 181.

الأفراد والتكالب والمنفعة الذاتية وتخفيف حدة الأنانية وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الشخصية[1].

ويعتبر **عزي عبد الرحمن** من الباحثين الذين يؤكّدون على أنّ الدّين هو المصدر الأساسي للقيم حيث يقول: "والقيمة ما يرتفع بالفرد إلى المنزلة المعنوية، ويكون مصدر القيم في الأساس الدين، فالإنسان لا يكون مصدر القيم وإنما أداة يمكن أن تتجسد فيه القيم"[2].

1-3- القيم وعلاقتها ببعض المفاهيم الاجتماعية والنفسية:

تعددت وتباينت التعاريف من دراسة لأخرى ومن باحث لآخر وهذا راجع إلى كون القيم عملية نسبية تختلف باختلاف الأفراد والمجتمعات، فكل مجتمع له خصائصه البيئية والإنسانية والاجتماعية تميزه عن غيره من المجتمعات، فهناك من ربط القيم بالاتجاه، والقيم بالسلوك وكذا القيم بالمعتقدات والأعراف وغيرها من المفاهيم التي ذكرت كالتالي:

1-القيم والاتجاهات: تحتل القيم موقعا أكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد وهي أعم وأشمل من الاتجاهات ويمكن التمييز بين القيم والاتجاهات كالتالي[3]:

أ- القيم لا يمكن أن تكون اتجاهات مع أن هذه الأخيرة يمكن أن تكون وظيفة للقيم ووسيلة للتعبير عنها.

ب- يمكن أن تكون للفرد مئات الاتجاهات، بينما عدد القيم لا يزيد عن العشرات لدى الفرد.

---

[1]- سهام محمود العراقي: الاتجاه الديني المعاصر لدى الشباب، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، 1984 ، ص ص 55- 56.

[2]- السعيد بومعيزة: المرجع السابق، ص 144.

[3]- عبد الحميد علي أحمد: التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية والتربوية. بيروت، مكتبة حسين العصرية، 2010، ص143.

ج- القيم أكثر ثباتا واستقرارا من الاتجاه، كما أن تغير الاتجاه عادة ما يكون أسهل وأسرع من تغير منظومة القيم.

د- يمكن للاتجاه أن يركز على موقف أو موضوع معين بينما تتعدد المواقف والمواضيع التي تركز عليها القيم.

2- **القيم والحاجات:** القيم عبارة عن تمثيليات معرفية، أو هي وقائع معرفية بالنسبة للفرد فالكائن البشري هو الوحيد الذي باستطاعته عملها، بينما الحاجات تعبّر عن إحساس وشعور هذا الكائن بفقده أو امتلاكه لشيء ما ونجدها عند جميع الكائنات الحية الأخرى على حد سواء[1].

3- القيم والدوافع: القيم هي التصور القائم خلف الدافع، والدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معيّن[2].

4- **القيم والأعراف والتقاليد:** العرف نوع من العادات التقليدية يشبه التقاليد من ناحية أنه تقليدي وعريق ومتوارث وملزم، بينما نجده يختلف عن القيم في درجة إلزامه وانتشاره وشموله وعموميته، فالتقاليد عادة ما تهم جماعة أو فئة أو طبقة فهي ضيقة المجال نسبيا، بينما القيم تهدف إلى حفظ كيان المجموعة كلها.

5- القيم والمعايير: المعايير تشمل أو تمثل السلطة الخارجية للفرد، بينما القيم تمثل السلطة الداخلية له[3].

---

[1]- المرجع نفسه، ص143.

[2]- البطش محمد، جبريل محمد: التغيرات في التفضيلات القيمية عند الأفراد الأردنيين بتقدمهم في العمر، مجلة أبحاث اليرموك7(2)، 1991، ص45.

[3]- فوزية دياب: القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، بيروت، دار النهضة، 1980، ص186.

6-القيم والتفضيلات: يرى العديد من الباحثين أن القيم هي تفضيلات ورغبا، فعندما نحكم على شيء ما سواء كان حسنا أو قبيحا نحكم عليه على حسب ما لدينا من تفضيلات حيث يقول الجلاد أن القيم علم السلوك التفضيلي[1].

7-القيم والاهتمام: يعتبر الاهتمام مظهر من مظاهر عديدة للقيم، وظهور اهتمامات لدى الفرد إنما يكشف عن بزوغ قيم معينة ترتبط بهذه الاهتمامات بالإضافة إل أن مفهوم الاهتمام أضيق من مفهوم القيم فالاهتمام قد يكون مجرد ميل عابر للشيء بينما القيم تترسخ في ذهن الفرد نحو الشيء لفترة زمنية أطول من مجرد الاهتمام به[2].

8-القيم والسلوك: تعدّ القيم أكثر تجريدا من السلوك، فهي ليست مجرد انتقائي بل تتضمن المعايير التي يحدث التفضيل على أساسها، كما يرى " لوك" أن السلوك يتحدد بالقيم والأهداف، والشكل التالي يوضح ذلك : القيم- الرغبات- النيات- السلوك الحالي للأداء [3].

9-القيم والنموذج: يشير مفهوم النموذج إلى نمط سلوك فكري أو شعور مشترك لدى جماعة محددة، والذي ينتقل بفعل التربية أو يكتسب نتيجة الانتماء المطول لها، والتي تقره أو تقبله مثل كيفية اللباس أو التحية أو الصمت في مواقف معينة، كما قد يشير هذا المفهوم إلى نسق تفسيري معيّن في أي فرع علمي حيث يختلف مفهوم النموذج عن مفهوم القيم على الأرجح بأن يكون

[1]- عبد الحميد علي أحمد: المرجع السابق، ص143.

[2]- نعموني مراد: العلاقة بين قيم العمل والاتجاه نحو الخصوصية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1988، ص33.

[3]- خليفة عبد اللطيف محمد: ارتقاء القيم دراسة نفسية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1992، ص

استخدام عبارة النموذج في إطار أكثر شمولية واستاتيكية في حين مفهوم القيم له آثاره ديناميكية على السلوك وكذلك فيما يتعلق بتكونه وتحوله مستقبلا[1] .

10- القيم والمثل: هناك تقارب قوي بين المثل والقيم، فالمثل تعتبر حوافز طويلة الأمد أو الغايات التي نسعى التحقيق[2].

11- القيم والمعتقدات: يرى الباحثون أن القيم عبارة عن معتقدات يعتقدها الشخص فيحكم على الحسن بأنه حسن وعلى القبيح بأنه قبيح استنادا إلى معتقده وعلى الرغم من التداخل بين القيم والمعتقدات إلا أنه يتم التفريق بينهما من عدة جوانب وهي:[3]

أ- القيم تشير إلى الحسن مقابل السيء، أما المعتقد فيشير إلى الحقيقة مقابل الزيف.

ب-المعارف في القيم تتميز بالخاصية التقويمية، فهي ليست مرادفة للمعتقد وإنما تدور حول المعتقد الذي يتبناه الفرد.

ت-يرى بعض الباحثين أن القيم معتقد يتعلق بما هو جدير بالرغبة، ذلك المعتقد يملي على الفرد مجموعة من الاتجاهات المعبرة عن هذه القيم.[4]

---

[1]-بوخريسة بوبكر: المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي، دط، منشورات باجي مختار، الجزائر، 2006، ص40.

[2]- جابر نصر الدين: مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، 2006، ص 164.

[3]- بوخريسة بوبكر: المرجع السابق، ص 4.

[4]- بوخريسة بوكر: المرجع السابق، ص 4.

2- خصائص ومصادر القيم التربوية.

2-1-خصائص القيم التربوية:

تتمّيز القيم التربوية عن غيرها بجملة من الخصائص كونها إنسانية ذاتية، نسبية، ترتب ترتيبا هرميا، تتضمن نوعا من الرأي والحكم والوعي بمظاهره الإدراكية والوجدانية والنزعية، فهي ظاهرة دينامكية وجب النظر إليها من خلال الوسط الذي تنشأ فيه، والحكم عليها حكما موقفيا وذلك بالنسبة للمعايير التي يضعها المجتمع في زمن معيّن، وبإرجاعها إلى الظروف المحيطة بثقافة المجتمع، فهي أكثر تجريدا وعمومية ومحددة لاتجاهات الفرد واهتماماته وسلوكه،[1]وهي تمتاز بالخصائص التالية:

- **القيم مسألة شخصية:** تكون لدى الفرد وهي نسبية تنبع من رغباته لا من خارجه والفرد هو الذي يضفي على الشيء قيمته، فمثلا الحجاب الذي تلبسه المرأة في الأصل ما هو إلاّ قطعة قماش لا قيمة له من الناحية المادية، ولكن تكمن أهميته في أنّه حسب اعتقاد المرأة سيكون سببا في نيل رضى الله عزّ وجلّ.
- **القيم أساسية:** يجعل الفرد أو الإنسان بصفة عامة، لأعماله ودوافعه تنظيما فكريا يقتنع به، فالقيم أشبه بمرشد يتحكم في الكثير من الأعمال والأنشطة الإنسانية الإدارية، وهذه القيم بدورها تساهم في تنظيم ورسم معالم الشخصية الفردية والاجتماعية لكل إنسان.[2]

ومادامت القيم إنسانية شخصية تتوقف على الاعتقاد فلابد إذن أتكون:

---

[1]- محمد إسماعيل قباري: علم الاجتماع والإيديولوجيات، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 1997، ص187.

[2]- حامد عبد السلام زهران، إجلال محمد سري: القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب(بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، 1985، ص189.

- **القيم نسبية:** أي أنّها تختلف عند الشخص بالنسبة لحاجاته ورغباته وتربيته وظروفه وكذا تختلف من شخص لآخر، ومن زمن لآخر، ومن ثقافة لأخرى.[1]
- **القيم هرمية:** أي أنّ قيم كلّ فرد تكون مرتبطة تنازليا طبقا لأهميتها له من الأهم فالمهم، حيث تسود لدى كلّ فرد القيم الأكثر أهمية بالنسبة له.
- **القيم مكتسبة:** إذ نجد أنّ الفرد يتعلمها عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية في نطاق الجماعة.[2]
- **القيم عمومية:** أي تتميّز بالعمومية فهي تشكل طابعا قوميا عاما مشتركا بين جميع طبقات المجتمع الواحد.
- **القيم ذات ثبات واستقرار نفسي اجتماعي:** كونها تدخل في نطاق العادات الفكرية والاجتماعية والسلوكية، ولكن هذا الثبات نسبي يسمح بالتغيير.
- **القيم مترابطة:** تؤثر وتتأثر بغيرها من الظواهر الاجتماعية، فهناك اعتماد متبادل بين الأدوار الاجتماعية والقيم، كما أنّ هناك تأثيرا وتأثرا مشتركا بين القيم ومكونات البناء الاجتماعي.[3]
- **القيم تلقائية:** أي أنّها ذات إلزام جمعي، تخضع لمنطق المجتمع ونظمه وقوانينه الاجتماعية.
- **القيم قابلة للانتقال:** فهي بذلك تشكل إرثا وتراثا للعديد من الأنساق الاجتماعية وأنّها من الممكن أن تكون موضع مشاركة جماعية.

---

[1]– فوزية دياب: المرجع السابق، ص28.

[2]– خليل عبد الرحمن المعايطة: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص189.

[3]– خليل عبد الرحمن المعايطة: المرجع السابق، ص189.

- **القيم والكثرة:** وحدة وكثرة القيم راجع إلى تنوع الحاجات الإنسانية كمعنى أنّ وجود القيم بكافة أنواعها، إنّما هو استجابة لحاجات الطبيعة الإنسانية وميولاتها العاطفية والاقتصادية والاجتماعية.
- **القيم والعلو:** تتسم القيم بالعلو فجميعنا لديه إحساس بحلو القيم وارتفاع قدرها.[1]

وعليه يمكن القول بأنّ القيم لا خصائص عديدة كونها تنمي إلى عالم المثل فهي تعبير أخلاقي يستمده الإنسان من فلسفة أو تصوّر أو عقيدة دينية، ولها قواعد عامّة تحدد وتوجه السلوك في المواقف المختلفة، وتفرق بين السلوك المقبول وغير المقبول كما ترتبط القيم بالأفكار والمبادئ والاتجاهات المقبولة في المجتمع ومن ثم فهي توضح الطرق والوسائل المختلفة التي يجب أن يسير على هديها الإنسان حتى تحقق أهدافه ونجد أن البعض يأخذ بنسبته القيم من حيث اختلافها من فرد لآخر ومن مكان لآخر ونحن نؤمن إيمانا قويا بثبات القيم من حيث اعتقادنا في صدق المصدر (القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة) الذي عن طريقه نأخذ قيمنا، وكذلك فهي تهتم بالأهداف البعيدة لا بالأهداف الفرعية.[2]

2-2-تصنيف القيم التربوية:

التصنيف حسب الأبعاد:

إنّ موضوع تصنيف القيم في مجموعات يعد محلّ اهتمام الكثير من علماء الاجتماع، حيث أنهم يتفقون جلّهم على أنّه لا يوجد اتفاق بينهم على تصنيف واحد موحد نظرا لاختلاف المبادئ

[1]- نورهان منير حسن فهمي: القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص105.

[2]- محمد شقيف: الإنسان والمجتمع مقدمة في علم السلوك الإنساني، مهارات القيادة والتعامل المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1997، ص247.

ووجهات النظر التي يمكن أن تستند إليها إطارات التصنيف، كما ويتفقون على صعوبة تصنيفها ومهما يكن من قصور عند الإحاطة بأنواعها جميعا إلاّ أنّ التصنيف أمر ضروري لدراسة القيم وفهما لأنّه يساعد على التخفيف من الخلط والبلبلة الملحوظين في مناقشتها، وهذا راجع إلى التباين في المقصد للمتناقشين وكذا وجهة نظرهم من حيث نوع القيم التي يناقشونها لذا سنلقي الضوء على أهم أطر التصنيف المختلفة والتي تم في الغالب تصنيفها حسب:

أوّلاّ: العدة: وقسم إلى عدّة أقسام وهي:

*بعد المحتوى: صنفها سبرنجر spranger في كتابه أنماط الرجال "Type of men" إلى ستة أنماط وهي:

* **قيم نظرية:** تعبّر عن اهتمام الفرد الزائد وميله لاكتشاف الحقائق والمعارف من أجل تحقيقها ويتميّز الأشخاص الذين تسود لديهم هذه القيمة بنظرة موضوعية ناقدة معرفية تنظيمية ويكونون عادة من الفلاسفة[1].

* **قيم اقتصادية:** تعبّر عن اهتمامات العلمية ذات الفائدة والنفع والثروة والعمل والصناعة والإنتاج ويتميّز أصحابها بنظرة علمية ويكونون عادة من رجال الأعمال والمال.[2]

* **قيم سياسية:** هي القيم التي تميز الفرد باهتماماته بالبحث عن الشهرة والنفوذ في مجالات الحياة المختلفة، وليس بالضرورة في مجال السياسة ويتميز الفرد الذي تسود لديه هذه القيم بدوافع القوة والمنافسة والقدرة على توجيه الاخرين والتحكم بمستقبلهم[3].

[1]– معمر داوود: مدخل إلى علم الاجتماع، ط1، منشورات دار طليطلة، الجزائر، 2010، ص 60.
[2]– ماجد الزيود: المرجع السابق، ص25.
[3]– عدنان يوسف العتوم: علم النفس الاجتماعي، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2001، ص 226.

* **قيم اجتماعية:** تشير إلى اهتمام الفرد بغيره من الناس المحيطين به من أسرة والجماعات الصغيرة كالأصدقاء والجيران وسكان الشارع والقرية والحي الذي يعيش فيه.[1]

* **قيم جمالية:** وهي التي تعبّر عن اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من حيث الشكل والانسجام وكمال التنسيق ويتميّز أصحابها بالفن والابتكار وتذوق الجمال[2].

* **قيم دينية:** تعبّر هي الأخرى عن اهتمام الفرد بالمسائل الدينية وميله إلى معرفة ما وراء الطبيعة.[3]

ومن هنا يتضح أنّ التقسيم الذي وضعه سبرنجر يبيّن الأنواع العامّة للقيم بينما يمكن أن تكون هناك تصنيفات أخرى مثل إضافة قيم تاريخية، أو قيم تفضيلية أي التفضيل في بعض القيم لدى الأفراد يتغيّر حسب المحيط الاجتماعي والثقافي الذي يعيشون فيه ومضمون الثقافة والثقافات التي تحتكون بها، ويكتسبون منها هذه القيم بالإضافة إلى درجة تمكنهم من اكتساب أو معرفة لإدراك الذي يتميّز به كل منهم وفي هذا يلعب التكوين البيولوجي والوراثي دورا مهما فيها.

تصنيف طهطاوي: وقد قام بتصنيف القيم أيضا على أساس **المحتوى**، وقسمها إلى ستة أقسام وهي:

1- القيم الوجدانية ويقصد بها القيم الروحية.
2- القيم الأخلاقية.
3- القيم العقلية.
4- القيم الاجتماعية.
5- القيم الجسمانية.
6- القيم الجمالية.

---

[1]- فوزية دياب: المرجع السابق، ص 74-92.

[2]- عبد الطيف محمد خليفة، معتز سيد عبد الله: علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2001، ص 370.

[3]- ماجد زكي الجلاد: تعلّم القيم وتعليمها، المرجع السابق، ص47.

وهذا التصنيف للقيم لا يعني أنّها منفصلة عن بعضها البعض، لأنّ بينها ترابط وتكامل، فمثلا القيم الجمالية ممتلكة لقيم الحق، والقيم الخلقية هي قيم اجتماعية والقيم الدينية لها أبعاد اجتماعية وجمالية، أي أنّ هذا التصنيف لا يعني أنّ الأفراد يتوزعون تبعا له، ولكنه يعني أنّ قيما ما تهيمن على بقية القيم عند الفرد نفسه، فبعض الأفراد تسيطر عليهم القيم السياسية والبعض الآخر تسيطر عليهم القيم الاقتصادية.[1]

تصنيف الحريري: صنّف الحريري القيم على أساس **المحتوى**، وقسمها إلى ستة أقسام وهي:

- **القيم الفردية:** وهي القيم التي تصف سلوك الأفراد وتعكس شخصيتهم.
- **القيم الأسرية:** هي القيم التي تنظم العلاقات بين أفراد الأسرة.
- **القيم الاجتماعية:** هي القيم التي تحكم سلوك الأفراد داخل المجتمع، ومع بعضهم البعض ممّا يميزهم عن غيرهم من المجتمعات، وتضبط سلوكهم.
- **القيم التربوية:** وهي القيم التي يعمد المجتمع إلى غرسها في الأبناء، وتربيتهم عليها سواء بالقدوة أو عن طريق المدرسة أو الأسرة.
- **القيم الاقتصادية:** وهي القيم التي تضبط النشاط الاقتصادي في المجتمع.

القيم السياسية: وهي القيم التي تحكم علاقة الحاكم بالمحكوم وكذلك علاقة الأفراد بالدولة أو النظام الحاكم.[2] **على أساس المقصد:** حاول روكيشّ Rokeach" تصنيف القيم حسب المقصد إلى:

[1]– سيد أحمد طهطاوي: القيم التربوية في القصص القرآني، دار الفكر العربي، 1996، ص53.

[2]– بربخ أشرف عمر حجاج: المرجع السابق، ص67.

- **قيم وسيلية:** تعتبر وسائل لغايات ابعد يجعل التمييز بين القيمتين إلى حد بعيد نسبيا، كما يعتبر في هدف أو غاية قد يراه الملاحظ له وسيلة، فالعلم قد يكون في نظر طالب ما هدفا في حياه بوسيلة معيّنة وهي الترقية الاجتماعية مثلا يعتبرها الوالدين وسيلة للحصول على وظيفة[1].
- **قيم غائية:** هي الأهداف التي تصفها الجماعات والأفراد لأنفسهم وهي تمس بذلك القيم الشخصية والاجتماعية.[2]

ومن الملاحظ أنّ تصنيف القيم على أساس المقصد لا يضع حدودا فاصلة بين القيم الوسيلية والقيم الغائية، فقد تكون القيم الوسيلية غائية وقد تكون للغائية وسيلية فمثلا:

- الحفاظ على الصحة(وسيلة). – غايتها القدرة على أداء العبادات.
- أداء العبادات(وسيلية). – غايتها التقرب إلى الله.
- التقرب إلى الله(وسيلة). – غايتها الفوز بنعيم الجنة. وهكذا .....[3]

حسب الشدة والإلزام: قسمت إلى ثلاثة أصناف وهي:

- **القيم الإلزامية:** تكون على رأس السلم القيمي أكثر القيم أهمية وإلحاحا بالنّسبة للأفراد وللجماعات وتحظى بمكانة اجتماعية عالية، ومن أمثلتها مسؤولية الأب نحو أسرته.

[1]– المرجع نفسه، ص 68.

[2]– صلاح محمد علي أبو جادو: المرجع السابق، ص210.

[3]– التلولي يحي: القيم في كتب القراءة والنصوص للصفوف السابع والثامن والتاسع في مرحلة التعليم الأساسي، حافظات غزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة ، 2001، ص19.

- **القيم التفضيلية:** هي القيم التي يشجّعها المجمع ويدعو إلى الاقتداء بها، ويكافئ من ينجح فيها، ولكن بدون إلزام من القوانين والأعراف الاجتماعية، ومن أمثلتها النجاح في الحياة العملية والحصول على الثروة والترقي في ميدان العمل.
- **القيم المثالية:** فهي قيم يستحيل تحقيقها بصورة كاملة ولكنها تؤثر في توجيه سلوك الأفراد، ومن أمثلتها مقابلة الإساءة بالإحسان (التسامح)[1].

حسب بعد **العمومية:** يقصد بها مدى شيوع القيم وانتشارها وتصنيف إلى نوعين هما:

القيم العامّة: وهي القيم الشائعة في المجتمع بغض النظر عن فئاته وطبقاته وبيئاته وتمثل هذه القيم الإطار القيمي العام الذي يحتكم إليه أفراد المجتمع في سلوكاتهم وأحكامهم مثل المعتقدات الدينية والزواج والأسرة.

القيم الخاصّة: وهي القيم التي ترتبط بفئة خاصة وتتحدد بزمان ومكان معينين مثل: إخراج الزكاة في شهر رمضان، أو الثأر أو الاحتفال بالمناسبات الدينية.[2]

تقسيم القيم حسب **الوضوح:** تنقسم على هذا الأساس إلى قسمين هما:

- **قيم ظاهرة (صريحة):** وهي القيم يصرح بها الفرد علانية بالكلام وبالسلوك مثل القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة[3].

---

[1]– جودت بني جابر: علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2004، ص 290.

[2]– الجلاد ماجد زكي: المرجع السابق، ص51.

[3]– سهير كامل أحمد: علم النفس الاجتماعي بين التنظير والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2001، ص 193.

- **قيم ضمنية (خفية):** وهي القيم التي تستدل على وجودها من ملاحظة الميول والاتجاهات التي تكرر في سلوك الأفراد بصفة منتظمة.[1]

تصنيفها حسب **الديمومة:**

وتنقسم على أساس الدوام إلى قسمين هما:

- **قيم عابرة:** هي القيم الوقتية العارضة القصيرة الدوام السريع الزوال، كالقيم المرتبطة بالموضة، فهي القيم المعبرة عن التذبذب والتغير والهبوط والصعود في أذواق الناس وأزواجهم[2].

وقيمة عارضة لا تدوم طويلا، ترتفع وتنخفض حسب اهتمام الناس بها وحسب أذواقهم وهي غالبة تتعلق بالموضة والزخارف.

- **قيم دائمة:** وهي التي تدوم وقتا طويلا ويتناقلها الناس من جيل إلى جيل وهي غالبا تتعلق بالعادات والتقاليد وتتمتع بصفة القدسية والإلزام لأنّها غالبا ما تمس الدين والأخلاق.[3]

تصنيف القيم حسب المستويات:

قيم المستوى الأوّل: وهي القيم المحورية أو القيم الأمّ وتعرف بأنّها تلك القيم الحاكمة أو الملزمة والتي ترتبط بالعقيدة والشريعة ارتباطا مباشرا وتستمد قوتها وأهميتها منها ومن تم فهي المعايير والمحددات الأساسية التي توجه سلوك الإنسان في المجتمع، وتقننه حسب الوسع والطاقة والقدرة والمسألة، كما أنّها المرجع لكل أحكامها وتنقسم هذه القيم إلى:

---

[1]– صلاح محمد علي أبو جادو: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، 1988، ص210.

[2]– فوزية دياب: ص 94.

[3]– فوزية دياب: المرجع السابق، ص93.

قيم تعبدية: وهي القيم التي تحدد الكيفية التي يسلكها المؤمن في القيام بالفرائض المختلفة وتشمل الصلاة، القيام، الزكاة، الحج، وسائر ما أمر به الله، واجتناب ما نهى عنه ومصدرها، الوحي السماوي بالكيفية التي رسمها وبالصورة التي حددها وليس هناك مجال لأي كان أن يزيد عليها أو ينقص منها، ونظرا لذلك فهي ملزمة لكل مؤمن بها، حاكمة لجميع سلوكه وتصرفاته بعد أن اعتقادها وصدق بها ولا يجوز أن يخرج عنها بل يدافع عنها ويتحمس لنشرها وإقامتها، ويجعلها مرجعا لكل أحكامه وإطار سلوكه وتصرفاته في كلّ ما يربطه بالله عزّ وجلّ وبالكون والحياة.

- **قيم المستوى الثاني:** فهي تمثل قيم العبادة اليومية في جميع المجالات مجالات النشاط والعمل والعلاقات الاجتماعية المختلفة وهي التي تحدد أنماط السلوك المرغوب فيه في جميع هذه المواقف ويسترشد بها الأفراد، وهذه القيم هي التي تحدد شكل الحياة في مجتمع معيّن أو جماعة لأنها تشمل كافة المجالات القيمية المختلفة، الاقتصادي منها والاجتماعي والسياسي والتربوي والعلمي وغيرها.[1]

تصنيف القيم عند إيميل دوركايم

صنّف دوركايم القيم إلى نوعين هي: الأحكام التقريرية التقويمية (الموشوعية) والاحكام الواقعية.

1- الأحكام التقريرية التقويمية: والتي تعبّر عن العلاقة بين طرفين وتعني ماتراه الذات من قيمة الأشياء.

[1]- وضحة السويدي: تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، دار الثقافة، قطر، 1989، ص78.

2- أحكام واقعية: وهي التي تشرح ما هو كائن وتعبّر عن الكيفية التي ترى بها بعض الأشياء أو الموضوعات بمعنى أننا نميل إلى أشياء وننفر من أشياء غيرها، وكلا النوعين يستخدمان المثل العليا معيارا لحكمه، ففي الحالة الأولى تشكّل المثل العليا رموزا للشيء، وأمرا يدركه العقل، أما الحالة الثّانية فالشيء يكون رمزا للمثل العليا على النحو الذي يجعل تصوّر هذه المثل أمرا ممكنا بالنّسبة للأفراد[1]

2-3-مصادر القيم التربوية:

للقيم التربوية مصادر عديدة نذكرها كالتالي:

1- القرآن الكريم:

هو أوّل مصدر للقيم الإسلامية التربوية، حيث تحتوى على النسق القيمي الإسلامي بتفضيلاته وتفرعاته (فروعه) المتعددة، وهو الدستور الذي يجب أن نستند عليه في اشتقاق القيم، فكلّ آية ضمت أو نصت على أمر ما تضمنته يعّد قيمة، وكلّ آية نصت على نهي فإنّ ما تضمنته يعد قيمة سلبية تدعو إلى التزام قيمة موجبة إيجابية.[2]

2- السنّة النبوية المطهرة:

تعدّ السنّة النبوية الشريفة المصدر الثاني من مصادر اشتقاق القيم بالنسبة للدّين الإسلامي، فهي التجسيد الحيّ للقرآن الكريم قولا وعملا، لذلك فهي ترتبط في الإسلام بالقرآن الكريم ارتباطا وثيقا بدليل قوله تعالى: { ومن يطع الله ورسوله يدخله جنّات تجري من تحتهم الأنهار خالدين فيها،

---

[1]- خليل عبد الرحمان المعايطة: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص 180.

[2]- أبو العينين علي خليل مصطفى: المرجع السابق، ص63.

وذلك الفوز العظيم{ النساء " الآية 13" فالقيمة الحقيقة للسنّة المطهرة في الإسلام، إنّها ترجمة كلام الله سبحانه وتعالى إلى سلوك حي ومن تم رّسمت أمام المسلمين الطريق العملي للحياة، فهي تزخر بالقيم الكثيرة التي جاءت لتريح بني البشر وتنظم حياتهم جنبا إلى جنب مع كتاب الله.[1]

3- الإجماع:

هو المصدر الثالث من مصادر التشريع الإسلامي، يحتاج إليه المسلمون في بعض الحالات، حيث يشترط فيه:

*أن يكون المجتمعون على أمر ما من أمّة محمد صلى الله عليه وسلم.

*أن يكون اتفاق المجتهدين في زمن واحد، وأن ينقرض عصر المجتمعين فما داموا أحياء فمن المحتمل رجوع بعض المجتهدين عن اجتهادهم.

*أن يكون على مسألة شرعية، وألاّ يكون قد جرى فيها اختلاف بين الفقهاء في زمن الصحابة، وأن يكون على حكم شرعي، وهذا يخرج ما كان حكما غير شرعي، فإنّ الاجتماع في ذلك ليس حجّة.[2]

4- المصالح المرسلة:

هي كلّ منفعة داخلة في مقاصد الشارع دون أن يكون لها أو لجنسها القريب شاهد بالاعتبار أو الإلغاء، وتكمن الأسباب الداعية إلى الأخذ بالمصالح المرسلة.[1]

[1]- الهندي سهيل: دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2001، ص46.

[2]- الآغا إيهاب: القيم المتضمنة في منهاج المطالعة والنصوص للصف التاسع في محافظات، غزة، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010، ص44.

*جلب المنافع وهي الأمور التي تفضي إلى إلحاق الضرر بأفراد المجتمع سواء كان ضررها ماديا أو معنويا.

*تغير الزمان أي اختلاف النّاس في عاداتهم وأخلاقهم وأوضاعهم حياتهم المعيشية العامّة عما كانت عليه.[2]

5- العرف (الأعراف):

ويقصد به عند الأصوليين والفقهاء" ما أستقر في النفوس من جهة العقول وتلقته الطباع السليمة بالقبول" فكل ما اعتاده وألفه أهل العقول الرشيدة والطباع السليمة من قول أو فعل تكرر مرة بعد أخرى حتى تمكن أثره من نفوسهم واطمأنت إليه طباعهم فهو عرف في الإصلاح.[3]

كما ونجد أن هناك العديد من المصادر التي يمكن من خلالها استخراج القيم التربوية ولكن يغلب عليها طابع الخصوصية والتغيّر والتبدل، فكل مجتمع له قيمه وكلّ عصر له مطالبه وطبيعته التي يشتق منها القيم، وهذه الوسائط (الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق) نذكرها لاحقا بالتفصيل في الفصل الرابع.

---

[1]- أبو رحمة عبد الإله: المصالح المرسلة في أحكام السياسي الشرعية في عهد النبي صلى الله عليه وسلم، 2010، ص34.

[2]- صالح عبد الله: المصلحة المرسلة وتطبيقاتها المعاصرة، مجلة جامعة دمشق، م16، ع1، 2000، ص358.

[3]- العاجز فؤاد وعطية العمري: القيم التربوية في عالم متغير، مؤتمر كلية التربية والفنون، المنعقد في الفترة من 27_ 29/ 1999/07، أربد، الأردن، ص17.

3- طرق قياس القيم والنظريات المفسّرة لها.

3-1- محدّدات اكتساب القيم:

يعرّف "ريشر n.Reschen" عملية اكتساب القيم بأنّها: "العملية التي يتبنى الفرد من خلالها مجموعة معيّنة من القيم، مقابل التخلي عن قيم أخرى، إنّ التغيير يتضمّن إعادة توزيع الفرد لقيمه سواء على المستوى الفردي أو الجماعي

أما "روكيش" فيرى: أنه مع امتداد عمر يزداد عدد القيم التي يتبناها هذه القيم تختلف من مجتمع لآخر فهي نتاج ثقافي اجتماعي.

المحدّدات[1]:

يقسم" موريس Morris" محددات القيم إلى ثلاث فئات رئيسية:

1-**المحددات البيئية والاجتماعية:** حيث يمكن تفسير أوجه التشابه والاختلاف بين الأفراد في ضوء اختلاف المؤثرات البيئية والاجتماعية.

2-**المحددات السيكولوجية:** التي تتضمن سمات الشخصية ودورها في تحديد القيم للأفراد.

3-**المحددات البيولوجية:** تشمل على الملامح أو الصفات الجسمية (كالطول والوزن)، والتغيرات في هذه الملامح وما يصاحبها من تغيرات في القيم.

4-**المحددات الاجتماعية:** يرى" بنجستون " أن القيم هي نتيجة ثلاث مستويات اجتماعية:

*الثقافة التي تحدد المفاهيم الجديرة بالرغبة فيها.

*الأسرة وتوجهها نحو قيم وغايات بعينها.

*الجوانب الاجتماعية كالمستوى الاقتصادي والدين والجنس والمهنة ومستوى التعليم وغير ذلك.

[1]- فؤاد حيدر: علم النفس الاجتماعي دراسات نظرية وتطبيقية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994، ص 98، 100.

دور الإطار الحضاري في اكتساب القيم:

يتأثّر الطّفل بأسلوب التنشئة والتوجهات إلي يتلقاها في ثقافته ومجتمعه وأسرته، فالتنشئة الاجتماعية هي العملية التي يكتسب الطفل من خلالها السلوك والمعتقدات والمعايير والقيم.

ويعتبر" فلورانس كلوكهون " أن لكل ثقافة من الثقافات نسق من القيم الخاصة بها، وتحاول من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية أن تغرسه في أفرادها، فالفرد يستدخل القيم بناء على استعداداته وتفاعله مع الآخرين ,وما يلقاه من تشجيع وتدعيم أو كف أو إحباط حيال هذه القيم.

دور الأسرة في اكتساب القيم:

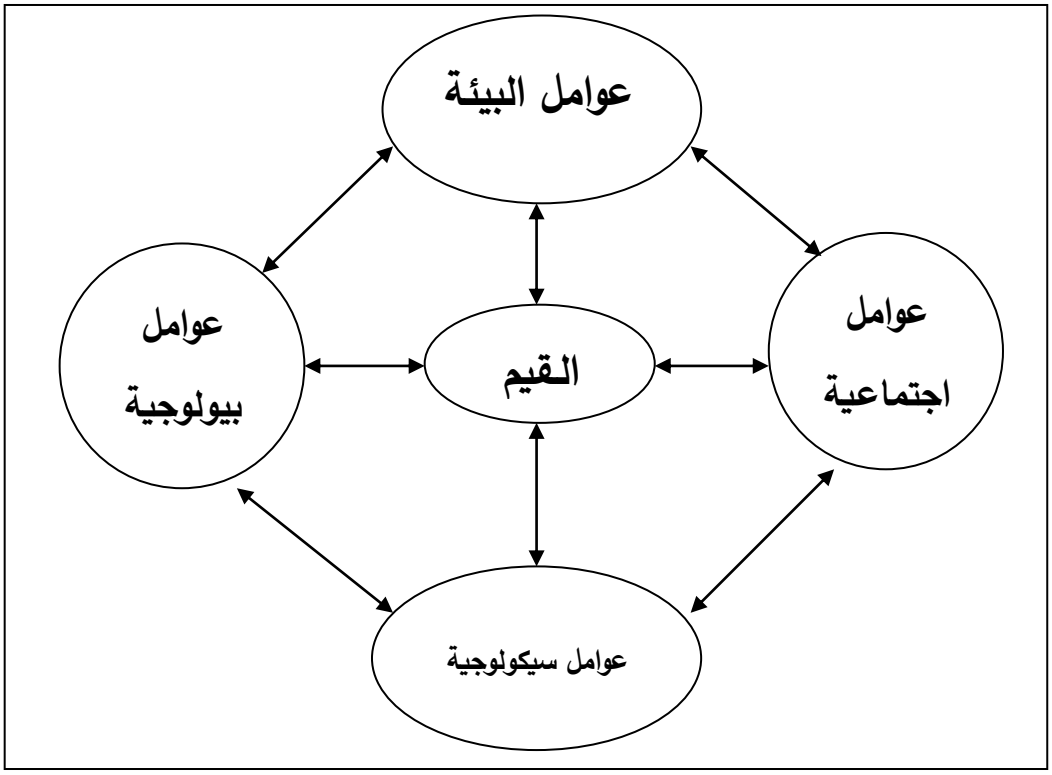
تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تساهم في نقل القيم من جيل إلى جيل، فهي التي تحدد لأبنائها ما ينبغي وما لا ينبغي، في ظل المعايير الحضارية السائدة، إن تبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين، يعتمد على مقدار الدفء والرعاية والاهتمام فنمو الضمير (الأنا الأعلى)، يتضمن عملية التوحد أو التّماهي للطّفل مع والديه (تماهي الصبي مع الأب وتماهي البنت بالأم).

القيم والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي:

تختلف القيم للأبناء باختلاف الطّبقات الاجتماعية التي ينتمون إليها، فالآباء من الطبقة المتوسطة يهتمون بغرس قيم الإنجاز والإبداع في أبنائهم، في حين لا يهتم الآباء من الطبقة الدنيا بذلك.

كذلك فإن القيم تختلف باختلاف المستويات الاقتصادية – الاجتماعية والدينية، فالأمهات ذوات المستويات الاقتصادية – الاجتماعية المرتفعة يُعطين أهمية لقيم اعتبار الآخرين، وحب الاستطلاع وضبط النفس، في حين تعطي الأمهات ذوات المستوى الاقتصادي المنخفض أهمية لقيمتي الطاعة والنظافة، كما تبين الأفراد ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض يعطون أهمية للقيم:

التدين، والصداقة، والتسامح، والطاعة والتهذيب، وفي المقابل ذلك يعطي الأفراد من المستوى الاقتصادي المرتفع، أهمية للقيم الإنجاز والأمن الأسري والحب والكفاءة، كذلك تبين أن آباء الطبقة الوسطى يهتمون بمواقف التغذية، والنوم والاستقلال أكثر من آباء الطبقة الدنيا، كما يتميز الآباء من الطّبقة الدنيا باستخدام أسلوب العقاب البدني، أو التهديد به في حين يستخدم الآباء من الطبقة المتوسطة أسلوب النصح والإرشاد اللفظي، كذلك تتّضح الفروق بين الطّبقتين في شدّة حرص الطبقة الوسطى على المظهر الخارجي عند الطفل وعلى آدابه.



الشّكل رقم (01): يوضّح محدّدات القيم/ المصدر: فؤاد حيدر: 1994، ص 101.

3-2- طرق قياس القيم وكيفية تكوين القيم:

3-2-1- طرق قياس القيم:

تقاس القيم بعدّة طرق من أهمها شبكة الملاحظة، المقابلة الشخصية وكذا تحليل المحتوى(المضمون)، والاستخبارات وسنعرضها على النحو التالي:

أولا: الملاحظة:

تعتبر الملاحظة العلمية الدقيقة للسلوك البشري بصفة عامة وللقيم بصفة خاصة أسلوب علمي يساعد على الكشف عنها ودراستها، بشرط أن تقف على المواقف الحقيقية التي يمر بها الفرد في حياته،[1]

والميزة الرّئيسية للملاحظة أنّها تطلعنا على مظهر السلوك دون إمكانية تزيفه خاصة إذا أجريت هذه الملاحظة دون أن يشعر بها الفرد الملاحظ(أي في غفلة منه) أو الأفراد موضوع الدراسة، بمعنى أن تتم الملاحظة دون علمهم لكي لا يتم التصنع في السلوك، حيث تعتبر الملاحظة أكثر ملائمة خصوصا إذا كانت العيّنة موضوع الدراسة من الأطفال صغار السّن ولا يمكنهم التعبير اللّفظي لوقائع السلوك الصادر عن الطفل في عدد من الفترات الزمنية حيث اهتم العديد من الباحثين والدارسين بدراسة السلوك الاجتماعي والأخلاقي لدى عيّنات من الأطفال من خلال المشاهدة لسلوكهم.[2]

[1]- مرسي عودة محمد: الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام، ط1، دار القلم، الكويت،ص63.

[2]- نعموني مراد: العلاقة بين قيم العمل والاتجاه نحو الخصوصية رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، ص52.

ويعتبر" مندل جوردان 1982" أنّ أسلوب الملاحظة يأخذ كثيرا من الوقت إضافة إلى أنّه شخصي إلى حدّ بعيد، كما أنّ نجاحه يتوقف ويعتمد على خيرة متخصصة ومهارات عالية والمتشارك الملاحظ مقيّد بعدد من الأفراد، ويشار إلى أنّ القيم مجال تختلف عن غيره من المواضيع الاجتماعية، واستخدام الملاحظة للكشف عنها يتطلب من الباحث الإجابة على تساؤلين: ما القيم التي يهتم بدراستها؟ وما مظاهر هذه القيم، وهل هي ثابتة أو متغيّرة؟[1]

ومن الملاحظ في الوقت الراهن أن أسلوب الملاحظة واستخدامها في التعرّف على القيم وتحديدها نادرا ما تستخدم، ولعل ذلك ترجع لعدد من الأسباب من أهمها اهتمام الباحثين بالجانب الكمي في قياس الظواهر الاجتماعية ومدى توافر صدق والثبات فيها وكذا يرجع عدم استخدامها حاليا إلى كفاءة القيام بها بشكل منظم ودقيق من جانب المتخصصين في الميدان.

ثانيا المقابلة:

يقصد بها مجموعة من الأسئلة أو من الوحدات(وحدات الحديث) يوجهها شخص إلى طرف آخر أو عدة أشخاص في موقف مواجهة حسب خطة معيّنة للحصول على معلومات عن طريق سلوك هذا الطرف أو سمات شخصية للتأثير في هذا السلوك، وقد استخدمت المقابلة بشكل أكثر انتشارا في مجال قياس القيم والأحكام الأخلاقية

وأخذ هذا الاستخدام صورا وأشكالا مختلفة من جانب الباحثين في مجال قياسهم للقيم، منها على سبيل المثال تقديم القصص التي يطلب الطفل إكمالها، وقد اعتمد " كوهلبرج" في دراسته للأحكام الأخلاقية على تقديم عدد من القصص التي يشمل كل منها على نوع من التعارض أو الصراع بين قيمتين من القيم الأخلاقية، كما قامت " نانسي إيزنبرج" بدراسة عند الأحكام الأخلاقية

[1]– مرسي عود محمد: الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام، ط1، دار القلم، الكويت، 1970.

ذات الطابع الاجتماعي باستخدام مجموعة من القصص الناقصة والتي تشتمل على نوع من الصراع حاجتين أو قيمتين ويطلب من الطفل اختيار الحلّ المناسب من وجهة نظره، إلى جانب ذلك، استخدام بعض الباحثين أسلوب الرسومات كطريق لتقدير قيم الأفراد وهي طريقة ملائمة مع الأطفال الذين لا يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم إمّا لأنّ لديهم صعوبات لغوية أو ليست لديهم المعرفة والدراية الكافية بالبدائل المقدمة في السؤال، وتتخلص هذه الطريقة في أن يرسم الطفل الأشكال المحببة التي يفضلها ويعجب بها على أساس أنّها تعكس قيمة واتجاهاته.[1]

ثالثا: تحليل المحتوى(المضمون):

تحليل المضمون أسلوب يستخدمه الباحث لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفا موضوعيا ومنظما وكميا، شاع استخدام أسلوب تحليل المضمون في دراسة القيم بعدما ذاع صيته في دراسة الاتصال وقد استعمل هذا الأسلوب في قياس القيم من خلال تحليل مضمون الرّسالة سواء أكانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية، ويعتبر " رالف وايت 1947" من الأوائل الذين استخدامه في هذا المجال، وذلك على المستوى العالمي، أمّا على مستوى البيئة العربية فنجد " محمد إبراهيم كاظم سنة 1963" وقد استعمله في عدد من الدراسات، دراسة التتبعية لقيم عيّنة من الطلاب المصريين خلال خمس سنوات في الفترة ما بين (1957_ 1962) حيث طلب من طلاب الجامعة كتابة سير حياتهم دون التقيد بمكان أو مدّة لكتابتها ولضمان حرّية التعبير عن أنفسهم طلب منهم ألاّ يكتبوا أسمائهم وأن قدما فيها أوّل قائمة للقيم اشتقت من نظرية الألماني" إدوارد سبرنجر" عن طبائع النّاس نشرها في كتاب له بعنوان أنماط الرّجال عام 1928، بيّن فيها أنّ هناك ستة أنماط من الرّجال وهم الرجل النظري، الرجل الاجتماعي، الرجل السياسي، والرجل

[1]– سيد أحمد طهطاوي: المرجع السابق، ص391.

الاقتصادي، والرجل الديني والرجل الجمالي ثم نشرت القائمة عام 1933 بإمضاء أبورت، فرنون، لندزي،[1]ويتضمن 120 سؤالا تتوزع بالتساوي على القيم التي وضعها" سبرانجر" ، وقد قام " عطية محمود" بترجمة المقياس إلى اللّغة العربية سنة 1959، يتكوّن بصيغة العربية من 30 سؤالا،[2] طبق مقياس " ألبورث وفيرنون" من طرف " عبد الحفيظ مقدم" سنة 1982، على عيّنة من طلبة العلوم الاجتماعية قصد الكشف عن القيم السائدة لديهم.

وجهت انتقادات عديدة لهذا المقياس من حيث أنّه اختيار لا يقوم على ملاحظات امبريقية ولا على خلفيات نظرية قام على البرهنة والتجريب

بالإضافة إلى عدم استيعابه لكل القيم، وسيلموا ما يكتبوه بصورة لا تسمح لأحد بمعرفة الكاتب، وكان متوسط مقدار المادة المكتوبة (10) صفحات ولم يقل عن (6 صفحات)، وقد كشفت هذه الدراسة عن كفاءة أسلوب تحليل مضمون السير الذاتية في الكشف عن القيم وتحديدها بدقة.[3]

وقد استخدمه " فتحي يوسف مبارك عام 1992" في دراسة القيم الاجتماعية اللاّزمة لتلاميذ الحلقة من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها لقيم الطالب، حيث قام بتحليل مضمون مناهج الدراسات الاجتماعية المقررة على التلاميذ من العام الدراسي (1988_1989) أسفرت هذه العلمية على أنّ أهداف المناهج ومحتواها لم تتناول القيم الاجتماعية اللاّزمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.[4]

---

[1]– بشير معمرية: القياس النفسي وتصميم أدواته، ط2، منشورات حبر، الجزائر، 2007، ص62.

[2]– محمود أبو النيل: علم النفس الاجتماعي، ب ط، دار النهضة، بيروت، 1985، ص230.

[3]– سيد أحمد طهطاوي: المرجع السابق، ص392.

[4]– وافية صحراوي: قيم العمل والدافعية للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية ،جامعة الجزائر، 2002، ص48.

رابعا: الاستخبارات:

وهي الأكثر استخداما في قياس القيم ومنه:

1- استخبارات ألبورت وفيرنون وليندزي: والذي ترجمه للعربية عطيّة ليلائم البيئة المحلية، ويقيس القيم الاجتماعية والاقتصادية والجمالية والسياسية والدينية، يتكوّن من فئتين: الأولى: مجموعة من أسئلة الاختيار من متعدّد عبارة عن اختيار إجابة من إجابتين للسؤال، والثّانية مجموعة أسئلة تتضمن اختيار إجابة من أربعة اختيارات للسّؤال.

2- مقياس القيم الفارقة: أعدّه "برنس" R. Prince وترجمه للعربية جابر عبد الحميد، حيث صنّفت القيم فيه إلى نوعين: قيم تقليدية وقيم عصرية، ويتكوّن من 64 بندا يشتمل كلّ منهما على عبارتين، وعلى المجيب أن يختار واحدة منها.

وبموجب نتائج القياس للقيم من خلال المقاييس المتقدمة أمكن وفقا لدراسة ألبورت وفيرنون وليندزي استنتاج الأدوار المختلفة لكلا الجنسين الذكور والإناث في المجتمع وأنّ الرّجال قد أظهروا اهتماما كبيرا بالقيم المرتبطة بالجانب العلمي، والمبيعات الاقتصادية، المسائل الرياضية، الميكانيك، الوظائف العليا المؤثّرة، والتعبير القوي عن القضايا الاقتصادية والقيم الإنسانية، أما النساء فقد أظهروا ميلا إلى القيم المرتبطة بالأدب والخدمات الاجتماعية والوظائف الكتابية والتعبير عن القيم الجمالية، الاجتماعية والدينية[1].

3-2-2- تكوين القيم:

لتكوين القيمة عمليا هناك عدّة مراحل هامة:

[1]- محمد رأفت محمد صابر الجارحي: تنمية بعض القيم التربوية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر في ضوء خبرة اليابان، أطروحة دكتوراه، جامعة الزقازيق، مصر، 2007، ص 52.

1-جذب **انتباه المتعلم نحو القيمة:** أي إيقاظ الإحساس بالقيمة التي تختار كهدف تربوي، و هنا تستخدم كافة الإمكانيات في سبيل عرض القيمة واضحة التفاصيل، محدّدة المعالم، فالمهم هو جذب الاهتمام والانتباه كدرجة أولى لتكوين الوعي بها، وإثارة الرغبة في التلقي لتتم عملية تركيز الانتباه والمراقبة، ولتأتي الاستجابة بعد ذلك، ويظهر المتعلم اهتماما قليلا بالظاهرة، أي يظهر نوعا من الاهتمام، ثم تأتي بعد ذلك الاستجابة النشطة كطاعة أو مسايرة ليأتي بعد ذلك الأمر طوعا.

2-تقبل القيمة: في هذه المرحلة تستمر الاستجابة، بدرجة تكفي لجعل الآخرين يميزون القيمة في

الشخص، ويكون سلوكه ثابتا وملتزما بدرجة تكفي لجعله راغبا في أن يتم التعرف عليه بهذا الشكل، ومعنى هذا أن القيمة أصبحت ممثلة بدرجة كافية من العمق، بحيث تصبح قوة مسيطرة باستمرار على السلوك. فقيمة الصلاة مثلا حين نريد غرسها في نفس الناشئ فلابد من جذب انتباهه والاستحواذ عليه وتستخدم في ذلك كافة الوسائل الممكنة، بحيث نبين له أهمية الصلاة مرة بعد مرة بحيث يتوفر لديه وعي بها، ويتطلب ذلك إطلاع المتعلم على تلك الأهمية وكيفية أداء الصلاة، وبعد ذلك تتكون لديه رغبة مستمرة في تطوير قدرته على أدائها بعد تقبله لها.

3-تفضيل القيمة: وتعني هذه المرحلة أن الفرد أصبح ملتزما بالقيمة لدرجة تجعله يتابع القيمة ويسعى وراءها ويريدها، وهنا تظهر عدة استجابات معينة، تعبر عن هذا التفضيل ففي حالة القيمة التي مثلنا بها، يسعى الفرد لتكوين أرضية واسعة عنها، أو يهتم بدعوة غيره إلى الصلاة، وبالذهاب إلى المسجد طواعية.[1]

[1]- أبو العينين علي خليل مصطفى: المرجع السابق، ص 84.

4-الالتزام: في هذه المرحلة يصل الفرد إلى درجة عالية من اليقين، فيصل إلى الاقتناع والتأكد الذي لا مجال فيه للشك، ومن ثم إلى التقبل (الإيجابي) الوجداني الكامل، ومن ثم يعمل لتقدير القيمة وتتعمق مشاركته في هذا التقدير، وفي الأشياء الممثلة له كما ويبحث عن أشباهه المؤمنين بالقيمة وهنا لابد من إدراك عدة أمور:

1 – أن الالتزام ليس مجرد حماس أو عاطفة وقتية عابرة، توجد وتتلاشى لتحل محلها عاطفة مؤقتة أخرى، بل يعني الاستمرار العاطفي لتأكيد الالتزام.

2 – أن اعتناق قيمة ما فترة طويلة من الزمن لا يدل على الالتزام بها، فلابد من استغلال قدر من طاقة الفرد العاطفية حتى يتم الالتزام الحقيقي.

3 – أن الأعمال المؤيدة للقيمة أمر مهم لأنها تعني وتدل على الالتزام بحكم طبيعتها.

4 – التنظيم: ويعني ترتيب القيم في نظام معين ذلك أنه حين يؤخذ في تمثيل القيم بصورة متتابعة، فإنّه يواجه مواقف ذات علاقة بأكثر من قيمة واحدة، وهنا تنشا الضرورة لأمور ثلاث: تثبيت القيم في نظام واحد وتحديد العلاقات المتبادلة بينها، وإقامة قيم مسيطرة متغلغلة، وفي هذه المرحلة يكون التجريد ويكون التعبير عن القيمة رمزا أو عملا، وتشتمل عملية التجريد على تحديد الأشياء العامة التي تعتمد على التحليل والمفاضلة، وتدور في ذهن المتعلم ليصل إلى تنظيم معين لقيمة، مكونا أحكامه على الأبناء والعلاقات من حوله.

6-التمييز: في هذه المرحلة يصبح الفرد متميزا، حيث يصل إلى التصرف السلوكي الذاتي الثابت طبقا للقيم التي تمثّلها والتي أصبحت تسيطر على تصرّفاته وتراقبها، فهي تقوم بدور الرقابة لسلوكه وتصرّفاته، بحيث يمن وصفه وتقديره عن طريق هذه القيم المتغلغة، والمتعلّم في هذه المرحلة يكون قد دمج قيمه وأفكاره ومواقفه واتجاهاته، في وجهة نظر متكاملة تشكل نظرته للعالم المحيط به وتشكّل استجاباته الدائمة والثابتة اتجاه المواقف والأشياء بصورة مترابطة، بمعنى تشكّل

توجها سلوكيا أساسيا يمكن الفرد من التحكم في العالم المعقد من حوله والعمل بثبات وفعالية في هذا العالم ويربط هذا التوجه الأساسي بين سلسلة من المواقف والاتجاهات والقيم، وهكذا يصل الفرد إلى تمثيل القيم ودمجها في ذاته بحيث تصبح من الملامح المميزة له ويحدث لع تقبل للمواقف والاتجاهات والقوانين والمبادئ التي تشكّل جزء منه وذلك في تكوين أحكام القيم؛ أي في تحديد سلوكه[1].

ولذلك فعملية تنمية القيم وتكوينها ليست سهلة ولا بسيطة كما قد يتصور البعض، لذا فإن تركها لعوامل الصدفة أو العشوائية ليس من صالح تنميتها، إذ يجب أن تخضع لعملية تخطيط دقيقة وإتاحة الفرصة لتزويد المتعلمين ببعض القيم الصريحة وفي نفس الوقت تتاح لهم الفرصة لاكتشاف القيم الأخرى غير المعلنة.

3-3- النظريات المفسّرة للقيم:

هناك عدّة اتجاهات في تفسير القيم نذكر منها:

3-3-1- التفسير الذاتي:

يعتبر إيميل دوركايم من أشهر العلماء المفسّرين للقيم وفق هذا الاتجاه، حيث ينظر إلى القيم نظرة ذاتية، ويرفض الرأي الذي يرى أنّ القيم حكم منفصل عن الشخص المرتبط بالموضوع أي متعلّق بخاصية الشيء الذي يتّصف به بمعنى أن القيم تتّصف بصفة مستقلّة عن كيفية الإحساس بها في لحظة الحكم[2].

وبرّر دوركايم رفضه هذا باعتقاده لعدم وجود أي علاقة بين الخصائص الموضوعية للأشياء وبين قيمها، وأكّد أنّ القيم تقدير يقتصر على الأشياء، فالقيمة عند دوركايم تنبع من العلاقة التي

[1]- أبو العينين علي خليل مصطفى: المرجع السابق، ص 85- 86.

[2]- المرجع نفسه، ص 180.

تربط الأشياء بالمظاهر المختلفة للمثل العليا، والتي تكشف عن مظهر من مظاهر تلك المثل، وقيمة الشيء لا يمكن أن تقدّر إلاّ عن طريق المثل العليا، فهي تصوّرات جمعية حقيقية مرغوب فيها وترتبط بحياة الناس العلمية ارتباطا شديدا وليست في معزل عن الحياة، ويرى دوركايم أن المجتمع لا يمكن أن يتكوّن ويستمر دون نشوء المثل العليا وأنّ القيم تتنوّع وتتغيّر لأنّها تنشأ عن طبيعة الأشياء ونفسها في عالم واقعي، وهي لا تؤثّر في المجتمع بقدر متماثل.

3-3-2- التفسير الموضوعي:

تعتبر القيم أو قيمة الشيء كامنة وكائنة فيه فعلا وتعبرّ عن طبيعته، وبمعنى آخر يرى أصحاب هذا التفسير أنّ قيمة الشيء موضوعية مستقلّة عن الذات الإنسانية وعن مشاعر الإنسان وتحدد بمعزل عن خبرته في الحياة الواقعية ولذا فجلّ القيم الثّابتة لا تتغيّر. يعدّ أفلاطون من أنصار موضوعية القيم وقد قال بالمثل العليا الثلاث: الحق، الخير والجمال، فهي في نظره أعلى المعاني وأسماها قيمة وأرفعها منزلة ولا يخرج أي شيء عنها ولا يخلو أي سيء منها، وقد جعل أفلاطون الحق في جانب العلم والمعرفة والخير في جانب الأخلاق والسلوك، والجمال من جانب الفن والتناسب، ويرجع أفلاطون هذه الأفكار السامية إلى عالم آخر غير العالم الذي نعيش فيه، عالم لا يفنى وتوجد فيه الأشياء كاملة كما يجب أن تكون عليه، أي عالم المثل، عالم الحق والخير والجمال[1]

وقد أرجع أصحاب هذه النظرية مصدر القيم إلى بناء علوي ومفاهيم غيبية ميتافيزيقية، ووظيفة القيم تبدو مثلا معياريا على المجتمع أن يحققها، وبذلك تقوم القيم من منطلق هذا الاتجاه مطلقة ومصدرها البناء العلوي للمجتمع، وتكون هذه القيم موجودة داخل الفرد ومستقلة عن ذاته

[1]- المعايطة: المرجع السابق، ص 180.

ومشاعره، وجلّها ثابتة لا تتغيّر ولا تتحد بالخبرة في الحياة الواقعية، بحيث نستطيع الحكم عليها وتقديرها.

3-3-3- النظرية العامّة:

يرى العالم الاجتماعي "رالف بارتون بري" " Ralf Barton Perry" صاحب هذه النظرية أنّ مفهوم الاهتمام هو محور وركيزة لتفسير القيم، حيث يعتبر أنّ أي اهتمام لأي شيء يجعل هذا الشيء ذا قيمة حسب المعادلة التالية:

(س) ذو قيمة = هناك اهتمام بـ (س)

فالقيمة حسبه تنبع من الاهتمام والرغبة وليس العكس، وتركّز هذه الضغط النظرية على كلّ القيم الموجودة في ذات الفرد، وتطلق لفظ القيمة ليدلّ على عملية يقوم بها الإنسان، وتنتهي هذه العملية بإصدار حكم على شيء أو موضوع أو موقف ما، فالقيم في الواقع عمليات تقويم، والتقويم عملية اجتماعية ثقافية[1].

ونجد أنّ هذه النظرية تأخذ الاهتمام محورا لتمييز القيم؛ أي أن أيّ اهتمام يجعل هذا الشيء ذو قيمة فردية أو اجتماعية، كما اعتبر القيم ليست تقييم أو حكم تقييمي للأشياء والموضوعات وإنما اعتبرها عملية تقويمية تربط بالاهتمام والأغراض والمصالح أي تتحدد تلك القيمة من خلال مجموعة من الخطوات نتاجها إصدار الحكم النهائي المتمثّل في قيمة الشيء.

[1]- المعايطة: المرجع السابق، ص 181.

خلاصة:

نستخلص مم سبق أنّ القيم التربوية هي مفاهيم تظهر في حياة الناس سواء كانوا أفرادا أو جماعات من خلال ممارساتهم اليومية وتمثلهم لها، فهي بذلك تعتبر دوافع محركة لسلوكهم، حيث تنتشر القيم في حياة الأفراد وعلى أساسها تقوم العلاقات الاجتماعية، حيث ترتّب هذه القيم في إطار عام وضمن نسق يسمح من خلالها للأفراد بتحديد اتجاهاتهم وميولاتهم، وعليه فهي تشكّل الإطار النفسي والاجتماعي والمعياري.

الفصل الثالث: السلوك الاجتماعي

تمهيد

1- ماهية السّلوك الاجتماعي وخصائصه

1-1- مفهوم السلوك الاجتماعي.

1-2- مميّزات وخصائص السلوك الاجتماعي.

1-3- نماذج السلوك الاجتماعي وأنساقه.

2- السلوك الاجتماعي [مهارات، أشكال، مكوّنات].

2-1- مهارات السلوك الاجتماعي ومستوياته (مجالاته).

2-2- أشكال السلوك الاجتماعي وعناصره.

2-3- مكوّنات السلوك الاجتماعي وتصنيفاته.

3- العوامل المؤثّرة في السلوك الاجتماعي والنظريات المفسّرة له.

3-1- عوامل السلوك الاجتماعي وجوانبه.

3-2- السلوك الاجتماعي في سنّ المراهقة وعلاقته بالقيم.

3-3- النّظريات المفسّرة للسّلوك الاجتماعي.

خلاصة

تمهيد

نعرض في هذا الفصل من الدراسة الإطار النظري لمفهوم السلوك الاجتماعي من تعريف للسلوك الاجتماعي وأشكاله وأنماطه وغيرها، حيث أنه لا يمكن أن نجد شخصا يعيش بمفرده وفي عزلة تامة عن الآخرين، فالواقع يفرض عليه أن يعيش في وسط اجتماعي يسمح له بممارسة سلوكاته الاجتماعية من خلال عملية التأثير والتأثر، ولا يتمّ هذا إلاّ إذا كان هذا الفرد ينتمي إلى جماعة أو وسط اجتماعي؛ لأنّ أصل السلوكات الاجتماعية التي يقوم بها الفرد هي في الحقيقة تنبع من الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه.

1- ماهية السّلوك الاجتماعي وخصائصه

1-1- مفهوم السلوك الاجتماعي

1-1-1-مفهوم السّلوك:

أ- السّلوك لغة:

مأخوذ من مادة: سلك والسلك مصدر سلك طريقا وسلك المكان يسلكه مسلكا، وسلكه عبره ومنه وأسلكه إياه ومنه وعليه وسلك بالفتح مصدر سلكت الشيء في الشيء فانسلك أي أدخلته فيه فدخل، قال تعالى: "كذلك سلكناه في قلوب المجرمين" الآية 200 من سورة البقرة.

وجاء في المعجم الوسيط: سلك: سار في طريق سلكه والسلوك سيرة الإنسان وفلان حسن أو شيء السّلوك[1].

ب- السّلوك اصطلاحا:

إنّ الكائن الحي منذ ولادته تبدأ بينه وبين البيئة التي يعيش فيها صلة ديناميكية، فيؤثر كل منهما في الآخر ويتأثّر به، وإن هذه العلاقة التي تقوم بين الكائن الحي وبيئته الخارجية تجعله في حالة مستمرة من النشاط، ومجموع هذا النشاط الذي يصدر من الكائن الحي في أثناء عملية التفاعل هو ما نسميه بالسلوك[2].

[1]- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، ج1، ط2، دار المعارف، مصر، 1972، ص 455.

[2]- طلعت منصور وآخرون: أسس علم النفس العام، مكتبة النشر للطباعة، القاهرة، 1978، ص 8.

وعليه فالمفهوم الأوسع للسلوك يعرف على أساس أنه استجابة تصدر عن الإنسان أو الحيوان ويمكن ملاحظتها أو قياسها وعلم النفس هو علم دراسة السلوك[1]

ويعرف السلوك الإنساني عند **المختصين في علم النفس** بأنّه: "هو ذلك النشاط الذي يصدر من الكائن الحي كنتيجة لعلاقته بظروف بيئية معينة، والذي يتمثل بالتالي في محاولاته المتكررة للتعديل والتغيير في هذه الظروف، حتى يتناسب مع مقتضيات حياته وحتى يتحقق له البقاء ولجنسه الاستمرار"[2].

أما **سهير كامل أحمد** فترى أن: "كل سلوك يصدر عن الفرد إنما هو مدفوع وفرضي، ولا يمكن التعرف على مظاهر السلوك الإنساني إلا إذا عرفنا الدوافع التي وراءها ولكي نفهم الناس لابد من معرفة دوافعهم وما يرمون إليه من أهداف"[3].

وعرّفه **محمد عبد الله الدويش** بأنّه: "كلّ نشاط يصدر عن الإنسان سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات العضوية أو الحركية، أم نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكير والوسواس"[4].

1-1-2-مفهوم السلوك الاجتماعي:

السلوك الاجتماعي المقبول قواعد تمثّل جزء من النّظام الاجتماعي المتمثّل في مجموعة من النّاس الذين يشتركون معا في أداء عمل اجتماعي معيّن يتعلّق بناحية معيّنة من البيئة التي

---

[1]- أروف وينتج: مقدمة في علم النفس، تر: عادل عز الدين الأصول وآخرون، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1992، ص 11.

[2]- محمد عماد الدين إسماعيل: المنهج العلمي وتفسير السلوك، ط4، دار القلم، الكويت، 1989، ص 162.

[3]- سهير كامل أحمد: التوجيه والإرشاد النفسي للصغار، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2003، ص 52.

[4]- رمزي جاب الله: مرجع سابق، ص 184.

يعيشون فيها ويستعينون في ذلك بأساليب فنية مرسومة، كما يخضعون لفئة معيّنة من القواعد والقوانين[1].

السلوك الاجتماعي هو عبارة عن السلوك الذي يتمثّل في لقاء الفرد بغيره من أفراد الجماعة، ويتمّ اكتسابه نتيجة علاقات الفرد بأسرته وبيئته، وغالبا ما يحدث التأثير من جماعات تجاه الفرد وبذلك يتأثّر الفرد بما تمارسه الجماعات عليه من ضغوط حتى يقوم الفرد بأنماط سلوكيّة ترضى عنها الجماعات، أما مدى امتثال الفرد بالجماعات فإنّه يتوقّف على مدى حاجته إليها، وعدم إمكانية الاستغناء عنها مما يدفعه إلى الالتزام بقواعد السلوك الاجتماعي التي تقرّها الجماعة[2].

السلوك الاجتماعي هو أي تصرّف أو فعل يقوم به الشّخص أو نمط سلوكي وبناء اجتماعي مفيد على المستوى الشّخصي أو المجتمعي، وهذا المفهوم يشمل كل السّلوكات سواء كانت بسيطة مثل مساعدة مسن في عبور الطريق والتي تظهر في الحياة اليومية أو غيرها من السلوكيات[3].

ويبينه هوللندر(1971): أن السلوك الاجتماعي للفرد يقوم على ذخيرته من التوقعات النابعة من خبرته في سلوكه وفي سلوك الآخرين، ويتوقف بنيان العلاقة أو العلاقات الاجتماعية اليومية عل اشتراك الناس في هذه التوقعات التي تدخل الأدوار الاجتماعية المختلفة التي يقوم بها وفقا للمعايير الاجتماعية والقيم السائدة في المجتمع، وتقوم توقعاته لسلوك الآخرين على ما هو يترقبه من هؤلاء الآخرين وعلى ما يطلبونه منه، كما أن لدى الفرد توقعاته عن سلوكه هو[4].

---

[1]– زيعور شفيق محمد: الفكر التربوي عند العلموي، دار اقرأ، بيروت، 1986، ص 56.

[2]– الغمري إبراهيم: السلوك الإنساني، دار الجامعات المصرية، القاهرة، 1979، ص 28.

[3]– جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي، ج3، دار النهضة العربية، القاهرة، 1993، ص 3014.

[4]– جلال سعد: المرجع في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1985، ص 22– 23.

ويذهب" **بو**" في وصفه للسلوك الاجتماعي إلى أن الفرد يسلك اجتماعيا على أحسن ما يكون عندما يجيد توقعات الآخرين فهو يعبر لهم عن وده ويشبع رغباتهم ولاسيما هندما يشعر بالحاجة إليهم، إلا أن هذا قد يكون بهدف خداع الغير لأغراض معينة، وأفضل ما يكون عليه السلوك الاجتماعي هو عندما يقترن بالصلاح فإنه يكون على أرفع مستوى في تعاونه ونكران ذاته، هدفه الأسمى صداقة الناس ومحبتهم يساعد السلوك الاجتماعي على تنظيم العلاقات بين الناس، فهو سلوك التآلف والتوادد والتعاون، له معان وأهداف أخلاقية، يسعى من خلاله الفرد إلى تحقيق التوافق مع الجماعة والحصول على تقديرها وهو سلوك مكتسب يتعلمه الفرد من تجربته السابقة، ويتنوع هذا السلوك بحسب حاجيات الفرد والمواقف التي تواجهه، والناس الذين يتفاعل معهم وكذلك سلوك الآخرين اتجاهه وهو السلوك الذي يوجه الشخص نحو الآخرين لأجل الاتصال بهم والتأثير عليهم بحسب تجاربه وخبراته ووفقا لحاجاته، ويمكن ملاحظة السلوك الاجتماعي للشخص عندما يكون مباشرا، ويمكن استنتاجه عندما يكون موضوعيا كما يستدل عليه من الغرض الذي يحققه[1].

كما ويعدّ السّلوك الاجتماعي أحد فروع السّلوك الإنساني إذ هو السّلوك الذي يشمل توافق الشّخص في تعامله مع غيره[2]، لاسيما أنّ هذا السّلوك يهتم بدراسة التّأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع من خلال عملية التّفاعل فيما بينهما نتيجة تأثّره بسلوك الأفراد من حيث تأثيره.

السّلوك الاجتماعي هو السّلوك الذي يتمثّل في علاقة الفرد بغيره من أفراد الجماعة لميله إلى الانتماء وتكوين العلاقات الاجتماعية مع غيره من الأفراد[3].

---

[1]– ساجدة عبد الأمير السعدي: دراسة مقارنة في السلوك الاجتماعي لتلاميذ الصف الأول ابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال، دراسات تربوية، العدد10 نيسان، 2010، ص 80.

[2]– حسن محمد خير الدين، العلوم السلوكية، مكتبة عين شمس، القاهرة، 1984، ص13.

[3]– نجيب اسكندر: السلوك الاجتماعي وتغيره (بحث منشور في مجلة سلسلة الدراسات)، القاهرة، العدد 38، 1970، ص 13.

السلوك الاجتماعي هو السلوك الذي يشمل توافق الشّخص في تعامله مع غيره[1]، حيث يهتم بدراسة التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع من خلال التفاعل فيما بينهما نتيجة تأثره بسلوك الأفراد ومن حيث تأثيره فيهم، فضلا عن ذلك فإنّه يهتم بدراسة التنشئة الاجتماعية للفرد وكيفية تأثير الأفراد بالنظام الاجتماعي والثقافة التي ينشأ فيها[2].

عرّفه **الخزرجي (1996)**: على أنه الصيغة أو الكيفية التي يتفاعل من خلالها الفرد مع أفراد المجتمع الآخرين ويتخذ هذا التفاعل نمطين هما: النّمط الإيجابي والنّمط السلبي، كما يعكس هذين النمطين عملية التنشئة الاجتماعية التي ينشأ عليها الفرد وضغط الواقع البيئي والحالة الداخلية للفرد التي تكون بصورة عامة مكتسبة عن تجاربه السابقة وخبراته المترسّبة فضلا عن خصائصه الوراثية[3].

عرف " **شوان**" السلوك الاجتماعي **(1988)**: هو النشاط الذي يقوم به الفرد متأثرا بغيره من الأفراد الآخرين في حضورهم أو غيابهم في موقف النشاط الذين يمثلون التكوين(المجال) النفسي الاجتماعي له وهذا النشاط يكون إما عقليا أو وجدانيا أو مهاريا[4].

عرّف **بردوايستيل (briduistell 2009)**: السلوك الاجتماعي بأنه نشاط يتصف بالتفاعل والتأثير بين طرف أو طرف آخر وبين جماعة أو جماعة أخرى هدفه التواصل الاجتماعي بين الآخرين بنمط قد يكون إيجابيا أو سلبيا[5].

---

[1]- حسن محمد خير الدين: المرجع السّابق، ص 13.

[2]- محمد شفيق: العلوم السلوكية مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2000، ص 09.

[3]- بشرى عنّاد مبارك: جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخّرات عن الزّواج، مجلة كلية الآداب، العدد99، جامعة ديالى، ص 720- 721.

[4]- المرجع نفسه، ص 721.

[5]- المرجع نفسه، ص 721.

كما يعرّف **سعد جلال** السلوك الاجتماعي على أنّه انه علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتوقف سلوك كل منهما على سلوك الآخر إذا كانا فردين أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين إذا كانوا أكثر من فردين. وهو عملية اتصال تؤدي إلى التأثير على أفعال الآخرين ووجهات نظرهم[1].

ويعرّفه **جواد** بأنّه: عملية اتصال فيها توجيهات ومهارات تتنوع تبعا لتنوع المواقف الاجتماعية التي يمر بها الفرد وله خواص وقواعد وأهداف وهو تحصيل حاصل لحالة شعورية مقصودة ويظهر على شكل كلمات ذات معاني سلوكية محكومة بقواعد المواقف أوقد تكون رموز تعبر عن معاني متباينة تجاه مثير معين لدرجة أنها في بعض الحالات تصبح تلقائية وعفوية ولاشعورية أحيانا أخرى لأن بعض العناصر المشكلة للسلوك ورد الفعل الذاتي قد ينشأ بعيدا عن حالة اليقظة الشعورية[2]. وهو سيرة الإنسان ومذهبه واتجاهه، وعلم السلوك هو معرفة النفس ما عليها ومالها ويسمى بعلم الأخلاق والسلوك في علم النفس هو الاستجابة الكلية، الحركية والغددية التي يقوم بها الكائن الحي كرد فعل للموقف الذي يواجهه وحيز السلوك هو الحياة، ومجال السلوك هو الظروف البيئية أو الممر الذي يؤثر في توجيه سلوك الفرد في لحظة معينة، والاضطراب السلوكي للإنسان يكون نتيجة تعلم وتكيف خاطئين ويكون العلاج السلوكي له بإزالة كالتدريب على السلوك الذي يوصل إلى التكيف الصحيح.[3]

---

[1]– جلال سعد: علم النفس الاجتماعي، ط2، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1984، ص 119.

[2]– جواد، شوقي ناجي: سلوكيات الإنسان وانعكاساتها على إدارة الأعمال، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1992، ص 204– 205.

[3]– عبد المنعم الحفني: المعجم الفلسفي، الدار الشرقية، القاهرة، ط1، 1990، ص148.

فالسلوك هو ما يأتيه الفرد أو الكائن العضوي من نشاط في محيطه محفزا بدوافعه الفكرية والبيئية على حد سواء[1]، فخلف كل سلوك دافع فنحن لا نقوم بشيء يحركنا للفعل ونتوقع أن نحصل من خلال هذا السلوك على نتيجة بما يعني أن السلوك يخدم وظيفة وقد يخدم سلوك واحد عدة وظائف فمثلا لقاء الأصدقاء بدافع الشعور بالملل نتيجة متوقعة أن يبدد الأصدقاء الملل.

إنّ أي سلوك سيؤدي بالنتيجة إلى حاجة لدينا فمثلا إذا ذهبت في رحلة وقضيت وقتا ممتعا ستحاول الذهاب في المرة المقبلة والعكس صحيح.

ومنه نصل إلى نتيجة أو استنتاج وهو أن كل سلوك يخدم على الأقل وظيفة وأن عدة سلوكات تخدم عدة وظائف وإذا لم يحقق السلوك الوظيفة المستهدفة فإنه سيختفي تدريجيا.[2]

وعليه نقول أن السلوك الاجتماعي هو ذلك النشاط الذي يقوم به الفرد مع أفراد آخرين عن طريق التفاعل وبلغة التواصل ويكون هذا السلوك يحمل صفة إما أن يكون سلوكا ايجابيا ذو أهداف يصبو الفرد إلى تحقيقها أو سلبيا عندما يفشل الفرد في بلوغ هدفه فيضم حل السلوك تدريجيا كلما نقصت فرصة تحقيقه.

كما ويشكّل السلوك الاجتماعي الدعامة الأساسية لعلم النفس الاجتماعي إذ أن هذا المفهوم يشكل أهداف هذا العلم التي هي:

- فهم السلوك الاجتماعي وتفسيره ومعرفة أسباب حدوثه والعوامل المؤثرة فيه.

---

[1]- عبد العلي الجسماني، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1994، ص35.

[2]- سليمان عبد الواحد إبراهيم: السلوك الاجتماعي الايجابي أساليب تعلمه تنميته، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص18-19.

- التنبؤ بما سيكون عليه السلوك الاجتماعي، وذلك استنادا إلى معرفة العلاقات الموجودة بين الظواهر الاجتماعية ذات العلاقة بهذا المجال.
- ضبط السلوك الاجتماعي والتحكم به وتحسينه إلى ما هو مرغوب فيه[1]، ولقد عبّر عن مفهوم السلوك الاجتماعي في ضوء المفاهيم الآتية:

أ/ وفق مفهوم الجماعة الاجتماعية: فإنّ السلوك الاجتماعي عبارة عن متصل يقع بين قطبين متطرّفين يتمثل القطب الأول بالعلاقات الشخصية بين الأفراد التي تبرز في خصائصهم المتفردة بعيدا عن تأثيرات الفئات الاجتماعية التي ينتمون إليها أما القطب المتطرف الآخر فيتمثل بالعلاقات ما بين الجماعات التي تحدّد للسلوك الأفراد بوصفهم أعضاء في فئات اجتماعية معينة بعيدا عن العلاقات الشخصية مثلا سلوك الجند المنتمين إلى جيشين متقابلين أثناء المعركة[2].

وقد عرّفه **عاقل** على أنه: "السلوك الذي يتأثر بسلوك الآخرين أو يؤثر فيه، وهو يشتمل على تواصل بين الأفراد والجماعات"[3].

وقد ذهب **الحنفي** إلى نفس ما ذهب إليه عاقل حيث حدد مفهوم السلوك الاجتماعي على أنه" سلوك متأثر بوجود آخرين، أو سلوك اجتماعي، أو سلوك يسيطر عليه المجتمع"[4].

أما تعريف **القصير والعمر** فقد جاء كما: "يتضمن السلوك الاجتماعي لتصرفات وأفعال الأفراد، التي يكونها ويصوغها المجتمع، فهو نظرة اكتسابية وليست وراثية، أي يتعلمه الفرد من

---

[1]– نبيل عبد الهادي: السلوك الاجتماعي، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص 263.

[2] – Tajfel Hand Turner C. T: The social identity theory of intergroup behavior, Jost and Sidanas edition, New York, 2004, P 272.

[3]– فاخر عاقل: معجم علم النفس، ط3 ، دار العلم للملايين، بيروت، 1979 ، ص 105.

[4]– عبد المنعم الحفني: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة المدبولي، القاهرة، 1987، ص 203.

محيطه الاجتماعي كالعائلة والمدرسة والشارع وأصدقاء الحي وباقي التنظيمات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية[1]"

1-2- مميّزات وخصائص السلوك الاجتماعي

1-2-1- مميّزات السلوك الاجتماعي:

للسلوك الاجتماعي العديد من المميزات نذكر منها:

1- يحمل السلوك الاجتماعي معان وأهداف أخلاقية من أجل التآلف والتوادد والتعاون سعيا لتحقيق التوافق على الجماعة والحصول على تقديرهم ومن وظائفه تنظيم العلاقات بين الأفراد.

2- السلوك الاجتماعي سلوك مكتسب يتعلمه الفرد من تجاربه السابقة وهو يتفاعل مع غيره لذلك فهو يؤثر فيهم ويمكن أن يسيطر عليه ويوجه من قبل الجماعة.

3- ينوع السلوك الاجتماعي حسب حاجات الأفراد والمواقف التي تواجههم والجماعات التي يتفاعلون معها وكذا سلوكات الأفراد الآخرين اتجاههم.

4- يظهر الفرد السلوكي الاجتماعي ويوجهه نجو الآخرين يهدف التواصل والاتصال بهم والتأثير عليهم حسب تجاربه وخبراته السابقة ووفقا لحاجاته.

5- يمكن ملاحظة السلوك الاجتماعي عندما يكون مباشرا كما ويمكن استنتاجه عندما يكون موضوعيا ويستدل على كونه اجتماعيا من الغرض الذي يحققه.[2]

---

[1]- مليحة عوني القصير، معن خليل العمر: المدخل إلى علم الاجتماع، مطبعة بغداد، بغداد، 1981، ص 9.

[2]- حمد ليث كريم: قواعد السلوك الاجتماعي المدرسي للمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي، أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية كلية التربية، 1995، ص31، 32.

6- السلوك الاجتماعي له قواعد عامة، والسلوك الاجتماعي للتلاميذ له قواعد خاصة مشتقة من القواعد العامة للسلوك الاجتماعي ومن خصائص العلم والتعلم وشروطهما.

7- الفرد في المجتمع يتفاعل مع فئات اجتماعية عديدة تتفاوت في الخصائص والأهداف بينما عند التلاميذ فهو تفاعل يتم بين فئتين أساسيتين هما الأساتذة والتلاميذ الآخرين الموجودين في نفس الثانوية وتكون لهم خصائص مشتركة مما يجعل مفردات السلوك متشابهة.

8- سلوك التلاميذ (التلميذ) تحكمه أنظمة وأهداف ومناهج دراسية وأنشطة متعددة تدخل في سياق منتظم يجعل سلوك التلميذ محط تقويم مستمر من الآخرين.

9- تعدد أدوار الفرد في المجتمع يعطي مرونة أكبر في السلوك الاجتماعي أما سلوك التلميذ فيكون تبعا لدوره كمتعلم مما يجعله أكثر تقيدا وتكرارا بما يسهل تعلم النظام.

10- سلوك التلميذ داخل قاعة الدرس(القسم) يأخذ وقتا أكبر من سلوكه في الأنشطة الأخرى ويقع تحت الملاحظة المباشرة[1].

1-2-2- خصائص السلوك الاجتماعي:

1- هو سلوك مسبب أي أنه لا يأتي من عدم بل يكون هناك دائمة سبب يؤدي إلى ظهوره.

2- من خصائصه أيضا أنه سلوك هادف أي أنه يسعى عادة إلى تحقيق هدف أو غاية معينة أو قضاء حاجة ما.

3- هو سلوك متنوع يظهر في شكل صور متعددة ومختلفة حتى يمكنه أن يتلائم ويتوافق مع المواقف التي تواجه الفرد.

[1]- إيمان عبد الكريم ذيب: المرجع السابق.

4- هو سلوك مرن يتغير وطبقا للظروف والمواقف المختلفة التي تواجه الفرد ولكن مع الأخر بعين الاعتبار أن مرونة السلوك الاجتماعي عملية نسبية تختلف من شخص لآخر طبقا لاختلاف مقومات شخصية كل منهما والعوامل البيئية المحيطة بهما[1].

1-3- نماذج السلوك الاجتماعي وأنساقه

1-3-1- نماذج السلوك الاجتماعي:

على وفق مبدأ الدّافعية motivation يقسّم السلوك الاجتماعي إلى ثلاثة نماذج:

- **سلوك اجتماعي انفعالي:** تكون العاطفة مصدر هذا السلوك وهي تتناقض مع العقل والحكمة والبصيرة، وما تقرره الحياة الواقعية التي يعيش فيها الأفراد.
- **سلوك اجتماعي تقليدي:** تكون العادات والتقاليد والقيم وأخلاق المجتمع مصدر هذا السلوك فهي تنظم علاقة الفرد بالآخرين وترسم أهدافه وطموحاته ومصالحه.
- **سلوك اجتماعي عقلي:** يخرج هذا السلوك من منطقة الذات التي تعبر عن ماهيته وحقيقة العالم الخارجي والحياة الاجتماعية التي يعيشها الأفراد والجماعات ويتميز هذا السلوك بالتعقل والحكمة والمنطق والبصيرة والإدراك الثاقب للأمور والقضايا والمشكلات[2] .

---

[1]- ثائر رشيد حسن، عدنان جواد خلف: تأثير درس التربية الرياضية على السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ بطيئي التعلم والأسوياء، بحث وصفي على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في محافظة ديالي، مجلة علوم الرياضة العدد الأول، 2009، ص 183- 184.

[2]- بشرى عنّاد مبارك: المرجع السّابق، ص 732.

وقد اتفقت مراجع عديدة على أنّ السلوك المحبّذ اجتماعيا يمكن تصنيفه حسب متّصل واحد هو الإيثار- العدوان، وقد أكّد **كيربس- ميرل (Kerbs-Miller 1985)**، على أنّ هذين الشّكلين من السلوك الاجتماعي يحملان أهم انفعالين دافعين للسلوك الاجتماعي وهما: التعاطف- الغضب، ورغم تباينهما إلا أنّهما يشكلان أهم نماذج السلوك الاجتماعي، كما أن العمليات البيولوجية والثقافية الدافعة لهذين السلوكين متشابهة إلى حد كبير، وأغلب الاستنتاجات التي نتوصّل إليها عن أحدهما أنها تنطبق على الآخر، كما تنطبق على غيرهما من أشكال السلوك الاجتماعي الذي قد لا يبدو واقعا على هذا المتصل، وهو متصل السلوك المرغوب – غير المرغوب اجتماعيا[1].

1-3-2- أنساق السلوك الاجتماعي:

- الأنساق التي توجه السلوك الاجتماعي للفرد:

هناك أربعة أنساق مهمة تعمل على توجيه السلوك الاجتماعي للفرد، حيث أشار تالكوت بارسونز في نظرية الدور الاجتماعي على أنّ السلوك الاجتماعي للفرد يعتمد على طبيعة الأدوار الوظيفية التي يشغلها، أي أنّه يمكن معرفة أو التنبؤ بسلوك الفرد الاجتماعي من خلال أدواره الاجتماعية، وجاءت الأنساق كالتالي:

1-النسق الثقافي: cultural system

هو نسق متعلم ومكتسب، ومتناقل وقابليته للانتقال لا تقتصر على الانتقال الجيلي، فهناك الانتقال النسقي الذي يتكون من التقاليد والقيم والمعايير والقوانين ووسائل الاتصال التي تكسبه القدرة على التأثير من خلال اندماجه في نسق الشخصية وتميزه بالثبوت الذي يجعل عملية تغييره

[1]- دكت، جون: علم النفس الاجتماعي والتعصّب، تر: عبد الحميد صفوت، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 31.

تحتاج إلى مدة طويلة إن هذا النسق يتداخل مع النسق الاجتماعي الذي لا يعمل إلا في سياق التراث الثقافي.

2- النسق الاجتماعي: social system

هو نسق ثقافي يكتشف عن نفسه في أنساق الشخصية ودوافع الأفراد عندما يلتقون في موقف اجتماعي محدد.

3- نسق الشخصية: personalite system

هو مظهر الفرد كونه ممثل actor، إذ أنه يكون مفهوما للأنماط والنماذج المتعلقة والمؤلفة لنظامه السلوكي[1].

4- الكائن السلوكي:

يشير إلى النظام السلوكي بوظائفه المعرفية والتكيفية المختلفة.[2]

وقد بين سملسر(smelser) أن هذه الأنساق تعمل على توجيه السلوك الاجتماعي نحو غاية أو هدف محدد وأن القيم والمعايير تكسبه صفة التنظيم المعياري، فالقيم تمثل موجهات السلوك الاجتماعي أما المعايير فهي الضوابط المحددة له.[3]

---

[1] – Parsons, T : The structure of social action, free press, New York, forth printing, 1966, P 6.

[2]– بشرى عنّاد مبارك: المرجع السابق، ص 738.

[3]–Smelser, NJ : The theory of collective behavior, Routledage & Kagan Paul, Third in pression, London, 1970, P 34- 35.

2- السلوك الاجتماعي [مهارات، أشكال، مكوّنات]

2-1- مهارات السلوك الاجتماعي ومستوياته (مجالاته)

2-1-1-مهارات السلوك الاجتماعي:

يُقصد بالمهارات أنّها سلوكات تمكّن الشّخص من التّعامل بفاعلية مع المواقف الاجتماعية، وتجنبه الاستجابة غير المناسبة، وهدف هذه المهارات في نهاية الأمر هو تكيّف الفرد مع المواقف التّفاعليّة، والاستجابة لها بشكل ملائم، ممّا يجعل النّاس مواطنين منتجين، ومشاركين فاعلين في الحياة الاجتماعية. ومنها: المواطنة وتحمّل المسؤولية والتعاون والمثابرة والتواصل والتسامح والإدارة... ألخ[1].

1- **مهارة التّواصل:** بما أنّ الإنسان يعتبر كائن اجتماعي تواصلي يتواصل مع الآخرين بشكل مباشر وغير مباشر لفظيا أو غير لفظي وذلك لتحقيق أهداف وحاجات إما فسيولوجية وإما نفسية واجتماعية، ولذلك تعتبر مهارة التواصل من أهمّ المهارات التي يجب أن ننميها لدى الأفراد وفي مختلف مراحل عمرهم وأماكن تواجدهم.

2- **مهارة المسايرة:** يعرّف بعض الباحثين المسايرة بأنّها تغيير في الاعتقاد والاتجاهات والسلوك ناتج عن ضغط الجماعة، أو هي نوع التأثير الاجتماعي الذي بمقتضاه يغير الفرد من اتجاهاته وسلوكاته من أجل أن يتعايش مع المعايير الاجتماعية، المسايرة والتبعية، فوائد ومخاطر المسايرة.

---

[1]- شادي خليل أبو الكباش: مبادئ علم النفس، الوحدة الحادية عشر، اللقاء الثلث عشر: العلاقات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي، https://slideshare.qou.edu/ar/courseintroduction.psycholog.

3- **مهارة المسؤولية:** المسؤولية تعني إدراك الفرد للمسؤوليات الملقاة على عاتقه وتقبلها وتحمّلها عن قناعة، وأدائها بأمانة واقتدار، وهي من العمليات الاجتماعية الإيجابية التي تساعد على التّماسك الاجتماعي وانتظام المجتمع في أداء واجباته، وتحقيق ديمومته واستمراره.

4- **مهارة الحوار:** إن توسيع قاعدة المشاركة في إبداء الرأي، وحرية التعبير، قنوات أساسية للإصلاح الاجتماعي والسياسي، ويعدّ الحوار من الوسائل أو القنوات التي تتيح الاطلاع على أفكار الآخرين ووجهات نظرهم.

إن الحوار حديث بين اثنين أو جماعتين في قضية معيّنة، حيث يبدي كلّ منهما وجهة نظره، سعيا إلى إقناع الآخر بها، وله شكلين: مناظرة أو مجادلة.

- **أساليب تحسين مهارة الحوار:**

3- الاعتقاد الجازم بأن الاختلاف في الرأي طبيعة بشرية.

4- الابتعاد عن التعصّب المسبق لرأي معيّن، والإتيان بذهن مفتوح.

5- عدم الاستئثار بالحديث، وترك المجال للآخر ليظهر حجّته ورأيه.

6- الإتيان بالأدلّة والبراهين بصورة منطقية وبهدوء، والابتعاد عن الغضب.

7- العلم في موضوع الحوار، فأصل الحوار بيان الحجّة.

8- الإنصاف لأفكار الآخرين، وعدم السّخرية منها.

5- **مهارة المشاركة:** إن المشاركة عملية اجتماعية تساهم في تعزيز العمل الجماعي، والانتماء الوطني، وتحقيق التنمية، وتنمي الإحساس بالمسؤولية، وتساهم في خلق روح التعاون والتكاتف والمساندة في مواجهة المشكلات الاجتماعية، فالمشاركة في الأعمال التطوّعية مثلا تدعم جهود

المؤسسات الحكومية في إيجاد حلول لمشكلات مختلفة، مما يعزّز السلوك الاجتماعي التعاوني، ويقوّي العلاقات الاجتماعية، ويؤدي إلى التماسك الاجتماعي[1].

2-1-2- مجالات (مستويات) السلوك الاجتماعي:

يصدر السلوك الاجتماعي من الفرد، إما في علاقة بشخص آخر (العلاقات الثنائية) أو بمجموعة أصدقاء أو أحباء أو رفاق (الجماعات السيكولوجية غير الرسمية) أو اتجاه التجمعات الرسمية كالعلاقات العمل وعلاقات المواطنين، وأعضاء الأحزاب، المؤسسات، الصحافة والنوادي الرياضية (السلوك الجمعي). ويستعرض دكت(2000) ثلاثة مستويات للسلوك الاجتماعي هي:

1- **مجال العلاقات الثنائية:**

يصدر هذا السلوك من علاقة الشخص بشخص آخر، وأهم هذه العلاقات هي العلاقة بالأم، الأب التي تؤدي إلى حدوث التجاذب وترسيخ العلاقة وهي:

3- **التكامل:** إن التكامل في إشباع الحاجات يؤدي إلى انجذاب الرجل نحو الأنثى والصغير نحو الكبير طلبا للحكمة، والكبير نحو الصغير لإظهار الحكمة والعطف، والمريض نحو الطبيب، والفقير نحو الغني بقدر ما يحتاج الغني إلى الفقير حتى يزداد شعوره بالكرم والعطاء.

4- **الحاجة إلى تقدير الذات:** إن صفات الخوف والشجاعة والقلق والصداقة والتفوق والنجاح والفشل والذكاء لا يمكن تقدير الذات عليها إلا في وجود الغير.

[1]- شادي خليل أبو الكباش: المرجع السابق.

5- **التشابه:** إنّ أغلب الناس يميلون إلى من يشبهونهم، ففي أي مجتمع أو أقصد تجمع نجد أن النساء يتقاربن فيما بينهم سويا والأطفال كذلك والكبار يتجاذبون فيما بينهم.

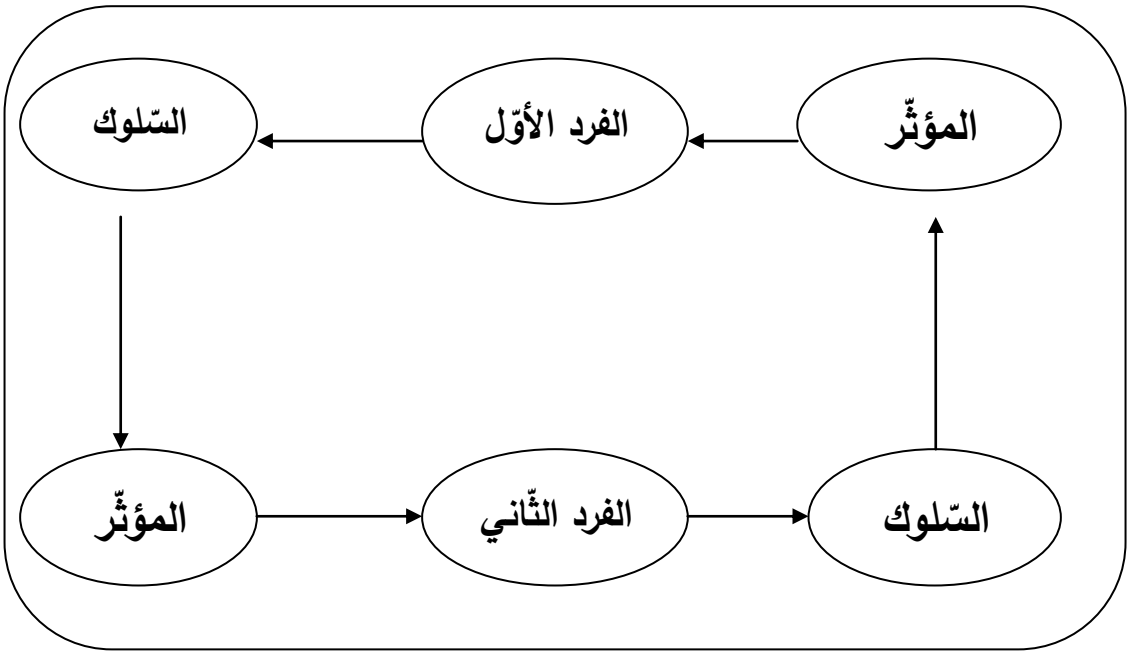
6- **التقدير الضمني:** إن الشخص إذا عرف أن هناك من يمدحه ويعجب به، فإن هذا يؤدي به إلى الانجذاب نحو الشخص الآخر.

7- **التقارب المكاني:** إن التقارب المكاني يزيد من التجاذب بين الناس، فالجيران تزداد بينهم فرص الاتصال مما يتيح الفرصة للشعور" بأريحية" بأوجه التشابه ونحو حي التكامل.

8- **المظهر الجسمي:** الشخص الحسن المظهر المعتني بملابسه وهندامه يكون أكثر جاذبية من شخص لا يبدو كذلك، فالمظهر الحسن يعكس ترتيبا في التفكير والمشاعر الحسنة.

9- **الاعتقاد في عدالة العالم:** يزيد هذا الاعتقاد في التجاذب مع الضحية، فالضحية إذا كانت بريئة مما يقع عليها من عقاب فإن المشاعر الايجابية نحوها تزداد.

ولقد وضع علي السلمي نموذج لمجال العلاقات الثنائية في الشّكل التالي[1]:



شكل رقم (02): يبيّن نموذج سلوك العلاقات الثّنائية

ومعنى هذا النموذج أن سلوك الفرد الأول يعتبر بمثابة مؤثر بالنسبة للفرد الثاني، وأن سلوك افرد الثاني لا يتحدّد فقط بناء على المتغيّرات الداخلية (تكوينه الذاتي)، ولكنه يتأثر بسلوك الفرد الآخر الذي يتعامل معه.

ويمكن أن نلاحظ هذا النموذج في التطبيق العملي في مواقف متعددة، حيث نجد في العلاقة بين شخصين أن السلوك الانفعالي من جانب الأول يستثير سلوكا انفعاليا في الثاني، في حين لو بدأ العلاقة بسلوك متعقل من جانب الأول لكانت احتمالات السلوك المتعقل من جانب الثانية كبيرة.

[1]– علي السلمي، المرجع السابق، ص 8.

2- مجال الجماعات الصغيرة:

يصدر هذا السلوك من علاقة الفرد بالجماعة التي تضم عددا من الأفراد الذين يتفاعلون مع بعضهم، ومن العوامل التي تدفع الفرد نحو الانتماء إلى الجماعة نذكر:

- ✓ تحقيق المنفعة الشخصية: فالفرد ينتمي إلى الجماعة لأجل اكتساب مكانة اجتماعية أو الحصول على أجر أكبر لتدعيم الشعور بالأمن.
- ✓ الرغبة في الانتماء: يرغب الشخص في الانتماء أو الانضمام إلى الجماعة لتحقيق رغبات نفسية كالشعور بالقوة المستمد من الجماعة، أو الرغبة في الشعور بالتقبل الاجتماعي لمغالبة الشعور بالحرمان أو العزلة الاجتماعية، وقد يزداد طموحه ليتحول إلى الرغبة في الشعور بالقوة من خلال قيادته لهذه الجماعة.
- ✓ الإيثار: لا يستطيع الفرد تحقيق الرغبة في العطاء وتقديم النصح والمعونة إلى الآخرين إلا من خلال الانتماء إلى الجماعة.
- ✓ تشابه المعتقدات والاتجاهات: يتوجه الفرد إلى الجماعات التي تتشابه معه في معتقداته واتجاهاته.
- ✓ عامل تماسك الجماعة: إن زيادة مشاعر التماسك والتآزر والانتماء ومشاعر الوحدة ونحن في جماعة تؤدي إلى زيادة أوجه النشاط في السلوك الاجتماعي بين أفرادها.[1]

[1]- دكت: المرجع السابق، ص37_54.

3- السلوك الجمعي:

هو سلوك الجمهرة أو الحشد الاجتماعي لعدد كبير من الأفراد يدخلون في علاقات اجتماعية مميزة وروابط تتسم بالتفاعل لبلوغ أهداف معينة[1]، ينتمي الشخص ويتفاعل مع جماعات وتجمعات ومؤسسات رسمية واعتبارية كثيرة في خلال ممارسته لعمله، لعبادته، تفكيره، تعليمه ولا يتفاعل الشخص في هذه التجمعات بصورة فردية كما هو الحال في العلاقات الثنائية أو الجماعات السيكولوجية، ولكن بصفته مواطنا عضوا في حزب أو جمعية أو ناد، موظفا، جمهورا، مشاهدا للسينما أو التلفاز، متسعا لمحاضرة أو دعاية.

فالسلوك الجمعي إذن هو الظواهر غير المخططة التي تنشأ في هذه التجمعات كالإشاعات، المظاهرات، الاحتجاجات، وتشجيع الكرة أو حضور مؤتمر لتأييد مترشح.[2]

2-2- أشكال السلوك الاجتماعي وعناصره

2-2-1- أشكال السلوك الاجتماعي:

ويشير (Wispe, 1972) إلى عدّة أشكال للسلوك الاجتماعي كما يلي:

1- **التعاون: Co-operation** وهو قابلية الشخص للعمل في جماعة وتقديم العون والمساعدة لهم.

2- **التّعاطف: Sympathy** وهو مشاركة الفرد للآخرين في أحزانهم، والتأثر الداخلي بها.

[1]- حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: السلوك الاجتماعي وعلاقته بالذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد 4، العدد2، ص48.

[2]- دكت: مرجع سابق، ص21.

3- **المساعدة: Helping** وهو أن يقدّم الفرد للآخرين ما يمكنه من مساعدة لتخطي موقف حزين ومؤلم أو تحقيق فائدة وسعادة له.

4- **العطاء: Donating** وهو قدرة الشخص على التّصدّق، ومساعدة الآخرين بالماديات والمعنويات متى أتيح له ذلك.

5- **الإيثار: Altruism** وهو عبارة عن قابلية الفرد على تقديم مصلحة الآخرين أو الجماعة على مصلحته الشخصية دون انتظار عائد أو مكافأة.

في حين يقسّم (Inothi, 1985) السلوكيات الاجتماعية إلى أربعة أنماط هي:

1- **المشاركة:** وتعني مشاركة الآخرين في جميع المواقف ولتفاعل معهم بإيجابية لتحقيق مصالحهم.

2- **التعاون:** وفي نمط التعاون يتبادل الطرفان المنفعة، ولكن الشخص الإيجابي هو الذي يُراعي الطرف الآخر بصورة تحقق له أهدافه بصورة أكبر.

3- **المساعدة:** وهو تقديم المساعدة بكافة صورها للآخرين.

4- **المواساة:** وهو التعاطف مع الآخرين بصورة وجدانية، وتقديم المساعدات لهم، والوقوف بجانبهم في حالة أحزانهم[1].

[1]- صدام دراشة وآخرون: السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عيّنة من المجتمع الأردني في ضوء بعض المتغيّرات الدّيمغرافية، جامعة الإمام عبد الرحمان بن فيصل، المملكة العربية السّعودية، ص 411.

2-2-2- عناصر السلوك الاجتماعي:

يتضمن السلوك الاجتماعي مجموعة من العناصر يمكن تحديدها في ما يأتي[1]:

1- الشخصية:

إن استجابات الأفراد للواقف المختلفة ليست مجرد أفعال انعكاسية شرطية منعزلة كما هو متصور من قبل، بل إن معرفة خصائص الفرد الشخصية وطبيعة الموقف الذي يواجهه تؤدي إلى اختلاف السلوك نتيجة لما يفرضه الموقف فإن أحد الأفراد قد يستجيب بطريقة متسقة من الذكاء أو الخمول أو التوتر العصبي ولكن شخصية الفرد تتحدد نتيجة للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والعلاقات الإنسانية القائمة تكون بنمط محدد فإن تلك العلاقات تلقي بضلالها على الشخصية الإنسانية ولما كانت شخصية الفرد توصف إشارة لطبيعته المزاجية وسلوكه ونوع التنظيم الذي يعيش فيه.

ومما ذكر يبدو أن السؤال المتكرر دوما هو إلى أي مدى تؤثر العوامل البيولوجية والثقافية في شخصية الفرد؟ ربما تكون الإجابة أن إدراكنا ومشاعرنا وسلوكنا يتأثر تأثرا واضحا بالتعليم والظروف المعيشية إلى حد أن بعض الكتاب تشككوا أن للوراثة تأثيرا على نمو شخصية الفرد، بل ذهب البعض إلى حد نفي وجود هذا التأثير على الإطلاق، بل وهناك من أخذ الأمر مأخذ الجد، وأخذ يعد أن وجود فروق في الصفات النفسية يمكن أن يورث الأمر لا يتفق مع المثل الديمقراطية.

إن شخصية الفرد هي نتاج ثقافي تنجم عن تفاعل العوامل البيولوجية له والبيئة الاجتماعية ومكوناتها الثقافية، فالثقافة المتكاملة تنتج شخصية متكاملة وشخصية الفرد السوي هي الشخصية

[1]- عبد الحسين رزوقي الجبوري: مفهوم السلوك الاجتماعي وعناصره، يوم الأحد 25 مارس 2012، على الموقع الالكتروني: measurement.arabepro.com.t9.topic

التي تستطيع التكيف مع الثقافة التي تعيش فيها وعلى هذا فالشخصية السوية هي درجة من درجات الاتساق مع أنماط الجماعة ومعاييرها.

ورغم اختلاف وجهات النظر في كون الشخصية هي وليدة البيئة أم الوراثة يبقى الاحتمال الأقوى أن لكل من البيئة والوراثة إسهامات واضحة في بناء الشخصية وعليه يمكن أن نستدل على أن شخصية الفرد ما هي إلا نتاج الوراثة والبيئة معا.

فالشخصية السرية تختلف من ثقافة إلى أخرى نظرا لاختلاف الأنماط السلوكية والمراكز والأدوار التي تقدمها كل ثقافة إلى الأفراد الذين يعيشون فيها، وبذلك يتحدد المستوى السوي والمستوى المنحرف للسلوك ما بين ثقافة وأخرى أو حتى داخل الثقافة الواحدة فإنه يختلف من وقت لآخر والفرد الاجتماعي هو الذي يحتفظ بعلاقة وثيقة دائمة مع الآخرين مستخدمة ويماثل الاتصال بالتغيرات اللفظية وغير اللفظية ومما يسهل هذا الاتصال ويعممه استعمال الرموز ذات المعنى، أي لغة الثقافة التي يعيش فيها والتي لا يكون لها معنى إلا بالنسبة للجماعة التي تستخدمها.

2- الدوافع والحاجات:

يعد موضوع الدوافع أو القوى الدافعة للسلوك الاجتماعي من موضوعات العامة لأن واقع السلوك بطبيعة الحال تحدده الدوافع والحاجات، فالسلوك هو نتاج عملية تتفاعل فيها العوامل الحيوية والمؤثرات الاجتماعية، فالعوامل الحيوية تصدر من داخل الفرد في حين المؤثرات الاجتماعية هي ما تواجه الفرد من تصرفات يقوم بها الأفراد الذين ليتعامل معهم الفرد مما تنشط الدافعية لديه لكون لا سلوك بدون دافع، حقيقة لا يمكن تجاهلها.

فالدوافع تعبير عن حاجات الفرد وهذه الدوافع شخصية وداخلية بالنسبة للفرد فهو يدركها في بيئته كعوامل مساعدة على تحقيق أهداف معينة والسلوك الاجتماعي يتأثر بالحاجات الإنسانية قد تجعل الفرد في حالة توتر التي عن طريق ثقافته وخبراته تتحول الحاجات إلى رغبات في إطار المفاهيم الثقافية والاجتماعية وتفسر هذه الرغبات من حيث كونها مثيرات تؤدي إلى أنواع معينة من الاستجابة أو الفعل.

إن دور الحاجات الفسيولوجية أو الأولية في السلوك الاجتماعي يمكن من خلالها تعويد الفرد على العادات المرغوبة في المجتمع عما الحاجات الثانوية فتتطور وفق النضج العقلي للفرد ومن أمثلة هذه الحاجات نذكر المنافسة وتحقيق الذات والانتماء والحب والتقدير.

فالحاجات توجه سلوك الفرد لإشباعها وتتوقف كثيرا من خصائص الشخصية عليها، وتنبع من حاجات الفرد وطرائق إشباعها يضيف قدرة الفرد على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى يسلكه.

ويمكن إشباع الحاجات الثانوية في الاتجاه المطلوب فالحاجة للانتماء مثلا يمكن أن تتحقق من خلال التفاعل في جماعة متماسكة وهكذا من ناحية أخرى يسود الناس لدى ميل إلى صياغة أهداف جديدة لأنفسهم حينما يمكنهم تحقيق هدف معين.

فالفرد يعيش في حالة عدم اتزان بينه وبين بيئة وهذا يدفعه إلى محاولة إعادة الاتزان بكل الوسائل المتاحة فإذا خلت البيئة من الإمكانيات والمقومات التي تساعده على إعادة الاتزان فإنه يعاني من الإحباط ويسمى بانحراف السلوك، وهذا لا يعني أن الأفراد الأسوياء يكون بينهم وبين البيئة التي يتفاعلون معها اتزان دائم هذا لا وجود له وإنما هي حالات من الاتزان وعدم الاتزان ثم الاتزان ثانية وهكذا تستمر حياته.

3- السلوك التفاعلي الايجابي:

لكل شخص أسلوبه الخاص في التفاعل ويطمح من ذلك إلى الاستجابات المرغوبة من الأشخاص ويتم ذلك بطرائقه الخاصة ومن الأمثلة على السلوك التفاعلي سرعة إجراء الحوار مع الآخرين، وبهذا الحوار يتعلم أنماط السلوك المتنوع وتتكون لديه الاتجاهات ويمكن له تنظيم علاقاته مع غيره ممن يتحاور معهم في إطار القيم والثقافة والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها.

فالإنسان في طبعه يحتاج إلى أن يعيش في جماعة يتعاون معها على تهيئة وسائل العيش وأسباب الحياة ويمكن أن يتعلم منها وفي ذات الوقت يمكن أن تتعلم منه فهو يحتاج إلى المخالطة والمعاشرة والرفقة والجيرة، فمهما بلغ الفرد من مستوى علمي أو ذكاء فإنه يبقي بحاجة إلى الآخرين.

إن إحدى مؤشرات رقي وتطور الأمم هو بمقدار ما تمتاز به من سلوك اجتماعي فبقدر ما يقوم به أبناء أمة ما من لسلوك مرغوب يعطي صفة لتلك الأمة فمثلا الأمة الإسلامية تمتاز بسمات إيجابية لا يمكن حصرها بسهولة ومنها على سبيل الذكر لا الحصر أن من سلوك المسلم إغاثة الملهوف وهذا أثر من آثار الرحمة وغض البصر أثر من آثار العفة، والبذل والعطاء أثر من آثار السماحة والكرم... وهكذا مع باقي السلوك الاجتماعي الذي يتصف به المسلم والذي يتفق مع القيم الفاضلة والتقاليد الجيدة ويبدوا واضحا في حديث الرسول الكريم(ص) قال:(إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق).

فالسلوك التفاعلي للفرد لا يقتصر على مكان محدد، فالفرد يتفاعل مع أفراد أسرته ومجتمعه، يشاركهم أفراحهم وأحزانهم، وكذلك يسري هذا النمط من التفاعل في المدرسة مع الطلبة ومع من يقومون بتعليمه ويمكن أن يحدث السلوك التفاعلي في مواقع متعددة مثل دور العبادة إن يؤثر

الدين تأثيرا كبيرا في نفوس الأفراد ودور العبادة (كالمسجد) من المؤسسات المهمة لا تسهم في تربية الفرد وتفاعله وتشكيل سلوكه سيما خطية الجمعة إذا ابتعدت عن وعظ السلاطين واتخذت منهجا رساليا تكون تأثيراتها قوية في إضفاء روح الأخوة الإسلامية وتعزيزها وتغرس في نفسه حب الخير والابتعاد عن الشر وننمي اتجاهات وعادات ديمقراطية واجتماعية وخلقية وتعاونية سلمية.

وكما تؤدي دور العبادة أيضا دورا لا يقل في أهميته عن دور المدرسة والأصدقاء إذ تمد الفرد بإطار سلوكي معياري أخلاقي وتنمي لديه الضمير الحي وروح الجماعة تنطلق من أن للمسجد رسالة تربوية ينبغي أن تستمر وتوجه إلى الإنسانية جمعاء، ولا يقتصر لفئة محددة ضيقة وتغرس القيم الدينية لأفراد المجتمع من خلال السلوك التفاعلي الذي يحققه المسجد، يمكن للتعاليم السامية أن تترجم إلى سلوك عملي وتكون روح الأخوة هي السائدة، ويتضح ذلك حين يغيب أحد المؤمنين عن صلاة الجماعة أو الجمعة لمدة طويلة سوف يفتقد من معه، ويبدأ بالسؤال عن سبب ذلك الغياب، وهذا التساؤل تحقق التراحم الذي يعد سمة في سلوك المسلم.

أما في الوقت الراهن، ونتيجة للتطورات العلمية من أجهزة الاتصال يمكن تحقيق التواصل عن بعد ولكن يبقى التواصل مع الآخرين عن طريق اللقاء المباشر أكثر تأثيرا في تحقيق السلوك التفاعلي الايجابي رغم سهولة وسائل الاتصال وقلة كلفتها في الوقت الحاضر تبقى وسيلة في التفاعل الاجتماعي عن طريق وسائل الاتصال المتطورة(كالأنترنيت، الهاتف النقال) إذا استخدمت بالشكل الصحيح لا يمكن الاستهانة بها كوسيلة لتحقيق السلوك التفاعلي الايجابي.

2-3- مكوّنات السلوك الاجتماعي وتصنيفاته

2-3-1-مكوّنات السّلوك الاجتماعي:

يتأثّر السلوك الاجتماعي بسلوك الآخرين أو يؤثر فيهم وهو يشتمل على التواصل بين الأفراد والجماعات[1]، لذا فهو سلوك كتلي يتضمن ثلاث نواحي وهي:

1- **التركيب والبناء:** وهي العناصر التي يتكون منها الموقف الاجتماعي للفرد.

2- **عملية التفاعل:** وهي العلاقات التي تربط بين عناصر التركيب والبناء.

3- **المضمون(المحتوى):** وهو الموضوع الذي يدور حول التفاعل بين العناصر المختلفة.[2]

وفي إطار ذلك يمكن وصف هيكلة السلوك الاجتماعي الخاص بالتلميذ الثانوي كالآتي:

يتركب من جماعة من الأفراد (التلاميذ) منتظمة مع بعضها البعض في كل عام دراسي بالإضافة إلى الموجه للعملية التعليمية (المعلم) بوصفه قائد وكذا التلاميذ الآخرين ممن هم في نفس الثانوية، حيث يؤدي هذا التركيب إلى تكوين علاقات تتم من خلالها عملية التفاعل داخلي بين أفراد الجماعة الواحدة وتفاعل خارجي بين تلك الجماعة والجماعات الأخرى، وهناك نجد نوع من التأثير والتأثر.

يدور التفاعل الاجتماعي حول موضوعات (مواضيع) تؤدي في النهاية إلى مجموعة من العادات والأفكار والاتجاهات والميول والمعايير والأساليب التي من شأنها أن تعدل سلوك الفرد والجماعة[3].

---

[1]- عاقل فاخر: معجم علم النفس، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1971، ص105.

[2]- حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق، 1984، ص8.

[3]- إيمان عبد الكريم ذيب: المرجع السابق.

2-3-2- أنواع (تصنيفات) السلوك:

يمثّل السلوك الاجتماعي أحد أهم القضايا التي بحث فيها العلماء في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، وقد لقي تضاربا كبيرا من حيث تحديد مفهومه وأنواعه، وسنستعرض الآن أهم الأنواع المتعلّقة بالسلوك الاجتماعي. تصنيف السلوك على حسب النّوع وينقسم إلى:

1- **السلوك الفردي:** هو عمل يقوم به الفرد تلبية لدافع شخصي غير متأثر بالعوامل الاجتماعية ويبدو أكثر وضوحا لدى الحيوانات والأطفال في إشباع غرائزهم الفطرية.[1]

ويعد السلوك الفردي من أبسط صور السلوك لتعلقه بفرد معين فعند تعرض هذا الفرد في حياته اليومية لمواقف متعددة(مؤثرات) فإنه يستجيب تلقائيا لتلك المؤثرات، وتشير الدراسات إلى أن الموقف (المؤثر) الواحد ينتج عنه عدة استنتاجات ويعود ذلك إلى اختلاف الأفراد في الإدراك لذلك المؤثر فضلا عن الاختلاف في السن والجنس والخصائص الشخصية والعوامل الاجتماعية.[2]

ويتمثّل نموذج السلوك الفردي في ثلاثة أجزاء وهي:

3- المؤثرات أو المواقف التي تعرض لها الفرد.

4- التكوين الخاص بالفرد.

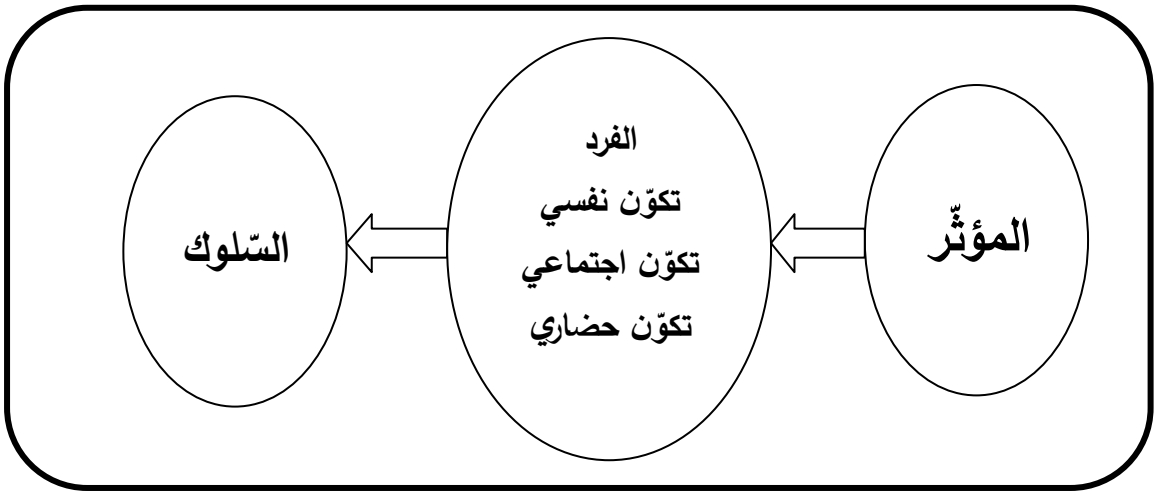
5- السلوك الناشئ.

ويعبر عن هذا النموذج بالشكل التالي:

---

[1]- محمد شفيق: العلوم السلوكية مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2000، ص9.

[2]- كامل طه الويس: محاضرات في علم النفس الرياضي لطلبة الماجستير(كلية التربية الرياضية)، جامعة بغداد، 2001.



شكل رقم (03): يبيّن نموذج السلوك الفردي[1]

2- السلوك الاجتماعي:

يتمثل هذا النوع بعلاقة الفرد بغيره من أفراد الجماعة لميوله في الانتماء وتكوين علاقات اجتماعية مع غيره من الأفراد مما يترتب عليه تأثير سلوك كل منهما ويظهر ذلك جليا عند ازدياد الروابط فيما بينها ويتوقف ذلك على عدة عوامل منها الخصائص الشخصية للفرد وقوة تأثيره داخل الجماعة وخصائص أفراد الجماعة ويهدف هذا السلوك إلى المحافظة على كيان الفرد بوصفه عضوا في الجماعة[2]، حيث يطلق على أي سلوك يقوم به الفرد متأثرا لعلاقاته أو تواجده مع الآخرين، مؤثرا في سلوكهم ببعض كالسلوك الإداري أو التعاوني أو القيادي أو التنافسي. وهناك أنواع أخرى على غرار هذين النوعين أهمها:

[1]- علي السلمي: السلوك الإنساني في الإدارة، مكتبة غريب، القاهرة، 2003، ص 75.

[2]- كامل طه الويس: نفس المرجع.

6- **السلوك التجريبي:** وهو السلوك الذي يؤثر في البيئة، بل إنه يجري تعديلات فيها لكي تصبح أكثر ملائمة ونفعا للفرد[1]، وبذلك يعبر السلوك نتاج عملية تتفاعل فيها العوامل الحيوية والمؤثرات الاجتماعية فالأول مصدره الفرد من داخله والثاني من المؤثرات الخارجية.[2]

7- **السلوك الظاهر:** نستطيع ملاحظته موضوعيا ويظهر على شكل تعبيرات لفظية وغير لفظية وهناك اختلافات ببعض التعبيرات غير اللفظية وخاصة الإشارات حسب ما هو سائد في ثقافة الشعوب ومثال على ذلك طريقة السلام والتحية والتي تختلف من مجتمع لآخر وكذا المشي والتعامل اليومي بكل أنشطته.

8- **السلوك الداخلي (الباطني):** أو الخفي كما يسمى هو أي عملية عقلية يتبعها الفرد كالتفكير والتذكر والإدراك والتخيل وغيرها من العمليات العقلية والانفعالية التي لا نستطيع أن نلاحظها مباشرة وإنما سندل على حدوثها عن طريق ملاحظة نتائجها.

9- **السلوك الفطري:** الذي يولد به الإنسان عند خروجه للحياة كتناول الطعام والأمومة.

10- **السلوك المكتسب:** وهو الذي يكتسبه الإنسان من واقعه الاجتماعي بالتنشئة الاجتماعية ويتم من خلال التعلم وبناء الأسرة والتعامل مع الآخرين.

---

[1]- قرج عبد القادر طه وآخرون: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط1، 1993، ص386.

[2]- حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق، 1984، ص101.

11- **السلوك السوي والسلوك غير السوي:** المتفق مع العادات والتقاليد السائدة في المجتمع وإن اختلف مع غيرها في المجتمعات المختلفة، فالمعايير السوية والانحرافية تختلف باختلاف العقائد والشرائع.[1]

وتشير انتصار يونس إلى أنّ المعيار الفاصل بين السلوكات السوية والسلوكات غير السوية يتوقف على ثقافة المجتمع وقيمه وأخلاقه، ويختلف السلوك السوي عن السلوك غير السوي بقدر ما يحقّقه من توافق وتكيّف، وهذا الاختلاف كمّي وله معايير على النحو التالي[2]:

12- **المعيار المثالي:** يعتبر السلوك غير السوي انحرافا عن الكمال أو المثل العليا ويتوقف مقدار عدم السواء على مدى القرب أو البعد عن المثل الأعلى، ويعتمد عادة على هذا المعيار في إصدار الأحكام الخلفية، مثل ما هو الحال في جميع الأديان، وهو معيار قيمي اعتباري لا يساعد كثيرا –على حسب الباحثين– في تقديم عدم السواء.

13- **المعيار الاجتماعي:** يعتبر السلوك سويا إذا اتفق مع مقاييس وأهداف الجماعة التي يعيش فيها الفرد، وهو لا ينظر إلى عدم السواء من النّاحية المرضية فحسب، بل يعتبر سلوك الفرد غير سوي إذ لم يتّفق مع ما يتوقّعه منه المجتمع، وبذلك يتميّز هذا المعيار بالشمول كما أنه نسبي بمعنى أن السلوك غير السوي في جماعة قد لا يكون غير سوي في جماعة أخرى.

14- **المعيار المرضي:** وهو يستند إلى الأصول الطبية في قياس السلوك، بمعنى أنه ينظر إلى السلوك غير السوي من حيث كونه حالة مرضية فيها خطر على الفرد نفسه أو

---

[1]– عبد المجيد سيد أحمد وآخرون: علم النفس التربوي، مكتبة الكعبيات، الرياضة، ط2، 2004، ص28.

[2]– انتصار يونس: السلوك الإنساني، المكتب المصري الحدي للطباعة والنشر، الإسكندرية، 1966، ص ص 184، 185.

على المجتمع، ويعتمد هذا المعيار على القياس الموضوعي من الناحية المرضية، والانحراف في السلوك وبناء على هذا المعيار قد يتطلّب التدخل لحماية الفرد وحماية المجتمع[1].

وبما أن المؤسسات والناس لا تركز ولا تهتم كثيرا بالسلوكيات السوية وتعتبرها تحصيل حاصل، فعلى العكس من ذلك فهم ينشغلون بالسلوكيات الشاذة أو غير السوية، ولكن النظرة إلى السلوكيات غير السوية أو المنحرفة وتحديدها تختلف من مدرسة إلى أخرى، ويشير **خليل شكور** إلى هذا الاختلاف من خلال:

- **المدرسة القانونية:** ينظر رجال القانون إلى السلوك الاجتماعي المنحرف بأنه سلوك متمرد عدواني يعود بالضرر على الفرد وعلى المجتمع، وهو خارج عن القانون ويعتقدون أن العقاب لابد منه بهدف التقويم والإصلاح وإعادة التربية.

- **المدرسة الاقتصادية:** ويرى رجال الاقتصاد أن أسباب الانحراف الاجتماعي يكمن في سوء الحالة الاقتصادية المتمثلة في مشكلات تعود إلى الفقر والبطالة والفشل المتلاحق الناتج عن سوء التوافق المهني.

- **المدرسة السلوكية:** ترى أن الانحراف هو استجابة نمطية داعمة للتوتر والقلق الناجم عن استمرار الإحباط، وهو ناتج أيضا عن سوء عملية التنشئة الاجتماعية والفشل في تعلم القيم وعيب في نمو الضمير.

- **المدرسة النفسية:** يرى علم النفس الاجتماعي أن السلوك المنحرف هو السلوك المتناقض مع قيم المجتمع ومعاييره؛ أي السلوك غير المتوافق مع مفاهيم المجتمع السائدة، والتقويم

[1]- المرجع نفسه، ص 185.

الاجتماعي للسلوك في كونه سوي أو غير سوي يستند إلى السلوك المعياري المرضي في أغلبية الأفراد في المجتمع. ويسهم أي اضطراب أو خلل في عمليات التنشئة الاجتماعية في دفع الفرد نحو السلوك المنحرف الذي يفسره علماء النفس الاجتماعي على أنه يعني التمرد العلني على قيم المجتمع ومعاييره.

– **مدرسة الخدمات الاجتماعية:** ترى بأن المنحرفين هم بصورة عامة من البؤساء والمحرومين وأنه باتساع التناقض بين مستوى الطموح والواقع وبين الإنسان والإحباطات المتلاحقة في تحقيق طموحاته، يقع شرخ بين الإنسان وعدم تحقيق الذات وفق الميول والرغبات، وهذا يدفع الإنسان في طريق الانحراف وبشتى الوسائل المتاحة، ويطلق بعض العلماء على هذا الاتجاه بنظرية الدافع الاجتماعي لأنها تضع المجتمع ككل في قفص الاتهام باعتباره المسؤول الأول عن الأمراض الاجتماعية والانحرافات السلوكية والمشكلات النفسية.

– مدرسة مفهوم الذات: ترى بأن الانحراف يتحقّق في حالة جهل الفرد بخبراته الحقيقية ونمو السلوك غير المتوافق مع بنية الذات ووجود خبرات غير متطابقة مع تكوين الذات ويدرك الفرد تاليا هذه الخبرات على أنها مهددات لذاته فيتعرض للقلق والإحباط الذي يؤدي به إلى الانحراف، كما يرجع الانحراف في رأي هذه المدرسة إلى الإدراك الخاطئ للقيم والمعايير الاجتماعية أو إلى تكوين مفهوم سلبي للذات غير متوافق مع الذات الواقعية أو الذات المثالية واختيار أساليب سلوكية لا تتفق مع مفهوم الذات.[1]

[1]– السّعيد بومعيزة: أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشّباب (دراسة استطلاعية بمنطقة البليدة)، أطروحة دكتوراه في علم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر، 2006، ص 166.

3- السلوك الجماعي:

هو سلوك جماعة من الأفراد تتصف بالقدرة على تطوير قواعد وعادات للسلوك بطريقة تلقائية تخالف ما هو شائع ومقبول في المجتمع ويطلق عليه السلوك الجماهيري ويتسم هذا النوع بأنه سلوك مؤقت يتسم عادة بالعنف وسهولة وسرعة التأثير المتبادل والتقبل التلقائي للاقتراحات.[1]

وتنشأ الجماعة أولا في صورة تجمع من الأفراد تربطهم مواقف مشتركة (كمجموعة العمال في مصنع مثلا) وهذا التجمع يمثل خطوة في سبيل تكون الجماعة وأثناء تحليل السلوك في الجماعة لابد من أن يؤخذ المناخ الذي توجد فيه الجماعة في الاعتبار ومن ثم فانه نموذج سلوك الجماعة كما عبر عنه **هومانز Houmans** يتكون من العناصر الآتية:

-الجماعة.

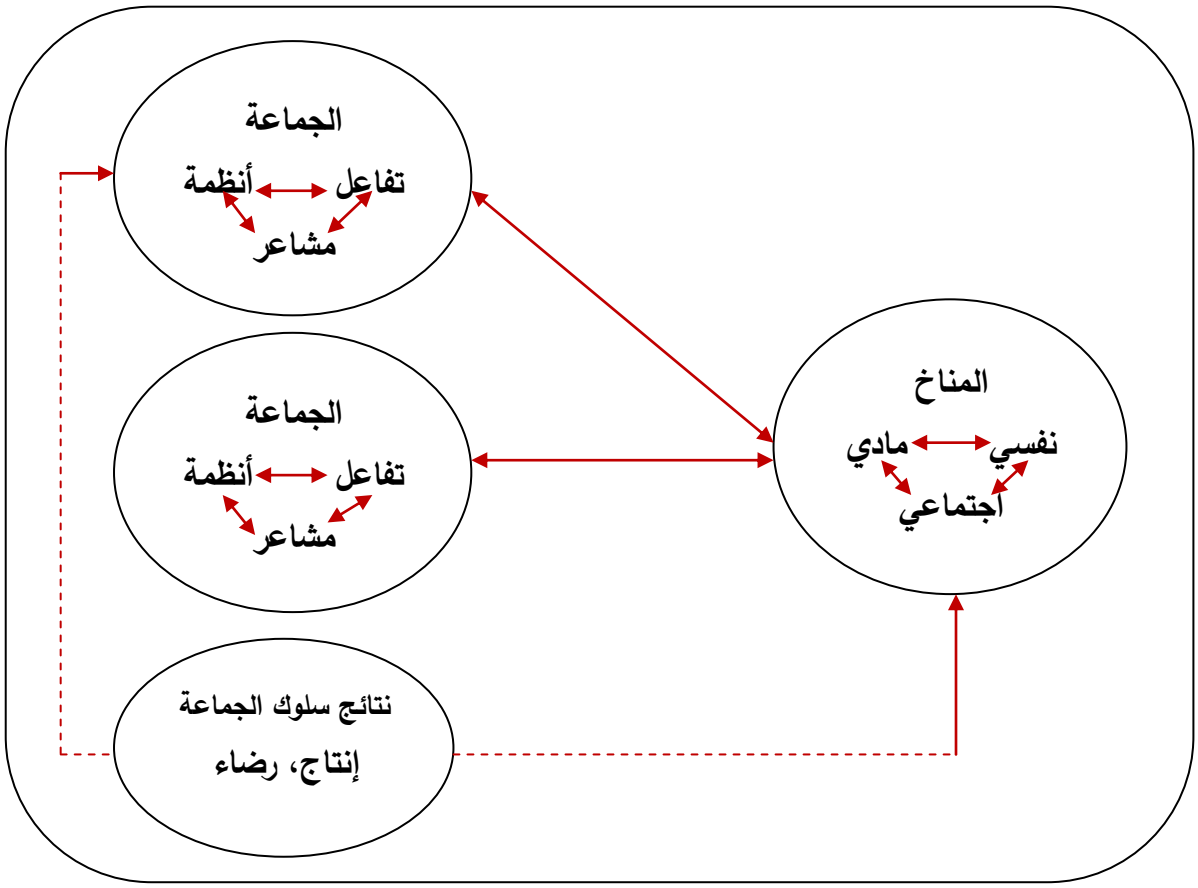
-التنظيم الذي توجد به الجماعة.

-المناخ.

ونتيجة للتفاعل بين هذه العناصر (ولكل منها عناصرها الذاتية) يتحدد سلوك الجماعة كما يتضح في الشكل الآتي[2]:

[1]- كامل طه الويس، المرجع السابق.

[2]- علي السلمي: المرجع السابق، ص 77.



شكل رقم (04): يبيّن نموذج السلوك الجماعي.

يتبين لنا من خلال هذا الشكل أن سلوك الجماعة الذي يتبلور في شكل إنتاج أو إرضاء لأفراد الجماعة إنما يتحدد بناء على أشكال التفاعل أو المشاعر أو الأنشطة التي تحدث داخل الجماعة والتأثير المتبادل بين الجماعة وبين التنظيم الذي تعمل فيه من ناحية والمناخ المحيط من ناحية أخرى[1].

[1]– كامل طه الويس: المرجع السابق.

3- العوامل المؤثّرة في السلوك الاجتماعي والنظريات المفسّرة له.

3-1- عوامل السلوك الاجتماعي وجوانبه

3-1-1- عوامل السلوك الاجتماعي:

باعتبار أن السلوك الاجتماعي وجه من أوجه السلوك الإنساني نجد أنه يتكون من عدة عوامل وهي:

1- **الهدف (goal)**: إذ أن لكل سلوك هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، ويختلف من حيث أهميته أو قيمته بالنسبة للفرد.

2- **الاستعدادreadiness**: الفرد يستجيب بأساليب مختلفة في الوصول إلى هدفه إذ يكون مستعدا أو مهيئا للقيام بالاستجابة للموقف الذي يعيشه.

3- **الموقف situation**: تزود المواقف الأفراد بالبدائل المختلفة التي تتطلب منهم الاختيار من بينها وهذه المواقف تعطي الأفراد الفرصة لكي يشبعوا حاجاتهم ويواجهوا مطالبهم.

4- **التفسير Inter pretation**: يقوم الفرد بتفسير الموقف قبل أن يتصرف بطريقة معينة.

5- **الاستجابةRponse**: فالفرد يستجيب ويتصرف ويسلك بالأسلوب الذي يعتقد أنه سيقوده إلى أكبر قدرة من الإشباع.

6- **النتائج Conséquences**: قد تأتي نواتج سلوك وأفعال الفرد محققة للهدف ومشبعة لمطلب الفرد وحاجاته.[1]

[1]- علي علي أحمد، عساف، محمود: سلوك الإنسان- تطبيقات في مجال الإدارة والعمل-، مطبعة العاصمة القاهرة، دت، ص 30، 32.

وهذه العوامل تمثل استجابة الفرد وردود الفعل لأية مشكلة كبيرة من المشكلات الكبيرة أو الصغيرة، فالواقع أن سلوك الفرد عادة ما يحركه عدد كبير من المشكلات الصغيرة والكبيرة والتي تعمل كدوافع ومثيرات للسلوك في حياته اليومية.

ووفق تصرفات الفرد إذا كان سلوكا ظاهريا أو نتائج العمليات العقلية لذا كان سلوكا داخليا والذي يصدر عن الفرد متى نقول أنه سلوك اجتماعي للإجابة على هذا التساؤل ينبغي أن نتفق على أن لكل مجتمع تقاليد وأعرافه بل حتى ديانته ويمكن أن نقول أن هذا سلوك اجتماعي وذاك سلوك لا اجتماعي ووفق ما هو سائد ومتعارف عليه، فالسلوك الاجتماعي في مجتمعنا يتطلب احترام الأنظمة والقوانين والالتزام بالدين والأخلاق والقيم الاجتماعية المستمدة من التراث العربي الإسلامي ويمكن تحديد من يسلك سلوك اجتماعي إذا امتاز بنظرة إيجابية متفائلة تتسم بالتذكير العلمي ويتصف بشخصية قوية متعاونة مع تفاصيل مصلحة المجموع على مصلحته الشخصية يعمل الخير ويحافظ على الممتلكات العامة وممتلكات الآخرين وذا شرف ونخوة يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر وكل الصفات التي يتصف بها المؤمنة.[1]،

3-1-2- جوانب السلوك الاجتماعي:

يتضمن السلوك الاجتماعي ثلاث جوانب يمكن تمييزها عن غيرها وهي:

1- **الجانب المعرفي:** (الإدراك) حيث يدرك الفرد ما حوله من مظاهر وأحداث ويتفاعل معها برموز ومعاني معينة.

[1]- إيمان عبد الكريم ذيب: السلوك الاجتماعي للطالب الجامعي، مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد 12، شبكة الألوكة.

2- **الجانب الانفعالي:** هو الحالة الانفعالية التي تصاحب السلوك الخاص بالفرد، فالميل إلى موضوع والتحمس إليه والإقبال عليه يمثل محرك ومنشط للسلوك والشعور بالارتياح وعدم الارتياح حيال موضوع السلوك يؤثر في تدعيم أو انطفاء استجابته.

3- **الجانب الحركي السلوكي:** كالاستجابة الحركية تعليمات أو تنبيهات لمسألة معينة. [1]

3-2- السلوك الاجتماعي في سنّ المراهقة وعلاقته بالقيم

3-2-1- السلوك الاجتماعي في سنّ المراهقة:

يتميّز السلوك الاجتماعي في مرحلة المراهقة بثلاث مراحل وهي:

1- **المرحلة المعارضة:** وتعتبر أيضا مرحلة الرّفض وهي تأتي بين 12 و13 سنة لدى الفتاة 12 و 15 سنة لدى الذكور، في هذه المرحلة القيم الأخلاقية والاجتماعية تصبح محلاّ للتساؤلات بعض علماء النّفس يتكلّمون عن الانهيار التام لهذه القيم.

2- **مرحلة تأكيد الأنا:** وهذه المرحلة هي فترة المقابلة تكون بين 13 و 16 عاما لدى الفتاة 15 و 17 عاما لدى الذكور، في هذه المرحلة تظهر رغبة قوية في الاستقلالية وعي أيضا فترة صراع الأجيال، الفترة من المراهقة التي يكثر النقاش فيها.

3- **مرحلة الاندماج:** هي مرحلة تحديد الهوية وتكون بين 16 و18عاما لدى الفتاة و18، 20 عاما لدى الذكور وخلال هذه المرحلة المراهق تحقق الاستقلال العاطفي ويبني استقلاله المالي ويفعل فعلا دون تردد الاستغناء عن والديه (Hamrouni 2013)

المقابلة: التوقف على مدى تأثير القيم على السلوك الاجتماعي للفرد.

الملاحظة: يصف الباحث الإطار الخارجي للقيم من حيث تكوينها وكيف يظهر في الواقع.

[1]- منصور طلعت وآخرون، أسس علم النفس العام، مكتب النشر للطباعة، القاهرة، 1978، ص8.

3-2-2- علاقة السلوك الاجتماعي بالقيم:

في كل جماعة وفي كل مجتمع تتنظم مجموعة من القيم يشترك فيها الناس وتنظم سلوكها الاجتماعي، ويطلق على هذا نظام القيم القائم في الجماعة أو المجتمع، والذي يختلف في مجموعه عن نظم القيم في الجماعات أو المجتمعات الأخرى، وإن اشترك معها في بعض نواصيه، ويلاحظ تأثير القيم في السلوك في الحياة العملية منذ أن يتم استدخالها شعوريا أو لا شعوريا ويلاحظ تأثير القيم في السّلوك في الحياة العملية منذ أن يتم استدخالها شعوريا أو لا شعوريا.

فإذا أراد شخص تسود عنده القيمة الاقتصادية أن يتزوج فإنّه سوف يسأل أو ما يسأل عن المركز المالي لمن يبحث عنها، وربما لا يلتفت إلى جمالها أو ثقافتها، وإذا أراد أن يعمل فإنّه يبحث عن العمل الذي يوفّر له أكبر جزاء مادي، وإذا صادق فإنّه يبحث عن الصّديق الذي يستفيد من وراء صداقته، وهو في حياته بصفة عامة يقيم كلّ شيء في ضوء القيم السائدة عنده[1]. وهذا يعني أن القيم هي التي توجه سلوك الأفراد إلى ما يرغبون فيه في جميع جوانب حياتهم، وسلوك الفرد يعكس طبيعة القيم التي يحملها حيث تعتبر القيم مفهوم رئيسي في سلوك الفرد، يتمركز في تفكيره وانفعالاته، ويوجهه نفسيا واجتماعيا وتربويا ويؤدي إلى التوافق النفسي والاجتماعي[2].

وقد أشار المختصون في هذا الصدد أيضا إلى وجود العلاقة الوثيقة بين السلوكيات والقيم، حيث اعتبروا أن الأخيرة هي التي توجه سلوك الفرد، وبقدر ما يكون الفرد غير متشبع بالقيم وغير متمسك بها يتعرض إلى خطر الوقوع في السلوكيات غير السوية، هذا لايني أن كل سلوكياته تكون على هذه الصورة غير السوية وإنما البعض أو معظم سلوكياته تكون كذلك[3].

---

[1]- حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق، 2003، ص 83.

[2]- نوال محمد عطية: علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي، ط1 ، كلية التربية، القاهرة،2001، ص77 .

[3]- السعيد بومعيزة، المرجع السّابق، ص 167.

ويدعم هذا الاتجاه **محمد عيسى رفقي** بقوله" إنّ القيم تعتبر الموجّه الأساسي لحياة الفرد ومن ثمّ سلوكه، فهي تشكّل الأساس في الدّافعية والسّلوك المشبّع لها، ولذا فإن فقدان القيم أو عدم الإحساس بها أو عدم التعرّف عليها، يجعل الفرد يندمج في أفعال عشوائية ويسيطر عليه الإحباط التام لعدم إدراك جدوى ما يقوم به من أفعال[1].

وفي هذا السياق كما يرى السلوكيون أمثال **هال وسكينر وهوفلاند** فإن الفرد يغير قيمه وأحكام سلوكه وفق ما يترتب على سلوكه من الإحساس باللّذة أو بالألم عند الإشباع، فالسّلوك القيمي المرغوب والمضبوط اجتماعيا إذا ما عزز عن طريق المكافأة والإثابة وارتبط باللذة أو بالمتعة أو بأي انفعال من الانفعالات السارة، فإن ذلك يؤدي إلى تقوية السلوك القيمي، أما إذا عزز السلوك القيمي بالعقاب المادي أو المعنوي، وارتبط بالألم والحرمان أو بأي من الانفعالات المؤلمة، فيحدث تعزيز ولكن تعزيز لسلوك غير مرغوب أو غير مضبوط اجتماعيا، مما قد يؤدي بالفرد إلى إحساسه باللاتوافق اجتماعيا وحتى شخصيا، لذلك يسعى الفرد السوي دوما إلى تجنب ذلك الإحساس المؤلم بتعديل أو حتى تغيير بعض من قيمه الشّخصية.

وعليه فإنّ مجموعة القيم السّائدة عن شخص ما أو في جماعة من الجماعات تشكل مجموعة ضغوط اجتماعية تؤثر في سلوك الأفراد والجماعات تأثيرا مباشرا، ومن خلال ما سبق أيضا تتضح الأهمية القصوى لموضوع القيم، في توجيه سلوك الأفراد والجماعات، إذ تبيّن أنّ الفرد سوف يتّجه تلقائيا إلى السلوكيات والأعمال التي تتفق مع قيمه وقيم مجتمعه الأكثر أهمية وذلك وفقا لترتيب النسق القيمي أو من الأهم نحو المهم[2].

---

[1]– محمد رفقي: توضيح القيم أم تصحيح القيم، ندوة علم النفس التربوي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، 1974، ص 110.

[2]– سفيان بوعطيط: القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2012، ص 144.

وقد تناول الكثير من الباحثين الغربيين القيم من خلال مؤشر السلوك: على اعتبار أن القيم هي محددات لسلوك الفرد وأفعاله، فيعرف" موريس "على سبيل المثال القيم بأنها" التوجه أو السلوك المفضل أو المرغوب من بين عدد من التوجهات المتاحة " ويصنفها إلى ثلاث فئات رئيسية:

4- **الأولى** :القيم العاملة**Operational Values** ، والتي يمكن الكشف عنها من خلال السّلوك التفضيلي.

5- **الثانية** :القيم المتصورة**Concived Values** ، والتي يمكن دراستها من خلال الرّموز العاملي في مجال السّلوك التفضيلي، فهي عبارة عن التصوّرات المثالية لما يجب أن يكون، كما يتمّ في ضوئها الحكم على الفعل أو السلوك.

6- **الثالثة** :القيم الموضوعية**Objective Values** : حيث لم يتم التطرّق إلى تعريفها

ويرى **أدلر** أن القيم يمكن تصورها على أنها تعني أحد المعاني الآتية:

7- أنّها أشياء مطلقة لها هويتها المستقلة.

8- أنّها متضمنة في الموضوعات أو الأشياء المادية وغير المادية.

9- مفاهيم تظهر من خلال حاجات الفرد البيولوجية وأفكاره التي يتبناها.

10- أنّها تساوي أو تكافئ الفعل أو السلوك.

ويتعامل **أدلر** مع القيم على أنها مكافئة للسّلوك أو الفعل وهو في ذلك يقترب ممّا أطلق عليه **موريس** القيم العاملة، أما المعنى الثّالث الذي يقدِّمه أدلر فتشابه مع القيم المتصوّرة كما يتشابه كلّ من المعنى الأول والثّاني مع القيم الموضوعية[1].

ومن الانتقادات التي وجهت إلى منحنى التعامل مع القيم من خلال السلوك ما يلي[2]:

[1]- محمد عبد اللطيف خليفة: ارتقاء القيم، دراسة نفسية، عالم المعرفة، الكويت، 1978، ص ص 46- 47.

[2]- محمد عبد اللطيف خليفة، المرجع السابق، ص ص 47- 48.

11- يؤخذ على **أدلر** مثلا في تعريفه للقيم على أنّها مفهوم مكافئ للسّلوك أنّه لم يحدد نوع السّلوك الذي يختاره الفرد فهل هو ما يرغب فيه فعلا أو ما يعبر عنه لفظيا؟ وعلى أيّ أساس يختار؟ فالتّعريف الملائم للقيم يجب أن يقوم على أساس نظري تجريبي في أن واحد، حيث النّظر إليها على أنها بناء افتراضي ويستدل عليها من السلوك اللّفظي وتشير إلى تصور الفرد للعالم الذي يحيط به وعلاقته به بالإضافة إلى أن هناك متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر في هذا السلوك فتجعله متّسقا أو غير متسق مع القيمة التي يتبناها.

12- أن الكثير من الأنماط السلوكية التي يصدرها الفرد وهو بصدد التّعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة إنّما تقف كدالة لما حددته الثقافة على أنّه أسلوب مرغوب فيه أكثر من أنّها دالة لما يتمثّله الأفراد من قيم يرونها جديرة باهتمامهم، فالاستجابة التفضيلية لا تحدث من فراغ ولكنها توجد في سياق اجتماعي معين ويجب فهم هذه الاستجابة في ضوء السّياق الذي توجد فيه.

فالسلوك محصّلة للتّفاعل بين اتّجاهين أحدهما نحو الموضوع والثّاني نحو الموقف فالفعل أو السّلوك لا يتحدد فقط بواسطة الاتّجاهات أو القيم ولكن إلى جانب ذلك توجد الحاجات والظّروف الموقفية، ونتيجة لذلك حاول بعض الباحثين التّعامل مع القيم على أساس أنّ الاتّجاهات والسّلوك أو الفعل هما محصِّلة نهائية لتوجّهات القيم.

3-3- النّظريات المفسّرة للسلوك الاجتماعي

نظرية التحليل النّفسي psychoanalytic theory

1- فرويد Freud:

افترض فرويد أن الجهاز النفسي للفرد يتكون من ثلاثة أنظمة هي: الهو، والأنا، والأنا الأعلى، والأصل في هذا الجهاز هو الهو، أو الجزء اللاشعوري الذي يولد به الفرد. وهو بخصائصه اللاشعورية لا خلقي ولامنطقي، ويسعى دائماً إلى تحقيق اللذّة، وبه يتميز الفرد بوصفه كائناً عضوياً عن الشخص بوصفه ذاتاً اجتماعية.

وعندما يتصل الهو بالمجتمع تبدأ عملية تكوين الأنا أو الصيرورة من الفردية إلى الشخصية. وتعد عملية تكوين الأنا من أهمّ عمليات التنشئة الاجتماعية والأنا يخضع لمبدأ اللذة، ولذا فهو منطقي، وإذا تمكن من تحقيق رغبات الهو فهو يحقّقها في إطار الواقع الذي يفرضه المجتمع القائم بعاداته وتقاليده وقوانينه.

ويشتق الفرد "الأنا الأعلى" سماعياً من أوامر الأب ونواهيه، كما تدركها " الأنا" ؛ أي ما يقوله الأب: آمرا، ناهياً، مهدداً، راضياً، مشجعاً، مكافئاً، والأب بذلك ينقل إلى أولاده سلطة أبيه هو، وهكذا فكأنّ "الأنا الأعلى" هو مظهر استمرار قيم المجتمع وعاداته وتقاليده وطقوسه إلى الأجيال القادمة، وهو بذلك يعدّ أساساً لمعايير السلوك الاجتماعي.

وبذلك يكتسب الفرد سلوكه الاجتماعي من عادات وتقاليد ومعايير وقيم، عن طريق عمليتين رئيستين، هما: عملية تكوين الأنا، وعملية تكوين الأنا الأعلى، من خلال التنشئة الاجتماعية[1].

[1]- السيد، فؤاد البهي: علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1981، 1999، ص 107-108.

وفي الإنسان السليم عقلياً تعمل هذه الأنظمة الثلاث سوية بتعاون، فتمكن الفرد من التفاعل المرضي والتكيف مع محيطه. وعندما تكون هذه الأنظمة الثلاث على أطراف متناقضة مع بعضها، يقال: أن الفرد سيئ التكيف وسيئ الانسجام فهو غير راض عن نفسه، وغير قانع بالعالم وإن كفاءته قد انخفضت.[1]

نظرية الفريد أدلر Adler's Theory

يفترض أن السلوك الاجتماعي للإنسان تحركه الحوافز الاجتماعية. كون الإنسان كائناً اجتماعياً في أساسه، فيتفاعل اجتماعياً مع الأفراد الآخرين وينشغل بنشاطات اجتماعية تعاونية يفضل بها المصلحة الاجتماعية على المصلحة الأنانية ويكتسب أسلوباً اجتماعياً يغلب عليه الاتجاه الاجتماعي.

ويرى أدلر أن السلوك الاجتماعي للشخص بأسره ينبع من أسلوب حياته فهو يدرك ويتعلم ويحتفظ بما يتفق وأسلوب حياته، على افتراض أن كل شخص له صياغة خاصة من الدوافع والسمات والاهتمامات الاجتماعية والقيم، وأن كل فعل يصدر عنه يحمل طابع أسلوبه الخاص المميز في الحياة ويؤكد أدلر أن الإنسان لا يطبع اجتماعياً لمجرد تعرضه للعمليات الاجتماعية، بل إن هذا الاهتمام الاجتماعي فطري لديه، وإن كانت الأنماط النوعية للعلاقات بالآخرين والنظم الاجتماعية التي تظهر وتتكون، تحددها طبيعة المجتمع الذي يولد فيه الشخص.

ويرى أدلر أن محددات السلوك الاجتماعي تتركز على رغبة الإنسان في الانتماء والتفوق على وفق مبدأ دينامي فعال، وليست هناك دوافع منفصلة، فكل دافع يستمد قوته من الكفاح من أجل الكمال. وان الإنسان كائن شعوري يعرف أسباب سلوكه كما أنه يشعر بنقائصه وبالأهداف

[1]– حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: السلوك الاجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات لدى كلية طلبة الجميلة، مجلة بابل للدراسات الإنسانية، المجلد 4، العدد2، جامعة بابل، ص 50.

التي يحاول بلوغها لتحقيق ذاته تلك الذات الخلاقة التي تعطي للحياة معنى وتنشط السلوك الاجتماعي للفرد، من حيث أنها ترسم الهدف كما ترسم الوسيلة لبلوغ هذا الهدف. وبذلك فالأسباب والقوى والغرائز والحوافز لا يمكن أن تفسر السلوك الاجتماعي للإنسان وإنما الهدف النهائي وحده هو الذي يفسر السلوك الاجتماعي للإنسان[1].

نظرية كارل يونج Jug's Theory:

إن نظرة يونج إلى السلوك الاجتماعي للإنسان تجمع بين الغائية والعلمية، فهو مشروط بتاريخه الفردي والعنصري (العلمية) وكذلك بأهدافه وبمختلف ضروب طموحه (الغائية)، وكل من الماضي بوصفه واقعاً والمستقبل بوصفه إمكاناً يقود السلوك الاجتماعي للفرد في الحاضر.

ويرى يونج أن شخصية الإنسان تتكون من الأنا واللاشعور الشخصي واللاشعور الجمعي والذات. ويتألف اللاشعور الجمعي من مجموع الخبرات التي مرت بها البشرية وتكون على شكل أنماط سلوكية مستعدة للظهور إذا دعمت بخبرة أو فكرة ما، وهذه الأنماط هي التي تحدد السلوك الاجتماعي للفرد منذ بداية حياته، وتتجمع في اللاشعور الشخصي خبرات الفرد من مناطق مختلفة وتبنى حولها مشاعر وانفعالات وذكريات لتكون مركزًا يطلق عليه (العقد)، ويؤثر العقد في السلوك الاجتماعي للفرد دون أن يدري. ويمثل "الأنا" الجزء الشعوري ويكون مركز الشخصية قبل أن تتكون الذات، وعندما تقوى الذات وتأخذ زمام الأمر من "الأنا"تصبح هي نقطة التوازن الجديدة، ويرى يونج أن هذا لا يتم غالباً قبل سن الأربعين[2].

وفي سيكولوجية يونج نجد أربعة نماذج للنشاط العقلي تحدد نوع السلوك الاجتماعي للفرد وهي: التفكير، والشعور الوجداني، والإحساس، والبديهة أو الحدس. وتحرك هذه الوظائف الطاقة

[1]- حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: المرجع السابق، ص 50.

[2]- المرجع نفسه، ص 50- 51.

النفسية الحيوية التي يمكن أن تكون انبساطية أو انطوائية[1] ويعتقد يونج أن كلا النزعتين الانطواء، والانبساط توجدان في الشخصية، ولهما القابلية على التأثير في السلوك الاجتماعي للشخص، فمتى ما سيطرت إحداهما على سلوك الفرد فإنّها تكون قوية وشعورية وتكون الأخرى أضعف ولا شعورياً[2].

النظرية السلوكية: Behaviorism Trend

تفسر هذه النظريات السلوك الاجتماعي على وفق مبدأ " المثير– الاستجابة"، ويهتم بالعملية التي يوفق بها الفرد بين تنظيمه لمجموعة استجاباته والتنوع الشديد للاستثارة (داخلياً وخارجياً) الذي يتعرض له[3].

نظرية سكنر: Skinner Theory

إن اتجاه سكنر في تفسير السلوك الاجتماعي هو اتجاه ديناميكي، إذ يقوم على نظرية التعلم وهي عملية متحركة تفترض ثلاثة أمور هي: الارتباط الذي يتكون منه السلوك والتدعيم، والعوامل البيئية المحددة لسلوك الإنسان[4].

وميز سكنر بين نوعين من السلوك هما: السلوك الاستجابي الذي يتم اشتراطه بالمثير، والسلوك الإجرائي الذي يتم اشتراطه من خلال تعزيز الاستجابات. وإن معظم السلوك الاجتماعي البشري من النوع السلوك الإجرائي[5] لأننا نتعلم بطريقة معينة عندما نقوم بإجراءات تجاه البيئة المحيطة[6].

---

[1]– صلاح محمد أبو جادو: سيكولوجية التنشئة، ط1، دار المسيرة، 1998، ص 89.

[2]– حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: المرجع السابق، ص 51.

[3]– المرجع نفسه، ص 51.

[4]– المرجع نفس ص، 51.

[5]– جلال سعد: المرجع السابق 1985، ص 832– 833.

[6]– حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: المرجع السابق، ص 51.

نظرية كلارك- هل: Hulls Theory

يرى أن الحدث السلوكي الكامل يبدأ بتنبيه خارجي من العالم المادي المحيط بنا وينتهي باستجابة الكائن الحي لهذا التنبيه، وتتوسط ذلك مجموعة من العمليات هي تكوينات علمية وليست واقعية ترتبط الواحدة منها بالأخرى، حتى ينتهي الأمر إلى الاستجابة[1].

والسلوك الاجتماعي في ضوء نظرية (هل) هو اكتساب عادات اجتماعية بطريقة آلية تتحدد بمثيرات مادية، وأن الدوافع الاجتماعية ثانوية مشتقة من دوافع بيولوجية أولية يتكون منها السلوك الاجتماعي نتيجة احتكاك الفرد بغيره من الأفراد في أثناء إشباع حاجاته البيولوجية، ويصبح السلوك الاجتماعي بصفة عامة عبارة عن تكوين عادات ميكانيكية تحدد علاقة الفرد بغيره من الأفراد وتشبع حاجاته الثانوية عن طريق التدعيم الثانوي[2].

نظرية ولتر ميشيل : Walter Mischel Theory

يرى أن السلوك الاجتماعي للفرد يتحدد جزئياً من خلال تفاعل الحالات البيئية بين الأفراد، وتأثرهم بالتفاعل فيما بينهم، مما يؤدي إلى ارتباط هذا السلوك بموقف معين ويستفيد الإنسان من خبراته وطاقاته المعرفية في ذلك، كما يرى أن الإنسان كائن نشط لعالمه الخاص وأن التنبؤ بسلوكه يتطلب فهم الظروف البيئية للشخص في الموقف الذي يتضمن كفاءته واتجاهاته وأساليب تنظيمه الذاتي، وان الأفراد قادرون على تقدير سلوكهم الاجتماعي ونتائج استجاباتهم الخاصة من خلال وعيهم للأحداث في المواقف المختلفة، وان جميع الأفراد لهم مجموعة من الاتساقات الداخلية ولكل فرد (منظم) طريقة خاصة به لا يمكن تعميمها بين الأفراد[3].

---

[1]- المرجع نفسه، ص 51.

[2]- حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: المرجع السابق، ص 51- 52.

[3]- المرجع نفسه، ص 52.

نظرية جوليان روتر : Rotter's Theory

يرى روتر أن اغلب أنواع السلوك يتم اكتسابها خلال المواقف الاجتماعية، وتنبع عن حاجات لا يمكن إشباعها إلا بمساعدة الآخرين، ويتم اكتساب السلوك الاجتماعي واستمرار أدائه في ضوء إدراك الشخص لموضع التدعيم لهذا السلوك، فإذا قام الشخص بسلوك معين ونجح فيه، فإن إدراك نجاح السلوك هو الذي سيحدد هل سيستمر الشخص على أدائه أو سيتغير عنه[1].

أكد روتر أن التعلم الاجتماعي يحقق للفرد ست حاجات هي: تأكيد المكانة الاجتماعية، والحماية الناتجة عن التعلق، والسيطرة، والاستقلال، والحب والعطف، والراحة البدنية. والتعلم الاجتماعي الذي يحقق هذه الحاجات ينمي السلوك الاجتماعي المرغوب فيه لدى الأفراد[2].

وقد أدت هذه النظرية إلى فهم مثمر في تفسير دافعية السلوك الاجتماعي على أساس مركز الضّبط[3].

نظرية الإدراك المعرفي: Gestalt Cognitive Trend

يعد هذا الاتجاه السلوك البشري سلوكاً كثلياً يحدث نتيجة لوجود الكائن الحي في مجال معين، يسبب في ذات الكائن مجموعة من الدوافع، أو حالة من التوتر النفسي تجعل الذات تسلك في هذا المجال بطريقة معينة، حتى يتلاشى الدافع النفسي، أو تزول حالة التوتر[4].

نظرية الجشتلت: Gestalt's Theory

يعتقد أصحاب هذه النظرية أن السلوك الاجتماعي للفرد في جماعة ما يتحدد ويتخذ صفاته المميزة من التنظيم العام للجماعة، ويتشكل هذا السلوك نتيجة إدراك الفرد للوحدة العامة للنظام

---

[1]- دكت: المرجع السابق، ص 27.

[2]- السيد: المرجع السابق، ص 105- 106.

[3]- حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: المرجع السابق، ص 52.

[4]- المرجع نفسه، ص 52..

الاجتماعي أو عن طريق البصيرة ثم يتحدد بالتدريج بالانتقال من الكل إلى الجزء، وأن الإدراك سابق لمختلف أنماط السلوك الاجتماعي سواء أكان هذا السلوك معرفياً أم حركياً[1].

ويرون أنّ الفرد يتعلم السلوك الاجتماعي عن طريق تكوين آثار، عندما يكون الفرد في موقف إيجابي، فإن عناصر هذا الموقف تتفاعل مع عناصر الخبرة الماضية، وتنتج آثار جديدة، هذا الأثر هو الذي يحدد استجابة الكائن الحي في المواقف القادمة[2].

وبذلك فإن كل ما نادوا به هو النظرة الكلية للسلوك الاجتماعي وأصروا على أن نقطة البداية المناسبة لدراسة السلوك الاجتماعي للإنسان هي العمليات الإدراكية والمعرفية له[3].

نظرية لكيرت ليفن : Lewins theory

نظر ليفين للأحداث السلوكية في ضوء مكون (حيز الحياة) الذي يتضمن حاجات الفرد وإمكاناته المتاحة للسلوك على نحو ما يدركها، وكل مظهر للبيئة المادية للفرد لا يكون جزاء من (حيز الحياة) ولا يستجيب له على نحو مباشر، فإنه يمثّل الغلاف الخارجي لحيز الحياة. ولفهم السلوك الاجتماعي للفرد في أية لحظة يجب علينا أن نفهم القوى السيكولوجية التي تعمل حينذاك[4].

فسر ليفين السلوك الاجتماعي في ضوء العلاقات (البيشخصية) الديناميكية في المحيط الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية التي تحيط بنا والتي نخضع لتأثيرها، وعدّ هذه العلاقات قوة عقلية فأطلق عليها الدينامي نفسية، وذلك لعلاقتها بالقوى أو العمليات العقلية أو العاطفية الناشئة بخاصة في فجر الطفولة، ولأثرها في السلوك والأوضاع العقلية[5].

---

[1]- المرجع نفسه، ص 53.

[2]- حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: المرجع السابق، ص 53.

[3]- جلال سعد: المرجع السابق 1972، ص 47.

[4]- حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: المرجع السابق، ص 53.

[5]- صلاح محمد أبو جادو: المرجع السّابق، ص 64- 65.

ويؤكد ليفين أن السلوك الاجتماعي للفرد يتحقق من خلال اكتساب مميزات الجماعة الحضارية ومثلهم ومبادئهم وهذه تؤدي إلى تغيير في التبعية للجماعة، وبين أن مستوى الطموح لدى الفرد يعمل بوصفه دافعاً يزيد من نشاط السلوك الاجتماعي لديه من خلال بناء أهداف جديدة والعمل على تحقيقها[1].

النظرية الظاهراتية الإنسانية: Phenomenal- Humanistic Trend

يؤكد أصحاب هذه النظرية أن الأشياء الطبيعية ذاتها لا تحدد استجابتنا، وإنّما تحدّدها الأبنية والعمليات الوسيطية داخل الفرد التي تنقل المثيرات الطبيعية، أي أن سبب السلوك هو العالم على نحو ما يدركه الفرد ذاتياً، وهذا العالم الذاتي يمكن أن يكون مختلفاً عن الواقع الموضوعي[2].

نظرية كارل روجرز: Roger's Theory

إن تفسير روجرز للسلوك الاجتماعي ينبثق من الاتجاه الكلي في النظر إلى الظواهر النفسية وكذلك الاتجاه الظاهراتي، أي أنّ الفرد كائن عضوي يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته المختلفة ويشكل هذا المجال مجموع الخبرات الفردية في كليتها وليس في جزئياتها، ويعد مفهوم الذات لب هذا المجال الذي يتكون من الإدراكات والقيم المتعلقة بالذات لدى الفرد[3].

ويرى روجرز أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النّمو الايجابي، وأنّها تتمثل في عناصر مثل: صفات الفرد، وقدراته، والمفاهيم التي يكونها داخله نحو ذاته ونحو الآخرين ونحو البيئة، وعن خبراته والناس المحيطين به. وهي تمثل الأفكار المختلفة الايجابية والسلبية وهي صورة الفرد وجوهره، وهي تعني وجوده وحيويته[4].

---

[1]- حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: المرجع السابق، ص 53.

[2]- المرجع نفسه، ص 54.

[3]- المرجع نفسه، ص 54.

[4]- المرجع نفسه، ص 54.

وهذا المفهوم للذات هو الذي يحدد السلوك الاجتماعي للفرد، وتعد هذه الذات الظاهرية حقيقة للفرد فالشخص لا يستجيب للبيئة الموضوعية، وإنما لكيفية إدراكه لها بصرف النظر عما تكون عليه هذه الإدراكات من تحريفات أو ذاتية، وان معظم السلوك ينتظم حول الجهود التي تبذل لحفظ الذات الظاهرية وتعزيزها[1].

ويرى روجرز أن الميل إلى تحقيق الذات يتركز على إنماء الذات من خلال توجهها إلى الأنشطة المتصلة بالنمو والارتقاء، ثم يرى أن دافع تحقيق الذات له وظيفة صائنة للفرد ومحققة لإمكاناته وذلك في إطار البيئة الاجتماعية الإنسانية[2].

نظرية ابراهام ماسلو: Maslow's Theory

يرى ماسلو أن فهم العلاقة بين الفرد والجماعة يكون في ضوء حاجات الأمن والطمأنينة، التي ترتبط بها دوافع تجنب الأذى، والدفاع عن الذات. وهي من أهم عوامل ارتباط الفرد بالجماعة، إذ أن الفرد ينتمي إلى جماعة ما بحثاً عن الأمن وتجنباً للأذى إذا عاش بمفرده، ويؤكد أنّ الحاجات الاجتماعية التي ترتبط بدوافع الرعاية والعناية والحب والانتماء تعد المكوّن النفسي الذي يحدد السلوك الاجتماعي للفرد من خلال الارتباط بالآخرين وتقبل الآخرين لهم. أما الحاجة إلى التقدير فتشير إلى معنيين اثنين: أحدهما: هو الحاجة إلى القوة – الإنجاز– الكفاية – التمكن – والآخر: هو الحاجة إلى السمعة – المكانة – الشهرة – الفخر – الأهمية – الكرامة ، ويؤدي إشباع هذه الحاجة إلى الشعور بالثقة – القيمة القوة. أما الحاجة إلى تحقيق الذات فتعني الحاجة إلى التفرد إلى إرضاء ما يتصوره عن نفسه المتميزة به الشخص عن الآخرين، إذ أن الحاجة إلى تحقيق الذات تعطي لعلاقة الفرد بالجماعة لوناً خاصاً من التنافس أو التعاون أو بذل الحد الأقصى

[1]– حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: المرجع السابق، ص 54.

[2]– دكت: المرجع السّابق، ص 30.

للجهد، كما أن الحاجة إلى تقدير الذات تعطي علاقة الجماعة بالفرد صيغة محدّدة من الإثابة والثناء والتقدير[1].

[1]- السيد: المرجع السابق، ص 44- 45.

خلاصة

يعدّ السلوك الاجتماعي من أهمّ الظواهر الاجتماعية في المجتمع، فهو وسيلة الاتصال بين الأفراد ويتمّ هذا الاتصال عن طريق عملية التفاعل، فالفرد يكتسب سلوكه الاجتماعي من المجتمع الذي يعيش فيه منذ طفولته، حيث يعتبر هذا الأخير ذو تأثير كبير على سلوك الأفراد، فالفرد يأتي إلى هذا المجتمع مزوّدا بقدرات واستعدادات فطرية تسمح له بالنمو وفق السلوكات الاجتماعية المتعلّمة (المكتسبة)، وعليه فالمجتمع هو الذي يعطي للسلوك صفة السلوك الاجتماعي.

الفصل الرّابع: الوسائط الاجتماعية المؤثّرة في اكتساب القيم التربوية

تمهيد

1- الأسرة ودورها التوعوي في غرس القيم التربوية.

1-1- مفهوم الأسرة وأهميتها.

1-2- خصائص الأسرة ووظائفها.

1-3- العوامل المؤثّرة في نقل القيم داخل الأسرة والدور التربوي والتوعوي للأسرة في إكساب الأبناء القيم التربوية

2- المدرسة ودورها في فهم القيم التربوية.

2-1- مفهوم المدرسة وأهميتها وأهدافها.

2-2- وظائف المدرسة وشروط عملية تنمية القيم داخلها ودور المعلم في تعليم القيم التربوية.

2-3- طرق تعزيز القيم التربوية داخل المدرسة والأساليب المستخدمة من طرف المعلم في تنمية بعض القيم التربوية

3- جماعة الرّفاق والتّطبيق الفعلي للقيم التربوية.

3-1- مفهوم جماعة الرّفاق وأهميتها.

3-2- تصنيفات ووظائف جماعة الرّفاق والفرق بين جماعة الرّفاق في الماضي والحاضر.

3-3- أشكال جماعة الرّفاق وأساليب الضّبط داخلها والدّور التّطبيقي للقيم عند جماعة الرّفاق.

خلاصة

تمهيد:

تتعدّد الوسائط التربوية وتتنوّع أدوارها في عملية غرس القيم لدى الأفراد، وليس معنى ذلك أنّها وسائل متفرّقة، وليس بينها روابط وعلاقات وإنّما يعني ذلك اختلاف الوظائف التي تقوم بها تلك الوسائط، حيث أنّ الإنسان يتعلّم أشياء مختلفة في أوقات وأماكن مختلفة ومن هذه الوسائط نذكر المؤسسات الغير رسمية والمتمثلة في الأسرة دور العبادة وسائل الإعلام بأنواعها الكشّافة، الكتاتيب، الزّوايا... وغيرها)، والمؤسسات الرسمية المتمثلة في المدارس النّظامية، الجامعات.

حيث سنتطرّق في هذا الفصل إلى الوسائط التربوية التي تعمل على تنمية القيم التربوية لدى الفرد، ونخصّ بالذّكر الأسرة وجماعة الرّفاق باعتبارهما تنطويان تحت المؤسسات غير الرسمية، والمدرسة في ظل المؤسسات الرسمية.

1- الأسرة ودورها التوعوي في غرس القيم التربوية

1-1-مفهوم الأسرة وأهميتها.

1-1-1-تعريف الأسرة:

تعدّ الأسرة كيانا اجتماعيا مهمّا في المجتمع وهي تتألّف من الوالدين والأبناء والأحفاد وتتّسع لتشمل جميع الأقارب، وتجمعهم مشاعر وعواطف وأماني يسعون إلى تحقيقها. وأنّ الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية التي تمدّ الفرد بالقيم الأساسية التي يحتاجها الفرد[1].

1- الأسرة في اللغة:

"هي الدّرع الحصينة، وأهل الرجل وعشيرته، وتطلق على الجماعة التي يربطها أمر مشترك، وجمعها أُسَر"[2].

- مشتقة من الأَسْر: تعني القيد، يقال: أسَرَ أسْرًا وآسِرًا: قيّده وأسَرَه، أخذه أسيرًا، والأَسْرُ أنواع: قد يكون الأسْرُ مصطنعا أو اصطناعيا كالأسْرِ في الحروب.

قد يكون الأسر اختياريا يرضاه الإنسان لنفسه ويسعى إليه، لأنّه يعيش مهدّدا بدونه، ومن هذا الأسر الاختياري اشتقت الأسرة"[3]. الأسرة في اللغة تعني من أهل بين الإنسان /الرجل فهي عشيرته[4].

---

[1] - Gerard Donnell, Mastering Sociology, British, 1st Ed, 1985, P 2.

[2]- عبد القادر القصير: الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية (دراسة ميدانية في علم الاجتماع الحضري والأسري)، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1999، ص 33.

[3]- عبد المجيد سيّد منصور، زكريا أحمد الشربيني: الأسرة على مشارف القرن 21، در الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 15.

[4]- السّعيد عواشرية: الأسرة الجزائرية.. إلى أين؟، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 12، جامعة باتنة، جوان 2005، ص 13.

وفي التعريف اللغوي حسب علماء الاجتماع في مجلة شبكة العلوم النفسية العربية: "يقابل كلمة "الأسرة" في الفرنسية كلمة " Famille" وفي الانجليزية" Family"، وهي في هاتين اللغتين الأجنبيتين مشتقة من كلمة " Familia" وتعني مجموع الخدم، ولقد تطوّر مفهوم الأسرة تاريخيا ففي المجتمع الروماني القديم كان يعني جماعة العبيد الذين يخدمون المجتمع.

2- التعريف الاصطلاحي للأسرة:

ومن التعاريف المشهورة، تعريف كل من **برغست ولوك:** "أن الأسرة مجموعة من الأشخاص يرتبطون بروابط الزواج والدم والتبني ويعيشون في منزل واحد ويتفاعلون وفقا لأدوار اجتماعية محددة ويخلقون ويحافظون على نمط ثقافي عام"[1].

ويعرّف "بوجاردوس" الأسرة بأنّها: جماعة اجتماعية صغيرة تتكوّن عادة من الأب والأم وواحد أو أكثر من الأطفال، يتبادلون الحب ويتقاسمون المسؤولية وتقوم بتربية الأطفال، حتى تمكّنهم من القيام بتوجيههم وضبطهم، ليصبحوا أشخاصا يتصرّفون بطريقة اجتماعية[2]".

ويرى كل من فوجل وبيل (Vogel et Bell):" أنّ الأسرة هي عبارة عن وحدة بنائية تتكون من رجل وامرأة، يرتبطان بطريقة منظمة اجتماعيا مع أطفالهما ولأن بعض الأطفال في الأسرة يصبحون أعضاء فيها بالتبني، فلا يلزم إذن أن يكون الأطفال، مرتبطين بيولوجيا بها، وتسمى هذه الوحدة عادة أسرة"[3]

[1]- عبد القادر القصير: المرجع السابق، ص 35- 36.

[2]- أحمد محمد مبارك: علم النفس الأسري، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، الكويت، د. س، ص 118.

[3]- عبد القادر القصير: المرجع السابق، ص 35.

جاء في **معجم علم الاجتماع** أن" الأسرة هي عبارة عن جماعة من الأفراد يرتبطون معا بروابط الزواج والدم والتبني، ويتفاعلون معا، وقد يتم هذا التفاعل بين الزوج والزوجة، وبين الأم والأب، وبين الأم والأب والأبناء، ويتكون منهم جميعا وحدة اجتماعية تتميز بخصائص معينة"[1]

فمن **المنظور السوسيولوجي** تشير كلمة" أسرة "إلى معيشة الرجل والمرأة معا على أساس الدخول في علاقات جنسية يقرها المجتمع، وما يترتب على ذلك من حقوق وواجبات كرعاية الأطفال وتربيتهم[2]؛ فأساس قيام الأسرة هو الزواج، فيشكل بذلك الرجل والمرأة جزءان متكاملان أساس العلاقة بينهما المودة والرحمة والسكينة، وهذا لقوله تعالى" :يأيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منها رجالا كثيرا ونساء[3]".

كما يعرفها **القاموس الاجتماعي** على أنّها" تلك العلاقة التي تربط بين رجل وامرأة أو أكثر معا بروابط القرابة أو علاقات وثيقة أخرى، بحيث يشعر الأفراد البالغين فيها بمسؤوليتهم نحو الأطفال، سواء كان هؤلاء الأطفال أبنائهم الطبيعيين أم أبنائهم بالتبني"[4].

ويرى كل من **أوكبرن ونيمكوف:** "أن الأسرة عبارة عن منظمة دائمة نسبيا تتكوّن من زوج وزوجة مع أطفالهما، أو تتكوّن من رجل وامرأة على انفراد، مع ضرورة وجود أطفال تربط هؤلاء علاقة قوية متماسكة تعتمد على أواصر الدم والمصاهرة والتبني والمصير المشترك"[5].

وعرّفها **أوجيست كونت** على أنّها: "منظومة علاقات وروابط بين الأعمار والأجناس"[1].

---

[1] - Josef Sumpf et Michel Hugues : Dictionnaire de Sociologie, Librairie, Larousse, Paris, 1973, P 131.

[2]– سيد رمضان: إسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال الأسرة والسكّان، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999، ص 25.

[3]– سورة النّساء: الآية 01.

[4]– عبد الحميد الخطيب: نظرة في علم الاجتماع المعاصر، مطبعة النيل، القاهرة، مصر، 2002، ص 358.

[5]– إحسان محمد الحسن: مدخل إلى علم الاجتماع، دار الطليعة، بيروت، 1988، ص 19.

ويرى" **كونت**" :"أن الأسرة هي الخلية الأولى في جسم المجتمع، وأنّها النقطة الأولى التي يبدأ منها التطور وأنّها الوسط الطبيعي الاجتماعي الذي ترعرع فيه الفرد"[2]

وفي اعتقاد عالم الاجتماع الفرنسي **دور كايم إميل:** "أن الأسرة ليست ذلك التجمّع الطّبيعي للأبوين، وما ينجبانه من أولاده –على ما يسود الاعتقاد– بل إنّها مؤسسة اجتماعية تكوّنت لأسباب اجتماعية، ويرتبط أعضائها حقوقيا وخلقيا ببعضهم البعض"[3].

أمّا **سناء الخولي** فتراها: "جماعة اجتماعية أساسية ودائمة وليست الأسرة أساس وجود المجتمع فحسب، بل ي مصدر الأخلاق والدعامة الأولى ضبط السلوك والإطار الذي يلتقي فيه الإطار الذي يلتقي فيه الإنسان أول دروس الحياة الاجتماعية"[4].

و "محمود حسن " يعرّف الأسرة بأنها ":تمثل صورة التجمع الإنساني الأول وهي حماية أولية، بمعنى أنها أساس الإنجاب والتطبيع الاجتماعي للجيل التالي وهي كذلك الأصل الأول لعادات التعاون والتنافس التي ترتبط بإشباع الحاجات من الحب والأمن والمركز الاجتماعي"[5].

يرى **عاطف غيث:** "أن الأسرة عبارة عن جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية تتكوّن من رجل وامرأة تقوم بينهما رابطة زواجية مقرّرة وأبنائهما"[6]

---

[1]– خليل أحمد خليل: المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع، دار الحداثة، مصر، 1984، ص 60.

[2]– شبل بدران: التربية والمجتمع (رؤية نقدية في المفاهيم، القضايا، المشكلات)، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، 2009، ص 104.

[3]– عبد القادر القصير: المرجع السابق، ص 34.

[4]– سناء الخولي: الزواج والعلاقات الأسرية، دار النهضة العربية، بيروت، 1983، ص 49.

[5]– محمود حسن: الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1981، ص 2.

[6]– محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006، ص 93.

ويعرّفها **مبردوك** على أنّها: "جماعة اجتماعية تتميّز بمكان إقامة وتعاون اقتصادي ووظيفة تكاثرية ويوجد اثنين من أعضائها على الأقل علاقة جنسية يعترف بها المجتمع"[1]

وتعدّ الأسرة بالنسبة للفرد المؤسّسة الأكثر تأثيرا في سلوكه وتمتد إلى مراحل متقدّمة من عمر الإنسان[2].

وقد اهتم علماء الاجتماع بدراسة الأسرة لأنّ الأسرة الصالحة هي أساس الحياة الاجتماعية السويّة، وهي أساس المجتمع المتكامل. وأنّ المجتمع ليس إلا مجموعة من الأسر المتفاعلة فإذا صلحت الأسرة صلح المجتمع[3].

وأنّ الأسرة بما لديها من قدرة على السيطرة والإشراف المباشر على أفرادها، تعدّ من أهمّ المؤسسات الاجتماعية الضابطة لسلوك الفرد عن طريق ما تفرضه من قواعد سلوكية تضبط وتوجّه وتنظّم سلوك أفرادها[4]، واضعة اللبنات الأولية للشخصية الإنسانية وتدعمها من خلال أشكال متنوعة من الأفعال الرامية إلى تثبيت قناعات تستند إلى رؤى معينة[5].

---

[1]– ميتشل دينكين: معجم علم الاجتماع، تر: إحسان محمد الحسن، دار الطليعة، بيروت، ط6، 1986، ص 73.

[2] - Peter , L , Berger & Brigitte Berger, Sociology, U.S.A, 3rd ED, 1972 , P 77.

[3]– عبد السلام، عبد الرحمان أبو عامر: أضواء على النظام الاجتماعي في الإسلام، المملكة العربية السعودية، الرياض، ناشرون للنشر والتوزيع، ط1، 2005، ص 177.

[4]– الخشاب مصطفى: علم الاجتماع ومدارسه، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ج2، ط2، 2002، ص 27.

[5]– الدّعمي، لاهاي عبد السلام: مقدّمة في علم الاجتماع، المركز العلمي، بغداد، البصائر للنشر والتوزيع، لبنان، لبنان، بيروت، ط1، 2011، ص 67.

وفي القرون الوسطى أصبحت كلمة أسرة تعني مجموعة من الناس يُشغلهم الرجل الإقطاعي يعملون عنده في أرضه بشرط أن يحتفظوا له بالولاء ويقاسمهم محصول الأرض، وأخيرا العصر الحديث أصبحت كلمة الأسرة تعني الجماعة المؤلفة من الزوج والزوجة وأولادهما[1]

وبالرغم من أن الأسرة مؤسسة معروفة لكل إنسان، باعتبارها أهم مؤسسة اجتماعية يتكون منها البناء الاجتماعي للمجتمع، وكل واحد يعتقد أنه يعرف عنها كل شيء، إلا أن العلماء بتعدّد تخصصاتهم واتجاهاتهم النظرية والفكرية، لم يستطيعوا إعطاءها تعريفا شاملا واضحا ودقيقا، ذلك لأنّه ليس بالأمر السّهل، وذلك لتنوع حجمها وتعقد بنيتها ووظائفها وعلاقاتها من مجتمع لأخر، ومن فترة زمنية إلى أخرى[2].

1-1-2-أهمية الأسرة:

وتتحدّد أهمية الأسرة في تنمية واكتساب القيم التربوية من خلال:

- مساعدة الطفل على تمثيل القيم والحقائق وإمداد بالخبرات الاجتماعية والتبسيط المناسب.
- مساعدة الطفل على توجّهه قيمه واتجاهاته وكذلك مشكلاته.
- تهيئة المناخ المناسب لاكتساب القيم عن طريق صلاح الأسرة.
- العدل بين الأطفال والمساواة بينهم وتعويده على الآداب الاجتماعية بالممارسة العملية وليس الكلام وكذلك استخدام أسلوب الاقتناع[3].

[1]- مزوز بركو: مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية الخصائص والسمات، العدد 21- 22، شتاء ربيع، 2009، ص 44.

[2]- أحمد سالم الأحمر: علم اجتماع الأسرة (بين التنظير والواقع المتغيّر)، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، 2004، ص 16.

[3]- أبو العينين علي خليل مصطفى: المرجع السابق، ص 158- 162.

- توجيه الأبناء إلى الصحبة الصالحة صيانة لهم من الانحراف[1].
- تأديب الأطفال وتزويدهم الفضائل الخلقية امتثالا لهدى النبي صلى الله عليه وسلم.

1-2- خصائص الأسرة ووظائفها.

1-2-1-الخصائص:

- الأسرة أوّل خلية يتكوّن منها البناء الاجتماعي، وهي أكثر الظواهر الاجتماعية انتشارا وعمومية، فلا نجد مجتمعا يخلو من النظام الأسري.
- الأسرة ليست عملا فرديا أو إداريا، ولكنّها من عمل المجتمع وثمرة من ثمرات الحياة الاجتماعية.
- تعتبر الأسرة الإطار العام الذي يحدد تصرفات أفرادها فهي التي تشكل حياتهم وتضفي عليهم خصائصها وطبيعتها[2]، ففي داخل جماعة الأسرة ينمي الطفل اتجاهاته الأساسية نحو البشر والتي على أساسها وجدت الأنظمة الاجتماعية الأخرى.
- الأسرة بوصفها نظاما اجتماعيا تؤثر فيما عداها من النظم وتتأثر بها، فإذا كان النظام الأسري في مجتمع ما منحلا وفاسدا فان ذلك ينعكس على وضع المجتمع السياسي وإنتاجه الاقتصادي ومعاييره الأخلاقية، وبالمثل إذا كان النظام السياسي والاقتصادي للمجتمع فاسدا فإنه يؤثر في مستوى معيشة الأسرة وفي خلقها وتماسكها.
- تعتبر الأسرة وحدة اقتصادية، وتبدو هذه الطبيعة واضحة إذا رجعنا إلى تاريخ الأسرة فقد كانت قائمة في العصور القديمة بكل مستلزمات الحياة واحتياجاتها[1].

---

[1]- المزين خالد محمد: القيم الأخلاقية المتضمّنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسي الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية ، غزّة، 2009، ص 35.

[2]- سامية مصطفى الخشاب: النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش. م. م، ط1، القاهرة، مصر، 2008، ص 13.

- تعتبر الأسرة وحد للتفاعل المتبادل بين الأشخاص ويقوم أعضائها بأداء العديد من الأدوار كأدوار الزوج والزوجة، الأب والأم، الابن والابنة، الأخ و الأخت وهي أدوار حددها المجتمع.
- تنسجم الأسرة وتلتزم بالمعايير الحضارية للمجتمع الذي تعيش فيه فهي تعتبر جزء من بناء المجتمع وإحدى معطيات المجتمع.
- تلقى الأسرة مسؤوليات مستمرة على أعضائها أكثر من أي جماعة أخرى فنجد أن المسؤوليات الأسرية قد تمتد طوال العمر.
- تتسم الأسرة بدقة التنظيم الاجتماعي التي تكلفها بها التشريعات القانونية ويأتي في مقدمة ذلك عقد الزواج الذي يجري تحديده بشكل يختلف عن سائر العقود حيث لا يملك فيه الطرفان حرية وضع جميع الشروط أو تغييرها نتيجة ما يتفقان عليه[2].

1-2-2-الوظائف:

تقوم الأسرة بوظائف عديدة في ضوء ما يتناسب ونمط المجتمع الذي تعيش فيه، باعتبارها الأرضية الأولى المسؤولة عن النشء من خلال نقل قيم المجتمع ومعاييره إلى أفرادها من أجل إكسابهم أنماط السلوك الاجتماعي، ومن هذه الوظائف نذكر: الوظيفة البيولوجية، النفسية، العاطفية، الوظيفة الاجتماعية، الوظيفة الثقافية، الوظيفة الاقتصادية، والوظيفة التربوية، حيث تعتبر هذه الأخيرة من أهمّ وأخطر الوظائف التي تتولاّها الأسرة اتجاه أبنائها من خلال رعايتهم وتربيتهم وتعليمهم اللغة والقيم والعادات، بما يتماشى والمجتمع الذي تتواجد فيه، وتكون هذه التربية

[1]- سامية مصطفى الخشاب: المرجع السابق، ص 17.

[2]- غضبان مريم: مساهمة الأسرة في ظهور السمات الإبداعية لدى الطفل، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة، 2006، ص 133.

في المراحل العمرية الأولى، لأنّ طفولة الكائن البشري أطول طفولة بالنسبة للكائنات الحية ومن ثم نجد الطفل ملتصقا بأسرته لسنوات طويلة. بالتالي هي مرحلة حساسة في نقل ثقافة المجتمع والسلوك الاجتماعي السليم .والوظيفة تعني الأدوار والمسؤوليات التي تقوم بها الأسرة لصالح أفرادها ولصالح المجتمع، ولا يمكن نكران ما تلعبه العائلة من وظيفة أساسية في زرع وتكوين القيم التربوية التي تعد الطفل أو تعلمه الأنماط السلوكية التربوية المختلفة.

فإذا كانت التربية تعني العمل الإنساني الهادف والاهتمام بالوسائل والأهداف المرغوبة في حياة الناشئ الجديد فإن الأسرة من أوّل المؤسسات وأخطرها وذات تأثير على سير العملية التربوية، ومن أهم الوظائف التربوية للأسرة نجد: التربية الصحية والجسمية، المحافظة على نظافة البدن والملبس والمكان، إتباع قواعد صحية في الأكل والشرب والنوم، القيام بالتمارين الرياضية، الوقاية والعلاج من الأمراض، التنشئة الاجتماعية، التربية العقلية، التربية الخلقية والدينية، التربية النفسية، الوظيفة العاطفية، وممارسة الضبط الاجتماعي.

ووظيفة الأسرة تربويا لا تقف عند هذا الحد، بل تمتد إلى تعليمهم القيم والعادات الاجتماعية التي تغرس في الفرد الانتماء وحبّ الوطن وكيفية التضحية من أجل: "فالأسرة تلعب دورا هاما في ترسيخ الانتماء القومي في نفس الطفل في أمور الحياة والوطن والأمة والحوادث العالمية، وعن طريق التعلم العفوي من خلال ما يسمع ويرى في البيت يتشبّع الطّفل بالمعاني القومية، والتاريخ القومي الذي يروى له وبالعواطف الوطنية والقومية، والقضايا التي تهمّ الأسرة منها"[1].

[1]– صلاح الدين شروخ: علم النفس الاجتماعي والإسلام، دار العلم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2010، ص 195.

1-3- العوامل المؤثّرة في نقل القيم داخل الأسرة والدور التربوي والتوعوي للأسرة في إكساب الأبناء القيم التربوية

1-3-1-العوامل المؤثّرة في نقل القيم داخل الأسرة

هناك عدّة عوامل تؤثر في عملية نقل القيم داخل الأسرة والتي تعمل على توجيه وتربية الأبناء ومن أهم هذه العوامل نذكر مايلي:

1- اتجاهات الوالدين: وهي الطريقة التي يتعامل بها الأب والأم مع أبنائهم أثناء عملية التنشئة الاجتماعية من أجل نقل القيم والعادات والأنماط السلوكية والمفاهيم الاجتماعية اتجاه قضايا معيّنة، وكذا تزويدهم بالخبرات والمهارات الاجتماعية من أجل تشكيل اجتماعي مقصود أو غير مقصود[1]، حيث تتضمن السلوك المطلق للوالدين من خلال تعويد الطّفل الاعتماد على النفس ومساعدته على النمو العاطفي والعقلي، ولكن ظهور بعض الاتجاهات لدى الوالدين يحول ون ذلك كأسلوب التسلّط هو أحد الاتجاهات الوالدية لأن الطبيعة البشرية تميل إلى دفع الإنسان إلى تربية الأطفال بنفس الطريقة التي تربّى بها الوالدين، فإذا كان الوالدين في طفولتهم تربّوا تربية صارمة وقاصرة من حيث إلزام الطاعة والأصول في السلوك والصّدق فإنه من الطّبيعي جدا

[1]- مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، شركة دار الأمة للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2003، ص 93.

أن يحس برغبة دفينة في أن يغرس تلك العادات في نفوس أبنائه بنفس الطريقة وفرض أرائهم بكل تعنّت ودون نقاش[1].

2- ثقافة الوالدين: إنّ تفهم الوالدين لميول ورغبات أبنائهم يجعل القدرة على الابتكار تنمو لديهم فعلى قدر الخبرات التي يمر بها الوالدين في حياتهما وما تحصلا عليه من تربية وتعليم والمستوى الثقافي... وما يتمتعان به من خصائص نفسية وعقلية واجتماعية تتشكّل حياة الطّفل ونموه العقلي والجسمي والوجداني ومن ذلك يبرز دور الإرشاد بالنّسبة للوالدين والطّفل وأهميته في عملية التنشئة الاجتماعية، وعلى عكس ذلك كلّه إذا لم تتوفر المعلومات الكافية والفهم الصحيح لخصائص الطّفل لدى الوالدين وفي حالة جعلهما لكيفية توجيهه وتكوينه من جميع الجوانب، تكمن هنا صعوبة في تحديد الأسلوب السليم في عملية التوجيه والإرشاد النّفسي[2].

3- البيئة المنزلية:

إنّ البيئة المنزلية وما تتضمّنه من علاقات اجتماعية داخل الأسرة والتّفاعلات الأسرية والسّمات العاطفية التي تطبع هذه لعلاقات إما دفء أو برودة كلّ هذه الخصائص لها تأثير كبير في عملية التنشئة الأسرية، إذا اعتبرنا أن الطفل يتشرّب الأنماط السلوكية والسمات السيكولوجية في خضم تفاعل العلاقات الأسرية بشكل واعي أو تلقائي وسواء كان هذا التشرّب سلبي أو إيجابي[3].

ولقد أثبتت العديد من الدراسات أهمية البيئة المنزلية في تنشئة وتطبيع الطفل ولكن تتعرض هذه البيئة لمجموعة من المشاكل الخاصة، الاجتماعية منها :كضيق السكن، كثرة عدد الأفراد فيه،

---

[1]-- بن جامين سبوك وآخرون: موسوعة العناية بالطّفل، دار الملايين، بيروت، 1976، ص 11.

[2]- زعيمية منى: الأسرة، المدرسة ومسارات العلم-العلاقة مابين خطاب الوالدين والتعلمات المدرسية للأطفال- رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، تخصص صعوبات التعلم، جامعة منتوري، قسنطينة، 2012- 2013، ص 51.

[3]- حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق، 1984، ص 254.

غلاء المعيشة، هذا الوضع يقلق الوالدين ويؤثر على أسلوبهما في معاملة الطفل، وكيفية توجيهه، حيث يضيق الخناق عليه وتعوق نموه الطبيعي وتحد من استقلاليته[1].

4- الاستقرار الأسري:

ليس هناك شكّ في أن الاستقرار العائلي والتماسك الأسري يلعبان دورا بالغا في تكوين وإعداد الطّفل وتطبيعه اجتماعيا، بينما التصدّع الأسري أو التفكّك الذي يمسّ كيان الأسرة سواء بسبب الطلاق أو الموت أو الهجر كلها حالات لوضع اجتماعي يؤثّر بطريقة أو بأخرى على عملية تنشئته الاجتماعية ويؤثر في سلوكه وتصرفاته، فغياب الأب أو الأم عن المنزل وغياب السلطة في البيت يؤدّي إلى ظهور عدة أطراف أخرى تشارك في توجيه وإرشاد الطفل كزوج الأم أو زوجة الأب في حالة إعادة الزواج بالنسبة للوالدين المطلقين أو حالات أخرى.

لذلك أكدت الدراسات النفسية الاجتماعية على أهمية مشاركة الوالدين في عملية التوجيه والإرشاد حيث تزداد هذه الأهمية بتطوير نضج الطّفل ونموّه الحركي وازدياد خبرته في السّيطرة على البيئة[2].

1-3-2-الأسرة ودورها التربوي والتوعوي في إكساب الأبناء القيم التربوية:

كما تعد الأسرة من أهم الجماعات الأولية التي تتولى غرس قيم الثقافة العامة للمجتمع ككل وفي نفس الوقت غرس القيم التي تعتنقها هي ذاتها، والتي تتضمن كل أساليب الحياة والتفكير. فيمتص الطفل منها توجيهها لهذه القيم، من خلال عملية اختيار من عناصر الثقافة ووضع أسس

[1]- مواهب إبراهيم عياد، ليلى محمد الخضري: إرشاد الطّفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1997، ص 186.

[2]- زعيمية منى: المرجع السابق، ص 51.

القبول والرفض لكل عنصر منها .فالأسرة تقوم بدور وسيط في نقل التراث، وبتقديم الطفل لأول مرة لثقافة عصره وبيئته، وتظل لسنوات طويلة هي المصدر الوحيد الذي يتوسط بينه وبين ثقافة مجتمعه[1].

وقد تتبع كندي وتونسند Kennedy–Townsend قضية تدهور الخصيصة الأخلاقية للمجتمع والمشكلات المنتشرة فيه مثل السرقة وازدراء الآخرين، التقاتل والتخريب وسوء التصرف، وإدمان الخمور وسوء استخدام المرافق في الأماكن الدراسية، تبين لهما أن كل ذلك مرتبط بشكل معقد بالقيم. وأن الأسرة يوجه إليها جانب كبير من المسئولية عن ذلك لغيابها المادي أو العاطفي أو لأن قيمها على النقيض من القيم الاجتماعية المرغوبة .والأسر التي تسمح لأطفالها بالتدخين بقدر ما أو تعاطي الكحول، أو بجلب سلع مسروقة إلى المنزل، أو يقبلون العنف كوسائل لحول النزاع، أو يمارسون مع أطفالهم في مثل هذه الأنشطة، إنما يتنازلون عن مسؤولياتهم[2]، في المحافظة على القيم المرغوبة في أبنائهم وتنميتها.

إن تنمية القيم التربوية وظيفة رئيسية من وظائف الأسرة، حيث تقوم "ببث قيم التوحيد العائلي بين أفرادها، وذلك عن طريق تكوين الاتجاهات الأولى للحياة الاجتماعية، والواجبات التي تفرضها الجماعة والآراء الاجتماعية التي يتعارف عليها المجتمع، ولا يتم ذلك إلا من خلال الروح العائلي والعواطف الأسرية المختلفة، أي القيام بعملية التطبيع الاجتماعي عن طريق تنمية هذه الروح وتلك العواطف والمحافظة عليها، وأي إخلال في القيام بهذه الوظيفة قد يؤدي إلى الانحراف أو التفكك، ويصل إلى حد المشكلة التي تعمل كل الوظائف الأسرية مجتمعة على البعد عن الوقوع

[1]– ضياء الدين زاهر: القيم في العملية التربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1991، ص ص 62، 63.

[2] - **Geraldine Coliman : Issues in Education, View From the other side of the Room, Op. Cit, P 167.**

في متاهاتها[1]" كما أكدت الدراسات على أهمية الأسرة في النمو الأخلاقي للأطفال من خلال الوالدين، وأن الأطفال ذوي الأخلاق الحسنة عادة ما يكون لديهم آباء يتصفون بصفات أهمها:

1- العطف والتشجيع أكثر من التأنيب واللوم.

2- استخدام أسلوب الانضباط الذي يعتمد على الحث، والتشجيع.

3- توفير الفرص للأطفال لكي يتعلمون من بعضهم الرؤى والأحاسيس.

4- تشجيعهم الأطفال في العائلة على صنع القرار والتفكير في القرارات الأخلاقية.

5- كونهم نموذجا للسلوكيات والتفكير الأخلاقي، وتوفيرهم الفرص لأطفالهم ليكونوا كذلك[2].

كما تسهم الأسرة بدور كبير في عملية تنمية قيم الولاء لدى أبنائها، فهي تقوم بالمحافظة على أعضاء المجتمع وتعدهم للعمل والتفاعل الاجتماعي من خلال التأكيد على الشعور بالانتماء وتوفير الاستجابة المتبادلة الضرورية بما يعمل على إنماء روح المشاركة الاجتماعية"[3]، فهي تغرس القيم والمعايير للأبناء، حيث يتمثّلونها في سلوكهم وفي تعاملاتهم مع الآخرين وفي المجتمع ككل، وبناء عليه فإن الأسرة تشكّل إطار التفاعل وشبكة اتصال يضع الفرد من خلالها معاييره وتوافقاته[4]، والأسرة مسؤولة عن إكساب أبنائها القيم التربوية عن طريق القدوة الحسنة، وهذا يتطلّب أن يكون الوالدين على قدر من الالتزام لتلك القيم وكذا الانضباط في ممارسة مختلف العبادات والاتصاف بالأخلاق الحسنة في كلّ قول وفعل، وهي تساعد المدرسة في هذه المهمة، ومن ثم كان ضرورة "أن تتعاون المدرسة والأسرة في خلق بيئة تربوية يصبح في مقدور أعضائها معا، وعلى تباعد

---

[1]- جبارة عطية جبارة، السيد عوض علي: المشكلات الاجتماعية. ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003، ص 193.

[2] - John W. Santrock : Child Development, The MeGraw, Hill Companies, New York, 1998, P 451.

[3]- جبارة عطية جبارة، السيد عوض علي: المرجع السابق، ص 193.

[4]- وضحة علي السويدي: تنمية القيم الخاصة لمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، برنامج مقترح- دار الثقافة، ط1، 1989، ص 82.

أمكن تجمعهم، التأثير في الطفل كعضو مشترك في كليهما بوسائل متعددة في النواحي الإيجابية الطيبة، وتدعيمها، وأيضا في النواحي السلبية السيئة وتغييرها أو تعديلها للأحسن[1]، إذ إن نمو الطفل عملية تكيف للمؤثرات وتغييرها أو تعديلها للأحسن" ومن ثم فقد أصبحت مشاركة الأسرة للمدرسة في عملية تنمية القيم التربوية للتلميذ في مراحل تعليمه الأولى من الأهمية بمكان، فالعلاقة بينهما متشابكة ومتكاملة، وكلاهما يقومان بمهمة واحدة داخل البناء الاجتماعي الكبير وهو المجتمع، وهي عملية التربية والتنشئة الاجتماعية.

[1]– جبارة عطية جبارة، السيد عوض علي: المرجع السابق، ص 193.

2- المدرسة ودورها في فهم القيم التربوية

2-1- ماهية المدرسة وأهميتها وأهدافها.

2-1-1-ماهية المدرسة

1-المفهوم اللغوي:

يرجع لفظ المدرسة école إلى الأصل اليوناني schole والذي يقصد به وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع زملائهم أو لتثقيف الذهن، وتطور هذا اللفظ بعد ذلك ليشير إلى التكوين الذي يعطي في شكل جماعي مؤسسي، أو إلى المكان الذي يتم فيه التعليم، ليصبح لفظ المدرسة يفيد حاليا تلك المؤسسة الاجتماعية التي توكل إليها مهمة التربية الحسية والفكرية والأخلاقية للأطفال والمراهقين في شكل يطابق متطلبات المكان والزمان.

2-المفهوم الاصطلاحي للمدرسة:

عرّف إبراهيم ناصر المدرسة بأنّها: "المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتتولّى تربية نشئه الطالع وهي تلك المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية وهي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطّفل"[1].

ويرى أحمد محمد "أنّ المدرسة بناء اجتماعي يستمد مقوّماته المؤسسية من التكوين الاجتماعي العام، الذي تستمد منه المؤسسة فلسفتها وسياساتها"[2]

[1]- إبراهيم ناصر: أسس التربية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 170.

[2]- أحمد محمد الحاج: أصول التربية، ط2، دار عمار الأردن، 2003، ص 98.

أما جون ديوي فيعرّف المدرسة بأنّها: "أداة تغيير نظام المجتمع على حدّ معيّن وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية"[1]

المدرسة تبدأ بعد" مرحلة الطفولة المبكرة ومع بداية مرحلة الطفولة المتأخرة وتمثل انتقال الطفل من مجتمعه الصغير الأسرة أو مجتمع القرابة إلى مجتمع المدرسة نقلا وتحولا كبيرا في حياته النفسية والاجتماعية، فالمدرسة مجتمع الغرباء مجتمع أوسع يمثل بيئة جديدة بعلاقات وصلات وأسس جديدة لها قوانينها"[2].

ولقد عرفت المدرسة منذ الماضي" كمؤسسة اجتماعية تقوم بعملية التعليم فقط لكن بعد تطور المجتمعات تطورت مهمة المدرسة من مؤسسة اجتماعية بالإضافة إلى كونها مؤسسة تربوية، تعليمية، وبذلك لم يعد التعليم بالمدرسة الحديثة إلا وظيفة عادية من وظائفها العديدة، أو عنصر واحد من عناصرها الكثيرة التي تقوم بها المدرسة الحديثة "[3].

2-1-2-أهمية المدرسة:

تعدّ المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية المهمة التي تحتضن الفرد بعد الأسرة والتي من خلالها، يكتسب الفرد مكارم الأخلاق وصالح السلوك لذا لها دور مهم وفعال في تهذيب سلوك الفرد لكون المدرسة أحد أهم أركان عملية التنشئة الاجتماعية[4]، التي من خلالها يتعلم الفرد النظام والانضباط، وهي وسيلة لنقل قواعد المجتمع الاجتماعية وقواعد الآداب العامة وأسس التعامل

[1]- صبحي أبو جلالة: التربية بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت، 2009، ص ص 38-39.

[2]- نبيل السامالوطي، التنظيم المدرسي والبحث التربوي، ط1، جدّة، دار الشّروق، 1980، ص 108.

[3]- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الأساسية، ط1، ج1، قسنطينة، دار البحث للطباعة والنشر، 1982، ص 62.

[4]- عبد الدايم، عبد الله: دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة، دار الطليعة للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1998، ص 88.

والتفاعل الاجتماعي وبالتالي بلورة شخصية الفرد وفقا لقواعد مجتمعة[1] وهي بذلك تدعم الاستقرار الاجتماعي والرقي المجتمعي وهي حلقة الوصل بين الفرد ومجتمعه، ورفده بالطاقات المبدعة[2].

2-1-3-أهداف المدرسة وعلاقتها بالقيم:

إنّ المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية، لا تقلّ أهمية تساندها مع الأسرة عن أهمية تعاون الأسرة معها، فلكل منهما أدواره وأهميته الخاصة التي تساعد على تحقيق أهداف وأغراض العملية التربوية، فالأهداف واحدة والأدوار متكاملة، والخامة الأولية لكليهما هي المراهق الذي تسعى كل مؤسسة منهما إلى تشكيله، وتطبيعه بالصورة التي يخلق منها مواطنا صالحا، ومهمة وأهداف المدرسة لا تستطيع الأسرة القيام بها وحدها بل تعجز عنها، بعد أن تعقدت أمور الحياة، وضعفت سلطة الأسرة وتخلت عن الكثير من مسؤولياتها لمؤسسات المجتمع الأخرى، فصارت المدرسة هي المؤسسة الوحيدة القادرة على إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ لإكسابهم الخبرات التعليمية والقيم الإيجابية، وما تهيئه من آفاق واسعة جديدة، مستخدمة في ذلك كل الإمكانيات البشرية والمادية التي توصلهم إلى المستوى الثقافي المطلوب، وتعدّهم للمراحل التعليمية المتتابعة، وتكشف ميولهم واستعداداتهم ثم تقوم باستثمارها وتنميتها، وبذلك تعد كل فرد منهم إلى المهنة التي تناسبه، والمدرسة حقل خصب بأنشطته التعليمية المتنوعة التي يمارس الأفراد من خلالها الكثير من الخبرات، التي تشبع احتياجاتهم المتعددة، سواء كانت عاطفية أو اجتماعية أو نفسية، بالإضافة إلى إتاحة الفرص المناسبة للتدريب على ممارسة الأساليب الديمقراطية والمشاركة الفعلية فيها داخل الفصل وخارجه، وداخل المدرسة وخارجها، وهذا من خلال الأنشطة التي تخطط على يد

[1]- جابر، سامية محمد: القانون والضوابط الاجتماعية، دار المعرفة الاجتماعية، الإسكندرية، ط1، 1982، ص 114.

[2]- حجازي، محمد فؤاد: البناء الاجتماعي، دار الغريب للطباعة، القاهرة، ط1، 1979، ص 101.

الخبراء المختصين من رجال التربية والخدمة الاجتماعية الذين يساعدون المدرسة على تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية[1].

تهدف المدرسة إلى بناء شخصية المراهق بما تهيؤه له من مناخ صحي يساعد على النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والأخلاقي، لا بما تقدمه من معلومات نظرية فقط، بل بالممارسة العملية وما يعنيه هذا من تكامل بين المعرفة والممارسة وبهذا المعنى تصبح المدرسة لها هدف واضح ومحدد كعملة لها وجهان على أحدها التعليم وعلى الأخر التربية، ولا يمكن الاستغناء على أحدهما[2]، فهناك فرق بين حشو الأذهان بالمعلومات وتلقين الطلاب ألوان متعددة من المعرفة وحفظ محتويات المنهج الدراسي دون الاهتمام بشخصية المراهق أو نموها، وبين التربية والتعليم التي تعتبر عملا إنشائيا يهدف إلى إكساب الفرد المهارات والخبرات وينمي القدرات المختلفة ويدعم الاتجاهات البناءة ويبثّ القيم ويقدرها، من خلال أنشطة الخدمة الاجتماعية المرسومة والمخططة التي تنمي شخصية الفرد، وتعدّه للحياة في بيئته المدرسية وفي مجتمعه الخارجي، وبعبارة أخرى أصبحت المدرسة مصنعا ينتج الرجال ويمد المجتمع بالمواطن الصالح القادر على البناء والنماء في جميع المجالات[3].

والمدرسة ما هي إلا مجتمع صغير نستطيع من خلاله أن نعد الأفراد لفهم فلسفة المجتمع الكبير، والتعاون من أجل تحقيق أهدافه، وذلك عن طريق تعاون الأفراد وتضامنهم داخل المجتمع المدرسي على أسس وطيدة من العلاقات الإنسانية، التي تسعى المدرسة إلى

---

[1]– محمد سلامة، محمد غبارى: الخدمة الاجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة والشباب، ط2، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2006، ص 33.

[2]– أبو العينين علي خليل مصطفى: المرجع السابق، ص 173.

[3]– محمد سلامة، محمد غبارى: المرجع السابق، ص 35.

تحقيقها وتكوينها بين التلاميذ وبعضهم أو بين التلاميذ ومدرسيهم، وعندئذ يصبح التلميذ مواطنا صالحا مستعدا للتعاون والتضامن داخل المجتمع الكبير.

وعندما زادت مسؤوليات المدرسة وتعقدت أدوارها وكانت تنحصر مهمتها في التعليم، فقد ظهرت الخدمة الاجتماعية كنظام اجتماعي جديد يقف بجانب النظام التربوي ليساعد المدرسة على أداء أدوارها المتعددة، ويستكمل معها الشّطر الثاني من العملية وهو التربية، من خلال ممارسة الأنشطة

المتعدّدة المرسومة لتحقيق هذا الهدف التربوي الذي يغرس في الفرد تقدير القيم وتدعيم الاتجاهات الصالحة البناءة، وتمنحه القدرة على التصرف السليم القائم على الوعي والفهم وتساعده على اكتشاف قدراته ومهاراته واستعداداته، ثم تعمل على استثماراها وتنميتها وبهذا يشعر المراهق بذاته ويحقق التوازن في نموه العقلي والوجداني والجسمي.

بمعنى أن المدرسة تتخذ من التعليم وسيلة لتحقيق غرضين أساسيين هما الإعداد العملي للحياة الإنتاجية، إضافة إلى إعداد الأفراد للتفاعل السليم مع المجتمع، على أسس قوية من العلاقات الطيبة التي تم تدريبهم على كيفية تكوينها والاحتفاظ بها، وما يصحب ذلك من ألوان السلوك الذي يساعد الطلاب على التوافق الاجتماعي[1]. –هذا وقد أدرج" سعيد التل وزملاؤه "أهداف المدرسة وأغراضها في النقاط الآتية:

1- تدريب العقل: أي تطوير القدرة العقلية للفرد المتعلم وزيادة ذكائه.

2- تعليم الأساسيات: أي عمليات التعلم الأساسية لبقاء الثقافة وانتقالها إلى الأجيال.

3- التكيف مع المجتمع: أي تعلم المراهقين كيفية التكيف مع الواقع الاجتماعي في مجتمعاتهم

[1]- محمد سلامة، محمد غبارى: المرجع السابق، ص 34.

4- حل المشكلات والتفكير الناقد: أي إعداد المراهقين ليكونوا قادرين علي تطبيق إجراءات الطريقة العلمية لحل المشكلات التي تواجه مجتمعهم،ويتطلب ذلك تشجيعهم علي حب الاستطلاع والاستكشاف والبحث.

5- التعليم من أجل إحداث التغيير الاجتماعي: أي الإسهام في تصحيح المشكلات الاجتماعية وتحمل المسؤولية.

6- التربية لتحقيق الذات: أي مساعدة المراهقين على الإبداع واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

7- التربية من أجل الإعداد للمهنة والمستقبل[1].

2-2- وظائف المدرسة وشروط عملية تنمية القيم داخلها ودور المعلم في تعليم القيم التربوية.

2-2-1-وظائف المدرسة وعلاقتها بالقيم:

1- **إعداد القوى البشرية القادرة على الإنتاج** : إن المجتمع يتغير ويتطور بصورة سريعة، وبعد أن أخذ مكانه على طريق البناء والنماء، صار يجند كل مؤسساته الاجتماعية لمسايرة هذا التطور والتغير السريع، وخاصة المؤسسات التي تهتم ببناء القوى البشرية (المراهقين)، التي تعتبر أعظم رأس مال يعتمد عليه في عملية البناء، لأن المجتمع يحتاج إلى القوى البشرية القادرة على تحمل مسؤوليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والمدرسة أهم مؤسسة اجتماعية قادرة على إعداد وتنمية تلك القوى البشرية القادرة على الإنتاج، وقد اتجهت الأنظار كلها الآن إلى المؤسسات التربوية، لما لها من أهمية في إعداد تلك القوى البشرية المدربة تدريبا جيدا على العمل في مجالات التنمية المختلفة بعد أن زاد الإيمان في السنوات الأخيرة بأن أهم عنصر في عملية التنمية

[1]- محمد عبد القادر عابدين: الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، دار الشروق، رام الله، 2001، ص 44.

الاقتصادية والاجتماعية هو العنصر البشري، وأن أثمن أغلى رأس مال لدى المجتمع هو ما يملكه من قوى بشرية إذا أحسن إعدادها واستثمارها.

ولذلك زادت أهمية المدرسة كمؤسسة اجتماعية قادرة على إمداد المجتمع بحاجته من القوى البشرية القادرة على إحداث التنمية والتغيير والبناء، ولذلك صارت أهم وظيفة للمدرسة هي إعداد أفراد المجتمع للعمل المنتج، في مختلف مجالاته ومستوياته وتخصصاته، وهذا يتم عن طريق ما تكسبه المدرسة للتلاميذ من خبرات، وما تنميه من قدرات وقيم، وما تستثمره من إمكانيات، بجانب الإعداد الثقافي العام كهدف هام من أهداف إعداد الفرد للعمل المنتج في المجتمع.

فعن طريق المدرسة يكتشف الفرد استعداداته وميوله، ويعرف مهاراته وقدراته، وعلى أساسها يتجه الاتجاه المهني السليم، ولذلك ظهر اتجاه حديث في التربية وهوالتعليم الوظيفي، الذي يتعلم من خلاله الفرد الثقافة والمعرفة، بجانب الأعمال المهنية المختلفة منذ المراحل الأولى من مراحل التعليم، وما وصلت إليه المجتمعات المتقدمة إلا ثمرة طبيعية لتزاوج العمل الفكري والعمل اليدوي وأي جهد علمي وعملي يجب أن يترجم في النهاية إلى صور الرخاء والرفاهية والبناء[1].

2- **تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار**: وتقديمها في نظام تدريجي يتفق وقدرات الأفراد، وهكذا يتدرج التلميذ في تعلمه من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

إن الحياة المدنية المعقدة ونظمها وعلاقاتها المتداخلة المتشابكة، يصعب على المراهق استيعابها والمساهمة فيها، ومن ثم يشعر بالحيرة والضياع إذا ما ترك في خضم الحياة، لذلك فإنّ المدرسة كمؤسسة تربوية متخصصة تكون أوّل مكان يقوم بتزويد المراهق بالبيئة الاجتماعية المبسطة، فهي تنتقي الملامح الأساسية للبيئة الاجتماعية الخارجية وتمثلها في بيئتها المدرسية،

[1]- محمد سلامة، محمد غبارى: المرجع السابق، ص 38. 36.

كي يتمكن التلاميذ من الاستجابة إليها والتفاعل معها، كذلك تستحدث المدرسة نظاما تقدّميا يتمثل في طرق التدريس ومناهج الدراسة وأنشطتها المختلفة، تستخدم فيها الكثير من الخبرات التي اكتسبها التلميذ وتجعل منها أساسا لنمو خبراته وقيمه، وتعميق بصيرته لما هو أكثر تعقيدا.

3- تنقية وتطهير التراث الثقافي:

إن عمل البيئة المدرسية يتمثل في حذف كل ما هو غير ملائم من البيئة الخارجية كي لا يؤثر في عادات المراهق وقيمه واتجاهاته،ويكون ذلك بإقامتها وسطا نقيا للتفاعل، إنّ كل مجتمع يحتوي على بعض أنواع السلوك الضارة، وواجب المدرسة يتمثل في حذف السلبيات والإبقاء على ما يؤثر إيجابيا في نمو الفرد والمجتمع، والمدرسة في اختيارها للأفضل من أنواع السلوك والقيم الإيجابية، ونظم الحياة، وعلاقاتها إنما تصارع للإبقاء على هذه الأفضلية بهدف تنمية المجتمع وتطويره .

إن دور المدرسة في نقل التراث والمحافظة عليه، إنما يتمثل في تنقيتها له، لتحسين مجتمع المستقبل[1].

العمل على توفير بيئة اجتماعية ذات قسط وافر من التوازن والانضباط، ويتم ذلك عبر الأنظمة والضوابط التي يراعيها التلاميذ في تفاعلهم في المدرسة تحت إشراف المختصين وتوجيههم وذلك يؤثر في تكوين شخصية متوازنة وسليمة اجتماعيا ونفسيا[2].

فالبيئة الاجتماعية خارج المدرسة تضم جماعات متعدّدة، ولكلّ منها أهدافها ونظمها وعلاقتها التي ينعكس في تأثيرها التشكيلي لشخصيات أعضائها، واختلاف هذا التأثير وتعارضه وعدم اتّزانه يؤثر في قدرة المراهق على التكيّف مع المجتمع الكبير، فالمراهق وهو طفل حين ينشأ

[1]- منير المرسي سرحان: في اجتماعيات التربية، ط4، جار النهضة العربية، بيروت، 2003، ص 196.
[2]- محمد عبد القادر عابدين: المرجع السابق، ص 46.

في جماعته الأولى وهي الأسرة، ثم ينتقل إلى جماعة أخرى كجماعة الأصدقاء أو النادي؛ فإنّه يعاني من صعوبة التكيف مع الجماعة الجديدة نظرا لانطوائه داخل جماعته الأصلية، ولكن البيئة المدرسية توجد هذا الاتزان بين العناصر المختلفة والأوضاع المتعارضة في البيئة الخارجية، وتعمل على تحرّر كل فرد، من الانطواء داخل جماعته ليدخل بعد ذلك في معترك الحياة في البيئة الأوسع[1].

4-إحداث التغير الثقافي الملائم للنمو الاقتصادي والاجتماعي:

إن النمو الاقتصادي والاجتماعي لأي مجتمع لا يتم بتجنيد الإمكانيات البشرية فقط، ولا بتوفير الإمكانيات المادية وحدها، وإنما يتحقق إذا أحيطت هذه الإمكانيات المادية والبشرية بالجو الثقافي المناسب لهذا النمو، فهناك الكثير من المجتمعات التي تتوفر لديها كل عناصر الإنتاج من رأس مال مادي وبشري ومصادر الثروة الطبيعية، إلا أنها فشلت في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والسبب في ذلك أن الكثير من تلك المجتمعات تعاني من بعض العادات والتقاليد والقيم وأنماط التفكير التي تعيق إحداث التنمية[2].

فهي تحتاج إلى قيم اجتماعية معينة مثل احترام العمل وتقدير الآلة، وتقديس الوقت واحترام القادة والمشرفين والمساهمة الايجابية، وكل ذلك يتطلب التخلص من الخرافات والسلبيات والبعد عن الاتكالية والقدرية وعدم التمسك بالقيم والعادات الضارة، التي لا تصلح لمجتمعات اليوم، تغيير وتدعيم العلاقات السائدة وأنماط الإنتاج، وغير ذلك من العوامل المعوقة للبناء والإنماء.

إتاحة الفرصة للمراهقين للاتصال بالبيئة الأكبر، فالمدرسة توفر لهم فرصة التعرف على خبرات الأفراد والشعوب والأمم الأخرى وتجاربهم ومعارفهم وبيئاتهم، فينطلق الواحد منهم إلى أبعد

[1]- مني المرسي سرحان: المرجع السابق، ص 197.

[2]- محمد سلامة، محمد غبارى: المرجع السابق، ص 41.

من مجرد الاتصال بعائلته ومعارفه وجيرانه، وكذا عرض المشاكل التي تواجه التلاميذ أو غيرهم وتدارسها والتعرف على طرق حلها، والتخلص منها بطرق مناسبة، بإشراف المدرسين والموجهين وتوجيههم، ممّا يحمي المراهقين من الوقوع في المنزلقات والمهالك[1].

5- **النمو المتكامل للشخصية:** بعد أن تطورت المدرسة وأصبح لها وظائفها الهامة، لفتت الأنظار إلى أهمية دورها وخطورة مسؤوليتها، نحو إعداد المواطن الصالح الذي لابّد أن يتميّز بشخصية نامية متكاملة، وبدأت تركّز أهدافها وتوجه جهودها نحو تغيير الإنسان، لأنّه يمثّل القوة البشرية التي سوف يعتمد عليها في التنمية، ولكي تنجح في تحقيق هذا الهدف، فقد وُجهت عنايتها واهتمامها إلى إنماء الشخصية من جوانبها الأربعة الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، فهي ليست جوانب متفرّقة بل هي أجزاء متكاملة تكون شيئا واحدا، وهو الشخصية التي تسعى إلى إنمائها عن طريق الأنشطة والبرامج التي يتم رسمها بعناية ويخطط لها بدقة، مما يتناسب وكلّ جانب منها، بحيث نصل في النهاية إلى تكوين شخصية نامية متكاملة تستطيع المشاركة في عملية التنمية، ولما كانت المجتمعات تختلف في ثقافتها وتختلف في شخصيات الأفراد، وكلّ مجتمع يطلب من أفراده نمطا معينا من السلوك؛ أي نمط معيّن من الشّخصية، فلابد أن تهتم المدرسة بشخصية أبنائها حتى تنجح في إعدادهم للحياة بالصّورة التي تؤهّلهم لتحمّل المسؤولية وإعادة بناء المجتمع، ولن تنجح في ذلك إلاّ إذا نجحت في أداء وظائفها التي تستطيع من خلالها إعداد المواطن الصالح بشخصيته الناضجة المتكاملة[2]. وهذا ما أشار إليه كل من(باتل وشانون) في كتابهما" الفكرة الجديدة في التعليم" حيث أنه يجب تعليم التلاميذ كيفية تكوين شخصيتهم الذاتية، وهذا المطلب لا يمكن الحصول عليه إلاّ من خلال تعليمه كيف يبحث ويحلل

[1]- محمد عبد القادر عابدين: المرجع السابق، ص 64.

[2]- محمد سلامة محمد غبارى: المرجع السابق، ص 47.

اعتقاده حول نفسه، وحول العالم المحيط به، وحول الأفراد والأفكار المختلفة، حتى يكون قادرا على معرفة من هو، ما هي مواهبه، ما هي مناطق قوّته وضعفه، وما يوجد في هذه الحياة، وماذا يريد منها، وماذا يستطيع أن يقدمه لها[1].

2-2-2-شروط عملية تنمية القيم:

- يتوجّب على المعلم تحديد وإبراز المبدأ المراد تعليمه بكيفية مبسّطة
- اختيار تجارب ملائمة لمستوى التلميذ العقلي.
- إرشاد ومساعدة التلاميذ على الفهم الكامل لمعاني تلك المبادئ بالنسبة لأوضاع البيئة التي تحيط بهم[2].

2-2-3-دور المعلم في تعليم القيم

1-دور المعلم في تعليم القيم على المستوى النظري:

- شعور المعلم بأهمية دوره في تعليم القيم وأنّها جزء من عمله التربوي.
- تعريف الطلبة بأهمية القيم وكونها معيار تفضيل الإنسان على غيره.
- رصد منظومة القيم السائدة وتصنيفها إلى إيجابية وسلبية.
- تحديد القيم التي يجب على الطلبة تمثيلها خلال العام الدراسي.
- ربط القيم بالعقيدة الإسلامية[3].

---

[1] – Battle and Shannon, p 6.

[2]– علي إبراهيم عبد الرحمان محمد: أثر استخدام القصص الاجتماعي في تدريس مادة علم الاجتماع على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانية– دراسات في المناهج وطرق التدريس–، العدد 62، جامعة عين شمس، القاهرة، 2001، ص 194.

[3]– الجلاد ماجد زكي: المرجع السابق، ص 97.

2-دور المعلم على المستوى العملي:

- السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم وتوفير فرص الحوار والمناقشة.
- تقديم نماذج وأمثلة إيجابية وتوظيف طرائق تعليم القيم.
- المقارنة بين أنماط السلوك الحميد والمذموم.
- تضمين أساليب التقويم والاختبارات لمواقف قيمية، والتعاون مع الأسرة لتعزيز القيم الإيجابية[1].

2-3- طرق تعزيز القيم التربوية داخل المدرسة والأساليب المستخدمة من طرف المعلم في تنمية بعض القيم التربوية

2-3-1- طرق تعزيز القيم في المدرسة:

1- **ممارسة النشاط المدرسي:** كالإذاعة والتمثيل والخطابة فيمارس التلاميذ قيما عديدة مثل: التعاون، الشجاعة، الصّبر، الأمانة، والحياء وفي الرحلات قد يزوروا المرضى والمسنّين فتتكوّن قيم الرحمة وغيرها.

2- **استخدام تقنيات التعليم:** وذلك لتعزيز القيم خاصة بالعرض والإقناع والتأثير فاستخدام البرامج التلفازية والمسرح يثير انفعالات المشاهدين من التلاميذ فننمي لديهم الأمانة والصدق وحب الخير وغيرها.

3- **التقييم الذاتي:** من خلال دعوة المعلّمين التلاميذ بتقييم أنفسهم عن طريق تقدير إنجازاتهم المدرسية، وعلاقاتهم بعضهم ببعض، وأدائهم المدرسي ويشكّل التلاميذ محكمة للمخالفات وتتمّ وفقا لقواعد يضعها الطلبة تحت إشراف المعلّم[1].

[1]- الجلاد ماجد زكي: المرجع السابق، ص 97- 98.

2-3-2-الأساليب المستخدمة من طرف المعلم في تنمية بعض القيم التربوية لدى التلاميذ:

لقد تعددت الأساليب التي يستخدمها المعلم في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطلبة وتنوعت، والمعلم الحاذق هو الذي يستخدم الأسلوب المناسب في الوقت والمكان المناسب، مع العلم أنه لا يمكن الفصل بين الهدف والوسيلة والأسلوب، فالهدف العظيم يقتضي وسيلة رفيعة نسلكها لبلوغه.

وما على المعلم إلا القيام بتوجيه تلاميذه إلى اختيار القيم الأصيلة وتبنيها بحيث يقودهم إلى بر الأمان، وذلك من خلال استخدام الأسلوب الأمثل في غرس هذه القيم وتنميتها لديهم، ومن هذه الأساليب:

1- أسلوب القدوة:

يعتبر أسلوب القدوة من أهم الوسائل التي تستخدم في تنمية القيم لدى الأفراد والجماعات" القدوة في التربية هي أفعل الوسائل وأقربها إلى النجاح."

فالفرد في تربيته لابد له من قدوة ومثل في والديه ومعلميه والمحيطين به؛ لكي يتشرب قيم مجتمعه وآدابه عن طريق هذه القدوة.

2- أسلوب القصص:

هو أحد الأساليب الهامة والمؤثّرة التي يستخدمها المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذه، والقصة "لون من ألوان الإبداع الفني الذي يعتمد على أحداث، تؤدي إلى وجود عقدة أو تحتاج إلى حل".[2]

فالقصّة مزيج من الحوار والأحداث والترتيب الزمني، مع وصف للأمكنة والأشخاص والحالات الاجتماعية والطبيعية التي تمرّ بشخصية القصة، وهي قادرة على تأكيد الاتجاهات المرغوبة لدى

[1]- المزين خالد محمد: المرجع السابق، ص 38.

[2]- سيد أحمد طهطاوي: المرجع السابق، ص 80.

الأفراد وترسيخ القيم المعنوية، وذلك عن طريق استثارة مشاركتهم العاطفية بنماذج السلوك التي تقوم القصة بتقديمها، والمواقف التي تصدرها.[1]، وعليه يتوجّب على المعلم توظيف القصة في الوقت المناسب من أجل الدخول على نفوس تلاميذه لغرس القيم الإيجابية.

3- أسلوب التعلم بالأمثال:

من الأساليب التي تقوم بدور فعال في التأثير على سلوك المتعلّمين وذلك من خلال توضيح المعاني المجرّدة في صورة حسية ولعل كثيرا من الأمور الغامضة تتّضح من خلال ضرب المثل الذي يوضّح الصورة ويجلّيها[2].

4- أسلوب الحوار والسؤال:

الحوار هو أحد الأساليب الهامة التي يوظفها المعلم في تنمية القيم لدى المتعلمين ويقصد بالحوار "أن يتناول الحديث طرفان أو أكثر، عن طريق السؤال والجواب بشرط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادلان النقاش حول أمر معين، وقد يصلان إلى نتيجة، وقد لا يقنع أحدهما الآخر، ولكن السامع يأخذ العبرة ويكون لنفسه موقفاً"[3]

5- أسلوب الأحداث:

أحد الأساليب الهامة والتي يمكن أن يستخدمها المعلم في غرس كثير من القيم، وذلك من خلال استغلال المعلم أو المربي للأحداث استغلالا جيدا بحيث لا يترك الأحداث تذهب سدى بغير توجيه بوصلتها إلى ميادين الخير، وكما يقول محمد قطب: "ومزية الأحداث على غيرها من وسائل

---

[1]- عبود عبد الغني وعبد العال حسن إبراهيم: التربية الإسلامية وتحديات العصر، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990، ص 500.

[2]- سهيل أحمد الهندي: دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزّة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزّة، 2001،ص 64.

[3]- النحلاوي عبد الرحمان: أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، دمشق، 1979، ص 185.

التربية أنها تحدث في النّفس حالة خاصّة هي اقرب للانصهار، حيث إنّ الحادثة تثير النفس بكاملها، وترسل فيها قدرا من حرارة التفاعل والانفعال يكفي لصهرها أحيانا، أو الوصول بها إلى قرب الانصهار، وتلك حالة لا تحدث كل يوم في النفس"[1]

6- أسلوب الممارسة:

هو أحد الأساليب الهامة التي يستخدمها لمعلم في تنمية القيم لدى المتعلمين وغرس فضائل الأخلاق وآداب السلوك، كما يلاحظ اثر الممارسة العملية في ترسيخ القواعد والأسس التي يسعى المعلم إلى تنميتها لدى تلاميذه، ونذكر على سبيل المثال كأن يقوم المعلم بتنمية قيمة المشاركة الوجدانية إذ يمكن غرسها من خلال توجيه المتعلّمين لإنشاء صندوق للصف تكون وظيفته دعم الطالب المحتاج، بحيث يقوم المتعلمون بدفع اشتراك شهري رمزي، ويمكن للطالب الميسور الحالة أن يقدم ما تجود به نفسه، وهذا يشعر المتعلمين ويغرس في نفوسهم معاني الإيثار والانتماء إلى زملائهم[2].

7- أسلوب الترغيب والترهيب:

من أساليب تنمية القيم لدى المتعلم أسلوب ترغيبه في كل ما هو جيد، وترهيبه من كل ما هو شر، بطريقة متزنة هادئة تتصف بالمرونة والصبر والتأني، بحيث يستطيع المربي أن يرسخ في ذهن المتعلم أن السلوك الطيب نتائجه طيبة وأن السلوك الشرير نتائجه سيئة وسلبية على صاحبها، "ولا يمكن تحقيق أهداف التربية ما لم يعرف الإنسان أن هناك نتائج سارة أو مؤلمة وراء عمله وسلوكه، فإن عمل خيراً نال السرور والحلاوة، وإن فعل شراً ذاق الألم والمرارة"[3].

---

[1]- قطب محمد: مناهج التربية الإسلامية، ط4، ج1، دار الشروق، القاهرة، 1980، ص 208.

[2]- سهيل أحمد الهندي: المرجع السابق، ص 69.

[3]- الجمالي محمد فاضل: نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي: الدار التونسية للطباعة والنشر والتوزيع، تونس، 1972، ص 117.

ويعرف الترغيب بأنه " وعد يصحبه تحبيب وإغراء، بمصلحة أو لذة أو متعة آجلة مؤكدة، خيرة، خالصة من الشوائب، مقابل القيام بعمل صالح أو الامتناع عن لذة ضارة أو عمل سيئ ابتغاء مرضاة الله، وذلك رحمة من الله بعباده.

وأما الترهيب فهو وعيد وتهديد بعقوبة تترتب على اقتراف إثم أو ذنب مما نهى الله عنه أو على التهاون في أداء فريضة مما أمر الله به، أو هو تهديد من الله يقصد به تخويف عباده[1]".

وهناك أساليب أخرى يستخدمها المعلم في تنمية القيم التربوية لدى التلاميذ نذكر منها على سبيل المثال وليس الحصر: أسلوب الوعظ والإرشاد، أسلوب العبرة، الخطبة، ويبقى الأهم في ذلك استخدام الأسلوب المناسب في الوقت والمكان المناسب.

[1]– النحلاوي عبد الرحمان: المرجع السابق، ص 257.

3- جماعة الرّفاق والتّطبيق الفعلي للقيم التربوية

3-1- مفهوم جماعة الرّفاق وأهميتها.

3-1-1- مفهوم جماعة الرّفاق:

1- التعريف اللغوي:

يقول بن فارس (الراء، الفاء، القاف) أصل واحد يدل على موافقة ومقاربة بلا عنف، فالرفق خلاف العنف، يقال رفقت أرفق والرفقة جماعة ترافقهم في سفرك ،واشتقاقه من الباب للموافقة ولأنهم إذا تماشوا تحاذوا بمرافقهم[1].

2- المفهوم الاصطلاحي:

جماعة من الأفراد يلتقون في الميول والدّوافع والطّموحات والحاجات والاهتمامات الاجتماعية ويقومون بأدوار اجتماعية معيّنة سواء كانت هذه الأدوار آنية أو دائمة وكل ذلك بشكل متعارف عليه تلقائيا في غالب الأحيان[2].

يعرّفها رشوان: "حالة الزمالة أو الرفقة، والتي تعني مخالطة الفرد لأقرانه ووجود الأشخاص معا في ممارستهم لنشاط ما، سواء أكانوا في المدرسة، أو المصنع أو الحقل أو المقهى أو النادي أو على ناصية الطريق"[3].

---

[1]- ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الجيل، بيروت د. ت، ص 418.

[2]- حنان عبد الحميد العناني: الطفل والأسرة والمجتمع، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2001، ص 93.

[3]- رشوان حسين عبد الحميد:العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس- علم الاجتماع- علم الإدارة، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1997، ص 156.

يعرّفها الرشدان بأنها مجموعة من الأفراد متساوين تقوم بينهم روابط طبيعية على قدم المساواة وفقا لميولهم ويعبرون عن أنفسهم تعبيرا ذاتيا إذ إنها تؤثر على سلوك أفرادها، فالعضو فيها يحب أن يخضع لمعايير الجماعة التي تحدد له نوع الاتصالات التي يمكن القيام بها[1].

إنّ الجماعة عند علماء الاجتماع هي جمع من الناس يقوم بين أفراده تفاعل وتأثير متبادل، ويقوم هؤلاء الأعضاء بأعمال مشتركة منظمة لغرض الوصول إلى أهداف خاصة بوسائل محددة. وأنّ لجماعة الأقران أثرا في النمو الاجتماعي للفرد من خلال تأثيرها في تنشئته تنشئة اجتماعية سليمة في مرحلة الطفولة بصفة خاصة، وجماعة الرفاق تتكوّن من أعضاء يمكن أن يتعامل كل منهم مع الآخر على أساس المساواة، وأن لهذه الجماعة خاصية الضم والاحتواء، لأنها تضم الإفراد من نفس السن تقريبا وأحيانا من نفس الجنس[2].

يعرّفها علماء الاجتماع على أنّها كتلة بشرية لها تركيب معلم يربط أفرادها ببعضهم ارتباطا منظّما يعتمد على المعايير المشتركة[3].

مجتمع تلقائي لم يقم أحد بتنظيمه، ولم توضع له قواعد أو تقاليد أو قوانين، فهو مجتمع نابع من حاجة نفسية واجتماعية حقيقية، ويتميّز بأنّه مجتمع يستوعب بسرعة كل فرد جديد ينظم إليه كما لا يتميّز بالتفكير المنطقي، ولا يحسّ بالمسؤولية لدى وضع خططه[4].

---

[1]– ماجد محمد الزيودي: تطور جماعة الرفاق في المجتمعات العربية المعاصرة ودلالاتها التربوية: رؤية تحليلية، العلوم التربوية، العدد 4، ج1، أكتوبر 2016، ص 487.

[2] - Richard T: Schaefer, Sociology, Mc Graw Hill, New York, 19 ED, 2003 , P 229.

[3]– عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي: علم الاجتماع التربوي والأنساق الاجتماعية، ط1، منشورات جامعة سبها، ليبيا، 2001، ص 239.

[4]– أسعد يوسف ميخائيل: الشباب والتوتر النفسي، مكتبة غريب، د. ت، ص 91.

جماعة من الأفراد يلتقون في الميول والدوافع والطموحات والحاجات والاهتمامات الاجتماعية ويقومون بأدوار اجتماعية معيّنة سواء أكانت هذه الأدوار آنية أو دائمة[1].

جماعة أولية عادة ما تتكون من أفراد من نفس المرحلة العمرية والمكانة, تتميز بالعلاقات الشخصية القوية, فالبرغم من أن المصطلح يستخدم للإشارة إلى جماعة الصداقة للأطفال إلاّ أنه ينطبق أيضا على الفئات العمرية الأخرى في نفس المرحلة العمرية وممن لهم نفس المكانة الاجتماعية مثل المراهقين والراشدين[2].

3-1-2-أهمية جماعة الرفاق

وتبرز أهميتها في أنها تعمل على تشكيل قيم الأفراد، نظرا لانتمائهم لنفس الفترة العمرية ونفس الشريحة الاجتماعية، وهي تناصر في وظيفتها اتجاهات الأسرة وقيمها أكثر مما تخالفها، كما تؤدي دورا تربويا مهما في تدعيم القيم التي يسعى إليها المجتمع، وأيضا في عملية التنشئة الاجتماعية؛ لأنها تعتبر المجال الاجتماعي الوحيد الذي ينفصل فيه الأطفال عن الكبار، فتعطيهم خبرة بأنواع العلاقات المتساوية أو المتعادلة، كما تساعدهم على الوصول إلى مستوى الاستقلال الشخصي عن الوالدين وسائر ممثلي السلطة، وتكسبهم الاتجاهات والأدوار الاجتماعية المناسبة، كما تساعدهم على تكوين معايير للحكم على الأشياء والسلوك[3].

وهذه المعايير هي التي تحدد كل ما يجب أن يكون وما لا يجب في سلوك الجماعة، فهي تحدد سلوك الفرد وتسهله لدرجة تتمشى مع ما ترتضيه الجماعة أو المجتمع ككل، ويكتسبها الفرد أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، وهذه المعايير تحدد السلوك الذي تتوقع الجماعة أن يلتزم به كل

[1]- مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والانحراف الاجتماعي، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2011، ص 91.
[2]- سميرة أحمد السيد: مصطلحات علم الاجتماع،مكتبة الشقرى، 1997، ص 114.
[3]- ضياء الدين زاهر: المرجع السابق، ص ص 67- 69.

أفرادها في المواقف الاجتماعية، فالسوي منه تباركه وتكافئ عليه، والمخالف لا تباركه وتعاقب عليه. وهذه المعايير تختلف باختلاف الثقافات والمجتمعات[1].

إن جماعة الأقران تحظى بأهمية كبيرة لدى التلميذ، فهو غالبا ما يتمشى مع معاييرها، بشكل أكبر منه بالنسبة للراشد، وتقبُّل الطفل ضمن جماعة الأقران له تأثير كبير في نموه الاجتماعي، فالحاجة إلى الآخرين حاجة ملحة لديه، تدفعه باستمرار إلى الارتباط بالجماعة ومسايراتها في عمل ما يعتقد أن الجماعة تريد عمله .وبنمو الطفل اجتماعيا تتسع دائرة اتصالاته، فتتعدى المنزل إلى خارجه، وجماعة الرفاق لها تأثيرها الملحوظ على سلوك الطفل في مرحلة المدرسة الابتدائية، مما يلقى بالعبء الكبير على الآباء في الاهتمام بأصدقاء أبنائهم في الدوائر التي يتحركون فيها[2]. وعلى المعلمين أيضا في المدرسة.

كما تلعب جماعة الأقران أدوارا في حياة المتعلم وثيقة الصلة بقيمه التربوية، من أهمها التأثير على نموه الاجتماعي، فتجعله أقل انعزالا وأكثر اجتماعية وميلا إلى تكوين علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع الآخرين في سنه، واكتساب مكانة خاصة به تحقق هوية (ذاتية) متميزة له، تجعل نشاطه محور اهتمام أق ا رنه، وتشكل مصدرا وفيرا لمعلوماته غير الرسمية والتي لا تتناولها الموضوعات المدرسية عادة، كالألعاب، والتقاليد الشعبية، وأساليب الإشباع، وجماعة الأقران تزوده بفرص اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس، للتأييد الذي يلقاه من أقرانه، مما يساعده

[1]– حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق، 1984، ص 113.

[2]– سهير كامل أحمد: أساليب تربية الطّفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1991، ص 144.

على استقلاله الذاتي، وتقليل الاعتماد على الآخرين[1]، من هنا كان تعلق التلميذ بأقرانه وتأثره قيميا بهم.

3-2- تصنيفات ووظائف جماعة الرّفاق والفرق بين جماعة الرّفاق في الماضي والحاضر

3-2-1-تصنيفات جماعة الرّفاق:

تصنّف إلى نوعين وهما:

1- **على أساس السن:** الجماعة المتماثل أعضائها في السن كجماعة الصف الدراسي.

الجماعة المتفاوت أعضاؤها في السن، أي أن يكون للطفل رفقاء أكبر منه سنا أو اقل كجماعة اللعب في الحي.

في مرحلة الطفولة الجماعة التي تتشكل عادة يطلق عليها مسمى جماعة اللعب في حين أنه في مرحلة المراهقة تأخذ مسمى الشلة.

2- على أساس عمق العلاقة بين الأعضاء:

فالعلاقة بين الطرفين تحددها طبيعة الجماعة فقد تكون جماعة الأصدقاء والعلاقة هنا تكون حميمية قوية حيث عادة ما يكون لدى الفرد اثنين أو ثلاثة من الأصدقاء الحميمين، وقد تكون الجماعة جماعة اللعب وهي مختلف الجماعات التي يرتبط بها الطفل في المراحل الأولى من حياته بعد الأسرة وقد أوضح الباحث لا جيبال أن المرح واللعب أساس مشترك تقوم عليه العلاقة مع الأقران في كل المراحل، فهو يمثل وظائف العلاقة مع الأقران، حيث أهمية اللعب تفوق المساعدة

[1]- عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون: علم النفس التربوي، ط2، مكتبة العبيكان، الرياض، 2004، ص 179.

وأنماط السلوك الغيري، فلا يمكن توقع استمرار صداقة بين شخصين تخلو من المرح ومشاعر السرور والارتياح، فوظيفة المرح واللعب وظيفة وجدانية.

وقد تسمى الجماعة بجماعة الشلة وهي جماعة غير رسمية صغيرة يرتبط أعضاؤها بعلاقات اجتماعية حميمية وروابط صداقة قوية، وهي تختلف عن جماعة اللعب من حيث أنها تضم الجنسين في حين جماعة الشلة تبدأ في مرحلة البلوغ وتتكون من جنس واحد فقط، فالأولاد يكونون شللا خاصة بهم وكذلك البنات.

إضافة إلى جماعة الصف الدراسي التي يكونها الطفل عندما يلتحق بالمدرسة ثم يستمر عبر مراحل التعليم المختلفة يتلقى المعارف والمعلومات ويكتسب المهارات في مجالات متعددة بشكل مباشر في ارتقاء شخصيته فالصفوف الدراسية تعتبر جماعات متعددة يتفاعل فيها الطلبة ويؤثر بعضهم في البعض الآخر من خلال عملية التفاعل الاجتماعي التي تتولد عن الأنشطة المدرسية المختلفة.

وقد تشكل جماعة الأقران نوعا آخر من العلاقات وهو ما يعرف جماعة العصابة وهي جماعة أكبر تنظيما من الشلة وهي معادية للمجتمع وتتميز هذه الجماعة بوجود شفرة أو كلمة سر متفق عليها وبينت الدراسات أن نسبة كبيرة من جنوح الأحداث كانت بدايتها نتيجة الانضمام إلى جماعة العصابة[1].

3-2-2-وظائف جماعة الرّفاق:

حدّدها حامد عبد السلام زهران في العناصر التالية:

[1]- كوثر الإبراهيمي: أثر جماعة الأقران على مستوى امتثال الطّفل (4- 8 سنوات)، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر، 2013، ص 59.

- تنمية شخصية الفرد بصفة عامة وإكسابه نمط الشخصية الجماعية، والدور الجماعي والشعور الجماعي.
- مساعدة الفرد على النمو الجسمي السوي عن طريق إتاحة فرص ممارسة النشاط الرياضي، والمساعدة على النمو العقلي والمعرفي من خلال ممارسة الهوايات، والمساعدة على النمو الاجتماعي من خلال ممارسة أوجه النشاط الاجتماعي وتكوين الصدقات والمساعدة على النمو الانفعالي من خلال المساندة الانفعالية ونمو العلاقات العاطفية.
- تكوين وبلورة معايير اجتماعية معينة وتنمية الحساسية والنقد نحو بعض المعايير الاجتماعية للسلوك.
- تهيئة الظروف النفسية والاجتماعية حتى يتمكن الفرد من أداء ادوار اجتماعية جديدة ومهمة مثل القيادة.
- تنمية الولاء الجماعي في نفسية الفرد وتحفيزه على المنافسة مع جماعات أخرى.
- بناء اتجاهات نفسية اجتماعية إزاء الكثير من موضوعات البيئة الاجتماعية المحيطة، كالخلطة الاجتماعية والمعاملة الاجتماعية والجنس...
- تنمية مجموعة من السمات الشخصية المهمة بالنسبة للفرد كالاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والاستماع للآخرين...
- من وظائف جماعة الرفاق أنّها تتيح الفرصة للفرد للقيام بعملية التجريب والتدريب على الأدوار الاجتماعية الجديدة وعلى تبني السلوك الجديد.
- أنّها تقوم بوظيفة التصحيح والتقويم للسلوك المتطرّف أو المنحرف لأفرادها من خلال النقاش والحوار والنقد الحر والمتسامح.

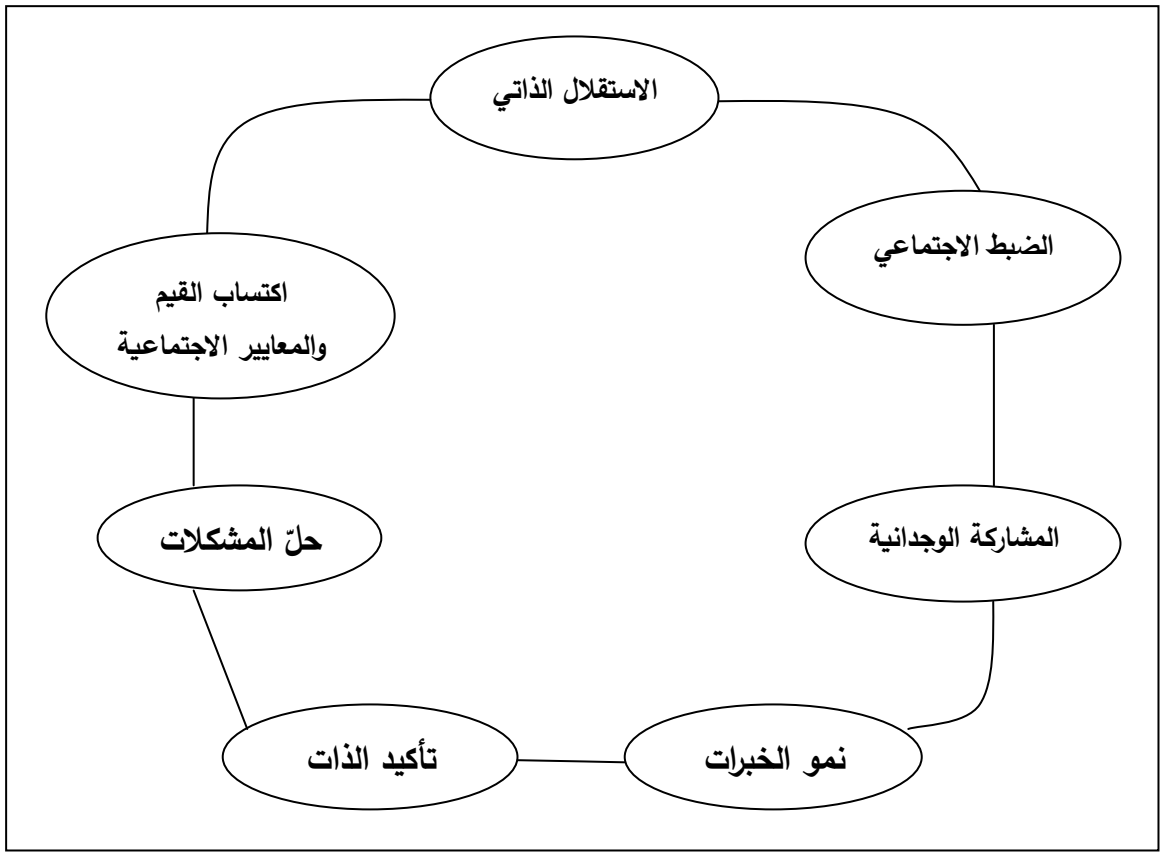
- إشباع حاجات الفرد النفسية الاجتماعية كحاجة الفرد للحب وحاجته للانتماء والحاجة للمعلومات.
- وكذلك تقوم بوظيفة استدراك النقص الحاصل في شخصية الفرد وإكمال ما عجزت الأسرة أو المدرسة عن تحقيقه كامتداد الفرد بثقافة اجتماعية حول العديد من القضايا الاجتماعية المطروحة[1].
- الضبط الاجتماعي لأعضاء المجموعة، "إذ تمارس جماعة الرفاق التقليدية نوعا من الضبط الاجتماعي على أعضائها، فالعضو الذي لا يمتثل لمعايير الجماعة ينبذ، أو يتعرض للسخرية، أو يُهدد من قبل الجماعة، مع وجود نوع من التسامح والتجاوز، وقد يكافأ العضو الذي يمتثل لأوامر الجماعة ومعاييرها".
- تسهم في عملية الفرد المهارات الاجتماعية والقيم والمعايير، واكتساب الأدوار الاجتماعية وتكوين الدّوافع والاتجاهات ومفهوم الذات[2].
- المشاركة الوجدانية في الميول والاتجاهات، كأن يميل عضو من أعضاء جماعة الرفاق إلى آخر بسبب الاهتمام بموضوع ما، أو أن يتشكّل لدى أحدهم اتجاها إيجابيا أو سلبيا بتأثير عضو آخر.
- تتيح لأعضائها فرصا لتوسيع آفاقهم الاجتماعية وإنماء خبراتهم واهتماماتهم.
- تمنح جماعة الرفاق لأعضائها القوة والنفوذ، وتسندهم في سلوكهم، وتؤكد ذواتهم واتجاهاتهم.

---

[1]- مصباح عامر: المرجع السابق، ص 220- 221.

[2]- أبو لباد ياسر: الخصائص الاقتصادية والاجتماعية لجماعات الرفاق في المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بأنماط السلوك الاجتماعي السائد ومستوى التحصيل الدراسي لدى هذه الجماعات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، 2004، ص 34.

- توفّر لهم قدرة على حل مشكلاتهم.
- تكسب أعضاءها الاستقلالية والاعتماد على النفس بعيدا عن سلطة الكبار[1].



الشكل رقم (05): يبيّن وظائف جماعة الرفاق[2]

[1]– ماجد محمد الزيودي: المرجع السابق، ص 490.

[2]– المرجع نفسه، ص 492.

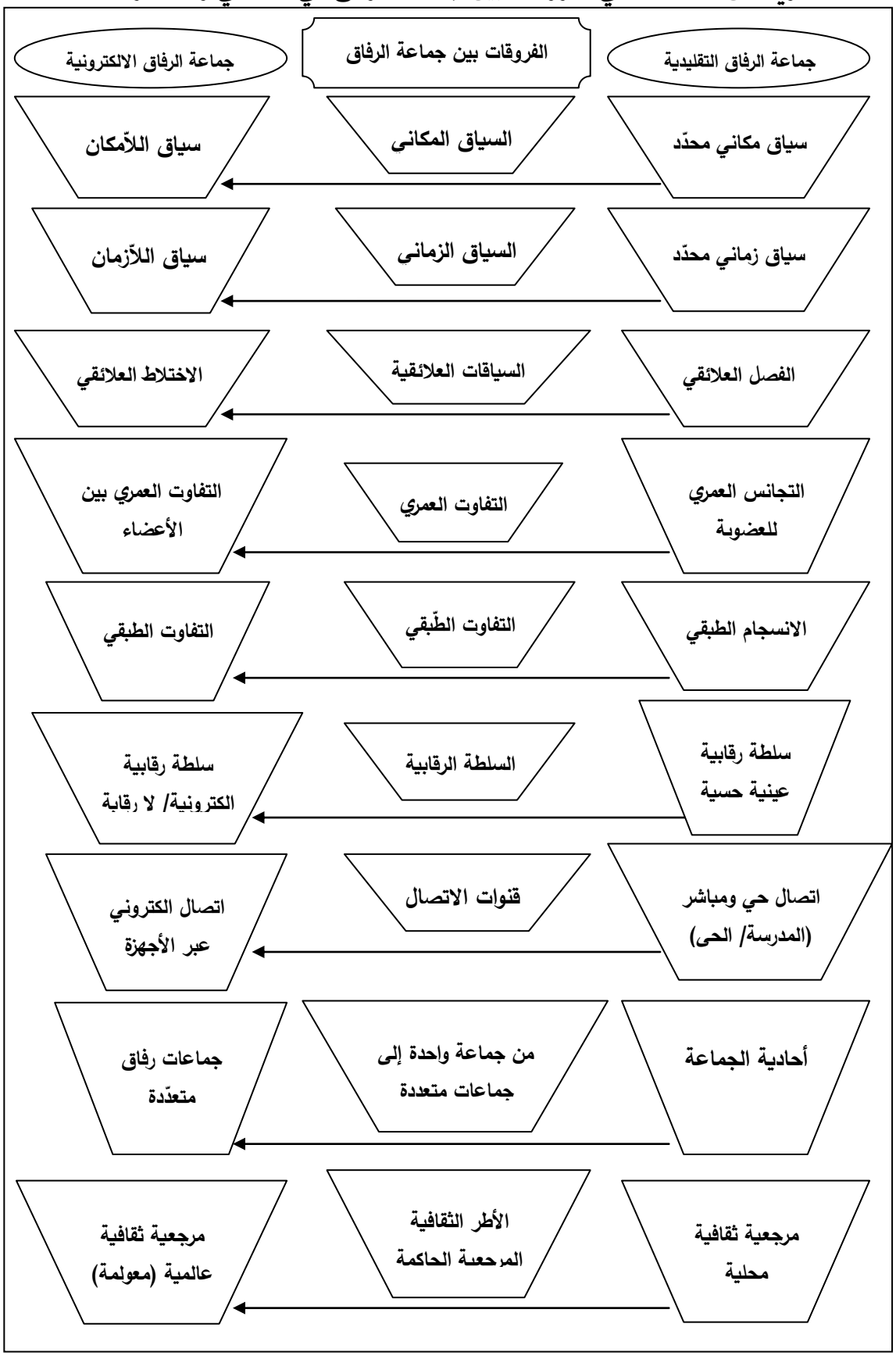
3-2-3- يبيّن الفرق بين جماعة الرفاق في الماضي والحاضر[1]:

	جماعة الماضي (التقليدية)	جماعة الحاضر (الالكترونية)
السياق الزماني	- كانت تتم في إطار الدّوام المدرسي وفي فترة ما بعد الدوام إلى المساء، وبعدها تلزم الأُسر أبناءها الدخول إلى المنزل؛ أي أنّها كانت تتم في وقت محكوم بشكل دقيق.	- تلاشت الحدود الزمانية، حيث تتمّ في أيّ وقت نظرا لتوفر أدوات التواصل المتاحة (الهاتف، الكومبيوتر).
السياق المكاني	- تتم في إطار جغرافي محدّد (الحي، المدرسة، وأحيانا النّوادي).	- في أيّ مكان يمكن تخيّله، فليس لها مكان محدّد يلزمها.
السياق العلائقي	- كانت عضوية جماعة الرفاق تقتصر على جماعات الذكور وجماعات الإناث بشكل مستقل كل جماعة عن الأخرى.	- في شبكة التواصل الاجتماعي عضوية جماعة الرفاق لا تقتصر على الذكور أو الإناث فقط، بل تتجاوز ذلك إلى الاختلاط.
التفاوت العمري	- يشترط التوافق العمري في عضوية هذه الجماعات؛ أي لا يقبل من هم أكبر أو أصغر سنا، وغالبا ما يتدخّل الأهل في هذا الأمر.	- الفئة العمرية متفاوتة إلى حدّ مذهل وفي الغالب لا يتمّ الإعلان عن الفئة العمرية، فباستطاعة أي شخص أن يكتب ما يشاء عن عمره.
التفاوت الطّبقي	- يغلب عليها الالتزام بالمعايير الطبقية، حيث نجد الآباء يتدخلون في الجماعة التي يلعب معها طفلهم وهو	- لم يعد هذا المعيار قائما إلى حدّ كبير، فمن الممكن أن تضمّ الجماعة أعضاء بينهم تفاوت طبقي كبير.

[1]- ماجد محمد الزيودي: المرجع السابق، ص 493- 496.

	تدخل قائم على أساس الطبقية الاجتماعية أو الفروق الفردية.	
السلطة الرّقابية	– كانت تخضع لسلطة إشرافية ورقابية (نطاق الأسرة، المدرسة)، تتم هذه الرقابة بالمشاهدة، من حيث زمن اللقاء ومكانه وعضويته	– رقابة الكترونية (لا رقابة)، حيث يقوم الأهالي بتتبع نشاطات الأبناء في تواصلهم مع الآخرين، ولكنهم يستسلمون نظرا لرفض الأبناء هذه الرقابة أو عدم قدرتهم من الناحية التقنية.
قنوات الاتصال	– كانت اتصالات مباشرة وجها لوجه (تتمّ في إطار المدرسة، الحي)	– الاتصال عن بعد أو الاتصال الالكتروني (مواقع التواصل الاجتماعي).
من جماعة واحدة إلى جماعات متعددة	– كانت تقتصر على جماعة واحدة أي في إطار المدرسة أو الحي، وفي بعض الأحيان تكون جماعتين منفصلتين.	– جماعات متعدّدة (الكترونية)، قد تصل في بعض الأحيان عمّا يزيد عن خمس جماعات (الأقارب، رفاق الدراسة، رفاق الحي، الجيران...)
الأطر الثقافية المرجعية الحاكمة	– تخضع لأطر ثقافية محلية (عربية إسلامية) كمرجعية ثقافية حاكمة وضابطة	– تخضع لأطر عالمية تمتاز بتنوع مرجعياتها الثقافية متجاوزة الثقافة المحلية على العالمية.

ويلخّص الشكل التالي الفروقات بين جماعة الرفاق في الماضي والحاضر[1]:



[1]– ماجد محمد الزيودي: المرجع السابق، ص 497.

الشكل رقم (06): يبيّن الفروقات بين جماعة الرفاق في الماضي والحاضر.

3-3- أشكال جماعة الرّفاق وأساليب الضّبط داخلها والدّور التّطبيقي للقيم عند جماعة الرّفاق.

3-3-1- أشكال جماعة الرفاق:

من بين أشكال جماعة الرفاق وصورها نجدها مجسدة في جماعات مختلفة ومن بينها نذكر:

- **جماعة اللعب:** هي أكثر الجماعات بعدا عن التنظيمات الرسمية وأولها التي يرتبط بها الطفل في مراحله الأولى من حياته بعد الأسرة وهي تتكون تلقائيا و الهدف منها اللعب واللهو.

وتتميز بعدم الاستمرار ويبقى نشاطها ينحصر حول نوع معين من نشاط اللعب، وباستعمال وسائل وأدوات معينة في اللعب.

- **شلة الأصدقاء:** تعرف الشلة بأنها جماعة قوية التماسك تجمع بين أفراد متشابهين في المكانة والوضع الاجتماعي.

فهي جماعة صغيرة تتكوّن من أشخاص ينتمون إلى مراكز إلى اجتماعية واحدة ويشكلون علاقات فيما بينهم إلى درجة الاتفاق على استبعاد الأفراد الآخرين من الجماعة. ويختلف عدد الأعضاء في هذه الجماعة وقد يصل إلى 81 عضوا.

- **العصابة:** هي جماعة تتميز بالصراع مع جماعات أخرى ولها رموزها الخاصة والمشتركة، ويعتبر الباحث تراشر من أبرز الدارسين لموضوع العصابة وعرفها بأنها جماعة اختيارية تقوم على الميول المشتركة ثم تتماسك وتتكامل من خلال عملية الصراع وتصبح الجماعة عصابة عندما تأخذ الجماعة موقف الصراع من الجماعات الأخرى.

وقد أكدت الدراسات الحديثة أن العصابة تختلف عن جماعة الأصدقاء لكونها أكثر تكاملا وتماسكا وتتميز بالاستمرارية وغرضها أنواع النشاط التي لا يقبلها المجتمع.

3-3-2- عوامل الانتماء إلى جماعة الرفاق:

تتعدد العوامل وتختلف التي تساعد في الدخول والانتماء إلى جماعة الرفاق والتي نذكر منها:

1- **السن:** يكون السن مهما في انتماء الأفراد إلى جماعة واحدة التي هي جماعة الرفاق، فالتقارب العمري أساس تكوين هذه الجماعة لأنه من غير المعقول أن تتشكل الجماعة من أفراد تتراوح أعمارهم ما بين8 و 71 سنة، لأن السلوك والتعامل والتفكير يختلف حسب العمر الزمني في الكثير من الأحيان لأنهم لا يجدون أي حرج بينهم في التعامل ولا يتعقدون من بعضهم البعض.

2- **الطبقة الاجتماعية:** تتفاوت الطبقات الاجتماعية فيما بينها من الناحية الاقتصادية والاجتماعية وهو الذي يؤثر على الأبناء والذي يتدخل في تحديد طبيعة الجماعة التي ينتمي إليها الطفل، ففي هذه الجماعة نجد تبارز بالألقاب والمكانة الاجتماعية أو الاقتصادية والحاجات المتوفرة والمال والألبسة وأنواع المأكولات حتى أن الطفل لا يصمد أمام هذه الأشياء إذا لم يكن يتقاسمها معهم.

3- **الجنس:** يختلف الجنس لدى الإنسان فنجد الذكور يكونون جماعة الرفاق الخاصة بهم كما نجد جماعة الرفاق للبنات، فالأمر يرجع إلى الاختلاف في النواحي البيولوجية والفيزيولوجية والنفسية بينهم، لذلك فكل فرد يميل إلى مصاحبة الأفراد من بني جنسه

خاصة في المجتمعات المحافظة التي تخضع أف ا ردها إلى قوانين ومعايير، قد يعاقب الفرد إذا انتمى إلى جماعة ليست من جنسه من خلال نظرة الاستهجان والازدراء.

4- **الاهتمامات الاجتماعية:** من أهم الدوافع التي تشكل جماعة الرفاق اهتماماتهم الاجتماعية ووحدة ميولهم ورغباتهم المشتركة لذلك نجد جماعة الرفاق المدرسية وجماعة الرفاق الرياضية وأخرى تابعة للكشافة ومختلف النوادي وأخرى تابعة للجامعة وأخرى أساسها طبيعة العمل.

5- **المكان الجغرافي:** المنطقة أو الحيز الذي يقطن به الفرد يكون عاملا في ارتباطه بالجماعة التي ينتمي إليها، لهذا نجد الطفل يميل إلى مصاحبة الأقران الذين يجاورونه في الإقامة ويقطنون معه في نفس الحي[1].

3-3-3- أساليب الضبط في جماعة الرفاق جماعة الرفاق:

تستخدم جماعة الرفاق مجموعة من الأساليب والآليات في سلوك الفرد المنتمي إليها أو في أحد عناصرها ومن هذه الوسائل:

1- **الثواب الاجتماعي:** يتجسد في القبول الاجتماعي لشخصية الفرد بسلبياتها وإيجابياتها فالطفل إذا وجد رفضا اجتماعيا من طرف الأسرة من خلال شعوره بالاحتقار والدونية؛ لأن الطفل حسب الأسرة يجب أن يكون مستمع فقط دون نقاش، وعدم وجود الحرية في التعبير عمّا بداخله سيضطره إلى البحث عن فضاء آخر للتعبير عن آرائه وإشباع حاجته وهذا ما يجده في جماعة الرفاق[2].

[1]- مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والانحراف الاجتماعي، المرجع السابق، 2011، ص 246.

[2]- حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق، 1984، ص 262.

2- **العقاب الاجتماعي:** هو أسلوب ردعي يستخدم لأفراد الجماعة الذين تسببوا في إثارة المشاكل داخل الجماعة وانصاعوا عنها ورفضوا الانضباط الذي تسنه الجماعة ولعل العقاب يكون إمّا بالرفض أو النبذ الاجتماعي والإهمال الاجتماعي لهم، ولعل الهدف من هذا الأسلوب المتبع هو محاولة تعديل أو تغيير هذا السلوك أو اللجوء إلى جماعة أخرى قد يجد فيها وجوها جديدة وأجواء اجتماعية مغايرة.

3- **النّمذجة:** ويتمثّل هذا النوع من الأساليب في تقديم نماذج سلوكية يتوحد معها أعضاء الجماعة.

4- **التّحفيز:** تدفع جماعة الرفاق أفرادها إلى المشاركة في مختلف النشاطات كاللعب والرحلات بل تحفزهم على ذلك وهو ما يؤدي إلى انفتاح شخصية الطفل فالتحفيز عامل مهم يؤدي في كثير من الأحيان إلى تخليص الطفل من الكثير من الأعراض السلوكية السلبية كالخوف والارتباك والخجل والخوف والاكتئاب وبالمقابل تربي فيه صفات ايجابية كالشجاعة والمرح والانبساط والطلاقة في الكلام والتعبير[1].

3-3-4- الدور التطبيقي للقيم عند جماعة الأقران:

تلعب جماعة الأقران بما تمثله من ثقافات فردية يحددها العمر الزمني، ذات أهداف واهتمامات وحاجات محدّدة، أن تؤدي دوراً تربوياً هاماً في تدعيم القيم التي يسعى إليها المجتمع، فتكوينها يسمح بإمكانية الحوار دون خوف أو خشية من سلطة ما، كما أن تقارب السن والمستويات الاقتصادية والاجتماعية يكون عاملاً أساساً في تكوين قيم مشتركة توجه سلوكيات كل الأقران، ومن هنا تكمن أهمية الاهتمام بهم كمجموعة تشارك في غرس القيم[2].

[1]- مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والانحراف الاجتماعي، المرجع السابق، 2011، ص 240.

[2]- زاهر ضياء: القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج، 1986، ص 67- 68.

وتلعب القدوة في هذا المجال دوراً عظيماً، ففي كثير من الأحيان يحاول الفرد أن يكون نموذجاً لرفيقه من خلال السير على دربه والاقتداء به، حتى إن الإنسان ليستطيع أن يحكم على شخص معين من خلال حكمه على صديقه الذي يصاحبه، يقول الشاعر:

عن المرء لا تسأل وسل عن قرينه فكل قرين بالمقارن يقتدي

ويعني ذلك قل لي من صديقك أقل لك من أنت فإذا كان الصديق ناجحاً كان صديقه مثله في أغلب الأحيان والعكس صحيح، ومن خلال تجربتي كمعلم لاحظت أن أوائل المدرسة غالباً ما يكونون أصدقاء، وكذلك المهملون فغالباً ما يكونون أصدقاء؛ لذا كان حقاً على الوالدين وولاة الأمر متابعة أبنائهم والتعرف على أصدقائهم والجماعات التي ينتمون إليها وذلك درء من وقوع أبنائهم مع قرناء سوء يكتسبون منهم صفات وسلوكيات تؤدي إلى دمارهم.

ومن هنا يمكن القول بوجود تأثير معين لجماعات الأقران وهذا التأثير إما أن يكون بمخالفة قيم سائدة وإما تدعيم تلك القيم، فقد يكون هذا أو ذلك والأمر يتوقّف على نوعية الجماعة وطبيعتها كجماعة متميّزة أو جماعة عادية ممثلة للمجتمع وليست مفارقة له[1].

ويمكن الإشارة إلى أن جماعة الأقران تعتبر انعكاسا لثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، وتتبلور فيها قيم المجتمع التي يؤمن بها، فالناشئ ينقل إلى هذه الجماعة ثقافة أسرته وثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه.

وبالتأكيد فإن جماعة الرفاق من أهمّ الجماعات التربوية المؤثّرة في نقل القيم وغيرها من المكوّنات الثقافية للمجتمع، ولذا تعتبر وسطا هاما جدا في هذا المجال.

انطلاقاً من هذا كله يجب أن تتوحد الجهود جميعاً من أجل النهوض بهذه الجماعات وإعطائها من الاهتمام والرعاية والتوجيه ما يناسبها ويناسب دورها الهام في المجتمع، فقد تلعب دوراً

[1]– حسين محي الدين أحمد: القيم الخاصة لدى المبدعين، دار المعارف، القاهرة، 1981، ص 64.

في تنمية قيم مرفوضة من المجتمع، بل قد تتجاوز هذا الأمر إلى تكوين قيم تدميرية للمجتمع مثل عصابات السرقة أو الاغتصاب أو حتى القتل والجريمة المنظمة.

والجهود يجب أن تكون جماعية وموجهة وفق خطة مدروسة يشارك بها كل من يهمه الأمر[1].

[1]– سهيل أحمد الهندي: المرجع السابق، ص 39.

خلاصة:

في أيّ مجتمع لابدّ أن تكون هناك وسائط (مؤسسات) يتمّ من خلالها غرس القيم وتنميتها وترسيخها لدى الأفراد، و ولعلّ من أبرز هذه المؤسسات كما ذكرنا آنفا (الأسرة، المدرسة وجماعة الرّفاق) كونها تمسّ دراستنا بصورة مباشرة، غير أنّه لا يمكن أن نغفل عن باقي المؤسسات أو الوسائط والتي لها الدور البارز والمهم في صقل وتنمية القيم التربوية لدى أفراد المجتمع.

الباب الثّاني: الجانب التّطبيقي للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية (الاستكشافية)

2-المنهج المتبع في الدراسة

3-أدوات جمع البيانات والمعلومات

4-الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات

5-مجالات الدراسة

6-عينة الدراسة وطريقة اختيارها وحجمها

خلاصة

تمهيد:

بعد ما تم طرحه من تراث أدبي في الفصول السابقة والتي تضمنت الإطار العام للدراسة وكذا الباب النظري بفصليه " القيم التربوية والسلوك الاجتماعي "، نستعرض في هذا الفصل الأول من الباب الميداني الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من حيث الخطوات المتبعة ووفقا لما أتت به تساؤلات الدراسة وتماشيا مع أهدافها قصد التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة.

نتناول في هذا الفصل وصفا مفصلا للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة نستهلها بالدراسة الاستطلاعية، ثم نعرج على المنهج ومجالات الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة بما في ذلك تحديد العينة ووصف أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1- الدراسة الاستطلاعية: (الاستكشافية)

تعتبر الدراسة الاستكشافية خطوة مهمة، باعتبارها أهم المحطات والمراحل المنهجية التي يمر بها الباحث عند إجراء بحثه العلمي، كونها تساعد الباحث في جمع المعلومات وتقصي الحقائق التي تخص موضوع الدراسة التي هو بصدد إجراءها والبحث فيها، فهي ذات أهمية كبيرة كونها تجعل الباحث أكثر اتصالا وقربا بالميدان، فتحدد له الطرق العلمية التي يتم بواسطتها دراسة الموضوع مهما كان نوعه.

يبقى الهدف من إجراء هذه الدراسة الاستكشافية هو التعرف على مكان إجراء الدراسة المراد القيام بها بشكل جيد وكذا التعرف عن قرب على أفراد العينة والمتمثلة في التلاميذ، أيضا لأخذ عينة أولية تمكننا من التحقق من ثبات أداة الدراسة وتحديد الوقت اللازم لإجراء أداة الدراسة، فيما وتبقى أهم نقطة والتي من أجلها يخرج الباحث للميدان وهي جمع المعلومات عن موضوع الدراسة من الميدان، وقد اخترت بعض الثانويات بولاية الواقعة بولاية البويرة.

لقد قمنا في هذه المرحلة بالاستطلاع على كل ما هو مرتبط بالبحث، من حيث الاتصال بميدان البحث لمعرفة مدى تمثّل التلاميذ للقم التربوية في سلوكاتهم الاجتماعية ، وذلك عن طريق الملاحظة البسيطة، والقيام بمقابلات بعض الأساتذة، كما تم حضور بعض الحصص التدريسية، وهذا من أجل الالتقاء مع بعض التلاميذ من مختلف الأقسام والتحدّث معهم . بعدها قمنا بقراءات استطلاعية عديدة، لكلّ ما يمدّ بصلة لموضوع الدراسة وجمع المراجع التي تخدم خطّة البحث، وهذه العملية مهّدت لبناء الأساليب المنهجية، وساعدت على استبعاد بعض العوامل والظروف الغير المرغوب فيها، كما ساهمت في تعديل بعض المؤشرات التي انطلقت منها الدراسة، والكشف عن متغيرات هامة لها علاقة بالموضوع. بعدها قمنا بحرير الاستمارة المبدئية وتحديد وضبط

أسئلتها، ثم عرضها على الأستاذ المشرف، وكذلك على مجموع الأساتذة الجامعيين، أين قدموا لنا بعض الملاحظات على الأسئلة المطروحة، وأخذنا هذه الملاحظات بعين الاعتبار في تعديل الاستمارة، بعد هذه الخطوة قمنا بتطبيق الاستمارة على مجموعة من التلاميذ والمقدّر عددهم بـ 40 تلميذا، وزّعت لهم استمارة بيوم الثلاثاء 2018/12/18، وهذا بهدف التمكّن من الوقوف على العيوب والتغييرات المحتملة الوقوع فيها، ثم تمّ استرجاعها، أين تمّ الاطلاع عليها بتعديل بعض الأسئلة التي لم تُفهم من طرف أفراد العينة وتمّ الكشف عن سلامة الأسئلة من حيث الأسلوب والوضوح، كما تمّ إلغاء بعض الأسئلة وتعويضها بأخرى، والتي توصلنا إلى الهدف المراد تحقيقه، كما أعيد ترتيب بعض الأسئلة تماشيا مع تسلسل في الأفكار، وهذا لتسهيل المهمة للمبحوث عند الإجابة. وبعد الانتهاء من هذه الخطوة شرعنا في عملية توزيع الاستمارة النهائية على التلاميذ، وهذا بعد تحديد العينة وضبطها، ولقد تمّ هذا التوزيع للتلاميذ داخل الثانوية والذي بلغ عدهم 445، وتمّت عملية الإرجاع في المكان نفسه، وبعد جمع كل الاستمارات شرعنا في تفريغها وتبويبها وبناء جداول إحصائية، ثم قمنا بقراءة إحصائية لهاته الجداول ووضع التحليل السوسيولوجي لها وتحليل نتائج الفرضيات ووضع استنتاجات.

2- المنهج المتّبع في الدراسة:

البحث العلمي هو الوسيلة الوحيدة لمواجهة المشكلات التربوية والاجتماعية والنفسية، وهذا لا يتم إلا باستخدام طرق وأساليب علمية قصد الوصول إلى حقائق معرفية والوسيلة في ذلك هو المنهج العلمي، حيث يعتبر الدعامة الأساسية لكل البحوث العلمية وفي مقدّمتها البحوث الاجتماعية، وكذلك اختلاف المناهج المستعملة باختلاف البحوث وطبيعة الدراسة، ولذلك يعرّف المنهج على أنّه: "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة"[1] ويعرّف كذلك على أنّه عبارة عن مجموعة من القواعد التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة؛ من أجل الكشف عن الحقائق التي نجهلها أو البرهنة عليها، كما يعرّف على أنّه "طريقة العمل التي يتبعها الباحث لمحاولة إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهه[2]، وتعرّفه الباحثة مادلين قراويتز Madeleine Grawitz على أنّه "مجموعة العمليات العلمية التي تنطبق على أخلاقيات البحث من أجل الوصول إلى الحقائق مهما كانت تبعاتها فنظهرها ونتفحصها، هذا المفهوم للمنهج في المعنى العام هو مسار منطقي مطابق لكل الخطوات العلمية التي تسمح بملاحظة هذه الحقائق مثل مجموع القواعد المستقلّة لأيّ بحث أو محتوى خاص"[3].

---

[1]- عمّار بوحوش: مناهج البحث وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 89.

[2]- محمد الطاوي، محمد مبارك: البحث العلمي: أسسه وطريقة كتابته، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 1992، ص 67.

[3] - Madeleine Grawitz : Méthodes des sciences sociales, 5éme, édition Dalloz, 1981, P 348.

ويعرّف على أنّه "الطريقة التي يتّبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها البحث، وكذلك هو البرنامج الذي يحدّد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها"[1]

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعرّف على أنّه "كلّ منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها"[2]، ويعرّف على أنّه "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصوريها كميا عن طريق جمع معلومات مقنّنة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدّقيقة"[3]، وفي مفهوم آخر يعرّف على أنّه نوع من أساليب البحث يدرس الظواهر الطبيعة والاجتماعية والاقتصادية والاجتماعية الرّاهنة دراسة كيفية توضّح خصائص الظاهرة وحجمها وتغيّراتها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى"[4]، فهو بذلك يحلل ويفسر ويربط بين مدلولات المشكلة أو الظاهرة، وقد استخدم هذا المنهج لتبيان وجود علاقة بين القيم التربوية والسلوك الاجتماعي من عدمها لدى التلاميذ ، ونظرا لما ينطوي عليه هذا المنهج من رصد للواقع وتفسيره استنادا إلى الدراسات والأبحاث والمصادر التي تناولته.

[1]– شفيق محمد: البحث العلمي، ط2، المكتب الجامعي الحدي، القاهرة، مصر، بدون سنة، ص 98.

[2]– صالح أحمد العسّاف: المدخل إلى البحث في العلوم السّلوكية، د. ط، مكتبة العبيكان، السعودية، 1995، ص 18.

[3]– بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني: منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص 168.

[4]– ذوقان عبيدات وعبد الرحمان عدس وآخرون: البحث العلمي، ط1، دار الفكر، عمان، 1997، ص 202.

3- الأساليب الإحصائية:

تمثّل البحوث الوصفية قاعدة لمعظم الدراسات الاجتماعية، فهي لا تقتصر عند جمع الحقائق فحسب، بل تتعدّاه إلى تصنيف (تبويب) البيانات والحقائق بشكل دقيق، ومن ثمّ إخضاعها إلى تحليل دقيق بغرض الوصول إلى تعميمات بشأن الموضوع محلّ الدّراسة[1].

وقد اعتمدت الدّراسة الحالية على المنهج الإحصائي باستخدام الأساليب الكمية والكيفية، وكذا النسب المئوية وتمّ تفريغها في جداول بسيطة ومركّبة.

تم تحليل البيانات باستخدام الحاسوب عن طريق برنامج spss الرزم الإحصائية ثم إدخال البيانات الموجودة في الاستمارات بعد أن تم ترقيتها وترميزها.

3-1- الأسلوب الكمي:

هو أسلوب رياضي، يستخدم في أغلب الأبحاث الاجتماعية والعلمية لمعالجة العلاقات بين الظواهر معالجة رقمية؛ أي أنّه يعالج النتائج التي تحصل عليها الباحث ويترجمها إلى أرقام عددية، فهو إذن يقوم بعملية جمع وعرض البيانات العددية التي يحصل عليها في موضوع معيّن، مما يعطي حقيقة رياضية للنتيجة، بحيث لا يمكن الشك فيها، ولكن يبقى بعد ذلك أن يفسّر الأرقام تفسيرا علميا، لبيان ما تدلّ عليه من معان[2]، كما عرّفه موريس أنجرس Maurice Angers بأنّه: "مجموعة من العمليات التي تهدف إلى قياس الظواهر"[3]، ويعتبر هذا الأسلوب مصدرا مهما

---

[1]- عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، ط5، مصر، 1976، ص 224.

[2]- عبد المجيد عبد الرّحيم: علم الاجتماع العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ص 98- 99.

[3] -Maurice Angers : Initiation pratique a la méthodologie en science humaines, Alger : Edition casbah, 1997, P 366.

لإظهار النتائج في صورة كميّة، وتعتبر تعبيرا دقيقا عن الظاهرة المدروسة، حيث تعكس الجداول والمنحنيات والأشكال تطوّر الظاهرة وعلاقتها بالظواهر الأخرى بشكل دقيق، وهذا من خلال تحويل تلك الرموز التي وضعت لترميز المعلومات في الجداول إلى معطيات كمية وإلى أرقام إحصائية تمكننا من عقد مقارنات مختلفة، فيما بينها لنستنتج العلاقات المرتبطة بالمتغيرات والمؤشّرات، وقد استعملت هذا الأسلوب من أجل إضفاء الدقّة في النتائج الرقمية المحصّل عليها.

3-2- الأسلوب الكيفي:

يستخدم الباحث هذا الأسلوب من أجل جمع البيانات والحقائق حول الظواهر الاجتماعية بصفة كيفية، لذا يعتبر طريقة بحث ومدخل للحصول على معرفة صادقة عن الواقع الاجتماعي[1]، فمن خصائصه "اهتمامه بالظاهرة الاجتماعية عن قرب أين توجد العلاقات الاجتماعية في حالة التكوّن كما يساعدنا على فهم وتفسير بحوث العمليات الاجتماعية وإظهار كيف عايشها الأشخاص"[2]، كما يعدّ النهج الذي تبعه الباحث للحصول على معلومات متنوّعة ودقيقة تصوّر الواقع الاجتماعي كما هو، ويساهم بصفة فعّالة في تحليل ظواهر هذا الواقع[3]، لذا اعتمدناه في دراستنا من أجل استنطاق الجداول الإحصائية والتعليق عليها وتفسير نتائجها تفسيرا سوسيولوجيا والمقارنة بينها، وهذا بغية الوصول إلى التحليل الكيفي الدقيق، ثم تعميم النتائج.

---

[1]- محمد علي محمد: علم الاجتماع والمنهج دراسة في طرائق البحث وأساليبها، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط3، 1984، ص 482.

[2]- بوتقرابت رشيد: ظاهرة الاهتمام باللباس عند الشّباب الجامعي: دراسة ميدانية لطلبة جامعة الجزائر-ملحقة بوزريعة-، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، 2007/2006، ص 34.

[3]- جمال معتوق: منهجية العلوم الاجتماعية والبحث الاجتماعي، ط1، 2009، ص 120.

التّكرارات والنّسب المئوية:

هي عدد الحالات في مجموعة أو فئة معيّنة باعتبارها تكرارات لظهور هذه الحالات أو القيم أو الأفراد داخل العيّنة[1]، وتمّ ترميزها بالحرف (T)، أمّا النّسب المئوية فعبّر عنها (%).

المتوسّط الحسابي (الوسط الحسابي)

يتمّ استخدام المتوسّط الحسابي في مجالات عدّة في العلوم الاجتماعية ويستخدم في حالة الأسئلة التي يطلب فيها من المبحوثين إعطاء آرائهم حول ظاهرة معيّنة ويطلب من تحديد إجابته، كما يستخدم أيضا من أجل معرفة مدى اعتدال استجابات مفردات العيّنة، وكذا تمركزها حول كلّ سؤال، وهي كالتالي:

4- الأدوات المنهجية المستعملة

إنّ الوصول إلى نتائج أي دراسة أو بحث علمي يرتبط بالأدوات المستعملة عن طريق خطّة علمية منهجية من أجل الإلمام بكلّ جوانب الظاهرة المراد دراستها، وعليه يتوجّب على البحث اختيار الأدوات التي تتلاءم ومشكلة بحثه وكذلك طبيعة البيانات والمنهج المتّبع، "إذ يحتاج كلّ منهج إلى أدوات لجمع البيانات، فالقيام بالدراسة الميدانية يتوجّب الاختيار السليم للأدوات التي من شأنها أن تجعل العمل متكاملا أو متغيّرا، حيث لا يمكن استغناء أيّ دراسة أو بحث علمي عن

[1]- هالة منصور: محاضرات في علم الإحصاء التقني والاجتماعي، المكتبة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، 2000، ص 06.

أدوات جمع المعلومات والتي يتم اختيارها وفق طبيعة موضوع الدراسة ونوع المنهج المختار تطبيقه في الدراسة[1]، وبناء على ذلك فقد اعتمدنا على الأدوات التالية وهي:

الأداة: هي الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات وتصنيفها وجدولتها، وهناك الكثير من الأدوات التي تستخدم للحصول على البيانات منها (الاستمارة، المقابلة) ويمكن استخدام عدد من هذه الأدوات معا في البحث الواحد لتجنب عيوب إحداها ولدراسة الظاهرة من كافة الجوانب[2].

إنّ أدوات جمع البيانات تختلف وتتباين تبعا لاختلاف المشكل محلّ الدّراسة[3]

بناء على طبيعة البيانات التي يراد جمعها من الواقع واستنادا إلى المنهج المتّبع في الدّراسة وجدنا أنّ الأداة الرئيسة الأكثر ملاءمة للبحث موضوع الدراسة والمتمثّل في الكشف عن العلاقة الموجودة بين القيم التربوية والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ هي: الاستمارة (الاستبيان) وقد دعمناها بأداتي: الملاحظة البسيطة والمقابلة البسيطة.

الاستمارة:

تعتبر الاستمارة من أهم أدوات البحث المستخدم في مختلف البحوث الاجتماعية، فهي تمكن الباحث من جمع المعلومات المتعلّقة ببحثه، وهي "نموذج يستخدم في مناهج البحث ويقيم مجموعة

[1]– محمد صبري فؤاد النمر: التفكير العلمي والتفكير النقدي في بحوث الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003، ص ص 299، 300.

[2]– معن خليل العمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، د. ط، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 235.

[3]– أحمد بدر: أصول البحث العلمي ومناهجه، ط5، وكالة المطبوعات، الكويت، 1982، ص 347.

من الأسئلة التي توجه إلى الأفراد بغية الحصول على بيانات معيّنة ترسل بالبريد أو توجه لهم أثناء المقابلة"[1].

والاستمارة أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية تستوجب الإجابة عنها بطريقة يحدّدها الباحث حسب أهداف البحث[2]، وتعرّف على أنّها أداة من أدوات جمع البيانات يقوم من خلالها الباحث بتوجيه أسئلة معيّنة للمستجوبين تتعلّق بالبحث المراد إجراءه والحصول من خلال ذلك على بيانات يستخدمها الباحث في إنجاز مهمة البحث[3]. وتعرّف على أنّها "مجموعة من الأسئلة المقنّنة (مغلقة أو مفتوحة) التي توجه إلى المبحوثين من أجل الحصول على البيانات أو معلومات حول قضية أو اتجاه معيّن"[4]

وتعرّف على أنّها أسلوب من أساليب جمع المعلومات ترمي إلى سؤال المبحوثين بطريقة منهجية ومقنّنة لتقديم أفكار وحقائق معيّنة في إطار البيانات المرتبطة بموضوع الدراسة وأهدافها دون تدخل الباحث في التقدير الذاتي للمبحوثين في هذه البيانات، وتعتبر من أكثر الأدوات شيوعا واستخداما في البحوث المسحية وذلك لإمكانية استخدامها في جمع المعلومات عن موضوع معيّن من عدد كبير من الأفراد يجتمعون أو لا يجتمعون في مكان واحد[5].

---

[1]– أحمد زكي بدوي: معجم المصطلحات، العلوم الاجتماعية، مطبعة النهضة، القاهرة، 1984، ص 356.

[2]– مسعود بيطام: الملاحظة والمقابلة في البحث السوسيولوجي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، العد 11، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، 1999، ص 67.

[3]– محمود خضير كاظم، موسى سلامة اللوزي: منهجية البحث العلمي، مؤسسة إثراء للنشر والتوزيع الأردن، 2008، ص 102.

[4]– عبد الله عامر الهمالي: أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، منشورات جامعة قاريونيوس، بنغازي، ط2، 1994، ص 187.

[5]– محمد عبد الحميد: البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص 33.

وقد وُجّهت الاستمارة إلى التلاميذ المتمدرسين ببعض الثانويات بولاية البويرة، وقد تضمنت أسئلة قدر عددها بـ (...48..) سؤالا وقسمت على أربعة محاور:

المحور الأوّل: أسئلة تتعلّق بالبيانات (العامة) وعددها (...04.).

المحور الثاني: أسئلة تتعلّق بالقيم التربوية التي يتلقاها التلاميذ داخل الأسرة ودورها في تعزيز السلوك الاجتماعي وقدِّر عددها بـ (09) سؤالا.

المحور الثالث: أسئلة تتعلّق بالمدرسة والقيم التربوية التي يتلقاها التلميذ فيها وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ وقُدّر عددها بـ (18) سؤالا.

المحور الرّابع: أسئلة تتعلّق جماعة الرفاق ودورها في بلورة القيم التربوية وأثرها على السلوك، وقدّر عددها بـ (17) سؤالا.

ولقد بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ الذين طُبّقت عليهم الاستمارة (445) تلميذا من الجنسي ذكور وإناث، وقد تمّ استرجاعها جميعا.

الملاحظة البسيطة:

عرّفت على أنّها "ملاحظة الظاهرة كما تحدث تلقائيا في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها لعمليات الضبط والتقنين ودون استخدام أدوات دقيقة للقياس"[1]، وهي وسيلة يستخدمها الإنسان العادي في اكتساب لخبراته ومعلوماته، حيث نجمع خبراتنا من خلال ما نشاهده أو نسمع عنه، ولكن الباحث حين يلاحظ فإنه يتّبع منهجا معيّنا يجعل من ملاحظاته أساسا لمعرفة واعية، وفهم

[1]– عبد الله محمد عبد الرحمان، محمد علي البدوي: مناهج وطرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، بيروت، 2002، ص 389.

دقيق لظاهرة معيّنة، ويمكن تصنيف الملاحظة أيضا إلى ملاحظة مقصودة، وملاحظة غير مقصودة[1].

الملاحظة وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات، وهي تفيد في جمع بيانات تتصل بالسلوك الفعلي للأفراد، وأيضا في جمع البيانات التي يبدي فيها المبحوثين نوعا من المقاومة للباحث ويرفضون الإجابة على أسئلته، ويستطيع الباحث أن يستخدمها في الدراسات الكشفية والوصفية والتجريبية، وتتميز عن غيرها من أدوات جمع البيانات في تجميع بيانات لها أهمية بالنسبة لكل نوع من أنواع الدّراسة[2].

تعرّف على أنّها هي: "مشاهدة موضوع معيّن على نحو هادف بموجب إجراءات منظمة يقوم بها الباحث لتحقيق فهم أفضل لهذا الموضوع[3]، حيث يُقصد بهذا النوع من الملاحظة بالملاحظة الظاهرة على طبيعتها؛ أي كما هي عليه في الواقع وفي ظروفها الطبيعية، فالباحث هنا لا يتدخّل في الظاهرة ولا في الظّروف المحيطة بها، وعادة ما تكون هذه الملاحظة تهدف غلى زيادة معرفة الظواهر على نحو أفضل تمهيدا لدراستها دراسة معمّقة فالباحث قد يكون موجود في القسم لتسجيل ملاحظات عند التفاعل بين التلاميذ فيما بينهم وبين المعلم والتلاميذ[4]، وعليه فالباحث يقوم بملاحظة السلوكات المعيّنة التي يقوم بها التلاميذ ويقوم بتسجيل البيانات المطلوبة عن هذه الجوانب، ثمّ يقوم بتحليلها وتفسيرها وفقا لأهداف البحث.

---

[1]- علي معمر عبد المؤمن: البحث في العلوم الاجتماعية، والأساسيات والتقنيات والأساليب، د. ط، منشورات جامعة 7 أكتوبر، ليبيا، 2008، ص 227.

[2]- عبد الباسط حسن: أصول البحث الاجتماعي، ط8، مكتبة وهبة، القاهرة، 1982، ص ص 308- 309.

[3]- بشير صالح الرشيدي: مناهج القيمة في الفكر المعاصر، الشركة الوطنية للطباعة والنشر، الجزائر، 1980، ص 188.

[4]- بشير صالح الرشيدي: المرجع نفسه، 2000، ص 189.

وقد اعتمدنا في دراستنا على الملاحظة البسيطة الغير مباشرة من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ بشكل طبيعي وحقيقي، وكذا ردود أفعالهم قبل وأثناء الإجابة على أسئلة الاستمارة.

المقابلة:

المقابلة هي وسيلة تقوم على الحوار أو الحديث اللفظي (الشفوي) مباشر بين الباحث والمبحوث، وهذا الحوار يكون منظما بينهما ويكون مزوّد في معظم الأحيان بإجراءات ودليل عمل مبدئي يسمى دليل المقابلة، حيث يتضمّن نقاط محدّدة تقود عملية إجراء المقابلة[1].

حيث تحتل المقابلة مكانة هامّة في البحوث السوسيولوجية وتعتبر من الأدوات الأساسية الأكثر استخداما وانتشارا في الدراسات التجريبية وذلك لما توفّره من معلومات حول الموضوع المراد دراسته.

وقد تمّ إدراج المقابلة البسيطة في هذه الدّراسة مع ناظري المؤسسات التعليمية ، وكذلك بعض المراقبين بغية الحصول على الوثائق الخاصّة بتعريف الثانويات وكذا عيّنة البحث، وأيضا اعتمدناها في محاورة المبحوثين (التلاميذ).

5- مجالات الدراسة

مجال الدراسة أو البحث هو النطاق الذي أجري فيه وينقسم مجال الدراسة غالبا إلى ثلاثة مجالات أو حدود وهي المجال الجغرافي(المكاني) وهو الحيز الذي تجرى فيه الدراسة. والمجال البشري وهم الأفراد إلى عينة الدراسة ويعيشون في ذلك المجال المكاني وأخيرا المجال

[1]- فضيل ديلو، علي غربي وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 190، 191.

الزماني وهو الفترة(المدة) الزمنية التي استغرقها الباحث في الدراسة من البداية وحتى النهاية وهناك من يقول بأن المجال الزماني هو المدة التي نستغرقها في البحث الميداني للدراسة. وهناك من يصنف المجال الموضوعي كتذكير بموضوع الدراسة.

5-1- المجال المكاني:

تقع ولاية البويرة في الوسط الجزائري، تبعد مدينة الولاية عن الجزائر بحوالي 120 كلم إلى الشّرق، يحدّها من الشّمال كلّ من ولايتي تيزي وزو وبومرداس، ومن الجنوب ولاية المسيلة، ومن الشرق بجاية وبرج بوعريريج ومن الغرب ولايتي المدية والبليدة، أنشئت بموجب التقسيم الإداري سنة 1974، وتتربّع على مساحة قدرها 4456.26 كلم، تنقسم إداريا إلى 12 دائرة و45 بلدية، تمتاز بالطابع الفلاحي[1]، أمّا من حيث اللّغة فولاية البويرة تتعايش فيها ثلاث لغات وهي العربية، القبائلية والفرنسية.

5-2- المجال الزماني:

المجال الزماني لدراسة ما يبدأ من فترة اختيار الموضوع وتسجيله وينتهي بانتهائه أي مرحلة تفريغ البيانات واستخلاص النتائج[2]. فقد امتد إجراء هذه الدراسة زمنيا من أوّل تسجيل إداري (دكتوراه ل م د) في العلوم الاجتماعية تخصص علم الاجتماع التربوي والذي كان في الموسم الجامعي 2015- 2016 واستغرق المجال الزمني للدراسة قرابة 6 سنوات، انقسمت هذه المدّة الزمنية إلى قسمين:

[1]- DPAT مديرية التّخطيط والتّهيئة العمرانية لولاية البويرة.

[2]- سعيد ناصف: محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها (نماذج لدراسات وبحوث ميدانية)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1997، ص 41.

1- بدأنا أوّلا في تحديد الإطار المنهجي للدراسة، من خلال تحديد موضوع الدراسة وضبط الإشكالية، التساؤلات، الفرضيات والاطلاع على الدراسات السابقة واختيار المقاربة السوسيولوجية من خلال وضع موضوع البحث في إطار نظرية مناسبة له.

2- صياغة الجانب النظري (التوثيق) من خلال جمع المادة العلمية التي نحتاجها من التراث الأدبي والمتمثل في مصادر وكتب ومقالات وبحوث علمية أكاديمية.

وقد تمّ البدء في الدراسة الفعلية في شهر أفريل 2016؛ أي عند قبول الموضوع إداريا والشروع في البحث النظري مع النزول إلى الميدان كمرحلة استكشافية، أمّا التّطبيق كان في الفترة الممتدة ما بين 2018/12/18 إلى غاية2021.

5-3- المجال البشري (مجتمع البحث)

مجتمع البحث هو المجتمع الذي يدرسه الباحث، سواء كانت هذه الدراسة شاملة لجميع مفردات هذا المجتمع أو كانت من خلال العيّنة، ويشمل مجتمع البحث جميع الوحدات التي تدخل في تكوين هذا المجتمع[1].

يشير المجال البشري إلى مجتمع الدراسة الذي يتعلق بفئة هامة، وهي التلاميذ المتمدرسين ببعض الثانويات بولاية البويرة بمختلف السنوات الدراسية، وكذا الفروع الأدبية والعلمية، وقد شملت الدراسة كلا الجنسين" ذكورا وإناثا".

ونظرا لأن القيم تتصف بالعمومية فهي بذلك تشكل طابعا قوميا عاما ومشتركا بين جميع طبقات المجتمع الواحد، فليس هناك مبرر خاص لاختيار هذه الثانويات بالضبط.

[1]- محمد عمر خير الدين: علم الاجتماعي الموضوع والمنهج، عمان، دار مجدلاوي، للنشر، 1999، ص 273.

المجال الموضوعي:

تقتصر الدراسة على معرفة العلاقة بين القيم التربوية والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ الذين يدرسون بالمرحلة الثانوية.

6- كيفية اختيار العيّنة

يتمّ اختيار العيّنة الممثّلة للدّراسة على اعتبار أنّه في معظم الأحيان يستحيل تطبيق الدراسة على كلّ أفراد المجتمع، وعليه يتم اختيار العينة بغية الوصول إلى نتائج تسمح فيما بعد تعميمها على المجتمع الكلي للدراسة، فالعيّنة تمثّل مجتمع البحث أو جمهور البحث أي مجتمع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث وفق أساليب متباينة وبطريقة تمثّل المجتمع الأصلي، وتحقيق أغراض يُغني الباحث من مشتقات المجتمع الأصلي[1].

وتعرّف على أنّها عملية اختيار عدد من الأفراد للمشاركة في دراسة ما، حيث يكون هؤلاء الأفراد ممثّلين للمجموعة التي تمّ اختيارهم منها[2]، وهي أيضا مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية وتمثّل جزء من الكل، فهي نسبة معيّنة من أفراد المجتمع الأصلي، ثمّ تعمّم نتائج الدراسة على المجتمع كلّه[3]، فالعيّنة إذن جزء كلي من البحث تتضمّن خصائص المجتمع الأصلي وتكون ممثلة لجميع أفراد المجتمع، وتمثّل مرحلة اختيار العيّنة أهمّ الخطوات التي يتوجّب على الباحث اتّباعها أثناء القيام بدراته وبالاعتماد على أسلوب المعاينة إذ لا يستطيع الباحث أن يدرس كلّ أفراد المجتمع، بل جزء منه، وقد استخدمنا في هذه الدراسة العيّنة العشوائية البسيطة والتي يتمّ

[1]- فوقية حسن رضوان: منهجية البحث العلمي وتنظيمه، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2008، ص 208.

[2]- سعد إبراهيم الشويشن: طرق البحث العلمي، دار الكتب الوطنية، ط1، ينغازي، ليبيا، 2005، ص 82.

[3]- رشيد زرواتي: منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية (أسس علمية وتدريبات)، د. ط، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004، ص 181.

فيها اختيار أفراد العيّنة بشكل عشوائي يسمح لكل فرد من أفراد المجتمع أن تكن له فرصة في التواجد في تلك العيّنة عند القيام بالاختيار[1].

المعاينة المنتظمة: طبقت على مجمع البحث والمتمثّل في التّلاميذ وهي شكل من أشكال العيّنة العشوائيّة يتمّ اختيارها في حالة تجانس المجتمع الأصلي، فقد كان المجتمع الأصلي مكوّنا من (1886) تلميذا وتلميذة واخترنا عيّنة عشوائيّة منتظمة مكوّنة من 445 تلميذا وهذا باتّباع الخطوات التّألية:

- الحصول على القائمة الاسميّة للثّانويّات مع ترتيبها بدون تكرار
- تقسيم المجتمع الأصليّ على حجم العيّنة

$$\frac{\text{المجتمع الأصلي}}{\text{حجم العيّنة}} = \frac{1886}{445}$$

نجد: 4.23 أي 4

فتكون المسافة بين الرقم الذي اختاره والرقم الذي يليه 4 ثم أختار الرقم الأوّل عشوائيّا مثلا 4 فتكون العيّنة كالتّالي:4، 8، 12، 16 ....

حتى يتمّ الحصول على حجم العيّنة وتعتبر منتظمة لأنّنا اخترنا مسافة ثابتة ومنتظمة بين كلّ رقمين.

[1]– ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 143.

خلاصة:

يمثّل هذا الفصل إجراءات المنهجية للدّراسة التي أُريدَ من خلالها كشف الواقع موضوع، وقد تمّ التطرّق فيه بشكل مفصّل للإجراءات المنهجية من خلال عرض المنهج المعتمد في الدّراسة والمتمثّل في المنهج الوصفي الذي رأينا أنّه يتناسب ودراستنا الحالية؛ نظرا لإمكانية تطبيقه ميدانيا وصولا إلى اختيار الأدوات والأساليب الإحصائية التي سمحت لنا بتحويل البيانات الكمية إلى كيفية والتي تمّ التحصّل عليها من خلال طرح الاستمارة الموجّهة إلى عيّنة من التلاميذ، التي مكّنتنا من تحقيق صورة حول الواقع المدروس.

الفصل الثاني: عرض ومناقشة البيانات العامة للدراسة وتحليل نتائج الفرضية الأولى

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج البيانات العامة للدراسة.

2-عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى.

3- الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى.

تمهيد:

نتناول في هذا الفصل عرض البيانات العامة لأفراد عيّنة الدراسة والتي يمثّلها تلاميذ ثانوية العقيد عبد الرحمان ميرة ولاية البويرة.

كما نتطرّق أيضا إلى عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى التي تنصّ على [القيم التربوية التي يتلقاها التلميذ داخل أسرته تعزّز سلوكه الاجتماعي]، وذلك باستخدام الجداول البسيطة والمركّبة.

الفرضية الأولى:

1-عرض وتحليل نتائج البيانات العامة للدراسة:

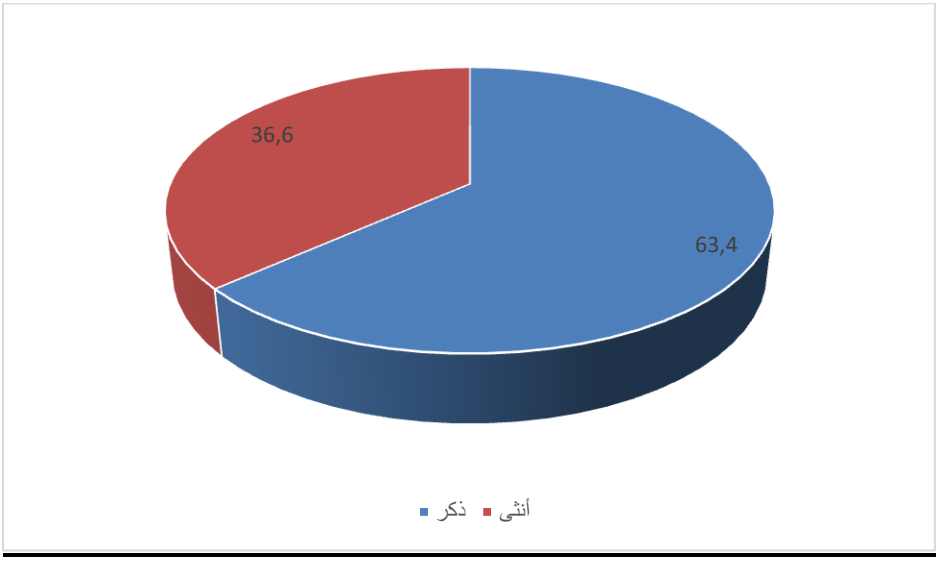
فيما يلي نتطرق لبعض الخصائص الديمغرافية التي تميّز أفراد عيّنة الدراسة، وتركيبة مجتمع البحث وخصائصه من حيث [الجنس، المستوى التعليمي للتلاميذ، المستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي للأم].

الجدول رقم (02): توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس.

الجنس	التّكرار	النّسبة (%)
ذكر	282	63.4
أنثى	163	36.6
المجموع	445	100.0

نلاحظ من خلال الجدول الخاص بتوزيع أفراد العيّنة حسب الجنس:

أنّه من أصل 445 مبحوث ومبحوثة، لدينا 63.4 % من الذّكور في المقابل نجد 36.6% من الإناث، وعليه فهذه النّسب تساعدنا أكثر على التّحليل الدّقيق بين الفئتين بالرّغم من التباعد النسبي بينهما.



الشكل رقم (07): دائرة نسبية تمثّل أفراد العيّنة حسب الجنس.

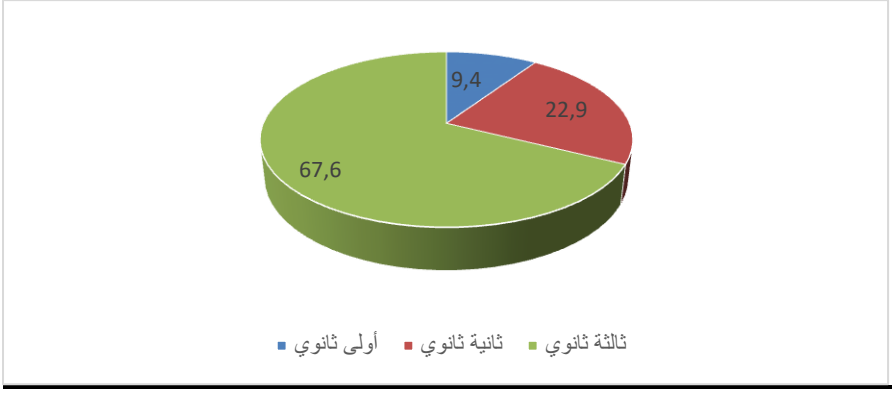
من الجيّد أن نختار عيّنة الدّراسة ممثّلة من كلا الجنسين؛ بغية معرفة كافّة الآراء والمواقف بشكل يمكننا من وضع صورة حقيقية عن المجتمع الأصلي.

ومن خلال الجدول يتّضح لنا أنّ عيّنة الدّراسة قد توزّعت على النحو التالي:

فمن أصل 445 مبحوث ومبحوثة لدينا: 63.4% من الذّكور، في مقابل ذلك نجد 36.6% من الإناث وهذه النّسب تساعدنا في التّحليل الدّقيق للفئتين بالرّغم من التباعد النسبي بينهما.

الجدول رقم (03): المستوى التعليمي للتّلميذ.

المستوى التعليمي	التّكرار	النّسبة (%)
أولى ثانوي	42	9.4
ثانية ثانوي	102	22.9
ثالثة ثانوي	301	67.6
المجموع	445	100.0



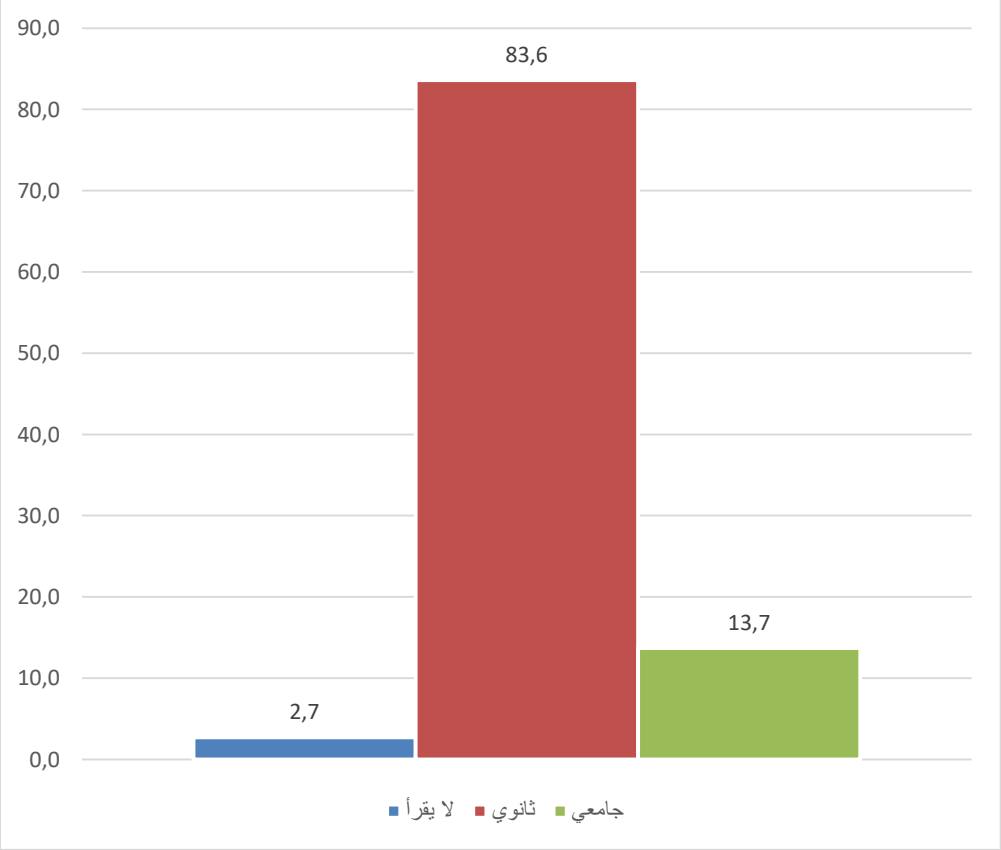
الشكل رقم (08): دائرة نسبية تمثّل المستوى التعليمي للتلميذ.

عند قراءتنا لبيانات هذا الجدول الذي يوضّح لنا المستوى التّعليمي للتّلميذ نجد النّسب متفاوتة، حيث سجلت أعلى نسبة عند تلاميذ الثالثة ثانوي بمعدّل يصل إلى 67.6%، تلتها نسبة تلاميذ الثّانية ثانوي بمعدّل 22.9%، وسجلت نسبة الأولى ثانوي بمعدّل قدّر ب 9.4% كآخر نسبة لدى التلاميذ، هذا التّوزيع لا يمكن أن نطلق الأحكام حوله بأنّ أكثر المتمدرسين مستواهم ثالثة ثانوي، وهذا نظرا لأنّ توزيع استماراتنا تزامنت والإضرابات ممّا جعلنا نوزّع على المبحوثين

من الثالثة ثانوي نظرا لأنّهم كانوا يحضرون بصفة مستمرة باعتبارهم يحضّرون لامتحان شهادة البكالوريا.

الجدول رقم (04): توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي للأب.

المستوى التعليمي للأب	التّكرار	النّسبة (%)
لا يقرأ	12	2.7
ثانوي	372	83.6
جامعي	61	13.7
المجموع	445	100.0



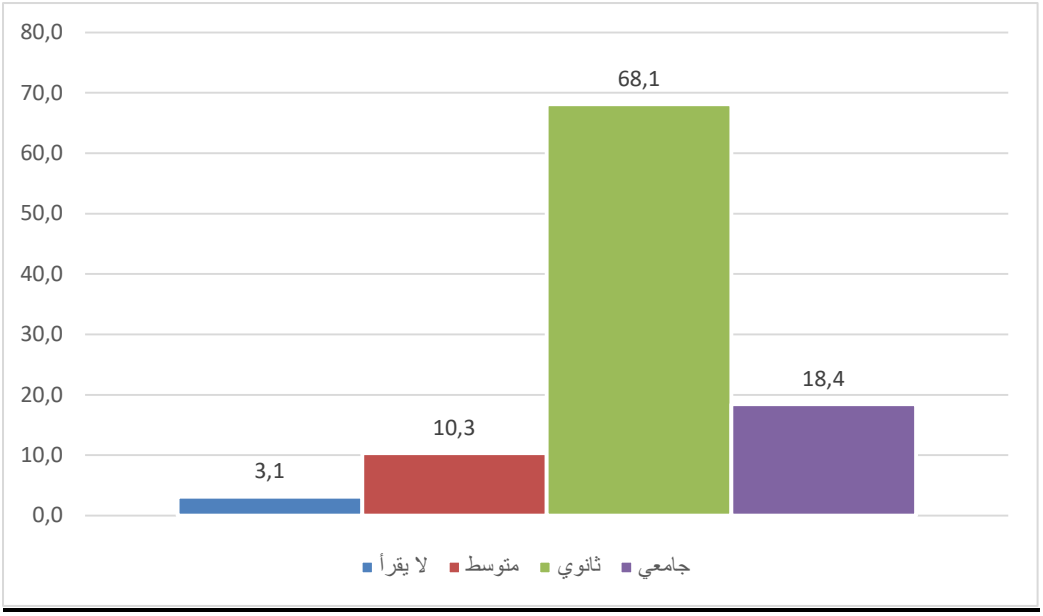
الشكل رقم (09): أعمدة بيانية توضّح المستوى التعليمي للأب.

عند قراءتنا لبيانات هذا الجدول والذي يبيّن لنا المستوى التعليمي للآباء، نجدها على العموم متباينة، فقد سجلت نسبة 83.6% كأعلى نسبة عند الآباء الذين لديهم مستوى التّعليم الثّانوي، تليها نسبة 13.7% عند المستوى الجامعي، وجاءت في الترتيب الثالث نسبة 2.7% عند فئة الآباء الذين لم يتلقّوا التّعليم.

من خلال القراءة الإحصائيّة لهذا الجدول يتّضح لنا أنّ أغلبية الآباء يتراوح مستواهم التّعليمي بين الثّانوي والجامعي.

الجدول رقم (05): يبيّن لنا توزيع المبحوثين حسب المستوى التّعليمي للأمّ

المستوى التّعليمي للأمّ	التّكرار	النسبة (%)
لا تقرأ	14	3.1
متوسط	46	10.3
ثانوي	303	68.1
جامعي	82	18.4
المجموع	445	100.0



الشكل رقم (10): أعمدة بيانية توضّح المستوى التعليمي للأم.

من خلال الجدول تبيّن لنا أنّ مستوى التّعليم الثّانوي قد تصدّر التّرتيب بنسبة قدّرت بـ: 68.1%، في حين نجد نسبة 18.4% للأمّهات اللاتي لديهن مستوى جامعي، وتلتها المركز الثالث للأمهات ذوي المستوى التعليمي المتوسّط بنسبة 10.3%، فيما سجلت 3.1% كآخر نسبة عند الأمّهات اللّواتي لم يقرأن ولم يلتحقن بالدّراسة بتاتا، وهذا ما يعكس على أنّ معظم الأمّهات وصلن إلى مستوى المرحلة الثّانوية وهو مستوى على العموم جيّد مقارنة بالظّروف المحيطة بهذه الفئة وكذا المناطق النّائية لها.

تحليل:

حيث يرى في هذا الصّدد عبد المنعم حسين أنّ المستوى التّعليمي للآباء يشكّل أحد العوامل المهمّة والتي لها التأثير الكبير على الدّور التّربوي والوظيفي للأسرة، ذلك أنّ المستوى التّعليمي يمكن اعتباره دليلا على الخبرات المكتسبة للآباء، من خلال كلّ المواقف التّعليميّة والحياة اليوميّة

التي عايشوها أثناء تمدرسهم ولازالوا يعيشونها في ضوء تلك الخبرات المكتسبة، فيقول من الطّبيعي والبديهي بما كان أن تلك الخبرات سوف تساعدهم على تنشئة أبنائهم وتشكيل نسقهم القيمي.[1]

2-عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى:

نتناول عرض وتحليل متغيّرات الفرضية الأولى، ثمّ استعراض ومناقشة نتائجها.

الجدول رقم (06): يوضّح لنا القيم التي يحرص الوالدين على تعليمها للأبناء.

الإجابات					
الفعلية		المفقودة		المجموع	
التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
445	%100.0	0	%0.0	445	%100.0

هذا السّؤال متعدّد الإجابة (يمكن للمبحوث اختيار أكثر من خيار واحد من بين خيارات السّؤال).

أولا: نلاحظ أنّ 445 شخص من بين 445؛ أي بنسبة **100%** اختاروا ولو خيار واحد، بينما هناك 0 أشخاص **(0%)** لم يختاروا ولو خيار واحد من الخيارات المتاحة في السّؤال.

[1]- فاطمة المنتصر الكتاني: الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذّات لدى الأطفال، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 85.

ثانيا: يوضّح الجدول الثّاني الخاص بنفس السّؤال يعطي ما يلي:

	الإجابات		النسبة من المشاهدات
	التكرار	النسبة	
الطاعة	444	%33.4	%99.8
الاحترام	253	%19.0	%56.9
التعاون	404	%30.4	%90.8
التماسك	230	%17.3	%51.7
المجموع	1331	%100.0	%299.1

- **بالنسبة للإجابات:** من أصل 1331 خيار، تم اختيار الطاعة 444 مرة بنسبة 33.4%، ثم اختيار الاحترام 253 مرة بنسبة 19.0%، ثم اختيار التعاون 404 مرة بنسبة 30.4%، ثم اختيار التماسك 230 مرة بنسبة 17.3%.
- **بالنسبة للمبحوثين (المشاهدات):** 99.8% من الأشخاص اختاروا الطاعة، 56.8% من الأشخاص اختاروا الاحترام، 90.8% من الأشخاص اختاروا التعاون، و 51.7% من الأشخاص اختاروا التماسك.

توضيح في كيفية الحصول على النسبة 33.4%، ثم الحصول عليها من خلال قسمة العدد 444 على مجموع الإجابات المقدرة بـ 1331 إجابة.

أما 99.8% المقابلة لها، فقد تم الحصول عليها من خلال قسمة العدد 444 على العدد 445 (الإجابات الفعلية في الجدول الأول).

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ الأسر تسعى إلى تربية الأبناء من خلال حرصها على تنمية وترسيخ القيم في نفوس أبنائها، وبالنّظر إلى نتائج الجدول يتّضح لنا أنّ أولى القيم التي تحرص الأسرة على تنميتها وتعزيزها لدى أبنائها هي قيمة الطّاعة، حيث بلغت نسبتها 33.4% تليها قيمة التّعاون بنسبة 30.4%، ثم قيمة الاحترام بنسبة 19%، فقيمة التّماسك بنسبة 17.3%.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نستنتج أنّ الأسر يولون أهمية بالغة عند تنشئتهم لأبنائهم على القيم التربوية، وقد جاءت في المرتبة الأولى قيمة الطّاعة، وهي تعتبر قيمة رئيسة تحرص الأسر على تنميتها وترسيخها في ذهن أبنائها في مرحلة الطّفولة والتي تعتبر مرحلة حاسمة في حياة الفرد، حيث يكتسب من خلالها مهارات مختلفة تسمح له فيما بعد بإظهار سلوكات اجتماعيّة مرغوبة والتي يتعامل بها في المواقف الحياتيّة اللاّحقة سواء داخل أسرته أو خارجها، فقيمة الطّاعة والتي تندرج ضمنها (طاعة الله والوالدين بالدّرجة الأولى) نستقي منها قيم أخرى، حيث تكون قيمة فرعية وهذا بالضّبط ما تسعى الأسر إليه ضمن مخططها التربوية الذي تتبعه في تربية أبنائها، حيث حلّت قيمة التّعاون ثانيا؛ أي أنّ الأسر يعمدون بدرجة ثانية إلى تعليم أبنائهم قيمة التعاون، هذه الأخيرة التي تعتبر من بين أهمّ القيم التي ينبغي الاهتمام بها ضمن مجموعة القيم التربوية والتي تعنى الأسرة بترسيخها لدى الأبناء، حيث تدخل ضمن عملية التنمية والتي تظهر لاحقا في سلوكاتهم الاجتماعية من خلال تقديمه المساعدة للمحتاج وهذا ما يجعل منه إنسانا صالحا متعاونا مع الآخرين بتقديم النّفع لأفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وجاءت قيمة الاحترام كثالث قيمة تحرص الأسر تعليمها لأبنائهم من خلال تطبيقاتهم اليوميّة، فالاحترام قيمة أساسيّة ترتكز عليها منظومة القيم، ذلك أنّ الاحترام هو جوهر الحياة وهو الذي ينظّم العلاقة داخل الأسرة والمجتمع، ويمكن لنا أن نستنتج من الجدول أن الأسر بحرصها على قيمة الطّاعة وجعلها هرم القيم التربوية داخل نظامها قد ضمنت القيم الأخرى، فالفرد لما يطيع والديه بالضرورة تتبع

قيمة الطاعة قيمة الاحترام، فمن غير المعقول أن نجد طفل يطيع والديه ولا يحترمهم إلاّ إذا كان مفهوم الطّاعة عندهم قد رُسخ بطريقة خاطئة، وجاءت قيمة التّماسك في الأخير أيضا، يمكن القول بأنّ الطّاعة والاحترام والتّعاون كلها قيم تساهم في ترابط وتماسك الأسر.

ويمكن القول في هذا الصّدد بأنّ الأسر تعمد على ترسيخ وتنمية القيم لدى أبنائها، هذه القيم تستقر فيما بعد في نفس كلّ فرد من أفراد المجتمع من خلال عمليّة التّربية بمعناها الواسع الشّامل، وذلك من خلال مختلف التّأثيرات التي يخضع لها الفرد منذ ولادته وحتى وفاته، حيث تتمثّل تلك القيم وتصبح صورة حيّة نستشفّها من خلال سلوكاته وتكون معبّرة عند القدر الذي تشبع به من القيم؛ أي أنّ الفرد يكتسب قيمة في مجتمعه بقدر تعبيره عنها وتمثّلها في سلوكه؛ أي ممارسته لهذه القيم في سلوكاته الاجتماعيّة اليوميّة.[1]

ونصل إلى حقيقة وهي أنّ الأسرة تمثّل الحاضن أو الوسط التّربوي الذي من خلاله يتشرّب الفرد قيمه ومبادئه وأخلاقه، فهي التي تكسب أفرادها قيما معيّنة ثم تقوم الجماعات الأخرى أو الوسائط الأخرى التي ينظّم إليها الفرد لاحقا خلال مراحل عمره المختلفة بدور مكمّل لدور الأسرة.[2]

فالأسرة هي المكان الطّبيعي والحاضن الأول للقيم التربوية، وهي التي تضمن استمرارها، فهي المؤسسة الأولى التي يتلقّى فيها الطّفل مبادئ وآداب السّلوك.

[1]– عبود عبد الغني وعبد العال حسن إبراهيم: المرجع السابق، ص ص 63– 64.

[2]– نورهان منير حسين فهمي: المرجع السابق، ص ص 111،112.

الجدول رقم (07): يوضّح جنس المبحوث وعلاقته برفضه محاورة الوالدين في بعض الأمور.

			رفض محاورة الوالدين في بعض الأمور الخاصّة			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	التّكرار	57	82	143	282
		النّسبة (%)	20.2%	29.1	50.7%	100%
	أنثى	ت	24	43	96	163
		%	14.7%	26.4	58.9%	100%
المجموع		ت	81	125	239	445
		%	18.2%	28.1	53.7%	100%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أعلى نسبة سجلت هي 53.7%، والتي مثّلت 239 مبحوثا صرّحوا بأنّهم أحيانا يرفضون محاورة والديهم في بعض الأمور، حيث توزّعت النّسبة كالتّالي: 58.9% إناث و 50.7% ذكور.

في مقابل ذلك نجد نسبة 28.1% والمتمثّلة بـ 125 مبحوثا، صرّحوا بأنّهم لا يرفضون محاورة والديهم في بعض الأمور، وانقسمت النّسبة بين جنس الذكور والإناث على التّوالي: 29.1% ذكور و26.4% إناث.

في حين سجلت نسبة 18.2% والتي مثّلت 81 مبحوثا، صرّحوا بأنّهم يرفضون محاورة والديهم في بعض الأمور، حيث توزّعت النّسبة بين الذّكور والإناث كالتّالي: 20.2% ذكور و14.7%.

إذن نستخلص من خلال هذا الجدول أنّ المبحوثين (التّلاميذ) يحاورون آباءهم في بعض الأمور مثلا الدراسية، الأمور العائليّة وغيرها من الأمور التي تصادفهم في حياتهم اليوميّة، غير أنّهم أحيانا يرفضون التّحاور مع آبائهم في بعض الأمور؛ ولأنّهم يمرون بفترة مراهقة أين نجدهم يميلون إلى الجنس الآخر مثلا "الذّكور يميلون إلى الإناث والعكس فتنشأ بينهم علاقات عاطفيّة، وهذه العلاقات في مجتمعنا نجدها مرفوضة عند الأسر، لأنّها تعتبرها خرقا للعادات والتّقاليد وكذا مساس بالقيم، أيضا يعتبرونها ملهية عند الدّراسة، فنجد أنّ التّلاميذ يتجنبون البوح بمثل هذه الأمور لوالديهم ليقينهم التّام بعدم قبول هذه العلاقات.

في مقابل ذلك نجد أيضا المواضيع المتعلّقة بالرّياضة، أين صرّح المبحوثون بأنّ آباءهم بعيدون عن الشأن الرّياضي وهم غير مهتمين به ما يجعل الأمور المتعلّقة بالرّياضة من الأمور التي يتجنّب التّلاميذ التّحاور فيها مع آبائهم لأنّهم لا يميلون إليها، أيضا الأمور المتعلّقة بالأقران أين نجد التّلاميذ في هذه الفترة يبتعدون بعض الشّيء عن أسرهم ويتصرّفون من خلال منح أنفسهم حريّة واستقلاليّة جزئيّة، فهم أيضا يرفضون في بعض الأحيان التّحدّث عن جماعة الرّفاق والأنشطة التي يقومون بها معها.

إلى جانب ذلك نجد المبحوثين الذين صرّحوا بأنّهم لا يرفضون محاورة والديهم في بعض الأمور الخاصّة، حيث صرّح المبحوثون بأنّهم لا يمانعون في محاورة والديهم أمورهم الخاصّة ارتفعت النّسبة عند الذّكور أكثر من الإناث، ويرجع السبب في ذلك إلى تفهم والديهم لهم، وكذا

السياسة التي يتبعونها في تنشئة أبنائهم، من خلال إعطاء فرصة لأبنائهم للتّعبير عن مواقفهم والحديث والتّحاور معهم في كلّ الأمور دون استثناء، وحسبهم أنّهم يتفهمون المرحلة التي يمرّ بها أبناءهم، وبالتّالي هم يحاورونهم من أجل احتوائهم وإرجاعهم إلى جادّة الصّواب والعمل على تعديل السلوك في حال ظهور سلوكات غير مرغوبة؛ قصد تجنّب وقوع أبنائهم في فخّ مرحلة المراهقة وانعكاساتها السّلبية.

في مقابل ذلك أيضا نجد نسبة المبحوثين الذين قالوا بأنهم يرفضون رفضا قاطعا محاورة والديهم في بعض الأمور الخاصّة، حيث ارتفعت النّسبة عند الذّكور أكثر من الإناث؛ لأنّه أصلا الإناث يكونون ربما أكثر قربا من أمّهاتهم إلى درجة مصاحبتهم، وبالتالي فهم ربما لا يجدون حرجا إذا تحدّثوا معهم في أمور خاصّة عكس الذكّور هذه النّسبة والتي كانت متدنّية مقارنة بالنّسبتين السّابقتين، صرّحوا بأنّهم يرفضون بأيّ شكل من الأشكال محاورة والديهم في الأمور الخاصّة؛ لأنّهم يعتبرون أنّ هذا شيء حساس خاصّة الأمور العاطفيّة وبأنّهم يحترمون آباءهم وهو ما يجعلهم يتجنّبون مثل هكذا حوارات.

الجدول رقم (08): يوضح لنا مدى حرص المبحوث على تلبية احتياجات ومتطلبات والديه دون انزعاج وعلاقتها بالجنس.

			الحرص على تلبية حاجيات ومتطلبات أسرتك دون انزعاج حتى ولو كانت كثيرة			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	التكرار	63	82	137	282
		النسبة (%)	22,3%	29,1%	48,6%	100,0%
	أنثى	التكرار	19	38	106	163
		النسبة (%)	11,7%	23,3%	65,0%	100,0%
المجموع		التكرار	82	120	243	445
		النسبة (%)	18,4%	27,0%	54,6%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يوضّح لنا العلاقة بين جنس المبحوثين ومدى حرصهم على تلبية احتياجات ومتطلبات والديهم دون انزعاج، حيث سجلت نسبة 54.6% كأعلى نسبة عند المبحوثين الذين صرحوا بأنهم أحيانا يلبّون احتياجات ومتطلبات والديهم دون انزعاج، حيث قسمت هذه النسبة بين الجنسين كالتالي: 65.0% مثلت جنس الإناث، فيما عادت نسبة 48.6% إلى جنس الذكور.

في مقابل ذلك نجد أنّ ثاني نسبة سجلت تخص المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يحرصون على تلبية احتياجات ومتطلبات والديهم وقدّرت نسبتهم بـ: 27.0%، وقسّمت كالتالي: 29.1% عند جنس الذكور و23.3% عند نسبة الإناث الذين صرّحوا بأنهم لا يحرصون على تلبية متطلبات والديهم.

فيما بقيت نسبة 18.4% والتي مثّلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم حريصون على تلبية حاجيات ومتطلبات والديهم، حيث توزّعت هذه النسبة بين الذّكور والإناث على التّوالي 22.3% ذكور و11.7% إناث.

تمرّ الأسرة بظروف عيش متعدّدة، وتتعرض لمواقف حياتية مختلفة تحتاج من خلاله وفي كثير من الأحيان إلى تماسك أفرادها والوقوف مع بعضهم البعض من أجل تقديم المساعدة م خلال تلبية متطلبات واحتياجات أفراد هذه الأسرة وكذا التعامل مع المواقف التي تعترضها فبالحرص على قيام كلّ فرد من أفرادها بالدور المنوط به تتجاوز العقبات، فتلبية متطلبات واحتياجات أفراد الأسرة بالأخصّ الوالدين هي أمر ضروري وليس كمالي ويعكس كذا مدى الصلاح الاجتماعي للأبناء، وهو وسيلة حسنة للترابط بين أفرادها فبصلاح الفرد ننجح في صلاح الأسرة وتضمن الأسرة بذلك الحماية والاستقرار لكل أفرادها، فقضاء الحاجات اليومية التي تحتاجها الأسرة مثلا تقديم يد العون للمسنين أو شراء مستلزمات خاصة بالمنزل أو إحضار الدواء إذا كان أحدهم مريضا، لا يتطلب من الجهد كثيرا فتعاون الأفراد داخل الأسرة والعمل مع بعضهم البعض بروح الفريق، حيث تصل إلى درجة عالية من الوحدة تدفع الجماعة إلى أن تعمل كفرد واحد، فالإنسان بطبعه اجتماعي لا يمكنه العيش منفصلا عن الآخرين، ولابد أن يكون هناك رابطة بين الأفراد كي يعيشوا معا لأن لهم حاجات مشتركة لا يمكن تحقيقها إلاّ بالمشاركة والتعاون وتبادل الخدمات وتوزيع الأدوار بما يكفل الاستمرارية للجميع.[1]

إذا كان الجواب – لا–

[1]– إبراهيم عبد الله ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر، الأردن، ط 1، 2011، ص 112.

جدول رقم (09): يوضّح ردّ فعل المبحوثين الذين لا يحرصون على تلبية حاجيات ومتطلبات والديهم.

			الجواب لا			المجموع
			ترمقهم بنظرات حادّة	تتأفف وتلوّح بيدك يمينا ويسارا	تصرخ عليهم	
الجنس	ذكر	التّكرار	10	26	46	82
		النّسبة (%)	12.19	31.70	56.09	100
	أنثى	ت	11	15	12	38
		%	28.94	39.47	31.57	100
المجموع		ت	21	41	58	120
		%	17.5	34.16	48.33	100

من خلال الجدول أعلاه والذي يبيّن لنا السلوك الاجتماعي الفعلي الذي يصدر من قبل المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يحرصون على تلبية حاجيات ومتطلبات والديهم، فكان ردّ فعلهم كالتالي:

سجلت أعلى نسبة في الجدول والتي قدّرت بـ: % 48.33 من المبحوثين الذين يصرخون على والديهم نظير طلباتهم المتكررة، حيث توزّعت بين الجنسين كالتالي 56.09% عند الذكور 31.57% عند الإناث.

في مقابل ذلك نجد نسبة 34.16 % المبحوثين الذين كان ردّ فعلهم تجاه طلبات والديهم بالتأفف والتلويح بيديهم يمينا وشمالا.

وتوزّعت النسبة كالتالي 39.47 % عند جنس الإناث و31.70% عند جنس الذكور.

في حين نجد آخر نسبة سجلت والمقدّرة بـ:.17.50% والتي مثّلت فئة المبحوثين الذين يرمقونهم بالنظرات الحادة نظير طلباتهم المتكرّرة، حيث توزّعت هذه النسبة كالتالي 28.94% عند جنس الإناث مقابل 12.19% عند جنس الذكور.

وبالنظر إلى المعطيات الإحصائية المقدّمة في هذا الجدول والذي يخصّ ردود أفعال وسلوكات المبحوثين الذين لا يحرصون على تنفيذ طلبات والديهم إذا كانت كثيرة ومتكررة بيّن لنا أن السلوكات الاجتماعية التي يقوم بها المبحوثين تتنافى مع ما تعلموه من قيم داخل أسرتهم ولوحظ أنّ هناك تذبذب في القيم التربوية لديهم من خلال تصرّفاتهم وأفعالهم، وهي بعيدة كلّ البعد عن طاعة الوالدين التي أمرنا بها الله سبحانه وتعالى، حيث قال في كتابه المنزل "**وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إمّا يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما**"، وهنا يظهر لنا بأنّ سلوك التلاميذ مناف لما جاء في القرآن.

الجدول رقم(10): يوضح توزيع العينة حسب طبيعة العلاقة التي تربط بين المبحوث وأسرته.

علاقة المبحوث بأسرته	التكرار	النّسبة
جيّدة	250	56.2
عاديّة	114	25.6
سيّئة	81	18.2
المجموع	445	100.0

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ الاتجاه العام لإجابة أفراد العيّنة (المبحوثين) حول طبيعة العلاقة بينهم وبين أسرهم يتجه بنسبة 56.2%؛ أي ما يعادل 250 مبحوثا أقرّوا بأنّ علاقتهم بأسرهم جيّدة، ونسبة 25.6% ما يقابله 114 مبحوثا صرّحوا بأن علاقتهم بأسرهم عادية، في حين سجلت نسبة 18.2% ما يقابل 81 مبحوثا تأخر نسبة من المبحوثين الذين قالوا بأنّ علاقتهم بأسرهم سيئة.

تأكد نتائج هذا التوزيع لأفراد العينة حسب طبيعة العلاقة بين المبحوثين وأسرهم بأنّ هناك استقرار أسري في أغلب الأسر انطلاقا من علاقتهم التي وصفت بالجيّدة.

نستنتج حسب معطيات الجدول أنّ أغلبية المبحوثين يعيشون في وسط أسري يسوده الاستقرار، وهذا ما يخلق عندهم نوع من الأمان وغالبا ما يكون أفراد هذه الأسر متضامنين فيما بينهم يساند بعضهم البعض، حيث يتشاركون في الأمور الأسرية سواء ما تعلق الأمر بالأعمال المنزلية، فهم يتعاونون على القيام بها وهو ما يخلق أيضا تلاحم وتماسك بين أفراد الأسرة الواحدة،

حيث يشير في هذا الصدد أبو حامد الغزالي عن كشفه عن حقائق ودقائق السعادة الأسرية، فيقول شارحا لها "عندما تقوم البيوت على السكن المستقرّ والودّ المتصل والتراحم الحاني فإنّه سيتغلب على عقبات كثيرة وما تكون منه إلا الذريات الجيدة، لقد شعرت أغلب ما يكون بين الأولاد من عقد وتناحر يرجع إلى اعتلال العلاقة الزوجية"[1]

كما وتشير الإرشادات التربوية في بناء الأسرة إلى أهمية وضع قواعد تكفل التعامل الصحيح بين أفراد الأسرة منها إرساء منظومة للقيم خاصة بالعائلة والانضباط وربط السلوك بالعواقب وحسن الإنصات والاستماع، وكذا التفاعل والمشاركة في الأنشطة الأسرية والتحلي بالأخلاق الحميدة والتعاطف مع الغير والتوفيق بين الأولويات وتطوير القواعد القيمية، وعليه تبقى العلاقة داخل الأسرة تنبثق من أسس قيمية وغايات محددة ترتكز بشكل أو بآخر على فنّ التفاعل داخل هذا المحيط الأسري من خلال تجديد مهارة التّعامل بما يضمن تماسك هذه الأسرة ويحفظ استمرارها واستقرارها.

فقد أوضح في ذات السياق إريكسون " Arikson" أنّ تكوين الشعور بالأمن عند الطفل يبدأ منذ العام الأوّل فيما أسماه "الإحساس بالثقة" أو الإحساس بالتصديق، فهذا الإحساس يعتمد على أنّ الطّفل يجد ما يتوقّعه فإذا توقع الطّعام وجد ثدي أمّه الذي يقضي به على آلام الجوع الذي يقود إلى القلق ومن ثم الاضطراب، وعندئذ تكون البيئة المنزلية والمتمثّلة في رعاية الأم محل ثقته[2] كلّ هذا يؤدي إلى تواجد مرونة في العلاقات الأسرية ممّا يعزّز شعور الأفراد بالاطمئنان وعدم الخوف.

ومما لا شك فيه أنّ الأسرة بحكم بنيتها ووظيفتها تشمل نسق من العلاقات تربط بين أفرادها ككل وتعدّ العلاقة القائمة بين الوالدين.

---

[1]– الغزالي محمد: قضايا المرأة بين التقاليد الراكدة والوافدة، ط 7، القاهرة، دار الشروق، 2002، ص 110.

[2]– وفيق صفوت مختار: أبناؤنا وصحتهم النفسية، دار المعلم والثقافة، القاهرة، (دون تاريخ) ص 15.

جدول رقم (11): يوضّح ردّ فعل المبحوث عند عتاب والده له وعلاقتها بالجنس.

			ردة فعلك عند عتاب والدك عن فعل قمت به كان قد حذّرك من القيام به سابقا.			المجموع
			تلتزم الصمت	تعتذر وتطلب الصفح	تدخل معه في جدال	
الجنس	ذكر	التكرار	26	66	190	282
		النسبة (%)	9,2%	23,4%	67,4%	100,0%
	أنثى	التكرار	16	36	111	163
		النسبة (%)	9,8%	22,1%	68,1%	100,0%
المجموع		التكرار	42	102	301	445
		النسبة (%)	9,4%	22,9%	67,6%	100,0%

التعليق:

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يوضّح العلاقة الموجودة بين ردّ فعل المبحوثين عند عتاب الآباء لهم وجنسهم، إذ نجد أعلى نسبة في الجدول 67.6% التي عادت للمبحوثين الذين صرّحوا بأنّهم يدخلون مع آبائهم في جدال، وتوزّعت النسبة حسب الجنس، إذ نجد 68.1% عند الإناث ما يمثّل 111 مبحوثة و67.4% عند الذكور والتي تمثّل بـ 190 مبحوثا، أمّا المبحوثين الذين كان ردّ فعلهم عن طريق الاعتذار وطلب الصفح فقدرت نسبتهم بـ 22.9%، حيث تمثّلها أعلى نسبة 23.4% عند جنس الذكور ما يعادل 66 مبحوثا ونسبة 22.1% تعود للإناث والذي بلغ عددهم 36 مبحوثة.

أمّا أخفض نسبة سجلت في الجدول عادت لردّ فعل المبحوثين بالصّمت وقدرت نسبتها بـ 9.4% قسمت بين جنسي الذكور والإناث، حيث عادت أعلى نسبة للإناث والتي قدرت بـ 9.8% فيما سجلت نسبة 9.2% عند الذكور.

وبالنظر إلى المعطيات الإحصائية للجدول نجد أنّ أغلبية المبحوثين من الجنسين كان ردّ فعلهم عند عتاب والدهم على فعل قاموا به وقد حذروهم سابقا من عدم القيام به إلى الدخول معهم في جدال، وهو ما يفسّر على أنّ المبحوثين لا يحرصون على تجنب النّواهي، حيث لمسنا ذلك من خلال استجابتهم لعتاب آبائهم على فعل قاموا به من خلال الاصطدام معهم والدخول في جدال هذا السلوك السلبي الذي عبّر به المبحوثون عن ردّ فعلهم نظير عتاب الآباء.

وبغض النظر عن نوع العتاب إذ أنّ هذا الأخير هو نوع من أنواع العقاب، حيث يكون معنوي وهو بذلك أخفض درجة من درجات العقاب هذا الأخير الذي له صفات وأشكال متعدّدة، منها العقاب المادي والعقاب الجسدي أو العقاب النفسي المعنوي كأن يعاقب الطفل بالضرب لأنّه قام بفعل قبيح أو يلجأ إلى حرمانه من مكافأة ما، فعندما يعاقب الطفل بالحرمان أو إلقاء اللوم، كما حدث مع المبحوثين محلّ الدراسة إذ أنهم تعرّضوا للعتاب لأنهم قاموا بفعل أو سلوك غير مرغوب، هو العقاب عكس الثواب الذي يرتكز في الأساس على تحفيز السلوك الإيجابي حيث أنّه تقديم المكافأة والثواب على فعل أو عمل خيّر يدفع صاحبه دوما إلى المثابرة والرغبة في إنجاز العمل عكس العقاب الذي يجعل الفرد يتجنّب القيام بأفعال ويحرم نفسه من إنجازها.

وقد ركزت الدراسات التربوية على أهمية وضرورة الثواب والعقاب في عملية التعلم فالمكافآت يجب أن تكون دائمة للتدريب والتعلم وليس بديلا عنه وأهم مكافأة هي حسن العلاقة مع الناشئ، ففي حالة المكافأة المادية فإن الحوافز يجب أن لا تصبح رشاوي ولا يسمح للمكافأة أن

تكون لتدليل الذات[1]، فالتعزيز الإيجابي من شأنه إيصال رسائل الحب وكذا توثيق وترسيخ قيم الاحترام والتقدير ويكون أكثر فعالية من العقاب إذا تمّ طريقة جيّدة[2]، يعدّ العقاب السوي (العتاب) لردع السلوكات الخاطئة السلبية استراتيجية تربوية ولها فاعليتها، إذ أنّ تربية الأبناء عبر المراحل العمرية تتطلب من الآباء إظهار نوع من القسوة في فرض السلوك المرغوب والتخلي عن السلوكات غير المرغوبة، وهذه الأخيرة تستلزم استعمال التخويف والترهيب من حين لآخر حتى يتمثّل لدى الأبناء تجنبها.

وبالرجوع إلى الجدول عند ربط المعطيات بمسار دراستنا حول القيم التربوية والسلوك الاجتماعي تبيّن لنا أنّ المبحوثين الذين يكون ردّ فعلهم عند عتاب الآباء نظير قيامهم بفعل حذروهم منه الإتيان به بالاعتذار وطلب الصفح أو الالتزام بالصمت تصرفوا بالشكل الصحيح، إذ أنّ طلب الاعتذار عند الخطأ هو سلوك إيجابي ودليل على طاعة المبحوث للوالد، وبالموازاة مع ذلك نجد المبحوثين الذين فضلوا الصمت عند عتاب الآباء لهم هو نوع من أنواع الاحترام وهنا نعود لنركز على ضرورة ترسيخ وتعليم الأسرة القيم من خلال ممارسة تلك القيم في سلوكاتهم الاجتماعية في حياتهم اليومية، وبالرجوع إلى جنس المبحوثين تبيّن أنّ كلا الجنسين ارتفعت عندهم نسبة الدخول في جدال مع الآباء بصفة متقاربة جدّا.

[1]– موريش رونالد: مفاتيح التربية البناءة، ترجمة عبد اللطيف الخياط، ط، دار الثقافة للجميع، سوريا، 2001، ص 104.

[2]– الروتيع عبد الله: علم النفس في حياتنا اليومية، جامعة الملك سعود، السعودية، 2007، ص 10.

الجدول رقم (12): يوضّح لنا العلاقة بين وجود مساحة الحوار بين المبحوثين وأسرته بالمستوى التعليمي للأم.

			مساحة الحوار		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأم	لا يقرأ	التكرار	8	6	14
		النسبة (%)	57,1%	42,9%	100,0%
	متوسط	التكرار	30	16	46
		النسبة (%)	65,2%	34,8%	100,0%
	ثانوي	التكرار	149	154	303
		النسبة (%)	49,2%	50,8%	100,0%
	جامعي	التكرار	43	39	82
		النسبة (%)	52,4%	47,6%	100,0%
المجموع		التكرار	230	215	445
		النسبة (%)	51,7%	48,3%	100,0%

تشير بيانات الجدول أعلاه إلى أنّ أعلى نسبة سجلت قدرت بـ 51.7% والتي مثلت إجابات المبحوثين بوجود مساحة للحوار بينهم وبين أسرهم، حيث سجلت نسبة 65.2% عند الأمهات ذوات المستوى التعليمي المتوسط كأعلى نسبة، تلتها نسبة 57.1% عند الأمهات اللاّتي ليس لديهم مستوى تعليمي، في حين عادت المرتبة الثالثة إلى الأمهات ذوات المستوى التعليمي الجامعي والتي قدرت بـ: 52.4% وفي المرتبة الأخيرة عند الإجابة بوجود حوار بين المبحوث وأسرته سجلت لدى الأمهات ذوات المستوى التعليمي الثانوي نسبة قدرت بـ 49.2%.

في مقابل ذلك نجد نسبة 48.3% والتي سجلت عند الإجابة بـ "لا"؛ أي لا يوجد حوار بين المبحوث وأسرته ويربطه بالمستوى التعليمي للأم، فنجد أنّ أعلى نسبة سجلت في هذه الخانة عند

المستوى التعليمي الثانوي بنسبة 50.8% تلتها نسبة 47.6% عند المستوى التعليمي الجامعي ثم نسبة 42.9% عند الأمهات اللاّتي لا يقرأن، وفي الأخير نجد نسبة 34.8% عند الأمّهات اللاّتي مستواهن التعليمي متوسط، وبالنظر إلى أنّ الدراسة الإحصائية للجدول تبيّن أنّ اختبار الدلالة الإحصائية كاي 2 بلغت قيمته 4.324 عند درجة الحرية 3 ومستوى الدلالة 0.229 .

وجود مساحة للحوار بين المبحوث وأسرته والمستوى التعليمي للأم، ومن هذا المنطلق تظهر العلاقة بين المستوى التعليمي للأم والحوار بين الأبناء وأسرهم.

من خلال الجدول نستنتج أنّ أغلبية الأسرة تميل إلى التحاور بين أفرادها، حيث نجد في هذه الأسر تسودها روح الحوار الذي يتيح للجميع فرص التعبير عن آرائهم وتوجهاتهم، فالأسلوب الإيجابي في التنشئة يشير إلى ذلك النشاط المعقّد الذي يتضمّن العديد من السلوكات الاجتماعية والتصرّفات الإيجابية التي يكون لها تأثير إيجابي على سلوكات الأبناء وتصرفاتهم الظاهرة، ويعتبر أسلوب الحوار من أنجع الأساليب التي تتبعها الأسرة في تنشئة أبنائها هذا الأسلوب يبعث على غرس الاطمئنان والأمان ويضفي على الجو الأسري الهدوء والراحة ويكون منبع الاحترام المتبادل بين أفراد الأسرة؛ لأن الأسر التي يغلب عليها طابع الحوار داخلها يمتاز أفرادها بقدر من الاحترام بعضهم لبعض، كما وتعتبر مساحة الحوار التي تكون داخل الأسرة ذات أثر على التكيّف الاجتماعي للأبناء، فيصبح الأبناء أكثر إيجابية خارج المنزل ومع الآخرين، كما وأنّ أسلوب الحوار يساهم في بعث الأبناء نحو الأنشطة الاجتماعية فيصبحون أكثر إنتاجية وأقل اعتداء على ممتلكات الغير ويكونون أكثر عملا واعتمادا على النفس وميلا إلى الاستقلال، كما وأننا نجدهم يتحلون بالمبادرة وأكثرهم اتصافا بالود وأقل عدوانية وأكثر أصالة وتلقائية وإبداعا[1].

[1]– عبد الله صالح: التفاعل بين الأبناء والآباء كعامل تربوي، مجلة كلية التربية، ط1، ع9، 1989، ص 105.

جدول قم (13): يوضّح لنا العلاقة بين وجود مساحة للحوار بين المبحوث وأسرته بالمستوى التعليمي للأب.

			مساحة الحوار		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي للأب	لا يقرأ	التكرار	12	0	12
		النسبة (%)	100,0%	0,0%	100,0%
	ثانوي	التكرار	187	185	372
		النسبة (%)	50,3%	49,7%	100,0%
	جامعي	التكرار	31	30	61
		النسبة (%)	50,8%	49,2%	100,0%
المجموع		التكرار	230	215	445
		النسبة (%)	51,7%	48,3%	100,0%

تعليق:

نلاحظ من خلال هذا الجدول والذي يطرح لنا العلاقة بين وجود مساحة للحوار بين المبحوثين وأسرهم بالمستوى التعليمي للأب أنّ أكبر نسبة سجلت هي 51.7% ما يمثّل 230 مبحوثا أكدوا بأنّ هناك مساحة من الحوار بينهم وبين أسرهم، حيث بلغت أعلى نسبة 100% عند الآباء الذين لا يقرؤون، في حين سجلت نسبة 50.8% عند الآباء ذو المستوى الجامعي، فيما تبقى نسبة 50.3% الثانوي عند الآباء الذين لديهم مستوى ثانوي.

في مقابل ذلك نجد أنّ ما نسبته 48.3% ما يمثّل 215 مبحوثا أكدوا بأنّه لا توجد مساحة للحوار بينهم وبين أسرهم بالنظر إلى المستوى التعليمي للأب، حيث سجلت أعلى نسبة 49.7% عند مستوى التعليمي الثانوي، تليها نسبة 49.2%، فيما سجلت نسبة 0.0% عند مستوى الآباء

الذين لا يقرؤون هذا التقارب النسبي في النسب والذي يمسّ الحوار بين المبحوث وأسرته استنادا إلى المستوى التعليمي للأب.

ومنه نستنتج أسلوب الحوار بين الآباء والأبناء أمر مهم باعتبار الأسرة هي المؤسّسة الأولى التي تعزّز ثقة الفرد في التّواصل مع الآخرين، حيث أنّ عمل الأسرة على خلق جوّ من التّفاعل والحوار بين أفرادها يسهم بشكل كبير في بناء الفرد وتعزيز سلوكه الاجتماعي من خلال إكسابه ثروة لغوية تساعده في التّكيّف وبناء علاقات اجتماعية خارجية، حيث يصبح قادرا على التّحاور مع الغير وكذا اكتسابه لمهارة الإصغاء والاستماع وهذه المهارات لا تأتي من عدم، بل تكتسب من خلال التواصل والحوار مع الآخرين، حتى يتسنّى للفرد ممارسة حرية التّعبير وتعلمه أساليب المناقشة البناءة وكذا تعلّمه اتّخاذ القرارات المصيرية وتحمّل المسؤوليّة، وبعده عن الانصياع والخضوع لآراء الآخرين دون نقاش وتحاور.

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنّ النّتائج متقاربة بين الآباء الذين يتحاورون مع أبنائهم وبين الآباء الذين لا يتحاورون مع آبائهم ونقص الحوار يرجع ربما إلى انشغال الآباء بالعمل طوال اليوم وعند عودتهم إلى المنزل يكونون متعبين فكثير منهم يأخذ قسطا من الراحة أو يشاهد التّلفاز أو يقرأ جريدة ابتعادا عن ضغوط العمل وهو ما جعلهم يبتعدون عن الحوار

يمكن القول بأنّ الحوار هو أحد رموز التّآلف الاجتماعي بين الأفراد، حيث يساهم في التفاعل بين أعضاء الأسرة في تكوين أنماط سلوكية عامة مشتركة بين الجميع وهو ما ينتج عنه تكوين الاتجاهات العامة نحو الآخرين، حيث أنّ الفرد يميل إلى الاستجابة للآخرين لا على أساس ما يقولونه أو يفعلونه، بل على أساس شعوره نحوهم كأشخاص وعن طريق الحوار الذي يكون في

صورة معبّر عنها باللّغة يتعلّم الفرد ما يجب وما لا يجب فعله أي يكتسب قيما ومعايير اجتماعية.[1]

الجدول رقم (14): يوضّح العلاقة بين تزامن خروج المبحوث مع رفاقه طلبا من طلبات أحد والديه.

			تزامن الخروج مع طلبات أحد والديه		المجموع
			نعم	أحيانا	
الجنس	ذكر	التّكرار	107	175	282
		النّسبة (%)	%37.9	%62.1	100%
	أنثى	ت	108	55	163
		%	%63.3	%33.7	100%
المجموع		ت	215	230	445
		%	%48.31	%51.69	100%

تعليق:

عند قراءتنا لبيانات الجدول أعلاه والذي يوضّح لنا العلاقة بين تزامن خروج المبحوث مع رفاقه طلبا من طلبات أحد والديه سجّلت نسبة 51.69% كأعلى نسبة عند المبحوثين الذين يخرجون مع رفاقهم إذا تزامن خروجهم وطلبات أحد والديهم، وتمثّلها أعلى نسبة 62.1% والتي

[1]– محمد مصطفى زيدان: علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية الخروبة الجزائر، د ت، ص 95، ص 102.

تعود إلى جنس الذّكور، ثم تليها نسبة 33.7% والتي تمثّل جنس الإناث الذين يفضّلون الخروج رفقة أصدقائهم على تلبية طلبات أحد والديهم.

إلى جانب ذلك نجد نسبة 48.31% عند المبحوثين الذي يلبّون طلبات والديهم وتمثّلها نسبة 63.3% كأعلى نسبة سجلت عند جنس الإناث، تليها نسبة 37.9% عند جنس الذّكور، حيث لوحظ بأنّ هناك تقارب في النّسب النّهائيّة، ويمكن القول بالنّظر إلى نتائج الجدول أنّه إذا طلب أحد الوالدين من ابنه أمرا وتزامن مع خروجه رفقة أصدقائه فإنّهم يلبّون دعوة أصدقائهم وهذا ما لمسناه عند جنس الذّكور، ففي هذا السّن يشعر الابن بأنّ له الحريّة التّامة في التّصرّف فيخرج ويلبّي طلب والديه وهو ما يتعارض مع ما تعلّمه من قيم الطّاعة وكذا قيمة التّعاون، وهنا نرجع إلى الجدول السّابق أين صرّح المبحوثون حول القيم التي تحرص عليها الأسرة أثناء تربيتها لابنها، وهنا يحدث الخلل ربما كان التشبّع الكافي لتلك القيم من خلال العمل بها ليس فقط تعلم القيمة بصيغة نظرية ما لم تترجم بسلوكات فعلية.

الطّاعة تتمثّل في الاستجابة التّامة لمطالب الوالدين، حيث وجب على الأبناء تنفيذ طلبات والديهم أوّلا ثم الخروج مع رفقائهم، وبالنّظر إلى معطيات الجدول فإنّ الإناث يلبون طلبات والديهم ويفضّلون القيام بذلك على الخروج مع الرّفاق، وهو ما يعكس كذا درجة تمثّلهم لقيمة الطّاعة في سلوكاتهم الاجتماعيّة اليوميّة عكس الذّكور الذي يفضّلون الخروج مع الرّفاق على تلبية حاجات ومتطلبات أسرهم إذا تزامنوا مع بعض، وهنا لا يمكن أن نقول بأنّ الذّكور لا يطيعون آباءهم وأمهاتهم لأنهم فضلوا الخروج مع الرّفاق على تلبية حاجياتهم وإنّما عدم استجابتهم ربما تكون فقط في ذلك الظّرف، وعموما وحسب نتائج الجدول فإنّ درجة تمثّل قيمة الطّاعة عند فئة الذّكور أثناء سلوكاتهم الاجتماعيّة اليوميّة تقلّ مقارنة بالإناث.

الجدول رقم (15): يوضّح لنا العلاقة بين طبيعة العلاقة بين المبحوث وأسرته والمستوى التعلمي للأب.

			علاقة المبحوث بأسرته			المجموع
			جيّدة	عادية	سيّئة	
المستوى التعليمي للأب	لا يقرأ	التكرار	08	04	0	12
		النسبة (%)	66.7%	33.3%	0.0%	100,0%
	ثانوي	التكرار	202	99	71	372
		النسبة (%)	54.3%	26.6%	19.1%	100,0%
	جامعي	التكرار	40	11	10	61
		النسبة (%)	65.6%	18.0%	16.4%	100.0%
المجموع		التكرار	250	114	81	445
		النسبة (%)	9,4%	22,9%	67,6%	100,0%

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أعلى نسبة سجلت قدّرت بـ 56.2%، والتي تمثّل العلاقة الجيّدة بين المبحوث وأسرته، وإذا ما قورنت هذه النسبة بالمستوى التعليمي للأب، فنجد أنّ هذه النسبة قد مثّلت ما مجموعه 250 مبحوثا وقسّمت كالتالي:

66.7% سجلت عند الآباء الذي لا يدرسون، تلتها نسبة 65.6% عند مستوى التعليمي الجامعي للآباء، في حين سجلت نسبة 54.3% عند الآباء ذو المستوى التعليمي الثانوي، في مقابل ذلك نجد أنّ المبحوثين الذين صرّحوا بوجود علاقة عادية بينهم وبين أسرهم وبالنّظر إلى الجدول الذي يبيّن طبيعة هذه العلاقة التي تربط المبحوث وأسرته بالمستوى التعليمي للأب، نجد

أنّ مجموع المبحوثين وصل إلى 114 مبحوثا ما يمثّل نسبة 25.6% الذين وصفت علاقتهم بالعادية، فقد سجلت في ذات الخانة كأعلى نسبة عند الآباء الذي ليس لديهم مستوى تعليمي والتي قدرت بـ 33.3%، تلتها نسبة 26.6% عند المستوى التعليمي الثانوي، ثم نسبة 18.0% عند المستوى الجامعي، وسجلت نسبة 18.2% عند العلاقة السيئة بين المبحوثين وأسرهم، حيث وجدت بأنّ أعلى نسبة في هذه الخانة قدّرت بـ 19.1% عند المستوى الثانوي تلتها نسبة 16.4% عند المستوى الجامعي، في حين لم تسجّل أي نسبة عند الآباء الذين ليس لديهم مستوى تعليمي.

انطلاقا من النتائج الإحصائية التي استعرضناها في الجدول، نستنتج بأنّ طبيعة العلاقة بين المبحوث وأسرته لا يحكمها المستوى التعليمي وهذا بالنظر إلى أنّه قد سجلت العلاقة الجيّدة التي تربطهم بأسرهم عند مستوى الآباء الذين لا يدرسون وإن كانت النسب متقاربة جدا بين كلّ المستويات، من حيث العلاقة الجيدة كذلك بالنسبة للذين صرّحوا بأنّ علاقاتهم عادية وجدنا أنّ النّسب أيضا فيها نوع من التفاوت النّسبي عكس المبحوثين عند نسبة الآباء المتعلّمين سواء المستوى الثانوي أو الجامعي، في حين لم تسجل أي نسبة عند الآباء الذين لا يدرسون وعليه لا يمكن بأي حال من الأحوال إطلاق حكم بأنّ أساس العلاقة المتينة والجيدة داخل الأسرة يجب أن تكون عند الآباء ذوو المستوى المرتفع، ويمكن أن نجد أيضا أسر علاقاتهم جيدة ومستواهم التعليمي عند الآباء منعدم، حيث يمكن القول في هذا الصّدد بأن العلاقات والترابط الأسري الداخلي بين أفراد الأسرة هو نتاج للتفاعل القائم بينهم في إطار ثقافة معيّنة ومميّزة تسمح لهم بممارسة تلك العلاقات وفق قيم ومعايير سلوكية تحددها كلّ أسرة، حيث تعتبر من أقوى الدعائم في مقابل ذلك نجد أنّ التّفكك الأسري له حظّ أكبر ومدمر يمس كيان الأسرة ويؤثّر سلبا في العلاقات بين أفرادها سواء ارتبط هذا التفكك بطلاق الوالدين أو هجرة الأب أو موت أحد الوالدين كلّها حالات تؤثّر على حياة الأبناء في المستقبل، حيث توصّلت الأبحاث في هذا الصّدد لما أنّ

أهمّ عناصر الأسرة المتماسكة والتي تربطها علاقات قويّة تتمكّن من تخطّي الأزمات والمشكلات كالتالي: وجود مشاعر الحب والاحترام، سيادة العلاقات الديمقراطية.

- الاتفاق على بناء الدور.
- التوافق الزواجي في العلاقات الخارجية مع الأهل والأقارب وقضاء وقت الفراغ.
- التضحية من أجل الأسرة والعيش من أجلها.
- الرضاعة الأسرة.
- وجود أهداف مشتركة والعمل على تحقيقها بأسلوب جمع.
- عدم وجود مشكلات أخلاقية لدى أفراد الأسرة بينما عدم الاستقرار الأسري يتخذ عدة أوجه منها تعدد الزوجات، هجرة الوالد، وفاة أحد الوالدين.

وكاستنتاج للجدولين السابقين (م ت للأم/ م ت للأب) واللّذان يظهران علاقة المبحوث بأسرته خاصة والديه ومستواهم التعليمي نرجع إلى رأي العالمة "ملري بال سيليس"، حيث قالت بأنّ حب الأبوين للابن هو أوّل شرط من شروط شعوره بالأمن، وأنّ أسباب تمزّق الحياة الدّاخلية للطفل وجود النزاع الظاهر بينهما، حتى أنّ الخلافات الأبوية التي يظنّ الوالدين أنّها خافية على الأطفال تسبّب لهم اضطرابا عنيفا"[1].

منه يمكننا القول بأنّ الأسرة إذا بنيت على علاقات أساسها قيم الاحترام والحبّ يسودها التماسك والترابط القويّ يؤثّر لا محالة تأثيرا إيجابيا على الأبناء مستقبلا في ممارستهم للعلاقات الاجتماعية خارج المحيط الأسري.

[1]– سيد عويس: بحث مقدم إلى الحلقة الأولى لمكافحة الجريمة، منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة 1961، ص 17.

الجدول رقم (16): يوضّح لنا طبيعة العلاقة بين المبحوثين وأسرهم والمستوى التعليمي للأمّ.

			علاقة المبحوث بأسرته			المجموع
			جيّدة	عادية	سيّئة	
المستوى التعليمي للأب	لا يقرأ	التكرار	13	0	01	14
		النسبة (%)	92.9%	0.0%	7.1%	100,0%
	متوسّط	التكرار	29	09	08	46
		النسبة (%)	63.0%	19.6%	17.4%	100.0%
	ثانوي	التكرار	154	90	59	303
		النسبة (%)	50.8%	29.7%	19.5%	100,0%
	جامعي	التكرار	54	15	13	82
		النسبة (%)	65.9%	18.3%	15.9%	100.0%
المجموع		التكرار	250	114	81	445
		النسبة (%)	56.2%	25.6%	18.2 %	100,0%

من خلال هذا الجدول نلاحظ والذي يوضّح لنا مدى العلاقة أو درجة الارتباط بين المستوى التعليمي للأم وطبيعة العلاقة بين المبحوث وأسرته، حيث 56.2% والتي سجلت كأعلى نسبة ما يعادل 250 مبحوثا صرّحوا بأنّ العلاقة بينهم وبين أسرهم جيّدة، وتتمركز أكبر نسبة عند 92.9% عند مستوى الأمّهات اللاّتي لا يقرأن تلتها نسبة 65.9% من الأمّهات ذوات المستوى الجامعي، فيما عادت المرتبة الثالثة عند النسبة 63.0% عند الأمّهات ذوات المتوسط وسجلت كآخر نسبة في هذه الخانة عند الأمّهات ذوات المستوى الثانوي والتي بلغت 50.8% ما يمثّلها 154.

بينما هناك مبحوثين صرّحوا بأنّ علاقتهم بأسرهم عادية، حيث بلغت نسبتهم 25.6% أي ما يعادل 114 مبحوثا، وسجلت في ذات الخانة نسبة 29.7% عند الأمهات ذوات المستوى الثانوي، فيما سجلت نسبة 19.6% عند الأمهات اللاّتي مستواهن متوسّط، وكآخر نسبة سجلت هي عند الأمّهات اللاّتي مستواهن جامعي والمقدّرة بـ 18.3%.

أمّا فيما يخصّ المبحوثين الذين قالوا بأنّ علاقتهم سيئة مع أسرهم فقدرت نسبتهم بـ 18.2% ما يعادل 81 مبحوثا، وسجلت كأكبر نسبة في هذه الخانة عند الأمّهات ذوات المستوى الثانوي والتي قدرت بـ 19.5%، تلتها نسبة 17.4% عند المستوى المتوسّط، ثمّ 15.9% عند المستوى الجامعي في حين تذيّلت التّرتيب نسبة 7.1% عند الأمّهات اللاّتي لا يدرسن أو لا يقرأن.

مما لا شكّ فيه أنّ الأسرة تحكم بنيتها ووظائفها تشمل نسق من العلاقات تربط بين أفرادها ككل، تعدّ العلاقة الأولى التي تربط الطفل بأمّه يساهم في بناء الركائز الأساسية للصحة النّفسية في عمر مبكّر جدا من خلال تفاعله المستمرّ مع أمّه.[1]

أنّ الاستقرار والتفاهم بين الوالدين يعكس لنا الجوّ العاطفي للأسرة هذا الاستقرار والتفاهم يسمح بإبقاء الأفراد داخل الجماعة ويسودهم الحب والاحترام والصداقة كلّ هذه العوامل تؤدّي بنمو الأشياء نفسيا ومعرفيا، وبالنظر إلى الجدول نجد أنّ طبيعة العلاقة بين المبحوث وأمّه لا يتوقّف بالضرورة على المستوى التعليمي للأم، فنتائج الجدول بيّنت لنا بأنّ العلاقة تكون جيّدة عند المستوى المنخفض من التّعليم لدى الأم، تليها المستويات الأخرى ويمكن أن نرجع السبب في كون أنّ الأمّهات اللاّتي لم يدرسن تجد أن كل همّهنّ هو أسرهن، فيتفنّن في نسج العلاقات وهذه

[1]– مصطفى حجازي: الصحة النفسية، منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، المركز العربي (الناشر)، الدار البيضاء، المغرب، بيروت لبنان، 2000، ص 190.

الأمّهات ليس لديهن اهتمامات تعليمية، فتسعى الأم لتعويض ذلك في أسرتها من خلال تقديم الدعم والمساندة لتوفير الجوّ الملائم حتى تضمن لهم الرّاحة والاستقرار.

يمكن تفسير طبيعة العلاقة داخل الأسرة إلى طبيعة العلاقة بين الوالدين، فالسعادة الزوجية تؤدي إلى التماسك الأسري مما يسهم في خلق جرّ يساعد على نمو الطفل إلى شخصية متكاملة ومتّزنة، فالوفاق والعلاقات السّويّة الجيّدة والتفاعلات الإيجابية بين الوالدين تؤدي إلى إشباع حاجات الطّفل من أمن نفسي وكذا توافقه الاجتماعي وعكس الأسرة التي تعيش تعاسة زوجية ويسودها التفاعل السلبي تؤدي إلى تفكك الأسرة مما يخلق جوّا يؤدي إلى نمو الطفل نموا نفسيا غير سليم[1]، فالاستقرار الأسري الذي يتجسّد في إطار العلاقات الأسرية يبدأ بالاختيار الصّحيح للزّوجين ووضع مصلحة الأبناء في أولى الاعتبارات، حيث يؤكّد "برجنو وآخرون Pruchno et al" أنّ سوء الصحة النفسية للأسرة ووجود خلافات مستمرة بين الزّوجين يؤدّي إلى تصدّع العلاقة بين الوالدين والأبناء كما يؤدّي إلى بعض الأمراض النّفسيّة مثل الاكتئاب إلى أنّ الخلافات التي تكون على مسمع من الأطفال من أسوأ ما يؤثّر في نفوسهم مما يسبّب القلق والاضطراب لدى هؤلاء الصّغار والأخطر من ذلك إذا غرس كلّ من الوالدين في نفوس هؤلاء كره الآخر فتصبح الأسرة وكأنّها أحزاب متعارضة متصارعة.[2]

وبالنظر إلى الجدولين الخاصّين بعلاقة المبحوث مع أمّه وأبيه نستنتج أنّ العلاقات الأولية بين الطفل ووالديه تشكّل أسلوب الوجود في هذا العالم؛ بمعنى أنّ الطفل من خلال تواصله مع

[1]– حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي، مطبعة عالم الكتب، القاهرة، 1980، ص ص 156– 157.

[2]– محمود إبراهيم قمر فلاتة: التوافق الزواجي بين الوالدين وعلاقته بمفهوم الذات لدى الأبناء المراهقين في المدينة المنوّرة، أطروحة دكتوراه كلية التربية والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس التربوي، العربية السعودية، 2008، ص 6.

أبويه يتعلّم أساليب التعامل مع الأخير وكيفية بناء علاقات معهم، حيث تنمو لديه والقدرة والثقة التي تساعده في مواجهة تحدّيات الحياة وصعابها.[1]

جدول رقم (17): يوضّح ردّ فعل المبحوثين عند رفض الوالدين ذهابهم إلى مكان معيّن وعلاقتها بالجنس.

			رفض الوالدين ذهابك إلى مكان معيّن.		المجموع
			تحترم رأيهم	لا تبالي برأيهم	
الجنس	ذكر	التّكرار	162	120	282
		النّسبة (%)	%57.4	%42.6	100%
	أنثى	ت	95	68	163
		%	%58.3	%41.7	100%
المجموع		ت	257	188	445
		%	%57.75	%42.24	100%

من خلال الجدول نلاحظ أنّه يوضّح لنا العلاقة بين جنس المبحوثين وردّ فعلهم عن عدم موافقة الوالدين ذهابهم إلى مكان قرّروا الذّهاب إليه، حيث أظهرت النتائج أنّ أعلى نسبة سجلت كانت 57.75% وهي استجابة المبحوثين باحترام رأي والديهم في عدم السّماح لهم بالخروج، حيث سجلت في ذات الخانة كأعلى نسبة عند الإناث وقدّرت بـ 58.3%، وتلتها نسبة الذكور والتي

[1]– مصطفى حجازي: المرجع السابق، ص 190.

قدّرت بـ 57.4%، بينما سجلت نسبة 42.24% عند المبحوثين الذي كان ردّ فعلهم بعدم إقرار لرأي والديهم واللّامبالاة وتوزّعت هذه النّسبة بين الجنسين كالتالي:

سجلت أعلى نسبة عند الذّكور، حيث بلغت 42.6%، تلتها نسبة 41.7% عند جنس الإناث، ويمكن أن نرجع هذه النّسب إلى نوع الأسلوب المتّبع من قبل الأسرة أثناء تعليم أبنائها القيم وكذا العلاقة بين هذا الأسلوب وما يتبنّاه الأبناء من قيم أثناء تعاملاتهم خارج احتكاكهم بجماعات أخرى، إذ أنّ الوالدين يعملان جهدهما من أجل إكساب أبنائهم قيما ومعايير تتلاءم وتتناغم مع ما يعتقدونه وترتبط ارتباطا وثيقا بالعادات والتقاليد التي تحكم المجتمع الذي ينتمون إليه، حيث كما أشرنا سابقا بأنّ الأسر المبحوثين يحرصون أيّما حرص على ترسيخ قيم الطّاعة والاحترام والتعاون والتماسك لدى أبنائهم وهذه القيم التي تعلّموها داخل أسرهم تظهر من خلال سلوكاتهم الاجتماعية التي يقومون بها أثناء تفاعلاتهم ضمن العلاقات التي تجمعهم، سواء كانت هذه العلاقات في مستوى الأسرة أو خارجها، وبالنّظر إلى معطيات الجدول يتّضح لنا أن هناك تجاوب بين ما تعلّمه المبحوث من قيم وبين درجة تمثّله لتلك القيم من خلال ترجمتها في سلوكاتهم وقد تفوّق جنس الإناث في احترام الأخذ برأي والديهم على جنس الذكور

في مقابل ذلك نجد أنّ النسبة التي صرّحت بأنّها لا تبالي برأي والديهم سواء وافقوا أو لم يوافقوا، يمكن أن نرجعها إلى المرحلة العمرية التي يمرون بها والمتمثّلة في سنّ المراهقة، حيث يظنّ الأبناء أنّهم وصلوا إلى مرحلة يتصرّفون فيها وفق أهوائهم ويحاولون من خلالها إعطاء أنفسهم نوعا من الاستقلال عن سلطة الأسرة وهو ما ترجمته نسبة المبحوثين في الجدول والذين غلبت عليهم صفة اللاّمبالاة بداعي والديهم وهذا الشّيء يتعارض مع ما تعلّموه من قيم داخل أسرهم والتي

من ضمنها قيمة الاحترام، فهم بذلك تنازلوا عن بعض القيم التي اكتسبوها من محيط الأسرة، من خلال ردود أفعالهم وتصرّفاتهم مع أهلهم.

نتائج عامّة: الفرضية الأولى تحققت نسبيا وهذا ما لمسناه من خلال بعد العلاقات الاجتماعية التي تربط الأفراد داخل الأسرة الواحدة والتي وضعت في دراستنا بأنّها مبنية على أسس جيّدة مكّنت هذه الأسر من العيش في وسط مستقرّ.

وهذا من خلال التفاعلات وكذا مساحة الحوار التي مثّلت جزء من هذه العلاقات، أما البعد الذي لم يتحقّق هو التّطبيق الفعلي للقيم التي تلقاها داخل أسرته والتي تعارضت مع ما يقوم به المبحوث من خلال أفعال وردود أفعال سلوكية نظير المواقف التي يتعرّض لها في حياته اليوميّة داخل الأسرة.

جدول رقم (18): يوضّح لنا توزيع المبحوثين حسب مساحة الحوار بينهم وبين أسرهم.

مساحة الحوار	التكرار	النسبة (%)
نعم	230	51.7
لا	215	48.3
المجموع	445	100.0

تبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه والذي يظهر لنا درجة مساحة الحوار بين المبحوثين وأسرهم بأنّ أعلى نسبة سجلت قدرت بـ 51.7% ما يمثّل 230 مبحوثا صرّحوا بأنّ هناك مساحة للحوار في مقابل ذلك نجد نسبة المبحوثين الذين قالوا بأنّه ليس هناك مساحة للحوار بينهم وبين أسرهم قد

بلغت 48.3% وهي تمثّل 215 مبحوثا، ويبدو جليّا أنّ هناك تقارب كبير في نسب الجدول التي سجلناها بناء على إجابات المبحوثين.

ويمكن القول بأنّه يستوجب على الأسر أن تضع في جدولها اليومي مساحة للحوار بين أفرادها حتى تضمن استقرارها والمحبة والألفة بين أفرادها، فجلسات الحوار أو جلسات المصارحة التي تقوم بها الأسرة وتتّفق عليها من حين لآخر في مكان هادئ لتقييم المسيرة والتعبير عن الرأي، والتناقش في الأمور بكلّ شفافية مثل هذه الجلسة في غاية الأهمية إذا كانت مبنية على دعائم التواضع والاعتراف بالتقصير، وقبول الاعتذار والاسترشاد المشترك، فالتربية لا تقتصر على الصغار، بل تشمل الكبار من خلال تدريبهم على التفكير الناقد واكتسابهم المهارات التربوية من أهم اهتمامات التربية المعاصرة[1].

وبالنظر إلى الجدول وتقارب النسب يمكن أن نقول بأنّ هذه الفترة التي يمرّ بها المبحوثون هي فترة حساسة جدّا، هنا المبحوث يصبح يتمتّع بنوع من الاستقلالية والحريّة ويكوّن صداقات مع رفقاء الدّراسة أو الشّارع، حيث يقضي معظم وقته خارج المنزل ربما هو سبب في قلّة الحوار بينه وبين أسرته أيضا من الجدير بالذّكر أن نشير إلى عامل مهم أدى إلى تقليص مساحة الحوار بين أفراد الأسرة الواحدة، حيث يمكن أن نجدهم مجتمعين، لكن يسود الصمت المكان حيث ينشغل كلّ فرد من أفراد الأسرة بالهاتف، فنجد في الغالب أنّ جلّ الأسر حاليا تتبع التكنولوجيا وجلّهم إن لم نقل كلّهم يملكون هواتف ذكيّة ودرجة ارتباط الأفراد بمنصات التواصل الاجتماعي قد نجحت إلى حدّ كبير في فتح فرص أمام الأفراد للتواصل والتفاعل وينتهي هذا التواصل عند حدود الشّاشة هذا ما جعل الحوارات الأسرية تتقلّص، حيث أصبح الحوار عبر المجتمعات الافتراضية يتغلّب على

[1]– لطيفة حسين الكندري، بدر محمد مالك: التعامل على أفراد الأسرة.

الحوار الأسري هذا الفضاء الذي يسمح للأفراد المرتادين إليه من تشكل قيم وآراء جديدة تؤثر بطريقة أو بأخرى على تصرفاتهم مع عائلاتهم، ويمكن القول بأنّ التواصل بين أفراد الأسرة من خلال الحوار يسهم في تعديل سلوك الفرد وتوجيهه إلى الصواب.[1]

الجدول رقم (19): يوضّح العلاقة بين الجنس والاستماع إلى حديث الوالدين من كلامهما دون مقاطعتهم.

			الاستماع إلى حديث الوالدين والانتظار حتى يفرغا			المجموع
			نعم أستمع	لا أستمع	أحيانا أستمع	
الجنس	ذكر	التّكرار	150	73	59	282
		النّسبة (%)	%53.19	%25.88	%20.92	100%
	أنثى	ت	148	05	10	163
		%	%90.79	%03.06	%06.13	100%
المجموع		ت	298	78	69	445
		%	%66.96	%17.52	%15.50	100%

التعليق: عند قراءتنا لبيانات الجدول أعلاه والذي يوضّح العلاقة بين جنس المبحوثين ومدى استماعهم إلى حديث والديهم وجدنا أنّ أعلى نسبة سجلت بالجدول هي 66.96% من المبحوثين الذين صرّحوا بأنّهم يستمعون إلى حديث والديهم وينتظرون حتى يفرغا من كلامهم دون مقاطعتهم

[1]– محمد مصطفى زيدان: المرجع السابق، ص 98.

وقد سجلت بذات الخانة كأعلى نسبة عند فئة الإناث، حيث قدرت بـ: 90.79%، تلتها نسبة 53.19% عند فئة الذكور.

في مقابل ذلك سجلت كثاني نسبة عند المبحوثين الذين أكّدوا بأنّهم لا يستمعون إلى حديث والديهم ولا ينتظرون حتى يفرغوا من كلامهم، حيث قدّرت نسبتهم بـ 17.52% وكأعلى نسبة سجلت عندها كانت لدى الذكور نسبة بلغت 25.88%، فيما عادت النسبة المقدّرة بـ 3.06% للإناث.

وفي الأخير سجلت نسبة 15.50% عند المبحوثين الذين قالوا بأنهم أحيانا يستمعون إلى حديث والديهم وينتظرون حتى يفرغوا من كلامهم دون مقاطعتهم، وسجلت في ذات الخانة كأعلى نسبة عند المبحوثين الذكور، حيث بلغت 20.92% فيما سجلت نسبة 66.13% عند الإناث.

بالنظر إلى المعطيات الإحصائية التي زودنا بها الجدول نستنتج أنّ الاستماع إلى حديث الآخرين هو من أهم وسائل التعبير عن المحبّة والاحترام والاهتمام المستمر بما يقوله المتحدّث فالاستماع إلى الوالدين وانتظارهم حتى يفرغوا من كلامهم مع تجنب مقاطعتهم خير دليل على حسن التصرف من قبل المبحوثين، حيث أنّهم بهكذا تصرّف منحوا أولياءهم فرصة للتعبير عن آرائهم والإفصاح عمّا يجول بداخلهم إذ أنهم بهذا الفعل يتقرّبون من والديهم ويفهمون احتياجاتهم وانشغالاتهم ودرجة استماعهم تبيّن مدى اهتمامهم بموضوع الحوار، ويعتبر الاستماع والتحدث عمليتان أساسيتان في الحوار إذ يمثلان فنّا من فنون التّواصل واللّغة وهما متلازمان ومترابطان أشدّ ارتباط فكلاهما يؤثّر في الآخر، "والاستماع يمثّل جانبا كبيرا في عملية التعلّم وأنّه وسيلتنا الأساسية في التفاعل مع الناس"[1]

[1]– طاهرة أحمد الطحان: 2003، ص 56.

ومن خلال الجدول تبيّن لنا أن الإناث لديهم قدرة على الاستماع إلى والديهم وانتظارهم حتى يفرغوا من كلامهم أكثر من الذكور، حيث تقل النسبة عندهم ويمكن أن تفسّر بدرجة اهتمامهم واحترامهم لوالديهم، وكذا توفّر المناخ الملائم للنقاش هو سبب في ارتفاع نسبة الاستماع، ويمكن أن نفسّر نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يمكنهم الاستماع إلى حديث والديهم دون مقاطعة ترجع إلى عوامل أو عوائق حالت دون استماعهم وهي كالتالي:

1- **عوائق تخصّ المتحدّث:** حيث يمكن أن يكون المتحدّث هو السبب في إعاقة الحوار وهذا راجع إلى عدّة نقاط أهمّها:

- عدم بدئه بالنقطة المناسبة لجذب انتباه المستقبل (المستمع).
- عدم توفر المناخ المناسب للمناقشة والحوار، حيث يعتبر أحد المعوّقات الأساسية التي تحول دون استمرارية الحوار بين الطرفين وكذلك فرض الرأي.
- عدم استخدام لغة مفهومة وسهلة.
- عدم الاستعانة بالتواصل غير اللفظي.
- السيطرة وعدم ترك الفرصة للطرف الآخر للإدلاء برأيه.[1]

2- **عائق يخصّ المستقبل:** فهمه للرسالة فهم غير كامل أو عدم فهم الرسالة مطلقا أو فهمها فهما خاطئا كلها عوائق تحول دون إكمال الاستماع بالشكل المطلوب.

3- **بالنسبة لموضوع الحوار:** قد يكون الموضوع جافا لا فائدة من ورائه.

- عدم وجود علاقة بين موضوع الحوار واحتياجات المستقبل (المستمع)
- عدم حداثة الموضوع فتكراراه يصبح مملّا للمستمع.

[1]- محمد متولي قنديل، رمضان مسعد بدوي، محمد مسلم: 2004، ص 55، 96، 130.

4- **عوائق خاصّة بالجو العام للحوار:** قد يكون الجوّ مكهربا وهناك سوء تفاهم بين المتحدّث والمستمع وغيرها من الأسباب التي تحول دون وصول الرسالة بالشكل المطلوب، ممّا يجعل المستمع غير مكترث لما يقوله المتحدّث.

وبالنظر إلى أنّ الاستماع هو عنصر من عناصر التواصل الاجتماعي، فوجب أن ننزع تلك العوائق التي تحول دون تحقيق التواصل بين المستمع والمتحدّث.[1]

[1]- بوفلجة غياث: مبادئ التسيير البشري، دار الغرب للطباعة والنشر، وهران، 1992، ص 130.

الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى:

تؤكد البيانات الإحصائية أنّ هذه الفرضية قد تحققت جزئيا إذ تبيّن من خلال التحاليل السابقة الذكر في الجداول الخاصة بهذه الفرضية أنّ التلاميذ يميلون نحو تبني بعض القيم التربوية التي تلقّن لهم من طرف الأسرة، حيث يكتسب التلميذ قيمه من هذا الوسط التربوي باعتباره الحاضن الأول له، حيث تتمّ عملية اكتسابه لهذه القيم بطريقة مباشرة مقصودة أو غير مقصودة، فتصبح بذلك جزء لا يتجزّأ منه، حيث تنعكس هذه القيم المكتسبة على سلوكاته الاجتماعية التي تظهر من خلال ممارساته اليومية.

في ضوء البيانات الإحصائية التي تحصلنا عليها من إجابة المبحوثين تبيّن لنا أنّ أكثر من نصف عيّنة البحث يقومون بتنفيذ أوامر والديهم بصورة غير مستمرّة ومتقطّعة في غالب الأحيان وهذا ما أكّدته نتائج الجدول رقم (09)، حيث عبّروا عن ذلك بسلوكات سلبية ترمقهم بالنظرات الحادة والتأفف والصراخ عليهم في حال كانت طلبات الوالدين كثيرة ومتكرّرة، هذه السلوكات تعكس لنا التراخي وعدم طاعة الوالدين بصفة دائمة ومطلقة، وجاء الجدول رقم (11) ليؤكّد لنا أيضا السلوكات الاجتماعية السلبية المتكرّرة عن المبحوثين أثناء تعاملهم مع والديهم إذا ما قاموا بمعاتبتهم على فعل قد حذروا سابقا من الإتيان به، حيث بلغت النسبة 67.6% وهي مؤشر خطير يؤكد على تزايد قيام المبحوثين بالسلوكات السلبية وعصيان الوالدين، وبالتالي التخلي عن القيم التي عمدت الأسرة على غرسها في نفوس أبنائها.

تشير النتائج أيضا بأنّ المبحوثين يحترمون رأي والديهم وهذا ما أكّدته بيانات الجدول رقم (17)، حيث بلغت نسبتهم بـ 57.75%، في مقابل ذلك سجلت نسبة 42.24% بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بأنهم لا يحترمون رأي والديهم هذه النسبة إن دلّت على شيء إنما تدلّ على أنّ غياب

قيمة الاحترام أصبح ظاهرة منتشرة وخاصة لدى فئة المراهقين المتمرّدين الرافضين للانصياع لأوامر والديهم نظرا للمرحلة العمرية التي يمرّ بها المبحوثين وهي مرحلة المراهقة التي يصبح فيها المبحوثين يتمتّعون بشيء من الاستقلالية والتصرّف وفق أهوائهم.

كما توصّلنا من خلال نتائج الجدول رقم (14) أنّ الذكور لا يلبّون طلبات والديهم إذا تزامن خروجهم مع رفاقهم عكس الإناث الذين يفضّلون تلبية حاجيات والديهم على الخروج، وحسب نتائج هذا الجدول فإن تمثّل الذكور لقيمة الطاعة تقل مقارنة بالإناث.

توصلنا أيضا إلى أنّ المبحوثين يستمعون إلى حديث والديهم وينتظرون إلى أن يفرغا من كلامهما، وهذا ما أكدته شواهد الجدول رقم (19)، حيث سجلت أعلى نسبة 66.96% من مجموع أفراد العيّنة هذه الأخيرة مثلت الفئة التي صرّحت بأنها تستمع إلى حديث والديهم، وقد لوحظ بأن هناك فرق شاسع بين الجنسين، حيث سجلت أعلى نسبة لدى الإناث بنسبة قدرت بـ 90.79%، في حين سجلت به 53.19% لدى الذكور، ويمكن القول بأنه من الضروري تعلّم فنّ الاستماع للمتحدّث؛ لأنّه يعزّز السلوك الاجتماعي لدى المستمع والذي بفضله تتعزّز ثقته بنفسه وبالآخرين ويقوي روابط الثقة ويشعر كلا الطرفين بالراحة؛ لأن هناك طرف آخر يصغي له ويحاول فهمه وتفهم معاناته واحتياجاته.

من بين النتائج التي توصلنا إليها أيضا والتي تقرّ بعدم وجود علاقة بين المستوى التعليمي للآباء والأمهات مع وجود مساحة للحوار بينهم وبين أبنائهم، فقد سجلت في الجدولين رقم (12) ورقم (13) على التوالي أن هناك مساحة للحوار بين الوالدين والمبحوثين، حيث ارتفعت النسبة عند الوالدين الذين لا يقرؤون أو مستواهم التعليمي منخفض (بلغ المتوسط)، في حين قلّت النسبة عند الآباء أو الأمّهات ذو المستوى التعليمي المرتفع، ويمكن أن نرجع ذلك إلى انشغالهم الدائم بأمورهم

الخاصة وهو ما أدّى إلى قلّة الحوار في هذه الأسر، وهو ما يبيّن لنا بأنّه ليس بالضرورة أن يكون الوالدين ذو مستوى تعليمي عالي حتى تكون هناك مساحة للحوار بينهم وبين أبنائهم.

وفي ذات السياق توصلنا من خلال إجابة المبحوثين أنّ العلاقة داخل أسر المبحوثين جيّدة وهذا ما أكّدته بيانات الجدول رقم (10)، حيث بلغت النسبة 56.2%، في حين توزعت النسبة المتبقية بين المبحوثين الذين صرّحوا بأنّ العلاقة داخل أسرهم أي بينهم وبين آبائهم عادية وأحيانا سيئة، وفي نفس الاتجاه توصلنا من خلال الشواهد المقدّمة في الجدولين رقم (15) ورقم (16) بأنّ العلاقات الجيّدة بين الآباء والأبناء سجلت عند أسر المبحوثين ذو المستوى التعليمي المنخفض وهو ما يؤكّد لنا أيضا بأنّه ليس هناك علاقة بين نوع العلاقة داخل الأسر بين الآباء والأبناء وبين المستوى التعليمي للوالدين ومن خلال الأسر التي تسود بين أفرادها علاقات اجتماعية جيدة قائمة أساسا على الحوار الذي يعتبر رمزا من رموز التآلف الاجتماعي تؤثّر تأثيرا إيجابيا على السلوك الاجتماعي للأبناء من خلال ما توفّره من استقرار نفسي واجتماعي للأبناء، غير أنّ ما توصلنا إليه من خلال الجدولين (12) و (13) والتقارب الملحوظ في النسب بين المبحوثين الذين صرحوا بوجود حوار داخل أسرهم والتي بلغت نسبتهم 51.7% ونسبة المبحوثين الذين قالوا بعدم وجود حوار والتي مثلت بنسبة 48.3%، وهو ما يؤثر بشكل سلبي على نوع العلاقات داخل الأسر التي ينعدم فيها الحوار.

توصلنا أيضا إلى أنّ الأبناء يجادلون آباءهم بلا توقف، وقد تطوّرت هذه الظاهرة حتى تحوّل برّ الوالدين وطاعتهم إلى صراع بين الأبناء والآباء، فاحترام الوالدين وطاعتهم وحسن التعامل معهم قيمة إنسانية وأخلاقية بالدرجة الأولى، إذ وجب على الأبناء عدم إظهار التأفف للوالدين وعدم التذمر منهم وإظهار الاحترام والعطف لهم.

اهتزاز منظومة القيم التربوية لدى التلاميذ، حيث وجدنا هناك تذبذب وتناقض في السلوكات الاجتماعية للتلاميذ، فتارة يلبّون ويطيعون وتارة يعصون ولا يحترمون، وعليه نستنتج بأن القيم لكي تتكوّن وتنمو لا بدّ لها من بيئة صالحة وقدوة صالحة، وتتحرك في وسط تربوي يرتكز على العلاقات الجيدة بين أفراده من خلال رصيد تربوي يسوده الاحترام والتقدير مما يعزّز التفاعل الإيجابي، وبالتالي ظهور سلوكات اجتماعية إيجابية نابعة من مرجعية قيمية بعيدة الخلل مضمونة النتيجة.

نتيجة حول المستوى التعليمي للأم ومساحة الحوار، نقول أنّ تواجد الأم دائما في المنزل يقوي أكثر مساحة الحوار، عكس الأم التي تقضي معظم وقتها خارج المنزل في العمل وعندما تعود تقوم بواجباتها المنزلية وتصل منهمكة، مما يقلّل مساحة الحوار بينها وبين أفراد أسرتها.

الفصل الثالث: عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية

تمهيد

1- عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية.

2- الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية.

تمهيد:

نتطرّق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية التي تنصّ على [القاعدة القيمية التربوية التي تقدمها المدرسة للتلميذ لها تأثير على سلوكه الاجتماعي] وذلك باستخدام الجداول البسيطة والمركّبة.

الفرضية الثانية: عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية

الجدول رقم (20): يوضّح لنا مدى التزام المبحوثين بالحضور إلى الدّراسة وعلاقتها بالجنس.

			الالتزام بالحضور إلى الدراسة يوميا		المجموع
			نعم	لا	
الجنس	ذكر	التكرار	281	1	282
		النسبة	99,6%	,4%	100,0%
	أنثى	التكرار	163	0	163
		النسبة	100,0%	0,0%	100,0%
المجموع		التكرار	444	1	445
		النسبة	99,8%	,2%	100,0%

من خلال الجدول أعلاه والذي يبيّن لنا علاقة الجنس بمدى التزام المبحوثين بالحضور يوميا إلى الدِّراسة أنّ أعلى نسبة سجلت هي 99.8% وتوزّعت بين الجنسين حيث سجلت نسبة 100% لدى الإناث ونسبة 99.6% لدى الذّكور الذين صرّحوا بأنّهم يلتزمون بالحضور يوميا إلى الدّراسة.

في مقابل ذلك سجلت نسبة 0.2% ما يمثّلها عدديا مبحوث واحد من المبحوثين الذين صرّحوا بأنّهم لا يلزمون بالحضور إلى الدّراسة بشكل يومي حيث انقسمت النسبة بين الذكور والإناث 0.4% ذكور و 0.60% إناث.

بالنظر إلى المعطيات الإحصائية للجدول يتبيّن لنا أنّ المبحوثين (التلاميذ) حريصون جدا على الحضور إلى الدراسة بشكل يومي وهو ما يثبت التزامهم المطلق بالنظام والقوانين المدرسية التي تنصّ على ضرورة الحضور بصفة مستمرة ودونما انقطاع أو تغيب، لكن الملفت للنظر والملاحظ من خلال زياراتنا المتكرّرة للثانوية حيث نجد عدد لا بأس به خارج الثانوية وعند سؤالنا عن سبب التغيب منهم من صرّح بعدم دخوله عند الأستاذ لأنه لا يحب مادته واختلفت أسباب عدم الحضور أيضا حيث صرّح بعض المبحوثين بأنهم يتغيبون فقط بداعي المرض لا غير، غير أنّ إجابة المبحوثين على السؤال معاكسة تماما للواقع وهذا ما لمسناه عند دخولنا إلى بعض الأقسام بغرض توزيع الاستمارة أين لاحظنا عدد الغيابات والتي كانت حسب المشرفين التربويين بأنها كثيرا ما تكون متكررة وهذا راجع إلى عدم اللامبالاة من التلاميذ بالدراسة وعدم التزامهم التام بالقوانين المدرسية، وأيضا التساهل من قبل الإدارة المدرسية في تطبيق تلك القوانين وعدم الصرامة معهم.

الجدول رقم (21): يوضّح لالتزام بالحضور إلى الدراسة يوميا مع المستوى التعليمي.

			تلتزم بالحضور إلى الدراسة يوميا		المجموع
			نعم	لا	
المستوى التعليمي	أولى ثانوي	التكرار	42	0	42
		النسبة	100,0%	0,0%	100,0%
	ثانية ثانوي	التكرار	102	0	102
		النسبة	100,0%	0,0%	100,0%
	ثالثة ثانوي	التكرار	300	1	301
		النسبة	99,7%	,3%	100,0%
المجموع		التكرار	444	1	445
		النسبة	99,8%	,2%	100,0%

من خلال الجدول أعلاه والذي يبيّن لنا علاقة المستوى التعليمي للمبحوث بالتزامه الحضور إلى الدراسة يوميا تبيّن أن أعلى نسبة سجلت في هذا الجدول قدّرت بـ 99.8% حيث توزعت على النحو التالي:

100% لدى المستويين أولى وثانية ثانوي في حين سجلت نسبة 99.7% عند مستوى الثالثة ثانوي.

في مقابل ذلك نجد أنّ نسبة المبحوثين الذين أجابوا بأنهم لا يلتزمون بالحضور يوميا فقدّرت بـ 0.2% توزعت على النحو التالي: 0.3% لدى السنة ثالثة ثانوي بينما سجلت نسبة 00% لدى المستويين الأولى والثانية ثانوي.

نستنتج من خلال الجدول وحسب تصريحات التلاميذ بأنهم يلتزمون بالحضور إلى الدراسة بشكل يومي وقد سجلت نسبة 99.8% عند المبحوثين الذين قالوا بأنهم دائما يلتزمون بالحضور إلى الدراسة بشكل يومي في كامل المستويات وبالنظر إلى نسب هذا الجدول نستنتج أنّ المؤسسات الثانوية تقوم على أساس ثقافة مدرسية تشجع على الانضباط وتسعى لتحقيقه، حيث ترتكز على منظومة من القيم والمعايير والممارسات التي تكوّنت في المدرسة من خلال وضع قوانين وقواعد إلزامية تضمن السير الحسن للعملية التعليمية من خلال عملية الضبط (الانضباط) الذي تمارسه داخلها، وفي هذا الجدول الالتزام هو سلوك يقوم به التلاميذ تجاه دراستهم والذي من خلاله نستشف شغفهم للعلم وحبهم للدراسة والشغف بالعلم هو قيمة من القيم التربوية والتي ينبغي أن يتحلّى بها كلّ طالب علم.

الالتزام نابع من شعورهم بالمسؤولية والثقة وهي سمة من سمات التلميذ المجدّ الملتزم، حيث أنّ الحضور بصفة دورية ومستمرة يوطّد العلاقة بين المتعلمين والمعلّمين كما يسهم في رفع

مستواهم التعليمي والتحضير الدراسة لهم، حيث شددت وزارة التربية والتعليم على أهمية الالتزام بالحضور للدراية وعدم الغياب عن مقاعد الدراسة، حيث أنّ ذلك يعود بالضرر على تحصيلهم العلمي كون عملية التعليم عملية مستمرة ومتكاملة لا يمكن قطعها بفواصل كالغياب والانصراف عند الحضور للدراسة، وفي هذا الشّأن صرّح الخبراء التربويون بضرورة تشجيع التلاميذ على الالتزام بالحضور إلى الدراسة وعدم الغياب من قبل أوليائهم كون أنّ الغياب سيؤثّر سلبا في تحصيلهم وأكدوا على ضرورة التشدّد في تسجيل الحضور والغياب من أجل التقليل من إهمال التلاميذ لدراستهم وكذا إلزام التلميذ في حالة غياب أن يبرر ذلك من خلال إحضار تقرير طبي أو إحضار ولي أمره وكذلك وجب على الإدارة أن تكون على تواصل مع أسر التلاميذ من أجل إبلاغهم في حال تغيب ابنهم عن الدراسة.

لكن ما لمسناه في أرض الواقع هو الغياب المتكرّر للعديد من التلاميذ الذين صرّحوا بأنهم عادة ما يتغيبون في حصص لكرههم للمادة أو للأستاذ أيضا علّلوا سبب تكرار غيابهم إلى أنّ الإدارة لا تحاسبهم على ذلك ويمكن لأي شخص تصطحبه معك من الخارج أن يدخلك كأن تحضر أخ صديق لك كبير يدخلك إلى القسم في حال عدم سماح الإدارة بدخولك وأيضا عند توزيع الاستمارة رأينا عدد من التلاميذ خارج المؤسسة وعند سؤالنا لهم تحجّج كلّ واحد وبرّر غيابه وهذه الصورة تعكس مدى التضارب بين إجابات المبحوثين الممارسة الفعلية للسلوكات حيال الالتزام بالحضور إلى الدراسة وأيضا يعكس لنا أهمية القيام بالملاحظة بالمشاركة لفترة لا بأس بها في مثل هكذا دراسات وبحوث حتى يتسنّى لنا رصد السلوكات الفعلية التي يقوم بها التلاميذ دون شعورهم بأنهم تحت المراقبة والملاحظة.

الجدول رقم (22): يوضّح لنا التزام التلاميذ بارتداء المئزر في جميع الحصص وعلاقته بالسماح لهم بالدخول إلى الثانوي دون ارتدائه.

			تلتزم بارتداء مئزرك في جميع الحصص دون استثناء			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
السماح لك بالدخول إلى الثانوية دون ارتداء مئزرك	نعم	التكرار	9	20	48	77
		النسبة	11,7%	26,0%	62,3%	100,0%
	لا	التكرار	25	35	58	118
		النسبة	21,2%	29,7%	49,2%	100,0%
	أحيانا	التكرار	58	61	131	250
		النسبة	23,2%	24,4%	52,4%	100,0%
المجموع		التكرار	92	116	237	445
		النسبة	20,7%	26,1%	53,3%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضّح لنا مدى التزام المبحوثين ارتداء المئزر في جميع الحصص وعلاقته بالسماح لهم بالدخول إلى الثانوية دون ارتدائه حيث سجلت أعلى نسبة 53.3% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم أحيانا فقط يلتزمون بارتداء المئزر وتوزعت هذه النسبة على النحو التالي 62.3% قالوا بأنه يسمح لهم الدخول إلى الثانوية دون ارتداء المئزر وهو ما جعلهم لا يلتزمون بارتدائه دائما تلتها نسبة 52.4% والتي مثلت المبحوثين الذين قالوا بأن إدارة الثانوية أحيانا لا تسمح لهم بالدخول دون ارتداء مئزرهم وبالتالي فهم أحيانا لا يلتزمون بارتدائه في حين سجلت نسبة 49.2% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم أحيانا فقط يرتدون المئزر وبأنه لا يسمح لهم بالدخول إلى الثانوية دون مئزر.

بينما نجد نسبة 26.1% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يلتزمون ارتداء المئزر في جميع الحصص حيث توزعت النسبة كالتالي 29.7% وهي نسبة المبحوثين الذين قالوا بأنه لا يسمح لهم بالدخول دون ارتداء المئزر، تلتها نسبة 26% وهي نسبة المبحوثين الذين قالوا بأن الإدارة تسمح لهم بالدخول دون ارتداء مئزر في حين سجلت نسبة 24.4% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بعدم التزامهم بارتداء المئزر في جميع الحصص وبأنه أحيانا يسمح لهم الدخول إلى الثانوية دون ارتدائه.

في مقابل ذلك نجد نسبة 20.7% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بالتزامهم بارتداء المئزر في كامل الحصص دون استثناء وتوزعت هذه النسبة كالتالي: 23.2% وهي نسبة المبحوثين الذين صرحوا بأنّ الإدارة أحيانا تسمح لهم بالدخول دون ارتداء المئزر، تلتها نسبة 21.2% ومثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنّ الإدارة لا تسمح لهم بالدخول دون ارتداء المئزر في حين سجلت نسبة 11.7% كآخر نسبة في الجدول والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنّ الإدارة تسمح لهم بالدخول دون ارتداء مئزر.

وعند سبب عدم ارتدائهم للمئزر من خلال المقابلة البسيطة التي أجريناها معهم عند توزيعنا للاستمارة فقد أرجعت الإناث أنّ سبب عدم التزامهم بارتداء المئزر هو أنهم يرتدون الحجاب كما صرّحوا أيضا بأنهم يحضرون المئزر داخل محافظهم ففي بعض الأحيان تكون الرقابة شديدة ولا يسمح لهم بالدخول، وعند سؤال الذكور عن عدم التزامهم بارتداء المئزر فقالوا بأنهم لا يحبّونه وأيضا الإدارة متساهلة معهم فليس هناك ضبط ورقابة صارمة حيال ارتداء المئزر من عدمه.

وقد أجريت في هذا الصدد دراسة حول مشكلات الذي الموحد في المدارس الابتدائية للبنات من وجهة نظر المديرات، (مقال منشور) توصلت الدراسة إلى أنّ الزي المدرسي ليس بالمستوى المطلوب وعدم رضا التلميذات عند التقليدية في تصميم الزي المدرسي.

- عدم رضا الإدارات عند ضعف اهتمام الجهات العليا لإصدار تعليمات صريحة بتنفيذ الزي المدرسي ليفرض زيه محتشما خالي من أي أمر مخالف للذوق العام.
- الزي المدرسي يشكل جزء مهم في النظام المدرسي في العراق.
- عدم رضا أولياء أمور التلميذات عند الزي الموحد سبب اقتصادي وكذلك من ناحية اللون والخامات النسيجية الرديئة في الأسواق التجارية.

ومن الملاحظ في مدارسنا اليوم هو أنّ الإدارة المدرسية تغاضى عن عدم الالتزام بارتداء الزي الذي يعتبر جزء من النظام المدرسي، حيث أصبح اليوم الأمر في تطبيق لبس المئزر من مهام المراقبين فقد تراجع دور المعلمين عند الاهتمام بكل ما يخرج عند المدرس فارتداء المئزر أو عدم ارتدائه، يعتبره خارج عن نطاقه إلاّ أنّ هناك قلّة قليلة من الأساتذة مازالوا يحرصون على ارتدائه في الحصص وأنه واجب وجب احترامه لضمان السير الحسن لنظام المدرسة فالواجب لا بدّ أن يطبق بغض النظر عن قناعة الشخص به وعدم قناعته به مقابل نسبة وهذا ما تؤكّده النسبة 26.1% الذين أقرّوا بأنّهم لا يلتزمون بارتداء المئزر وترى أنّ الالتزام بها أمر متعب ومكلّف وبالتالي يضيقون بها ذرعا، تشير ذاكرة التاريخ إلى أنّ الزي المدرسي يعود تاريخه إلى القرن الخامس عشر حيث فرض أولا على طلبة المدارس الخيرية في بريطانيا وذلك لأسباب اقتصادية يحثه حتى يتم تمييز الطلبة عند غيرهم وبالتالي لم يظهر هنا الزي على الطلبة في بريطانيا إلا في القرن التاسع عشر إذ بدأت المدارس الخاصة تفرض على طلبتها والزي المدرسي ينجح في إزالة

العوامل البيئية الاجتماعية داخل المدرسة ومن ثم يريح الطلبة من التعرض لهذه الضغوط، ويرى الخبراء أن تحسين البيئة الاجتماعية المدرسية من خلال الالتزام بالزي المدرسي الموحد يؤدي إلى تحسين النتائج العلمية والسلوكية.[1]

فالزي المدرسي هو ظاهرة تربوية دولية، وأنّ كلّ دولة من خلال نظامها التعلمي التربوي يفرض زيا مدرسيا ترجى من خلاله أهدافا ورؤى تكمل بها إطارها النظري، لما له من أهمية بالغة تعود بالنفع على الإدارة المدرسية وأولياء الأمور والتلاميذ إذ أجمعت البحوث المنجزة في مختلف أنحاء العالم على أهميته، حيث يعتقد خبراء التربية وعلم الاجتماع أنّ الطلبة الذين يرتدون زيا مدرسيا يظهرون أداء تعليميا أفضل في المدرسة من جهة أخرى فإن الزي المدرسي يحمل مجموعة من الدلالات والمضامين تجعل التلاميذ جميعا سواسية في البيئة المدرسية، وأنّ الأمر يرتبط أيضا بتحقيق النظام داخل بيئة التعلم في المدرسة أو قاعة الدرس من خلال التزام الجميع بارتداء الزي الموحد والمتمثل عندنا في الجزائر بـ(المئزر)، فالزي المدرسي يفرز الشعور بالانتماء إلى المؤسسة التربوية باعتبار لها ضوابط وقوانين وأنظمة، لكن في الواقع المعاش المتتبع للوضع الذي آلت إليه المدرسة الجزائرية اليوم يرى بأنّ ساحاتها أصبحت معرّضة لعرض أشهر الماركات العالمية من الألبسة، وذلك تحت غطاء الحرية الشخصية والتّحضّر.

[1]– فراس محمود محسن، أمل عبد الكاظم: مشكلات الزي الموحد في المداس الابتدائية للبنات من وجهة نظر المديرات، مقال، 2017/01/29، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية–المجلد التاسع عشر، العدد 4، 2016، ص ص 189– 293.

الجدول رقم (23): يوضّح لنا العلاقة بين العقوبات التي تفرضها إدارة الثانوية مع التزام المبحوثين بمواعيد الدخول والخروج.

			تلتزم بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها الثانوية			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
هناك عقوبات تفرضها الثانوية عند حضورك متأخرا	نعم	التكرار	10	23	42	75
		النسبة	13,3%	30,7%	56,0%	100,0%
	لا	التكرار	21	28	73	122
		النسبة	17,2%	23,0%	59,8%	100,0%
	أحيانا	التكرار	46	67	135	248
		النسبة	18,5%	27,0%	54,4%	100,0%
المجموع		التكرار	77	118	250	445
		النسبة	17,3%	26,5%	56,2%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يبيّن لنا العلاقة بين العقوبات التي تفرضها إدارة الثانوية على التلاميذ في حال الحضور في وقت متأخّر مدى التزام التلاميذ بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها الثانوية، حيث سجلت أعلى نسبة 56.2% والتي مثلت نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم أحسانا يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها الثانوية وتوزّعت هذه النسبة كما يلي: 59.8% مثلت نسبة المبحوثين الذين قالوا بأنّه ليست هناك عقوبات تفرضها الثانوية عند حضورهم متأخّرين، تلتها نسبة 56.0% من المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم أحيانا يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها الثانوية لأنّ هناك عقوبات تفرضها إدارة الثانوية على التلاميذ في حال الحضور في وقت متأخّر فيما سجلت نسبة 54.4% بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بأنهم أحيانا لا

يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج وبأنّه أحيانا تفرض إدارة الثانوية عقوبات عند الحضور في وقت متأخِّر.

بينما نجد ثاني نسبة سجلت في الجدول قد بلغت 26.5% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج التي تفرضها إدارة الثانوية حيث قسمت هذه النسبة على النحو التالي30.7% المبحوثين الذين صرّحوا بأنّ هناك عقوبات تفرضها إدارة الثانوية في حال الحضور متأخرين، تلتها نسبة 27.00% والتي مثلت المبحوثين الذين قالوا بأنّه أحيانا فقد تفرض إدارة الثانوية عقوبات على التلاميذ الذين يحضرون في وقت متأخّر، فيما سجلت نسبة 23.0% والتي مثّلت المبحوثين الذين قالوا بأنّه لا توجد عقوبات تفرضها الثانوية في حال الحضور بوقت متأخر في حال عدم التزامهم بمواعيد الدخول والخروج التي تفرضها إدارة الثانوية.

وكآخر نسبة سجلت في الجدول هي 17.3% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها الثانوية وقد قسمت على النحو التالي 18.5% وهي نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بالتزامهم بمواعيد الدخول والخروج في حين أنّه أحيانا فقط تفرض الثانوية عقوبات على التلاميذ الذين لا يحضرون في وقت متأخر، بينما سجلت نسبة 17.2% عند المبحوثين الذين صرّحوا بالتزامهم على الرّغم من أنّه لا توجد عقوبات تفرضها إدارة الثانوية على التلاميذ الذين يحضرون متأخّرين وكآخر نسبة سجلت هي 13.3% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بالتزامهم بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها الثانوية وبأنّ هناك عقوبات تفرضها هذه الأخيرة على التلاميذ نظير حضورهم المتأخّر.

نستنتج من خلال هذا الجدول بأنّ الالتزام بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها المؤسسة التعليمية والمتمثلة في دراستنا (بالثانوية) والتي يجب على التلاميذ التّحلي والالتزام بها من خلال

الانضباط في مواعيد الدخول والخروج، ذلك أنّ الانضباط داخل البيئة المدرسية التعليمية هو هدف مشترك بين أعضاء المجتمع عامة سواء كان داخل المدرسة أو خارجها وتعدّ المدرسة مجتمع صغير وهي صورة مصغّرة من المجتمع الكبير التي يقابله التلاميذ، فيقوم بتنشئتهم على القيم والعادات والتقاليد، وتتبع طرق وأساليب نفسها الموجودة بالمجتمع حيث أنّ التربية بكافة مؤسساتها المقصودة وغير المقصودة من أساليب تحقيق الانضباط لأنّ أثرها يفوق قوة القانون والقواعد التي تعلنها السلطة فهي تعتمد أساسا على تربية الضمير والوازع الديني مما يوعي الأفراد بأهمية القانون وخطورة الخروج عليه وتغرس في ضمائرهم القيم الثقافية للمجتمع وعاداته وقيمه وتساعدهم على التكيّف الاجتماعي وتغيير اتجاهاتهم السلبية على طبيعة المجتمع الذي يوجد فيه.[2]

وبالرجوع إلى الجدول الذي رصدنا فيه نسب حول قيمة الالتزام ومدى تطبيقها من قبل التلاميذ فيما يخصّ بمواعيد الدخول والخروج من المؤسسات التعليمية وربطها بالعقوبات التي يتعرّض لها التلميذ المخالف لها حيث سجلنا بها أنّ النسب كانت متفاوتة بين الالتزام وعدم الالتزام حيث سجلت أعلى نسبة عند الملتزمين أحيانا والتي مثلت 56.2% وأنّ أعلى نسبة سجلت عندها كانت بسبب أنّ الإدارة لا تفرض عقوبات على التلاميذ الذين يحضرون في وقت متأخّر أو يخرجون قبل الأوان بنسبة وصلت إلى 59.8% والنسب المتبقية من المبحوثين الذين صرحوا بعدم التزامهم مطلقا بمواعيد الدخول والخروج الذين صرحوا بأنّ الإدارة أحيانا فقط تفرض عقوبات عليهم وهو ما يعكس لنا صورة التّسيّب التي تعيشها مدارسنا اليوم وللإدارة المدرسية دور بالغ الأهمية حيث أنّها لو حرصت على تطبيق القوانين على الجميع من خلال فرض عقوبات فهي بذلك تضع قانون ردع للمخالفين لسجلنا انضباطا والتزاما أكبر وهنا الإدارة المدرسية من خلال تساهلها فهي لا

[2]– الهنيدي جمال محمد: في.... المدرسة الابتدائية، ط1، القاهرة، 2014، ص 46.

ترسّخ فيه مبادئ وقيم الانضباط فقد حصر دورها في العملية التعليمية وفقط، ولا يهمّها أبدا أن تنشئ أفرادا واعين بأهمية الوقت وبالالتزام بالمواعيد.

الجدول رقم (24): يوضّح مدى التزام المبحوثين بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها الثانوية وعلاقتها بسماح هذه الأخيرة بدخولهم مباشرة دون إحضار رخصة من الإدارة.

			تلتزم بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها الثانوية			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
يسمح لك بالدخول مباشرة إلى قسمك دون إحضار رخصة الدخول من الإدارة	نعم	التكرار	9	23	42	74
		النسبة	12,2%	31,1%	56,8%	100,0%
	لا	التكرار	22	32	65	119
		النسبة	18,5%	26,9%	54,6%	100,0%
	أحيانا	التكرار	46	63	143	52
		النسبة	18,3%	25,0%	56,7%	100,0%
المجموع		التكرار	77	118	250	445
		النسبة	17,3%	26,5%	56,2%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول والذي يبيّن العلاقة بين السماح للتلاميذ بالدخول إل القسم في حالة الغياب دون إحضارهم رخصة الدخول من الإدارة ومدى التزام التلاميذ بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها إدارة الثانوية حيث بلغت أعلى نسبة 56.2% والتي مثلت التلاميذ (المبحوثين) الذين صرّحوا بأنهم أحيانا يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها إدارة الثانوية وقسمت على النحو التالي 56.8% ومثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنّه في حالة غيابهم يسمح لهم بالدخول دون إحضار رخصة من الإدارة تلتها نسبة 56.7% والتي مثلت التلاميذ الذين

صرّحوا بأنهم أحيانا فقط يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج وأنّه يسمح لهم أحيانا بالدخول دون رخصة إلى القسم في حين سجلت نسبة 54.6% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنّه لا يسمح لهم بالدخول إلى القسم إلاّ بإحضار رخصة من الإدارة.

في مقابل ذلك نجد نسبة 26.5% التي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها إدارة الثانوية وتوزعت هذه النسبة حسب السماح وعدم السماح لهم بالدخول إلا برخصة وسجلت كأعلى نسبة 31.1% والتي مثلت المبحوثين الذين قالوا بأنّه يسمح لهم بالدخول مباشرة إلى القسم في حالة غيابهم دون إحضار رخصة من الإدارة وعليه فهم لا يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها هذه الأخيرة، فيما سجلت نسبة 26.9% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنه لا يسمح لهم بالدخول إلا بإحضار رخصة من إدارة الثانوية ومع ذلك هم لا يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج في حسن نجد نسبة 25.00% والتي سجلت عند المبحوثين الذين صرّحوا بالتزامهم أحيانا بمواعيد الدخول والخروج في مقابل ذلك قالوا بأنّ الإدارة أحيانا تسمح لهم بالدخول دون ترخيص.

بينما نجد كآخر نسبة سجلت في الجدول والتي قدّرت بـ 17.3% وهي نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنّه يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها إدارة الثانوية حيث توزّعت هذه النسبة على النحو التالي 18.5% والتي مثلت نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج غير أنّ الإدارة تسمح لهم بالدخول مباشرة إلى القسم دون إحضار رخصة الدخول، تلتها 18.3% والتي مثلت نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بالتزامهم بمواعيد الدخول والخروج وأنّ الإدارة تسمح لهم أحيانا فقط بالدخول دون إحضار رخصة، فيما بقيت نسبة 12.2% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بالتزامهم بمواعيد الدخول والخروج والتي تضعها إدارة الثانوية

وبأن هذه الأخيرة لا تسمح بدخولهم في حالة تأخرهم أو غيابهم مباشرة إلى القسم إلاّ بإحضار رخصة من طرف الإدارة.

لقد بيّنت نتائج الجدول أنّ أغلبية التلاميذ يلتزمون أحيانا بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها إدارة الثانوية وهذا له اثر على سير العملية التربوية التعليمية على أكمل وجه، حيث يعتبر الانضباط والالتزام بمواعيد الدخول والخروج جزء لا يتجزّأ من عملية التدريس ولا يمكن لعمليتي التعليم والتعلم أن تؤتيا ثمارها في وسط يفتقر للنظام والانضباط وهذا الأخير سلوك ينبع من التلميذ حيث يؤدي الانضباط والالتزام بالتلميذ إلى حالة من اتساع الدوافع الداخلية لهم مما يسهل اندماجهم والمواقف التعليمية، ومن خلاله يكوّن فكرة إيجابية عن سريرته ويقوم بالاندماج أيضا مع الظروف المحيطة به ويتفاعل مع البيئة التعليمية فيصبح ملتزما بالنظام مما يساهم في استيعابه للبيئة وكذا يسهم في تطوير معرفته ومخزونه وتحقيق أهدافه، وبالرجوع إلى نتائج الجدول ومن خلال ربط التزام التلاميذ بمواعيد الدخول والخروج مع السماح لهم بالدخول دون رخصة صعّب من المهمة حيث أصبح التلاميذ في ظلّ تساهل الإدارة والمعلّمين حيال التلاميذ غير الملتزمين بالسماح لهم بالدخول دون ترخيص أحدث نوعا من التّسيّب وخلق جوّ اللاّمبالاة بالمواعيد حيث سجلت نسب لا بأس بها من التلاميذ الذين صرّحوا بعد التزامهم بمواعيد الدخول والخروج ومن هنا نستنتج بأنّ المؤسسة التعليمية لها من القوانين والقواعد ما يخوّل لها وضع إرساء قاعدة قيمية لدى التلاميذ حيث أنه في هذا الجدول تبيّن لنا بأنّ التلاميذ من خلال إكسابهم سلوكات اجتماعية منافية للعلم والمعرفة فهذين الأخيرين لا يؤتيا إلا من خلال حرص التلميذ ومراقبة المشرفين على العملية التربوية.

فالسماح لهم بالدخول دون رخصة خلق نوع من الفوضى في الوسط المدرسي فأضحت ظاهرة عدم الالتزام بالمواعيد تطغى على صفات التلاميذ وسلوكاتهم وممارساتهم اليومية في كلّ الأمور.

إنّ البيئة المدرسية التي تعمل على إقامة علاقات إيجابية من خلال عملية التفاعل القائم بين الفاعلين في العملية التربوية وبين التلاميذ يسمح بخلق تطبيق وإرساء مبادئ وقيم الاحترام المتبادل مع بعضهم البعض وكذا احترام التلاميذ لقوانين المؤسسة وهو ما يساهم في تعزيز سلوكاتهم الإيجابية والحد من السلوكات السلبية وأيضا يجعل المؤسسة تتمتّع بالانضباط والالتزام السلوكي الفعال والإيجابي من خلال امتثال التلاميذ لتلك القوانين وكذا تشديد الإدارة لتفعيل تلك القوانين حتى تخلق في وسطها نوع من الروح الإيجابي للتلاميذ.

الجدول رقم (25): يوضّح حرص المبحوث على الحضور في الوقت المحدد للدراسة وعلاقتها بفرض عقوبات من طرف الإدارة على الحضور المتأخّر.

			الحرص على الحضور في الوقت المحدد في الثانوية			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
فرض عقوبات عند حضورك متأخرا	نعم	التكرار	11	21	43	75
		النسبة	14,7%	28,0%	57,3%	100,0%
	لا	التكرار	30	25	67	122
		النسبة	24,6%	20,5%	54,9%	100,0%
	أحيانا	التكرار	40	69	139	248
		النسبة	16,1%	27,8%	56,0%	100,0%
المجموع		التكرار	81	115	249	445
		النسبة	18,2%	25,8%	56,0%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول والذي يبيّن العلاقة بين حرص المبحوث على الحضور في الوقت المحدد للدراسة والعقوبات التي تفرضها إدارة الثانوية عند الحضور في وقت متأخر، حيث سجلت أعلى نسبة 56.0% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم أحيانا فقط يحرصون على الحضور في الوقت المحدد للدراسة وتوزعت هذه النسبة على النحو التالي 57.3% وهي نسبة الذين صرحوا بأن هناك عقوبات تفرضها الإدارة في حال الحضور متأخرين تلتها نسبة 56.0% الذين صرحوا بأنه أحيانا فقط تفرض الإدارة عقوبات للتلاميذ الذي يصلون في وقت متأخر بينما سجلت نسبة 54.9% والتي مثلت التلاميذ (المبحوثين) الذين صرحوا بأنهم أحيانا فقط يحضرون في الوقت المحدد للدراسة وبأنه ليست هناك عقوبات تفرضها إدارة الثانوية في حال وصولهم متأخرين.

في مقابل ذلك نجد ثاني نسبة وهي 25.8% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم لا يحرصون على الحضور في الوقت المحدد إلى الدراسة، حيث سجلت أعلى نسبة عند المبحوثين الذين قالوا بأنّ هناك عقوبات تفرضها إدارة الثانوية عند الحضور في وقت متأخّر غير أنّهم لا يحرصون على الحضور إلى الدراسة بالوقت المحدد وبلغت نسبتهم 28.00%، تلتها نسبة 27.8% والتي تمثّل نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنّه أحيانا تفرض إدارة الثانوية عقوبات في حال حضورهم متأخرين غير أنهم لا يحرصون على الحضور في الوقت المحدد للدراسة، في حين سجلت نسبة 20.5% والتي مثلت نسبة المبحوثين الذين صرحوا بأنهم لا يحرصون على الحضور في الوقت المحدد للدراسة وبأنه لا توجد هناك عقوبات تفرضها الإدارة على التلاميذ الذين يصلون في وقت متأخر بينما نجد آخر نسبة سجلت في الجدول والتي بلغت 18.2% والتي مثلت نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يحرصون على الحضور في الوقت المحدّد للدراسة، حيث توزّعت

هذه النسبة حسب العقوبات التي تفرضها الإدارة وقد سجلت أعلى نسبة بذات الخانة وقد قدّرت بـ 24.6% ومثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يحرصون على الحضور في الوقت المحدد للدراسة وبأنه لا توجد هناك عقوبات تفرضها الإدارة في حال وصولهم متأخرين، تلتها نسبة 16.1% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يحرصون على الحضور في الوقت المحدد غير أنّه أحيانا فقد تفرض إدارة الثانوية عقوبات على الذين يحضرون في وقت متأخر وكآخر نسبة في الجدول سجلت هي 14.7% والتي مثلت نسبة المبحوثين الذين يحرصون على الحضور في وقت متأخر وبأنه توجد عقوبات تفرضها إدارة الثانوية في حال حضورهم بوقت متأخر.

نستنتج من خلال هذا الجدول أنّ أغلبية المبحوثين صرحوا بأنهم أحيانا فقط يحرصون على الحضور في الوقت المحدد إلى الثانوية هذا بسبب وجود عقوبات تفرضها إدارة الثانوية عند الحضور في وقت متأخر وهو ما مثّل في أعلى نسبة 57.3% هذا الأمر يعتبر ظاهريا فقط بمعنى أنهم يلتزمون بالقواعد المدرسية لا لكونها قيمة يجب العمل بها، وإنما يعود ذلك إلى خوفهم من العقوبات المدرسية التي تفرضها الإدارة كالطرد أو العقوبات التي يتعرضون لها من قبل أسرهم وما يبرّر ذلك هو نسبة 25.85% التي لا يحرصون على الحضور في الوقت المحدد.[3]

ومن المنظور التربوي نجد أنّ الأدبيات التربوية تضع الالتزام بحفظ النظام داخل المدارس في أكثر من إطار ورؤى مفاهيمية تنظيرية تستند أساسا على البعد الأخلاقي التربوي الذي يجب أن تقوم به المؤسسة التعليمية تجاه مجتمعها المدرسي من التلاميذ والمعلّمين والإدارة وأولياء الأمور بجانب مسؤوليتها التثقيفية التربوية كمركز إشعاع بيئي للمجتمع المحلي المحيط بها والموجود فيها.

[3]– الكندري: 1980، ص 10.

فالحرص على الحضور في الوقت المحدد إلى الثانوية (الدراسة) يعكس لنا السلوك الاجتماعي المنضبط الذي يتحلّى به التلاميذ والذي يتجسد من خلال التزام التلميذ بالنظم التي تهدف لتحقيق الأهداف التربوية للمجتمع المدرسية للعمل على تهذيب سلوكهم بهدف تحقيق الالتزام، فالحرص على الالتزام بالحضور هو صورة من صور الانضباط السلوكي المدرسي وهذا الأخير له أهمية كبيرة في المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها فهو محور العملية التربوية وأساس نجاحها وتحقيق أهدافها، حيث أنّ إدارة المؤسسة التعليمية لا يقتصر دورها على إسهامها في الرفع من المستوى التعليمي للتلاميذ، بل يتعدّى ذلك إلى تحقيق الأهداف التربوية السامية وهو الإسهام في نمو التلميذ من الناحية الخلقية والاجتماعية إذ لا يمكن أن يتحقق في مؤسسات تربوية لا يوجد بها انضباط والتزام بالقوانين وبالرجوع إلى نسب الجدول التي مثلت المبحوثين الذين لا يلتزمون هم الذين بلغت نسبتهم 25.8% أنّ السبب هو تساهل الإدارة في فرض عقوبات صارمة تخصّ التلاميذ الذين لا يحرصون على الحضور في الوقت المحدّد.

الجدول رقم (26): يوضح حرص المبحوث على نظافة ثانويته تبعا لمتغير الجنس.

			تحرص على نظافة ثانويتك والحفاظ على ممتلكاتها			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	التكرار	57	73	152	282
		النسبة	20,2%	25,9%	53,9%	100,0%
	أنثى	التكرار	24	42	97	163
		النسبة	14,7%	25,8%	59,5%	100,0%
المجموع		التكرار	81	115	249	445
		النسبة	18.20%	25,8%	56,0%	100,0%

من خلال الجدول أعلاه والذي يبيّن لنا العلاقة بين الجنس والحرص على نظافة ثانويته والحفاظ على ممتلكاتها نلاحظ أنّ أعلى نسبة سجلت هي 56.00% وقد خصت المبحوثين الذين قالوا بأنهم أحيانا يحرصون على الحفاظ على ممتلكات الثانوية وكذا نظافتها وتوزعت هذه النسبة بين الجنسين على النحو التالي: 59.5% إناث و 53.9% ذكور.

أمّا بالنسبة للمبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يحرصون مطلقا نظافة ثانويتهم وممتلكاتها حيث قدرت نسبتهم بـ 25.8% وقسمت كما يلي 25.9% تخصّ جنس الذكور و25.8% جنس الإناث وكآخر نسبة سجلت في الجدول تخص المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم حريصون على نظافة ثانويتهم وكذا ممتلكاتها حيث قدرت نسبتهم بـ 18.20% توزعت على النحو التالي 20.2% ذكور و 14.7% إناث.

نستنتج من خلال هذا الجدول بأنّ التلاميذ كلهم بغض النظر عن جنسهم قالوا بأنهم أحيانا فقط يحرصون على نظافة ثانويتهم ويحافظون على ممتلكاتها حيث سجلت نسبة الإناث كأعلى نسبة من الذكور ويعود السبب في ذلك إلى أنهم يرون بأنّ أمر النظافة هو من مهام عمال النظافة فقط وهم على حد قولهم جاؤوا من أجل الدراسة والقيام بأعمال لا تعنيهم وهذا ما دعمه رأي المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يهتمون بنظافة الثانوية ولا يحرصون على الحفاظ على ممتلكاتها وجاءت النسب متكافئة بين الجنسين فالمتجوّل بين الأقسام وأروقتها يرى الكم الهائل من النفايات التي يخلّفها التلاميذ عند خروجهم حيث أنهم يرمون الأوراق وبقايا الأكل في الأقسام والساحات حتى وإن وجدت الحاويات الخاصّة بالنفايات وهو ما يعكس لنا الصورة حول السلوكات الاجتماعية التي يقوم بها التلاميذ إذ أن النظافة والحفاظ على ممتلكات الثانوية هو أمر ضروري وواجب إلزامي على التلاميذ التحلي بروح المسؤولية تجاه محيطهم المدرسي. إلى جانب ذلك نجد نسبة

قليلة جدا مقارنة بالنسبة الأولى والتي أظهر فيها المبحوثون حرصهم على نظافة الثانوية وكذا الحفاظ على ممتلكاتها وجاءت النسبة متقاربة بين الجنسين إنّ الالتزام والانضباط الذي يتبعه التلاميذ ويقرّه القانون المدرسي يساهم بشكل أو آخر في التلميذ من الناحية الأخلاقية والاجتماعية حيث يعمل على غرس الأخلاق الحميدة فيه ويفعّل القيم التربوية التي تعكسها وتصبح هي المشكّلة لسلوكاته الاجتماعية.

فكما قال رسولنا الكريم "النظافة من الإيمان" فعندما يتوفّر الجوّ المناسب والمكان النظيف يسهل القيام بالعملية التعليمية التربوية فنظافة المكان تجعل الشخص مرتاح نفسيا فيقبل على تلقي العلم دون وجود عوائق فمثلا إذا دخلت القسم وكان يملأه الغبار والأوراق مرمية في كلّ أنحائه هذا يؤثر على نفسية المعلم والمتعلّم على حدّ السواء، فوجب على الجميع التكاتف من أجل الحفاظ على نظافة الثانوية وكذا الحرص على ممتلكاتها بعدم إتلافها.

ويجب أن يضع التلاميذ في الاعتبار أنّ النظافة إذا قلّت وانتشرت الأوساخ في الأماكن العامة وساحات الثانوية فإن هذا سيسبب للكثير من الأشخاص أمراضا وفيروسات ناتجة عن التلوث، فالله سبحانه وتعالى يحب الإنسان النظيف ونظافة المجمع بشكل عام، فعدم ترك المخلّفات داخل الأقسام والساحات يضفي طابع جمالي وينمي القيم الجمالية لدى التلميذ وفي إطار المؤسسة التعليمية وجب على التلاميذ الحرص على نظافة الحي المدرسي، وكذا الحرص على حماية الممتلكات (النّوافذ والأبواب...) من التّلف وهذا لا يتأتّى من العدم فوجب على القائمين على المؤسسات التربوية توعية التلاميذ بأهمية النظافة ودور التلاميذ الهام في خلق جوّ نظيف، كما وجب على المدرّسين أن يقوموا بتوعية الطلاب على تنظيف القسم من خلال الحملات التطوّعيّة التي تقيمها الإدارة وتحرص على إشراك التلاميذ فيها قصد توعيتهم وكذا إكسابهم السلوك

الاجتماعي الإيجابي حيال نظافة البيئة، وأيضا من خلال وضع لافتات مكتوب فيها عبارات تحفيزية وتوعوية خاصة بالنظافة، أضف إلى ذلك زيادة وضع حاويات النفايات في الأقسام والأروقة وكذا الساحات فقد أرجع بعض التلاميذ عدم حرصهم على نظافة محيطهم بانعدام أو قلّة الأماكن المخصّصة لرمي الأوساخ على مستوى مؤسساتهم التعليمية.

الجدول رقم (27): يوضّح العلاقة بين حرص المبحوث على نظافة ثانويته والحفاظ على ممتلكاتها ورد فعله تجاه التلميذ الذي يكتب على جدران وطاولات القسم.

			رأيت زميلك يكتب على جدران القسم أو الطاولات			المجموع
			تنصحه بالتخلي عن هذا الفعل	تخبر الإدارة بذلك	لا تبالي بالأمر أساسا	
تحرص على نظافة ثانويتك والحفاظ على ممتلكاتها	نعم	التكرار	44	8	25	77
		النسبة	57,1%	10,4%	32,5%	100,0%
	لا	التكرار	79	7	23	109
		النسبة	72,5%	6,4%	21,1%	100,0%
	أحيانا	التكرار	154	35	47	236
		النسبة	65,3%	14,8%	19,9%	100,0%
المجموع		التكرار	277	50	95	422
		النسبة	65,6%	11,8%	22,5%	100,0%

يتبيّن من خلال معطيات هذا الجدول الذي يتعلّق بمدى حرص المبحوث على نظافة ثانويته والحفاظ على ممتلكاتها وعلاقتها برد فعله عندما يرى زميلا (تلميذا) يكتب على جدران القسم والطاولات، حيث سجلت أكبر نسبة عند التلاميذ (المبحوثين) الذين ينصحون التلميذ الذي يكتب على الجدران بالتخلي عن هذا الفعل حيث بلغت النسبة 65.6% وتوزعت بين المبحوثين الذين

يحرصون على نظافة الثانوية والذين لا يحرصون على نظافتها حيث سجلت نسبة 72.5% لدى المبحوثين الذين أجابوا بأنهم لا يحرصون على نظافة الثانوية غير أنهم ينصحون الذي يكتب بالتخلي عن هذا الفعل وسجلت نسبة 65.3% عند التلاميذ الذين صرحوا بأنهم أحيانا يكونون حريصين على نظافة ثانويتهم مع الحفاظ على ممتلكاتها وكآخر نسبة سجلت لدى المبحوثين الذين يحرصون على نظافة ثانويتهم نسبة قدرت بـ 57.1% في مقابل ذلك نجد نسبة 22.5% من المبحوثين الذين صرّحوا عند رؤيتهم لأحد يكتب على الجدران بأنهم لا يبالون أصلا بالأمر لأن ذلك لا يعنيهم حيث سجلت أعلى نسبة في ذات الخانة عند المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يحرصون على نظافة ثانويتهم والحفاظ على ممتلكاتها غير أنهم لا يبالون بالأمر إذا شاهدوا مثلا تلميذا يكتب على جدران القسم والطاولات أو يعبث بممتلكات المؤسسة حيث بلغت نسبتهم 32.5% تلتها نسبة 21.1% والتي تخص المبحوثين الذين صرحوا بأنهم لا يحرصون على نظافة ثانويتهم ولا يبالون بالأمر إذا رأوا أحدهم يعبث بممتلكاتها كالكتابة على الجدران والطاولات بينما سجلت آخر نسبة في الجدول والمقدرة بـ 19.9% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم أحيانا يحرصون على نظافة ثانويتهم غير أنهم لا يلقون أهمية إذا رأوا أحدهم يكتب على جدران القسم أو الطاولات.

غير أننا سجلنا آخر نسبة في الجدول والتي بلغت 11.8% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم في حال رؤيتهم لأحد من التلاميذ يكتب على جدران القسم أو الطاولات أو يعبث بممتلكات الثانوية بأنهم يخبرون الإدارة المدرسية بذلك وقد قسمت هذه النسبة كما يلي:

نسبة 14.8% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم أحيانا يحرصون على نظافة ثانويتهم مع حرصهم على المحافظة على ممتلكاتها بأنهم يخبرون الإدارة إذا رأوا أحدهم يكتب على

الجدران، تلتها نسبة 10.4% بالنسبة للمبحوثين الذين صرحوا بأنهم حريصون على المحافظة على نظافة الثانوية وحماية وذلك بأنهم إذا رأوا أحدهم يكتب على الجدران أو يعبث بممتلكات الثانوية يبلغون الإدارة المدرسية بذلك وسجلت كآخر نسبة والتي مثلت المبحوثين الذين لا يحرصون ولكنهم يخبرون الإدارة رأوا أحدهم يكتب بـ 6.4%.

نستنتج من خلال هذا الجدول والذي يبيّن رد فعل التلاميذ (المبحوثين) والتي توزعت على المبحوثين الذين صرحوا بأنهم لا يبالون بالأمر أساسا لأنّ هذا الأمر لا يخصّهم وهم ليسوا مخوّلين بأن يحرصوا على ممتلكات المؤسسة فهناك مراقبين وضعوا لهذا الأمر وهو الذين من المفروض يقومون بالمراقبة ومعاقبة التلميذ الذي يقوم بهذا الفعل غير أنّ هناك قلّة قليلة صرّحت بأنهم عند رؤيتهم لمثل هذه السلوكات فإنهم يخبرون الإدارة بذلك حرصا منهم على بقاء مؤسستهم نظيفة وكذا إيمانا منهم بمسؤوليتهم تجاه مؤسساتهم التعليمية وهذا نابع من تشبعهم بالقيم وحثهم بالمسؤولية وكذا التزامهم بالانضباط وممكن درايتهم بقوانين المؤسسات التعليمية، والملفت للنظر أنه بالرجوع إلى الجدول السابق والذي يبيّن مدى حرص المبحوثين على نظافة الثانوية وممتلكاتها سواء كانوا إناثا أو ذكورا صرحت الغالبية أنهم أحيانا فقط لا يحرصون على نظافتها كما نلمس تناقض سلوك التلاميذ حيث أنهم سجلت أعلى نسبة في هذا الجدول 72.5% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم عند رؤيتهم لشخص كتب على الجدران فإنهم ينصحونه بترك هذا الفعل في مقابل ذلك هم لا يحرصون أبدا على نظافة ثانويتهم ولا يحرصون أيضا على الحفاظ على ممتلكاتها؛ أي أنهم يقولون شيئا عكس ما يفعلونه وقد رأينا نماذج كثيرة من هذا النوع والمتجوّل في الأقسام يشهد حجم الظاهرة التي تخصّ" الكتابة على الطاولات وجدران الأقسام وهو أمر ربما يرجع إلى نفسية التلاميذ من خلال أنهم يعبّرون عند شعورهم بالكتابة على الطاولات أو أنها وسيلة يستعملها الكثير

من التلاميذ في محاولة الغش في الامتحانات والفروض وهذا يقودنا إلى نوع آخر من عدم الالتزام واحترام العلم فالغش هو سلوك سلبي يقوم به التلاميذ في جميع المستويات من أجل الحصول على النقطة وهو يعكس لنا مدى معرفة التلميذ بالقيم التربوية وآلية تطبيقها في الواقع المعاش.

الجدول رقم (28): يوضّح لنا علاقة المواظبة على الدراسة بوضوح الهدف.

			لديك هدف واضح تسعى إلى تحقيقه من خلال دراستك		المجموع
			نعم	لا	
مواظبتك للدراسة لأجل	التفوق والتميز	التكرار	219	22	241
		النسبة	90,9%	9,1%	100,0%
	الرفع من مستواك التعليمي	التكرار	35	8	43
		النسبة	81,4%	18,6%	100,0%
	إرضاء والديك	التكرار	54	0	54
		النسبة	100,0%	0,0%	100,0%
	الحصول على وظيفة	التكرار	107	0	107
		النسبة	100,0%	0,0%	100,0%
المجموع		التكرار	415	30	445
		النسبة	93,3%	6,7%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يخصّ العلاقة بين المواظبة على الدراسة مع وضوح هدف المبحوث الذي يسعى لتحقيقه من وراء الدراسة، حيث سجلت أعلى نسبة والتي قدرت بـ 93.3% من المبحوثين الذين صرّحوا بأنّ لديهم أهداف واضحة يسعون لتحقيقها حيث توزّعت هذه النسبة على النحو التالي 100% وهي نسبة المبحوثين الذين لديهم هدف واضح ويعتمدون في تحقيقه على مواظبتهم على الدراسة رغبة إرضاء الوالدين والحصول على وظيفة مستقبلا في حين سجلت نسبة 90.9% عند المبحوثين الذين لديهم هدف واضح ويسعون إلى تحقيقه من خلال

التفوق والتميز، فيما عادت نسبة 81.4% للمبحوثين الذين لديهم هدف واضح يسعون إلى تحقيقه من خلال الرفع من مستواهم التعليمي.

فيما نجد نسبة 6.7% التي مثلت المبحوثين الذين ليس لديهم هدف واضح يسعون لتحقيقه من وراء الدراسة مع مواظبتهم على الدراسة حيث توزّعت هذه النسبة على النحو التالي 18.6% والتي خصّت المبحوثين الذين ليس لديهم هدف واضح غير أنهم يواظبون على الدراسة من أجل الرفع من مستواهم التعليمي، فيما سجلت نسبة 9.1% والتي مثلت المبحوثين الذين يواظبون على الدراسة من أجل التفوق والتميز، ولكن الهدف ليس واضح بالنسبة لهم.

إنّ الإنسان بفطرته كائن بشري اجتماعي يعمل دائما وبشكل مستمر من أجل الوصول إلى مبتغاه وهذا لا يكون إلاّ من خلال سعيه لتحقيق أهدافه غير أن الطريق من أجل الوصول إلى بلوغ الأهداف شاق وطويل ويتطلّب الصبر وقوة الإرادة والمثابرة من خلال العمل الدؤوب وتخطي الصعاب وكلّ هذا نلمسه من حرصه على تحقيق تلك الأهداف من خلال المواظبة وكذا رسم الخطوات التي يجب أن يعتمد عليها من أجل بلوغ تلك الأهداف وأوّل خطوة يمرّ بها الفرد هو اليقين بأنّ لا أحد يمكن أن يحقّق له أهدافه إلا هو ومن هنا يتعلم كيف يعتمد على نفسه دون اعتماده على الآخرين تليها أهم خطوة وهي كتابة الهدف حتى يتمكن من تذكره دائما فيكثّف من مجهوداته ويواظب من أجل الوصول إليها أيضا، خطوة هامة في تحقيق الأهداف وهي حرص الفرد على مراجعة نسبة تقدّمه بشكل دوري ومنتظم حتى ينجزها في الوقت المطلوب.

إنّ الإنسان الناجح هو الذي يسير وفق خارطة ذهنية وأهداف مكتوبة مسبقا هذان العاملان سيؤثران لا محالة على عقل الإنسان فيواظب على تحقيق هدفه بشكل تلقائي وقد قيل في هذا

الصدد حول الإنسان الناجح هو الإنسان الطموح الذي يرى هدفه بثبات ويسعى له بشكل مباشر فهذا هو التفاني.

وبالرجوع إلى بيانات الجدول وعن النسبة التي سجلت لدى التلاميذ فقد وجد أنّ جلّ التلاميذ صرّحوا بأن لهم أهداف واضحة يسعون إلى تحقيقها من خلال الدراسة والتي ربطناها في دراستنا بمدى مواظبتهم من أجل الوصول إلى مبتغاهم حيث سجلت نسبة 100% من المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يواظبون على الدراسة وفقا لأهداف مسطّرة من أجل إرضاء والديهم وكذا الحصول مستقبلا على وظيفة، فيما تفاوتت النسب بين التفوق والتميز وبين حرص المبحوثين على المواظبة في ضوء أهداف واضحة من أجل الرفع من مستواهم التعليمي والعلمي، في مقابل ذلك فالنسبة المتبقية والتي كانت جد ضئيلة مقارنة بالأولى وهي التي مثلت المبحوثين الذين أبانوا على أن ليس لهم أهداف يسعون خلفها من وراء دراستهم غير أنهم يواظبون على الدراسة من أجل الرفع من مستواهم التعليمي وتحقيق التميز والتفوق.

الجدول رقم (29): يوضّح لنا حرص المبحوثين على المحافظة على التفوّق ومدى التزامهم بالحضور للدراسة يوميا.

			تحرص على المحافظة على تفوقك من خلال			المجموع
			المواظبة في حفظ الدروس	المتابعة والتركيز عند شرح الاستاذ	المحافظة عليهما معا	
تلتزم بالحضور إلى الدراسة يوميا	نعم	التكرار	172	31	241	444
		النسبة	38,7%	7,0%	54,3%	100,0%
	لا	التكرار	0	1	0	1
		النسبة	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
المجموع		التكرار	172	32	241	445
		النسبة	38,7%	7,2%	54,2%	100,0%

من خلال الجدول أعلاه والذي يبيّن لنا مدى حرص المبحوثين على المحافظة على التفوق مع درجة التزامهم بالحضور للدراسة يوميا لا حظنا أن أعلى نسبة سجلت هي 54.2% عند المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يحرصون على المحافظة على التّفوّق من خلال المواظبة على حفظ الدروس مع المتابعة والتركيز عند شرح الأستاذ حيث توزعت النسبة على النحو التالي 54.3% عند المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يلتزمون بالحضور يوميا إلى الدراسة من أجل الحفاظ على تفوقهم حيث يتمثّل هذا الحرص من خلال المواظبة على حفظ الدروس ومتابعة شرح الأستاذ مع التركيز، في حين سجلت النسبة 0.0% عند المبحوثين الذين صرحوا بأنهم لا يلتزمون بالحضور للدراسة.

إلى جانب ذلك نجد نسبة المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يحرصون على المحافظة على التفوق من خلال المواظبة على حفظ الدروس حيث انقسمت النسبة بين المبحوثين الذين يلتزمون بالحضور بشكل يومي إلى الدراسة وصلت إلى نسبة 38.7% في حين سجلت نسبة 0% عند المبحوثين الذين لا يكترثون.

في مقابل ذلك سجلت آخر نسبة في الجدول عند المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يحرصون على المحافظة على التفوق من خلال متابعة شرح الأستاذ والتركيز أثناء الدرس حيث بلغت 7.2% وتوزعت على المبحوثين الذين لا يلتزمون بالحضور يوميا إلى الدراسة بنسبة بلغت 100% بمعدّل تلميذ واحد بينما سجلت نسبة 7% لدى المبحوثين الذين يحرصون على التفوق من خال متابعة شرح الأستاذ والتركيز معه.

من خلال المعطيات الإحصائية المقدمة في الجدول نستخلص أنّ الحرص على المحافظة على التفوق في الدراسة سببه المتابعة والتركيز عند شرح الأستاذ إلى جانب المواظبة على حفظ الدروس

مع الالتزام بالحضور بشكل مستمر ويومي إلى الدراسة إذ أن التلميذ كثير الغياب أو التلميذ الذي لا يلتزم بالحضور بصفة مستمرة إلى الدراسة يحدث فجوات في تلقيه للمعلومات مع صعوبة فهمه للدروس لأن الدروس مترابطة بعضها ببعض ويكمل أحدهما الآخر فالتلميذ كثير الغياب تتراكم عليه الدروس وبالتالي يصعب عليه استيعابها وفهمها بالشكل الصحيح والمطلوب وبالتالي يتراجع مستواه العلمي فيخسر مكانته بين المتفوقين وعليه فالالتزام والانضباط عاملان مهمان من أجل التفوق في الدراسة وكذلك العمل الدؤوب من خلال المواظبة على حفظ الدروس سمح أيضا بالحفاظ على التفوق ويزيد من فرص النجاح عند التلميذ.

الجدول رقم (30): يوضّح العلاقة بين جنس المبحوثين والسلوك المتّبع في حال فشلهم في إنجاز الواجبات.

			في حال فشلك في انجاز الواجبات		المجموع
			تتخلى عنها	تكرر المحاولة	
الجنس	ذكر	التكرار	175	107	282
		النسبة	62,1%	37,9%	100,0%
	أنثى	التكرار	108	55	163
		النسبة	66,3%	33,7%	100,0%
المجموع		التكرار	283	162	445
		النسبة	63,6%	36,4%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يوضح العلاقة بين جنس المبحوثين وعند سلوكهم إزاء الفشل في إنجاز الواجبات الموكلة لهم حيث تبيّن أنّ أعلى نسبة سجلت قدرت بـ 63.6% والتي مثلت إجابة المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم في حال الفشل في إنجاز الواجبات فإنهم يتخلون عنها وتوزعت هذه النسبة بين الذكور والإناث على التوالي 66.3% إناث فيما سجلت 62.1% لدى الذكور.

في مقابل ذلك نجد أنّ نسبة التلاميذ (المبحوثين) الذين صرّحوا بأنهم يكرّرون المحاولة في حالة فشلهم في إنجاز الواجبات حيث بلغت نسبتهم 36.4% وتوزعت بين الجنسين كما يلي 37.9% ذكور و33.7% إناث.

من خلال هذه المعطيات الإحصائية يتبيّن لنا أن جنس الذكور هم الأكثر إصرارا على تكرار المحاولة في حالة الفشل في إنجاز الواجبات فرغبتهم في الوصول إلى الحلّ جعلهم أكثر حرصا على تكرار المحاولة.

نستنتج من خلال الجدول أنّ أغلبية المبحوثين (283) مبحوثا من أصل 445 والممثلة نسبتهم بـ 63.6% من كلا الجنسين رغم التفاوت في النسب حيث أنّ الإناث هو الذين ترتفع عندهم نسبة التّخلي عن إنجاز الواجبات في حال فشلهن وقد قدّرت نسبتهم بـ 66.3% مقارنة بجنس الذكور 62.1% ويرجع السبب في كونهم لا يبادرون إلى تكرار المحاولة بعد الفشل ويفضلون التخلي عن تكرار المحاولة إلى عدم رغبتهم في ذلك وشعورهم بالملل والضّجر من التكرار أيضا قد تكون قلّة أو انعدام الحوافز والتي تتمثل في عبارات التشجيع والإطراء في حال تخلّيهم عن المحاولة هو أسلوب يستعمله المعلم من أجل الرفع من معنويات الفاشلين إلى جانب ذلك نجد أنّ فئة المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يتخلون عند المحاولة قد يرجع السبب في ذلك إلى انخفاض مستوى دافعيتهم للتعلم والإنجاز وكذا قلّة شغفهم بحب العلم والتعلّم.

إن من أهداف المواظبة هو تعزيز السلوك الإيجابي لدى الأفراد من خلال تقديم الحوافز كالتشجيع والرعاية عن طريق تنمية الاتجاهات والمهارات السلوكية الإيجابية والتي تتوافق والقيم التربوية (المواظبة)، في حين نجد أن هناك نسبة من المبحوثين والذين بلغ عددهم 162 مبحوثا صرحوا بأنهم يكررون المحاولة رغم فشلهم وهو ما يقودنا إلى تفسير ذلك في ضوء الجداول السابقة

والتي تحدثنا فيها عند وضوح الهدف بالنسبة إليهم فهم يكررون المحاولة حتى يتمكنوا من الوصول إلى غاياتهم هذه الغايات التي ربما هي مرتبطة أساسا بالحفاظ على تفوقهم وتميّزهم أو الرفع من مستواهم التعليمي اللذان يعتبران مرتبتان من العلم لا تتحققان إلا من خلال المواظبة.

الجدول رقم (31): يوضّح لنا مواظبة المبحوث على الدراسة وعلاقتها بتكريس وقته كلّه لأداء الواجبات.

			تقوم بتكريس وقتك كله لأداء واجباتك			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
مواظبتك للدراسة لأجل	التفوق والتميز	التكرار	97	21	123	241
		النسبة	40,2%	8,7%	51,0%	100,0%
	الرفع من مستواك التعليمي	التكرار	2	16	25	43
		النسبة	4,7%	37,2%	58,1%	100,0%
	إرضاء والديك	التكرار	10	8	36	54
		النسبة	18,5%	14,8%	66,7%	100,0%
	الحصول على وظيفة	التكرار	20	0	87	107
		النسبة	18,7%	0,0%	81,3%	100,0%
المجموع		التكرار	129	45	271	445
		النسبة	29,0%	10,1%	60,9%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يبيّن لنا العلاقة بين مواظبة المبحوث على الدراسة بتكريس وقته كله لأداء واجباته، حيث سجلت أعلى نسبة في الجدول والتي قدرت بـ 60.9% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم أحيانا فقط يقومون بتكريس وقتهم كله لأداء الواجبات وتوزعت النسبة حسب مواظبتهم على الدراسة على النحو التالي 81.3% ومثلت نسبة المبحوثين الذين أحيانا فقط يكرّسون وقتهم لأداء واجباتهم وبأنهم يواظبون على الدراسة من أجل الحصول على

وظيفة في المستقبل، تلتها نسبة 66.7% والتي مثلت المبحوثين الذين قالوا بأنهم يواظبون على الدراسة من أجل إرضاء والديهم بأنهم أحيانا فقط يقومون بتكريس وقتهم لأجل أداء واجباتهم في حين سجلت نسبة 58.1% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم أحيانا فقط يقومون بتكريس وقتهم لأداء واجباتهم وبأنهم يواظبون على الدراسة كم أجل الرفع من مستواهم التعليمي في حين سجلت نسبة 51.0% لدى المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يواظبون على الدراسة من أجل التفوّق والتّميّز وبأنهم أحيانا يكرسون وقتهم لأداء واجباتهم الدراسية في مقابل ذلك نجد نسبة 29.00% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يقومون بتكريس وقتهم كله لأداء واجباتهم وتوزعت هذه النسبة حسب مواظبتهم على الدراسة على النحو التالي 40.2% هي نسبة المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يواظبون على الدراسة من أجل تحقيق التفوق والتميز في مقابل ذلك هم يكرّسون كلّ وقتهم لأجل ذلك من خلال قيامهم بحلّ واجباتهم تلتها نسبة 18.7% والتي مثلت نسبة المبحوثين الذين نجدهم يواظبون على الدراسة من اجل الحصول على وظيفة من خلال تكريس كلّ وقتهم في أداء واجباتهم، ثم النسبة 18.5% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يقومون بتكريس وقتهم كله لأداء الواجبات وبأنهم يواظبون على الدراسة من أجل إرضاء والديهم في حين سجلت آخر نسبة وكانت 4.7% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يواظبون على الدراسة من أجل الرفع من مستواهم التعليمي بينما نجد آخر نسبة سجلت في الجدول وكانت 10.1% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يقومون بتكريس كلّ وقتهم لأداء الواجبات حيث سجلت أعلى نسبة 37.2% والتي مثلت المبحوثين الذين يواظبون على الدراسة من أجل الرفع من مستواهم التعليمي غير أنهم لا يقومون بتكريس كلّ وقتهم لأداء واجباتهم تلتها نسبة 14.8% والتي مثلت المبحوثين الذين قالوا بأنهم يواظبون على الدراسة من أجل إرضاء والديهم غير أنهم لا يقومون بتكريس كلّ وقتهم لأداء واجباتهم، ثم نسبة 8.7% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يواظبون على الدراسة من

أجل التفوق والتميّز في حين أنهم لا يقومون بتكريس وقتهم لأداء واجباتهم الدراسية بينما سجلنا نسبة 00.00% والتي مثلت المبحوثين الذين يواظبون على الدراسة من أجل الحصول على وظيفة.

الجدول رقم (32): يوضّح توزيع المبحوثين حسب استغلالهم لوقت فراغهم وعلاقته بالمستوى التعليمي لهم.

			تستغل وقت فراغك في			المجموع
			مراجعة الدروس وحل الواجبات	الخروج في نزهة مع رفاقك	هواية أخرى	
المستوى التعليمي	أولى ثانوي	التكرار	17	8	17	42
		النسبة	40,5%	19,0%	40,5%	100,0%
	ثانية ثانوي	التكرار	34	19	49	102
		النسبة	33,3%	18,6%	48,0%	100,0%
	ثالثة ثانوي	التكرار	110	69	122	301
		النسبة	36,5%	22,9%	40,5%	100,0%
المجموع		التكرار	161	96	188	445
		النسبة	36,2%	21,6%	42,2%	100,0%

من خلال قراءتنا للجدول نستنتج أنّ أعلى نسبة سجلت هي 42.2% التي تعود إلى التلاميذ (المبحوثين) الذين يستغلون وقت فراغهم في ممارسة هوايات (كالرياضة، الموسيقى،....) وغيرها حيث قسمت هذه النسبة على المبحوثين حسب مستواهم التعليمي كالتالي: 48.00% لدى المبحوثين ذوو المستوى التعليمي الثانية ثانوي، تلتها نسبة 40.5% والتي مثلت المستويين الأولى والثالثة ثانوي.

بينما نجد نسبة 36.2% والتي سجلت عند المبحوثين الذين قالوا بأنهم يقضون وقت فراغهم في مراجعة الدروس وحلّ الواجبات حيث توزّعت النسبة بين المستويات التعليمية على التوالي: 40.5% لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تلتها نسبة 36.5% لدى تلاميذ المرحلة النهائية وكآخر نسبة سجلت والتي مثلت مستوى الثانية ثانوي وقدرت بـ 33.3%.

في مقابل ذلك نجد آخر نسبة سجلت كانت لدى المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يقضون وقت فراغهم مع رفقائهم مثلا الخروج في نزهة حيث قدرت نسبتهم بـ 21.6% وتوزعت بين المستويات التعليمية الثلاثة على النحو التالي

أكّدت المصادر التربوية في ميدان الإدارة التربوية على أهمية الوقت بالنسبة للإنسان باعتباره من أكثر الموارد التي تمتلكها من حيث القيمة، فقيمته فاقت قيمة المال ولهذا وجب أن يستثمر بعناية فائقة حيث اعتبر سيوارت" بأن حياتنا عبارة عن الوقت المخصّص لنا على الأرض، وأنّ مهمّتنا هي الاستفادة المثلى من هذا الوقت.[4]

حيث اكتسب الوقت أهمية حتى أصبح قيمة يتحلّى بها الإنسان والذي يمثّل بعدا هاما في حياته لا يمكنه السّيطرة عليه ولا يمكن أن نوقف الوقت فهو يمضي دون رجعة وعليه وجب على الإنسان استثماره بشكل جيّد فالوقت هو الوعاء الذي يحتضن كلّ التفاعلات والإنتاجات الإنسانية وهو مقدار سعي الإنسان وحركته في هذه الحياة وقد جاء في مقولة الإمام الشهيد حسن البنا رحمه

[4]– سيوارت لوثرجي: إدارة الوقت، ترجمة رعد الصرن، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، دمشق، 2001، ص 8.

الله قائلا: "الوقت هو الحياة، فما حياة الإنسان إلا الوقت الذي يقضيه من ساعة الميلاد إلى ساعة الوفاة"[5]

وبالرغم من قيمة الوقت للإنسان وأهميته بالنسبة لحياته إلا أننا نجد غالبية الأفراد لا تقدّر قيمته ولا تحترمه ولا تستغله بالشّكل المطلوب حتى يكون مثمرا وفعّالا وقد نجدهم يتباهون بإهداره بطرق مختلفة.

وبالرجوع إلى الجدول فنحن نتحدث عن وقت فراغ وكيف يقضيه المبحوثون حيث ورد تعريف وقت الفراغ على أنّه الوقت الحرّ بعد قيام الفرد بمسؤولياته الحياتية كافّة وحسابيا بعرف بأنّه الوقت المتبقي من أربع وعشرين ساعة يومية بعد القيام بمسؤوليات العمل (الدراسة) والمسؤوليات الاجتماعية واحتياجات الفرد الفيزيولوجية.[6]

أي الذي نقصده وهو وقت انقضاء الدراسة في نهاية اليوم كما قد يكون هناك فواصل لوقت الفراغ ما بين الحصص مقرّرة من طرف الإدارة أو عند غياب أحد الأساتذة وعليه جاء سؤالنا لمعرفة مدى حسن استغلال المبحوثين لوقت فراغهم حيث تباينت آراؤهم وتوجهاتهم حول كيفية استغلال وقت الفراغ، حيث سجلت أعلى نسبة لدى المبحوثين الذين قالوا بأنهم يستثمرون وقت فراغهم في ممارسة هواياتهم المفضّلة كالرياضة، الرسم، الموسيقى... وغيرها من الهوايات، قصد الترويح عن أنفسهم والابتعاد عند الضغوطات التي يواجهونها داخل المدرسة وكذا السعي لتنمية المهارات الاجتماعية التي يفضّلونها في مقابل ذلك نجد نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يقضون وقت فراغهم في مراجعة الدروس وحل الواجبات، حيث توزعت النسبة حسب المستويات

[5]- الأغبري عبد الصمد: الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، 2000، ص 428.

[6]- أحمد حافظ فرج: مرجع سابق، ص 186.

التعليمية الثلاثة بدرجات متفاوتة تعكس هدف كلّ فئة، حيث سجلت أعلى نسبة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي ويرجع السبب إلى أن هذه الفئة تسعى إلى الرفع من مستواهم التعليمي وجاء في المرتبة الثانية تلاميذ المرحلة النهائية فهم يقضون وقت فراغهم في حلّ الواجبات ومراجعة الدروس باعتبار أنهم مقبلون على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

فيما تبقى من النسب وهي نسبة المبحوثين الذين يقضون وقت فراغهم في الخروج في نزهة مع الرفاق حيث توزعت على ثلاث مستويات ونسب متفاوتة تعكس اهتمام كلّ فئة حيث وجدنا أعلى نسبة هي لدى المبحوثين في الطور الثالثة ثانوي وهو ما يمكن القول بأنهم يخرجون للترفيه عن أنفسهم وقد يكون هذا الخروج أيضا هو فرصة لاستغلاله في استرجاع ما تمّ دراسته خلال اليوم وفكّ الغموض حول النقاط التي لم يفهموها في مادة ما.

يجدر الإشارة أيضا إلى نقطة مهمة وهي أنه يمكن أن يكون المبحوثون غير واعين بأهمية وقت الفراغ وكيفية استغلاله بالطرق المثلى لأنه من غير المعقول تمضية كلّ وقت الفراغ في الخروج في نزهة أو في ممارسة هواياتهم المفضلة ولكن وجب ترشيد الوقت بما يعود بالنفع لهم حيث أشار في هذا الصدد ما كينزي قائلا إننا لا نزال واقعين في مصيدة الوقت وفخّه مع وجود جيل من المعلومات وهذا القدر من المعدّات المبهرة التي تثير الدوار نجد أنفسنا على حالها من الأنين والقول: ليس هناك ما يكفي من الوقت ! مرة أخرى لماذا يحدث ذلك؟ وهنا نطرح تساؤلا عما إذا كانت المشكلة في الوقت أم في أنفسنا؟[7]

[7]– ماكينزي إليك: مصيدة الوقت، الرياض ترجمة، مكتبة جرير، 2000، ص 6.

الجدول رقم (33): يوضّح لنا المستوى التعليمي للمبحوثين واستعمالهم جدول لترتيب أولوياتهم.

			تستعمل جدولا ترتب فيه أولوياتك			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
المستوى التعليمي	أولى ثانوي	التكرار	17	12	13	42
		النسبة	40,5%	28,6%	31,0%	100,0%
	ثانية ثانوي	التكرار	43	28	31	102
		النسبة	42,2%	27,5%	30,4%	100,0%
	ثالثة ثانوي	التكرار	141	96	64	301
		النسبة	46,8%	31,9%	21,3%	100,0%
المجموع		التكرار	201	136	108	445
		النسبة	45,2%	30,6%	24,3%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يبحث في مدى العلاقة بين مستوى المبحوثين (التلاميذ) مع استعمالهم جدولا يرتّبون فيه أولوياتهم حيث سجلت أعلى نسبة عند المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يضعون جدولا خاصّا يرتّبون فيه أولوياتهم وبلغت نسبتهم 45.2% توزعت على المستويات الثلاثة على النحو التالي 46.8% مستوى الثالثة ثانوي، 42.2% مستوى الثانية ثانوي، وأخيرا مستوى الأولى ثانوي بنسبة قدرت بـ 40.5%.

في مقابل ذلك نجد المبحوثين الذين صرحوا بأنهم لا يضعون جدولا لترتيب أولوياتهم جاءت في المركز الثاني بنسبة قدرت بـ 30.6% قسمت بين المستويات الثلاثة كما يلي: 31.9% ثالثة ثانوي، تلتها نسبة 28.6% المستوى الأولى ثانوي، وفي الأخير نسبة 27.5% وخصّت مستوى الثانية ثانوي.

فيما نجد النسبة 24.3% والتي مثّلت بالتلاميذ (المبحوثين) الذين صرّحوا بأنّهم أحيانا فقط يضعون جدولا ولا يرتّبون فيه أولوياتهم حيث توزعت على النحو التالي بين المستويات الثلاثة

للمبحوثين إذ عادت أعلى نسبة في هذه الخانة عند مستوى التلاميذ أولى ثانوي وبلغت 31% تلتها نسبة 30.4% والتي عادت لمستوى الثانية ثانوي ثم أخيرا نسبة الثالثة ثانوي والتي قدرت بـ 21.3%.

تبيّن لنا من خلال المعطيات الإحصائية أنّ نسبة التلاميذ أو المبحوثين والتي بلغت 4.2% بمعدّل 201 مبحوث أنهم يضعون جدولا خاصا يقومون بكتابة المهام التي يتطلّب إنجازها حيث يعملون على ترتيبها وفق الأولوية يعني أنهم ينجزون الأعمال المهمة جدا فالأقلّ أهمية حتى يكملوا عملهم، وهذا الجدول يساعد كثيرا في ترتيب وتنظيم الوقت كما أنه يساهم قي تقليل الجهد فعند الاستعانة بالجدول يكون من السهل تطبيق ما عليه من واجبات في الوقت المحدد وقد تأرجحت هذه النسبة وتفاوتت حسب المستوى التعليمي للتلاميذ المبحوثين حيث سجلت أعلى نسبة عند تلاميذ المرحلة النهائية 46.8% وهي نسبة معقولة بالنظر غلى أنّ هذه الفئة مقبلة على اجتياز شهادة البكالوريا فاهتمامهم يزيد أكثر وحرصهم على نيل الشهادة يجعلهم أكثر انضباطا والتزاما بالوقت فيستعينون بالجدول من أجل ترتيب المواد المراد مراجعتها بصفة دورية مستمرة (كلّ حب اختصاصه) ويتمّ الترتيب حسب اختصاصهم فمثلا التلميذ الذي يدرس تخصص العلوم التجريبية يكون من ضمن أولوياته الحرص على مراجعة العلوم، الفيزياء، الرياضيات، باعتبارها المواد الأساسية فيحرصون على أن تكون في المرتبة الأولى عند كتابة الجدول ثم تليها المواد الأخرى الأقل أهمية باعتبار معاملاتها أقل من الأولى وهكذا يربحون الوقت ويراجعون بأريحية سعيا لتحقيق الأهداف المنشودة، أضف إلى ذلك النسب الأخرى التي سجلت عند تلاميذ المرحلة الثانية والأولى حيث أنهم صرحوا بأنهم يستعينون بجدول خاص لترتيب أولوياتهم بنسبة فاقت 40%.

يمكن القول بأنّ لديهم وعي بأهمية الوقت بمستوى مرتفع من خلال تطبيقهم لمهارات وسلوكات إيجابية تمكنهم من استغلال الوقت على النحو المطلوب بينما نجد المبحوثين الآخرين الذين صرّحوا بأنهم لا يضعون جدولا لترتيب أولوياتهم بأنه ليس لديهم الوعي الكافي بأهمية الوقت وكيفية ترشيده وهذا ما نفسّره بالمستوى المتدني في حين نجد نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم أحيانا يضعون جدولا لترتيب أولوياتهم فنقول بأنّ وعيهم بأهمية الوقت واستغلاله موجود بمستوى منخفض.

وبالرجوع غلى الجدول وعن سؤالنا المرتبط بمدى استعمال المبحوثين لجدول لترتيب أولوياتهم فيمكن القول بأنّ ترتيب الأولويات هو مبدأ بسيط وما علينا فعله هو كتابة (تدوين المهام) التي يتعيّن علينا تنفيذها قبل غيرها وترتيبها حسب الأهمية، إذ أنّ جوهر الحياة يكمن في التخطيط الذي يعتبر من أهم أسس تحقيق النجاحات فوضوح الرؤية والأهداف (نرجع إلى الجدول السابق والذي يحدّثنا فيه عن الأهداف التي يسعى التلاميذ إلى تحقيقها من خلال الدراسة) إذا ما ارتبطت بالقيم والمبادئ الأخلاقية التربوية للإنسان سيسهل عليه حتما ترتيب الأولويات التي سيحتاجها للوصول إلى أهدافه وبالتالي يصبح قادرا على أن يكون فعالا ومفيدا في عمله وعند كتابة الأولويات في جدول يسمح هذا لنا بتقديم وتأخير المهام حسب درجة الأهمية مع ضرورة التنسيق وفق الزمن المحدد لإنجاز كلّ مهمة وكذا مراعاة التوازن بين المهام والاحتياجات المختلفة.

إنّ ترتيب أولوياتنا يعدّ أهمية قصوى في الحياة من أجل تخطّي العقبات التي تواجهنا والتي يمكن أن تحول دون الوصول إلى الأهداف وتحقيق النجاح أيضا يتبع الترتيب الاستعداد التام لإعادة توجيه الأولويات حسب المستجدات.

وقد جاء في جدول إيزنهاور لتحددي الأولويات وما يسميه ستيفن كوفي صاحب كتاب إدارة الأولويات بالبوصلة التي يعتبر من أشهر النماذج في توزيع المهام وتحديد الأولويات في التنفيذ وبالتالي المساعدة على الإنجاز بشكل أكثر فعالية فالشيء الأهم والعاجل لا بد أن يعطي الأولوية ثم يأتي بعده الأقل فالأقل منه وهكذا دون تضييع الوقت والجهد.

الله سبحانه وتعالى أيضا يدعونا للتفكير والتخطيط السليم لحاضرنا ومستقبلنا ثم بعد ذلك التنفيذ والمتابعة وقد فاضل بين عمليتين عظيمتين وهما سقاية الحاج والإيمان والجهاد وقدّم أحدهما على الآخر وهو الإيمان والجهاد قال تعالى: "أجعلتم سقاية الحاج وعمارة المسجد الحرام كمن آمن بالله واليوم الآخر وجاهد في سبيل الله لا يستوون عند الله والله لا يهدي القوم الظالمين"[8] لا يمكن القول بأن الإنسان الناجح ليس الإنسان المنتج أو الذي ينجز الأمور فقط بل هو الذي يحقّق النتائج المطلوبة في الوقت المتاح.

[8]– الآية 19 من سورة التوبة.

الجدول رقم (34): يوضّح العلاقة بين المستوى التعليمي والمواظبة على الدّراسة.

			مواظبتك للدراسة لأجل			المجموع
			التفوق والتميز	الرفع من مستواك التعليمي	إرضاء والديك	الحصول على وظيفة	
المستوى التعليمي	أولى ثانوي	التكرار	20	6	8	8	42
		النسبة	47,6%	14,3%	19,0%	19,0%	100,0%
	ثانية ثانوي	التكرار	51	8	15	28	102
		النسبة	50,0%	7,8%	14,7%	27,5%	100,0%
	ثالثة ثانوي	التكرار	170	29	31	71	301
		النسبة	56,5%	9,6%	10,3%	23,6%	100,0%
المجموع		التكرار	241	43	54	107	445
		النسبة	54,2%	9,7%	12,1%	24,0%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول والذي يبحث في العلاقة بين المستوى التعليمي للمبحوثين والمواظبة على الدراسة حيث سجلت أعلى نسبة في الجدول والمقدّرة بـ 54.20% عند المبحوثين الذين ربطوا مواظبتهم على الدراسة من أجل التفوق والتميز وقد قسمت هذه النسبة بين المستويات التعليمية على النحو التالي 56.5%، ثالثة ثانوي تلتها 50.00%، ثانية ثانوي فيما سجلت نسبة 47.6% لدى التلاميذ ذو المستوى الأولى ثانوي.

فيما عادت ثاني أعلى نسبة في الجدول والتي سجلت لدى المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يواظبون على الدراسة من أجل الحصول على وظيفة مستقبلا قدرت نسبتهم بـ 24.00% توزعت بين المستويات التعليمية الثلاثة على النحو التالي 27.5% لدى تلاميذ المستوى التعليمي ثانية

ثانوي تلتها نسبة 23.6% عند تلاميذ المستوى التعليمي الثالثة ثانوي، فيما سجلت آخر نسبة وقدرت بـ 19.00% عند التلاميذ ذو المستوى أولى ثانوي.

في مقابل ذلك نجد النسبة التي احتلت المركز الثالث والتي مثلت التلاميذ (المبحوثين) الذين كان الهدف من وراء مواظبتهم على الدراسة هو إرضاء الوالدين حيث قدرت بـ 12.1% توزعت على المستويات التعليمية الثلاثة على النحو التالي 19.00% تلاميذ الأولى ثانوي، ثم 14.7% تلاميذ السنة الثانية ثانوي ثم 10.3% تلاميذ المرحلة النهائية (ثالثة ثانوي).

فيما تذيّلت الترتيب نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنّ مواظبتهم على الدراسة من أجل الرفع من مستواهم التعليمي حيث قدّرت بـ 9.7% والتي قسمت بين المستويات الثلاثة على النحو التالي 14.3% لدى تلاميذ أولى ثانوي ثم تلتها النسبة 9.6% لدى تلاميذ المستوى النهائي وعادت آخر نسبة لتلاميذ الثانية ثانوي والتي قدرت بـ 7.8%.

نستنتج من خلال الجدول أنّ التلاميذ على اختلاف مستوياتهم قد أجمعوا على أنّ مواظبتهم على الدراسة هو من أجل ضمان التفوق والتميّز حيث تصدر مستوى السنة الثالثة ثانوي النسب بـ 56.5 حيث أنّ التفوق والتميز لا يأتي من عدم ولكن من الحرص والمثابرة والاجتهاد طوال السنة وبصفة مستمرة دونما انقطاع، فيعمل التلاميذ على المواظبة على الدراسة من خلال الحرص على الحضور على الدراسة يوميا وكذا المتابعة والتركيز داخل القسم، المشاركة في حل التمارين داخل القسم ومراجعة الدروس وحل الواجبات المنزلية كلّ هذا يساهم في اكتساب التلاميذ لمهارات متعددة تسمح لهم بالرفع من مستواهم التعليمي وكذلك تحسين آدائهم الدراسي حتى تتكون عندهم ملكة المعرفة في إطار البرنامج الدراسي وكذلك المواظبة تسمح لهم بعدم اكتظاظ الدروس عليهم لأنّ في المرحلة الثانوية كما هو معلوم كثرة المواد وطول البرنامج وبالتالي وجب على التلاميذ تنظيم وقتهم

من خلال الحرص على المواظبة المستمرة من أجل بلوغ الهدف وقد عللت ارتفاع نسبة التلاميذ ذو المستوى الثالثة ثانوي أمر منطقي باعتبار أنهم وصلوا إلى مرحلة وجب فيها الجد والمثابرة قصد نيل الشهادة وبالنظر أيضا إلى نتائج الجدول حيث نجد أن تلاميذ السنة الثانية ثانوي أيضا هم يواظبون في الدراسة من أجل التفوق والتميز،هذا التفوق يسمح لهم بالانتقال إلى المرحلة النهائية والتي من خلالها تفتح لهم أبواب الجامعة بعد الحصول على الشهادة بتطلعاتهم جسدوها من خلال المواظبة ولا يفوتنا أيضا نسبة تلاميذ السنة الأولى ثانوي حتى وإن قلّت فالهدف الأسمى الذي يرغبون في الوصول إليه جعلهم يواظبون على الدراسة.

فيما تباينت النسب وتقاربت بين التلاميذ الذين يحرصون على المواظبة على الدراسة وبين المستوى التعليمي حيث ارتفعت النسبة عند التلاميذ الراغبين في الحصول على وظيفة وقد سجلت أعلى نسبة أيضا عند تلاميذ المرحلة النهائية فيما تلتها نسبة السنة الثانية والأولى على التوالي، إذ أنهم أقروا بأن حرصهم ومواظبتهم على الدراسة هو الحصول على وظيفة ففي هذا الوقت الذي نعيش فيه أين ارتفعت الأسعار وبالتالي أصبح التلاميذ بحاجة إلى العمل من أجل سدّ احتياجاتهم اليوميّة واحتياج أسرهم حيث صرّح المبحوثون على أنهم إلى جانب الدراسة فهم يعملون أي شيء من أجل إعانة أسرهم أو على الأقل تلبية متطلباتهم لأنّ حسبهم المدخول داخل أسرهم متدني وغير كاف لتلبية كافة متطلبات أفراد الأسرة بأكملها من ملبس ومأكل .... وغيرها.

فيما جاءت نسبة التلاميذ الذين صرحوا بأن همهم كلّه أنهم يواظبون على الدراسة فقط من أجل نيل رضى والديهم.

فيما بقيت نسبة التلاميذ الذين قالوا بأنهم يواظبون على الدراسة من أجل الرفع من مستواهم التعليمي حيث ارتفعت النسبة عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي تلتها الثالثة فالثانية ثانوي فتلاميذ

الأولى يسعون إلى الانتقال إلى مستويات أعلى وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي هدفهم هو الحصول على الشهادة والدخول إلى الجامعة وكذلك السنة الثانية ثانوي هدفهم بلوغ المرحلة النهائية واجتيازها بسلام.

الجدول رقم (35): يوضّح لنا العلاقة بين المستوى التعليمي للمبحوث وطلب صديقه الخروج معه في وقت مراجعة الدروس.

			طلب إليك صديقك الخروج معه في الوقت الذي كنت تراجع دروسك			المجموع
			تخرج معه	تعتذر منه	تؤجل الخروج لوقت لاحق	
المستوى التعليمي	أولى ثانوي	التكرار	19	3	20	42
		النسبة	45,2%	7,1%	47,6%	100,0%
	ثانية ثانوي	التكرار	42	6	54	102
		النسبة	41,2%	5,9%	52,9%	100,0%
	ثالثة ثانوي	التكرار	116	30	155	301
		النسبة	38,5%	10,0%	51,5%	100,0%
المجموع		التكرار	177	39	229	445
		النسبة	39,8%	8,8%	51,5%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يبيّن العلاقة بين طلب الصديق للخروج في وقت مراجعة الدروس مع مستواهم التعليمي حيث سجلت أعلى نسبة في الجدول والتي قدرت بـ 51.5% ومثلت المبحوثين الذين قالوا بأنهم يؤجلون الخروج برفقة أصدقائهم إذا تزامن ذلك مع وقت مراجعتهم للدروس حيث قسمت النسبة بين المستويات الثلاثة على النحو التالي 52.9% والتي مثلت المبحوثين ذو المستوى التعلمي الثانية ثانوي تلتها نسبة 51.5% لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و47.6% المبحوثين الذين يدرسون السنة الأولى ثانوي.

في مقابل ذلك نجد ثاني نسبة سجلت بالجدول وقدرت بـ 39.8% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يلبون دعوة الأصدقاء للخروج حتى وإن تزامن ذلك مع وقت مراجعتهم للدروس وتوزعت هذه النسبة على المستويات الثلاثة كما يلي: 45.2% تلاميذ السنة أولى ثانوي، تلتها نسبة 41.2% لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي فيما سجلت نسبة 38.5% عند التلاميذ الذين يدرسون بالمستوى النهائي (ثالثة ثانوي).

في حين سجلت آخر نسبة في الجدول والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يعتذرون عند الخروج إذا تزامن ذلك مع وقت مراجعتهم للدروس حيث توزعت هذه النسبة بين المستويات التعليمية الثلاثة على التوالي 10.00% تلاميذ المستوى النهائي تلتها نسبة 7.1% تلاميذ السنة الأولى ثانوي، فتلاميذ السنة الثانية ثانوي بنسبة 05.9%

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أنّ المبحوثين لديهم وعي بضرورة المواظبة على مراجعة الدروس من اجل تحقيق نتائج إيجابية تسمح لهم بالوصول إلى أهدافهم المسطّرة وهم كذلك على قدر من المسؤولية اتجاه الوقت فهم لا يدركون أهمية الوقت خاصة أثناء مراجعتهم لدروسهم وهذا ما لمسناه من خلال النسب التي قدمت في الجدول حيث سجلت أعلى نسبة لدى المبحوثين الذين أجلوا الخروج مع الأصدقاء إلى وقت لاحق لأنهم كانوا يراجعون دروسهم وقد توزعت النسبة تبعا للمستوى التعليمي حيث ارتفعت النسبة عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي بفارق بسيط على نسبة تلاميذ المرحلة النهائية وهو ما يعكس كذا طموح التلاميذ ذو مستوى الثانية ثانوي في الانتقال إلى الصف الأعلى ومنه إلى الجامعة أيضا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فمواظبتهم على مراجعة الدروس بصفة مستمرة وتأجيل لقاء الأصدقاء إلى وقت لاحق يبيّن لنا أنّ هذه الفئة تسعى لتحقيق النّجاح وأنّ أمامهم متّسع من الوقت ليقضوه مع رفاقهم عند نهاية الدراسة، في حين سجلت نسبة منخفضة

قليلا نوعا ما عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى جانب ذلك سجلنا نسبة 93.8% من المبحوثين الذين فضّلوا مقاطعة مراجعة الدروس والخروج مع رفاقهم قصد قضاء وقت مستقطع في الدراسة حيث ارتفعت النسبة عند السنة الأولى ثانوي والثانية في حين سجلت نسبة منخفضة لدى تلاميذ المرحلة النهائية وهذا السلوك يعكس لنا مدى تمسكهم بقيمة المواظبة من خلال حرصهم على مراجعة الدروس باعتبارهم مقبلين على الشهادة، في حين سجلت نسبة منخفضة جدا قدرت بـ 8.8% لدى المبحوثين الذين فضلوا الاعتذار في الخروج لأنهم يواظبون على مراجعة الدروس بصورة مستمرة وغير متقطعة حتى يحققوا ما يسعون إليه حيث سجلت نسبة مرتفعة نوعا ما عند مستوى الثالثة ثانوي بالمقارنة بالمستويين الآخرين وهو ما يعكس لنا مدى أهمية الوقت عند هذه الفئة وبالتالي هم حريصون على استغلاله أحسن استغلال في مراجعة كلّ دروسهم.

الجدول رقم (36): يوضّح العلاقة بين الحرص على إنجاز كلّ الواجبات مع كيفية استغلالهم لوقت الفراغ.

			تستغل وقت فراغك في			المجموع
			مراجعة الدروس وحل الواجبات	الخروج في نزهة مع رفاقك	هواية أخرى	
تحرص على إنجاز كل الواجبات الموكلة لك في وقتها	نعم	التكرار	58	8	25	91
		النسبة	63,7%	8,8%	27,5%	100,0%
	لا	التكرار	24	50	43	117
		النسبة	20,5%	42,7%	36,8%	100,0%
	أحيانا	التكرار	79	38	120	237
		النسبة	33,3%	16,0%	50,6%	100,0%
المجموع		التكرار	161	96	188	445
		النسبة	36,2%	21,6%	42,2%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يبيّن العلاقة بين حرص المبحوث على إنجاز كلّ الواجبات الموكلة إليهم في وقتها مع كيفية استغلاله وقت الفراغ حيث سجلت أعلى نسبة 42.2% ومثلت نسبة المبحوثين الذين يستغلون وقت فراغهم في ممارسة هواياتهم وتوزعت هذه النسبة على النحو التالي 50.6% المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم أحيانا يحرصون على إنجاز كلّ الواجبات الموكلة لهم في وقتها تلتها نسبة المبحوثين الذين صرحوا بأنهم لا يحرصون على إنجاز الواجبات الموكلة إليهم وأنهم يستغلون وقت فراغهم في ممارسة هواياتهم المفضّلة وبلغت نسبتهم 36.8% فيما بلغت نسبة 27.5% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يحرصون على إنجاز كلّ واجباتهم الموكلة إليهم غير أنهم يستغلون وقت فراغهم في ممارسة هواياتهم المفضّلة.

بينما نجد نسبة 36.2% والتي مثلت نسبة المبحوثين الذين يستغلون وقت فراغهم في مراجعة الدروس وحلّ الواجبات مع حرصهم على إنجاز كل الواجبات الموكلة إليهم في وقتها حيث قدّرت بأعلى نسبة بـ 63.7% لدى المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يحرصون على إنجاز كل الواجبات الموكلة إليهم في وقتها مع استغلالهم لوقت الفراغ في مراجعة الدروس وحل الواجبات، تلتها نسبة 33.3% ومثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم أحيانا يحرصون على إنجاز الواجبات مع استغلالهم لوقت الفراغ في حلّ الواجبات ومراجعة الدروس وسجلت نسبة 20.5% والتي مثلت نسبة المبحوثين الذي صرحوا بأنهم لا يحرصون على حلّ كل الواجبات الموكلة إليهم في وقتها غير أنهم يستغلون وقت فراغهم في مراجعة الدروس وحلّ الواجبات.

في مقابل ذلك نجد آخر نسبة سجلت في الجدول وقدرت بـ 21.6% والتي مثلت المبحوثين الذين يستغلون وقت فراغهم في الخروج في نزهة مع الرفاق حيث بلغت أعلى نسبة في ذات الخانة 42.7% والتي مثلت نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يحرصون على إنجاز الواجبات الموكلة إليه في وقتها في مقابل ذلك أنهم يمضون وقت فراغهم في الخروج في نزهة بصحبة الأصدقاء، تلتها نسبة 16.00% عند المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم أحيانا يحرصون على إنجاز الواجبات الموكلة إليهم في وقتها مع استغلالهم لوقت الفراغ في الخروج في نزهة وكآخر نسبة سجلت هي 8.8% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يحرصون على إنجاز كلّ الواجبات الموكلة إليهم في وقتها مع استغلالهم لوقت الفراغ في الخروج في نزهة رفقة أصدقائهم.

يرتبط الوقت بشكل عام بوجود علاقة منطقية لارتباط نشاط أو حدث معيّن بنشاط أو حدث آخر ويعبّر عنه بصيغة الماضي أو الحاضر أو المستقبل.[9]

للوقت أهمية كبيرة وهو من الأشياء التي لا تقدّر بثمن في حياة الإنسان بداية من القرآن الكريم الذي حثّنا على المحافظة على الوقت من خلال حسن الاستفادة منه ومن كيفية التعامل معه باحترافية لتحقيق المهام الحياتية لذا لا بدّ من استثماره وعدم هدره والسعي من أجل تنظيمه واستغلاله بطريقة مثالية من خلال تخصيص وقت العمل ووقت الراحة والترفيه ووقت الاستمتاع مع الأسرة والأصدقاء.

كما وجاءت السنة النبوية الشريفة لتؤكّد على أهمية الوقت التي جسّدها القرآن حيث شدّدت عل احترام الوقت واستغلاله في العمل الصالح المثمر وأنّه من المواضيع الهامة التي سيسأل عنها الإنسان، كما حثت على التوازن بين الوقت والعمل والراحة.[10]

ولوقت الفراغ أهمية وقيمة عالية، حيث يجب استغلاله في اكتساب وتطوير المهارات الجديدة إلى جانب منح الفرد فرصة للترويح عن نفسه ووقت الفراغ هو التخلص من ارتباطات العمل والتزاماته أما في الوقت الحالي فأصبح يطلق على حرية الفرد في ذلك الوقت واستخدامه بطريف شتى، تختلف ممارسات الأفراد لوقت الفراغ حسب الأنشطة التي يقومون بها فوقت الفراغ يعتبر وقت نشاط لا يتعلّق بأوقات العمل أو أوقات النّوم.

[9]– محمود محمد يحيى عدارية: إدارة الوقت لدى مديري ومديرات، مدارس وكالة الغوث الأساسية في الصفة الغربية– ماجستير جامعة بيرزيت، فلسطين، إشراف فطين سعد ومحمد عمران، 2000، ص 15.

[10]– القرضاوي يوسف: الوقت في حياة المسلم، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر بيروت، 1991، ص 12.

وفي الرجوع إلى الجدول فإن وقت الفراغ هنا هو الوقت الذي يتحرّر فيه التلاميذ من الالتزامات اتجاه الدراسة وهنا يظهر حجم التخطيط والتفكير الذي يحويه التلميذ، فالتلميذ المجدّ والمجتهد هو الذي يسعى ليقسّم أعماله فيجعل وقت فراغه هو وقت نشاط جديد يمارس فيه مختلف الأعمال حيث أوضح المبحوثون أنهم يستغلون وقت فراغهم لممارسة هواياتهم المختلفة قصد منح أنفسهم نوعا من الرّاحة بعد عناء ومشقّة اليوم الدراسي وقد بلغت نسبتهم 42.2% وتوزعت حسب حرصهم على أداء الواجبات الموكلة لهم في وقتها حيث تذيّلت النسبة المبحوثين الذين يقضون وقت فراغهم في ممارسة الهوايات على حرصهم على أداء واجباتهم الموكلة لهم في وقتها بنسبة 27.5% وهي نسبة متدنّية مقارنة بالنّسب الأخرى.

إلى جانب ذلك نجد نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يستغلون وقت فراغهم في مراجعة الدروس وحل الواجبات وقد سجلت أعلى نسبة عند المبحوثين الذين يحرصون على إنجاز الواجبات في الوقت المحدد بنسبة بلغت 63.7% وهذه الفئة من المبحوثين يحسنون استغلال الوقت بطرق سليمة حتى لا تتراكم عليهم الأعمال والواجبات فيصعب عليهم حلّها في وقتها وبغض النّظر عند استغلل وقت الفراغ في راحة النفس والتّنزّه رفقة الأصدقاء إلا أنه يجب أن يكون بصورة عقلانية فمن غير المقبول والمعقول أن تمرح وتخرج في نزهات دائما وأمامك واجبات كثيرة تتطلّب منك القيام بها فالفراغ هو من أكثر الأمور التي من الممكن أن تؤدي بالإنسان إلى الطرق الخاطئة وعليه يجب أن يضع التلاميذ في مخططاتهم لوقت الفراغ جدولا يوازنون به بين وقت الراحة والنشاط الذي يصاحب وقت فراغهم المدرسي.

وفي الأخير يمكن القول بأنّ مسيرة الحياة البشرية تبدأ بالوقت وتنتهي بالوقت، فعمر الإنسان نفسه موقوت بزمن لا يتعدّاه وأحداث حياته كلّها مؤقتة.[11] النّاجح من يحسن إدارة وقته بما يتلاءم وأهدافه المنشودة.

وقد قال ابن مسعود رضي الله عنه: "ما ندمت على شيء ندمي على يوم غربت فيه شمسه نقص فيه أجلي ولم يزد فيه عملي"، وهنا نستشف قيمة الوقت في حياة البشرية جمعاء وبأنه ينقضي بسرعة وغير قابل للعودة والاسترجاع فوجب استغلاله على نحو أفضل لتحقيق المنفعة بغض النظر عن نوع الوقت إن كان وقت فراغ أو وقت عمل.

[11]– محمود إبراهيم سعيد ملحم: دراسة تحليلية للعلاقة بين إدارة الوقت وأداء العاملين بالتطبيق على المؤسسات العامة والخاصة بمحافظة قلقيلية –فلسطين– أطروحة دكتوراه –الفلسفة في إدارة الأعمال ، إشراف: محمد عنتر أحمد أحمد، ماي 2010، ص 33.

الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية:

نستنتج أن الفرضية الثانية قد تحقّقت جزئيا لأن النتائج التي تحصّلنا عليها من الإحصاءات البيانية التي تمّ استنطاقها من الاستمارة والتي تنصّ على (القاعدة القيمية التي تقدّها المدرسة للتلميذ لها تأثير على سلوكه الاجتماعي).

- فمن خلال النتائج المتحصّل عليها من الجداول المخصصة للفرضية الثانية تبيّن لنا أنّ: مكانة المئزر تراجعت فينما كان في القديم رمز من رموز التعليم ولباس يتباهى به التلاميذ أصبح اليوم لباس يستحي بالتلاميذ من ارتدائه لأنه يخفي المظهر الجميل لهم، ففي القديم كان التلاميذ يرتدونه إخفاء للملابس البالية، أما اليوم أصبح التلاميذ يتّبعون الموضة في اللباس، مما جعلهم يتخلّون عن ارتدائه لأنه أصبح يشكّل لهم حرجا عند لباسه، فبالحديث عن قيمة الالتزام ومن خلال جواب المبحوثين تبيّن لنا أنّ التلاميذ لا يلتزمون بارتداء المئزر وهذا راجع إلى تغاضي الإدارة المدرسية والسماح لهم دون ارتدائه، إذ يعتبر ارتداء المئزر أحد العوامل التي تحقّق النظام والانضباط داخل البيئة المدرسية، وهذا حسب معطيات الجدول رقم (22).
- وفي ذات السياق وعن قيمة الالتزام فقد بينت الشواهد أن التلاميذ أحيانا فقط يلتزمون بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها إدارة الثانوية بنسبة قدرت بـ 56.2 وذلك راجع لتساهل الإدارة في تطبيق القوانين بصفة دورية ومستمرة، إذ أصبح يسمح للتلميذ بالدخول والخروج دون إحضار رخصة وهذا حسب شواهد الجدول رقم (24)، وهو ما أدى إلى انتشار الفوضى في البيئة المدرسية، وأصبحت ظاهرة التّسيّب وعدم الالتزام بالمواعيد تطغى على صفات التلاميذ وسلوكاتهم الاجتماعية من خلال ممارساتهم اليومية.

- وعليه نستنتج أن أغلبية التلاميذ حسب البيانات الإحصائية أنهم يلتزمون بالقواعد المدرسية بصورة متقطّعة وغير مستمرّة، فظاهريا يبدو التلاميذ حريصين وملتزمين بالحضور في الوقت المحدّد للدراسة وهذا حسب شواهد الجدول رقم (25) بغض النظر عن نوع الجنس وكذا المستوى التعليمي، حيث بلغت النسبة لدى الذكور 99.6 والإناث 100.0، وكذا نفس الشيء بالنسبة للالتزام بالحضور إلى الدراسة في الوقت المحدد والمستوى التعليمي للتلاميذ، ما يمكن أن نستنتجه هو أن تلاميذ المرحلة الثانوية يقدّرون قيمة العلم وهي من القيم التربوية وأن لديهم حِسّ بالمسؤولية اتجاه الدراسة، وهنا وبالرجوع غلى الواقع نجد تضارب في إجابة المبحوثين والممارسة الفعلية للسلوكات الاجتماعية، إذ الملاحظ في الواقع هو الغياب المتكرّر للعديد من التلاميذ وتذبذب ملحوظ في التزامهم بالحضور، وعليه نستنتج أن التلاميذ يحترمون القواعد المدرسية ظاهريا فقط، وهو لا يلتزمون بها كونها قيمة، بل خوفا من العقوبات التي سيتعرّضون لها سواء كان من قبل إدارة الثانوية أو الرقابة الوالدية.
- نقص الأساليب التي تتبعها إدارة الثانوية أو بالأحرى انعدامها والتي تخص القيم التربوية لدى التلاميذ وجعلهم يتّبعون السلوكات الاجتماعية الإيجابية من خلال تطبيق القوانين واتباعهم لأسلوب العقاب والترهيب في ذلك.
- وعن قيمة الالتزام أيضا نستنتج أن التلاميذ يلتزمون بالمحافظة على نظافة البيئة المدرسية من خلال حرصهم على الممتلكات والهياكل التعليمية، حيث أنهم يتناصحون فيما بينهم بضرورة التخلي عن الكتابة على جدران القسم والطاولات وهذا حسب شواهد الجدول رقم (27)، حيث بلغت النسبة 65.3، وهذه النسبة مؤشر يؤكّد لنا درجات الوعي التي يتمتّع بها التلاميذ اتجاه نظافة البيئة المدرسية، لكن الواقع الملموس عكس ذلك تماما، فعند زيارتنا الميدانية للمؤسسة التعليمية لاحظنا أنّ الجدران والطاولات مليئة بالكتابات، وكذا النفايات مرمية على الأرض

والمسؤول الوحيد عن النظافة هم عمال النظافة، وعليه نستنتج من إجابة المبحوث أنهم ظاهريا ملتزمون بالمحافظة على نظافة البيئة المدرسية وواقعيا عكس ذلك، وعليه فالتلاميذ لديهم وعي بقيمة الالتزام بالنظافة، لكن تطبيقاتهم الفعلية اتجاه هذه القيمة لا تظهر من خلال سلوكاتهم الاجتماعية.

- وعن السلوك الاجتماعي للتلاميذ اتجاه قيمة المواظبة على الدراسة نستنتج بأنّ وضوح الهدف والسعي خلف تحقيقه هو العامل والحافز الرئيسي الذي يسعى التلاميذ للوصول إليه بغية تحقيق طموحاتهم المستقبلية وهو ما أكدته شواهد الجدول رقم (28).
- كما أكدت شواهد الجدول رقم (29) أنّ التلاميذ على اختلاف مستوياتهم التعليمية قد أجمعوا على أنهم يواظبون على الدراسة من أجل تحقيق أهدافهم في ضمان التفوق والتميّز الدراسي الذي يؤدّي إلى النجاح لا محالة، حيث سجلت كأعلى نسبة لدى تلاميذ المرحلة النهائية حيث صرّحوا في ذات الصدد بأنهم يقومون بتكريس وقتهم كله لآداء واجباتهم الدراسية، وهذا حسب معطيات الجدول رقم (31)، وفي حين أنهم صرحوا بأنهم في حال الفشل في إنجاز الواجبات فهم لا يكرّرون المحاولة بل يتخلّون عنها، وهذا بالنظر إلى نسبة التلاميذ الذين صرحوا بذلك والتي قدّرت بـ 63.6، وهذا حسب شواهد الجدول رقم (30)، وهو ما يقودنا إلى نتيجة مفادها أن التلاميذ أحيانا هم واعون بالقيمة التربوية المتمثلة في المواظبة، ولكن في سلوكاتهم الاجتماعية وتطبيقاتهم الفعلية لهذه القيمة فهي متذبذبة.
- من خلال الشواهد المتحصّل عليها في الجدول رقم (35) تبيّن لنا أن التلاميذ يواظبون على الدراسة من خلال تقديرهم لقيمة الوقت، حيث أنهم يؤجلون الخروج إذا طلب منهم حتى ينهوا مراجعة دروسهم، أضف إلى ذلك أنهم يحسنون تنظيم الوقت من خلال وضعهم لجدول يرتّبون

فيه أولوياتهم وهذا يساعدهم في إنجاز الأعمال بسرعة وبأقل جهد، وهو ما أكدته شواهد الجدول رقم (33)، وقد ارتفعت النسبة لدى تلاميذ المرحلة النهائية بمعدّل قدّر بـ 46.8.

- وعليه نستنتج أن التلاميذ على وعي بضرورة المواظبة على الدراسة من أجل تحقيق أهدافهم، وهم على قدر من المسؤولية اتجاه الوقت، فهم يقدّرون قيمته ويستغلونه في ما يعود عليهم بالنّفع. هذه النتيجة تعارضت مع ما توصلت إليه دراسة الطالبة سهام صوكو في رسالتها حول: "واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية"، حيث كشفت عن زوال تقدير قيمة الوقت في أوساط المراهقين، وهو ما تعارض مع دراسة نجوى عميروش والتي جاءت بعنوان: "الطلبة الجامعيون بين القيم السائدة والمتنحية"، حيث توصلت في دراستها على أنّ الطلبة واعون بقيمة الوقت ويحسنون استغلاله.

الفصل الرابع: عرض وتحليل جداول الفرضية الثالثة

تمهيد

1- عرض وتحليل جداول الفرضية الثالثة.

2- الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة.

تمهيد:

نتطرّق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة التي تنصّ على أنّ [هناك علاقة بين القيم التربوية التي يتلقاها التلميذ في المحيط الخارجي وسلوكه الاجتماعي.] وذلك باستخدام الجداول البسيطة والمركّبة.

الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (37): يوضّح لنا العلاقة بين جنس المبحوث والدافع الذي جعلهم يختارون مصاحبة جماعة الرفاق دون غيرها.

			الذي دفعك إلى اختيار مصاحبة مجموعة من الرفاق دون غيرهم				المجموع
			تجمعكم نفس الاهتمامات	لمصلحة معينة	لشعورك بالراحة معهم	لتوفر الحرية والاستقلالية	
الجنس	ذكر	التكرار	122	22	102	36	282
		النسبة (%)	43,3%	7,8%	36,2%	12,8%	100,0%
	أنثى	التكرار	59	6	62	36	163
		النسبة (%)	36,2%	3,7%	38,0%	22,1%	100,0%
المجموع		التكرار	181	28	164	72	445
		النسبة (%)	40,7%	6,3%	36,9%	16,2%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول والذي يبيّن لنا العلاقة بين جنس المبحوث والدوافع التي جعلتهم يختارون صحبة من الرفاق دون غيرها، حيث سجلت أعلى نسبة والتي قدرت بـ 40.7% لدى المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم اختاروا هذه الجماعة دون غيرها من الرفاق؛ لأنهم تجمعهم نفس الاهتمامات وتوزعت هذه النسبة بين الذكور والإناث كالتالي 43.3% ذكور و36.2% إناث.

في حين سجلت نسبة 36.9% والتي مثلت المبحوثين الذين اختاروا مصاحبة جماعة من الرفاق دون غيرها لشعورهم بالراحة معهم، وقد توزعت هذه النسبة على النحو التالي 38% إناث و36.2% ذكور.

إلى جانب ذلك نجد نسبة 16.2% والتي مثلت المبحوثين الذين فضلوا مصاحبة جماعة من الرفاق دون غيرها بدافع توفر الحرية والاستقلالية، انقسمت النسبة كالتالي 22.1% إناث و12.8% ذكور.

في مقابل ذلك سجلت آخر نسبة وهي 6.3% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم فضلوا واختاروا مصاحبة جماعة الرفاق دون غيرها مصاحبة معيّنة، حيث انقسمت هذه النسبة بين نسبتين كالتالي 7.8% ذكور و3.7% إناث.

نستنتج من خلال المعطيات الإحصائية للجدول بأنّ الأفراد يميلون دائما إلى الانتماء إلى مجموعة من الأقران التي تكون لهم نفس الاهتمامات، وقد لوحظ بأنّ جنس الذكور ميال أكثر إلى مصاحبة الأقران الذين تجمع بينهم نفس الاهتمامات والتوجهات مقارنة بالإناث، حيث أنهم يجتمعون سويّا وتربطهم علاقات وثيقة، تبرز أكثر من خلال انتمائهم هذا الأخير الذي يعتبر المحور والركيزة التي تضمن من خلالها جماعة الرفاق تماسكها وهو أكثر دافع جعل المبحوثين يختارون مجموعة من الرفاق دون غيرها، في مقابل ذلك عبّر المبحوثون عن انتمائهم لمجموعة

الرفاق؛ لأنّ هذه الأخيرة وفّرت لهم الراحة والاطمئنان، إذ يعتبر المتنفّس الأقوى الذي يمدّهم بالشعور بالرّاحة، حيث أكّدت الإناث أنّ الانتماء إلى مجموعة الرفاق سببه الشعور بالطمأنينة إذ أنّ أعضاء الجماعة يتقبل بعضهم البعض، فيمنحون أنفسهم الراحة وهو ما دفعهم حسبهم إلى اختيار هذه المجموعة.

بينما نجد نسبة المبحوثين الذين فضلوا الانضمام والانتماء إلى مجموعة دون غيرها بسبب أنّ هذه الأخيرة تمنحهم الحريّة والاستقلالية في التصرّف والتي ربّما يفتقدونها مع أسرهم باعتبار الأسرة تضع لهم ضوابط، وقد تأرجحت النسب بين المبحوثين حيث ارتفعت النسبة عند الإناث أكثر من الذكور، إذ صرحت المبحوثات بأنهن ينعمن بالحرية والاستقلالية أكثر من نسبة الذكور.

في حين وجدنا نسبة قليلة من المبحوثين الذين أفصحوا عن نواياهم، من خلال انتمائهم لمجموعة والتي كان الغرض منها تحقيق مصالحهم الشخصية التي ربما لا يستطيعون القيام بها أو تحقيقها فرادى، حيث ارتفعت النسبة عند الذكور أكثر منها عند الإناث.

ومنه يمكن القول بأن جوهر قيام العلاقات بين جماعة الرفاق والحاجة إلى تحقيق الانتماء أيضا، عنصر الجذب الذي يتوفّر في فرد أو جماعة معيّنة يجعل فرادا آخرين يرغبون في الانضمام إليهم ويميلون إليهم، حيث تختلف العوامل المساعدة على الجذب، فنجد مثلا المظهر وشكل الفرد وهو عنصر فعّال في الجذب، أضف إلى ذلك التشابه في المعتقدات والاتجاهات والاهتمامات، وأيضا التشابه في تمثلهم للقيم، وكذا المستوى الثقافي والمركز الاجتماعي.

كما نجد الألفة والتي تمثّل عدم جذب لدى أفراد المجموعة الواحدة، حيث أن الاختلاط والمشاركة لمدة طويلة منح للفرد الإحساس بالألفة، ولا يمكن أن ننسى البحة المتبادلة إذ أن الأفراد بطبعهم يميلون أكثر إلى الانتماء إلى مجموعة الأشخاص الذين يحبونهم بينما يرفضون الأشخاص

الذين يرفضونهم، وفي الأخير نخلص إلى أنّ واقع المبحوثين الذي يجعلهم يميلون إلى مجموعة من الأقران دون أخرى كان سبب حاجتهم للانتماء، أيضا التجاذب الذي جمع بينهم كأفراد داخل مجموعة والذي وفر لهم نوعا من الحريّة والاستقلالية، أضف إلى ذلك تشابه في الاهتمامات، وكذا تقاطع المصالح هما أساس قيام جماعة الرفاق.

ومنه يمكن القول إن جوهر تشكل جماعات الرفاق هو الانتماء.

جدول رقم (38): يوضّح لنا المبحوث وعلاقته بالأنشطة التي تقوم بها جماعة الرفاق.

			الاهتمام بالأنشطة التي تقوم بها جماعة الرفاق وتخضع للقوانين التي تضعها			المجموع
			نعم أهتم	لا أهتم	أحيانا أهتم	
الجنس	ذكر	التكرار	150	58	74	282
		النسبة (%)	%53.2	%20.6	%26.2	100,0%
	أنثى	التكرار	84	18	61	163
		النسبة (%)	%51.5	%11.0	%37.4	100,0%
المجموع		التكرار	234	76	135	445
		النسبة (%)	%52.6	%17.1	%30.3	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يبيّن لنا علاقة حسب المبحوثين مع الاهتمام بالأنشطة التي تقوم بها جماعة الرفاق مع خضوعهم للقوانين التي تضعها، حيث سجلت أعلى نسبة في الجدول والتي قدّرت بـ 52.6% ما يمثّل 234 مبحوثا من المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يهتمون بالأنشطة التي تقوم بها جماعة رفاقهم مع خضوعهم للقوانين التي تضعها، حيث توزّعت

بين الذكور والإناث على النحو التالي: 53.2% ذكور، في حين سجلت نسبة 51.5% عند الإناث.

في مقابل ذلك نجد نسبة 30.3% والتي تمثّل المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم أحيانا يهتمون بالأنشطة التي تقوم بها جماعة الرفاق مع خضوعهم للقوانين التي تضعها، حيث قسمت النسبة بين الجنسين على التوالي 37.4% إناث، و 26.2% ذكور، بينما نجد نسبة 17.1% والتي تذيّلت الترتيب في الجدول والتي مثّلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يهتمون بالأنشطة التي تقوم بها جماعة الرفاق ولا يخضعون للقوانين التي تضعها، حيث توزّعت هذه النسبة بين الذكور والإناث على النحو التالي: 20.6% ذكور و 11.0% إناث.

يرتبط الأفراد داخل جماعة الرفاق، حيث يقدمون أنماطا من السلوكات الاجتماعية خلال تفاعلهم، هذه السلوكات تختلف وتتنوع حسب نوع العلاقة ودرجة الانتماء والارتباط، فسلوك الإنسان كفرد يختلف عن سلوكه كعضو منتمي إلى مجموعة، فجماعة الرفاق هي وسط فعّال يساهم في نمو الأفراد إذ تعمل على تعديل اتجاهاتهم من خلال عملية التفاعل، كما تحقق إشباع حاجات أفرادها المنتمين إليها من خلال تعاونهم في إنجاز الأعمال والقيام بالأنشطة المختلفة، وكذا تعمل على إخضاعهم لقوانين تحكم تلك الجماعة لما يضمن لها إنجاز الأعمال، وكذا تحقيق الغايات والأهداف التي تتطلّع لها، وإنّ أهمّ عامل يؤدي إلى تماسك الجماعة هو العلاقات التعاونية والاهتمام بالأنشطة المشتركة التي تخصّ تلك الجماعة، حيث تؤدي هذه العلاقات التعاونية إلى تماسك الجماعة وزيادة جاذبيتها، فمن الصعب بمكان أن نجد جماعة تبقى وتدوم إلاّ إذا كان هناك قاسم مشترك بين أفرادها، وذلك من خلال المشاركة في تحديد الأهداف ووضع معايير وقيم يلتزمون بها في حدود المعقول.

وبالنظر إلى الجدول نجد أن المبحوثين من التلاميذ صرّحوا بأنهم يهتمون بالأنشطة التي يقوم بها مع جماعة رفاقه، ويخضعون للقوانين التي تضعها تلك الجماعة وقد قدرت النسبة بـ 52.6%، فيما قدر يرجع سبب المبحوثين الذين صرحوا بأنهم لا يهتمون وأحيانا فقط يهتمون بالأنشطة التي تقوم بها جماعة الرفاق وأيضا الخضوع إلى القوانين التي تضعها إلى الاختلاف حول الأهداف التي يصبو إليها الفرد المنتمي إلى تلك المجموعة، مما يؤدي إلى نشوب صراع وعراك يضعف بشكل أو بآخر ويقلل درجة التماسك بينه وبين جماعة رفاقه، أيضا يمكن أن يكون كبر حجم جماعة الرفاق دافعا قويا يشعر الفرد بأنه مهدد وتتوتر العلاقات، مما يؤدي إلى ضعف مشاركته واهتمامه بالأنشطة وكذا الخضوع للقوانين التي تضعها أيضا من بين العوامل أيضا يمكن أن تجعل الفرد لا يهتم بالأنشطة التي تقوم بها جماعة رفاقه ممارستها لأنشطة مخالفة وسيئة تتعارض وقناعاته وقيمه، مما يجعله يحاول التملص من الأنشطة التي يقومون بها؛ لأنها لم تعد تجذبه كما في السابق وتمهيدا للتخلي عنها وترك مصاحبتهم.

جدول رقم (39): يوضّح العلاقة بين المستوى التعليمي للتلميذ ومشاركته رفاقه في الأنشطة التي يقومون بها.

			تشارك رفاقك في جميع الأنشطة التي يقومون بها			المجموع
			نعم أشارك	لا أشارك	أحيانا أشارك	
المستوى التعليمي	أولى ثانوي	التكرار	26	5	11	42
		النسبة	%61.9	%11.9	%26.2	100,0%
	ثانية ثانوي	التكرار	65	13	24	102
		النسبة	%63.7	%12.7	%23.5	100,0%
	ثالثة ثانوي	التكرار	229	28	44	301
		النسبة	%76.1	%9.3	%14.6	100,0%
المجموع		التكرار	320	46	79	445
		النسبة	%71.9	%10.3	%17.8	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول والذي يوضّح لنا العلاقة بين المستوى التعليمي للتلميذ مع مشاركته لرفاقه في الأنشطة التي يقومون بها، حيث سجلت أعلى نسبة 71.9% والتي مثّلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يشاركون رفاقهم في جميع الأنشطة التي يقومون بها، حيث تمركزت أعلى نسبة عند مستوى الثالثة ثانوي بـ 76.1%، تلتها نسبة 63.7% والتي مثلت تلاميذ السنة الثانية ثانوي، فنسبة 61.9% والتي خصّت تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

إلى جانب ذلك نجد نسبة 17.8% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم أحيانا يشاركون رفقاءهم في الأنشطة التي يقومون بها، حيث توزّعت النسبة على المستويات الثلاثة، إذ سجلت أعلى نسبة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي والتي قدرت بـ 26.2%، تلتها نسبة تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتي قدرت بـ 23.5%، في حين سجلت نسبة 14.6% لدى تلاميذ المرحلة النهائية،

كما نجد آخر نسبة سجلت في الجدول وهي نسبة 10.3% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يشاركون رفاقهم في الأنشطة التي يقومون بها، حيث انقسمت النسبة على النحو التالي: 12.7% لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، تلتها نسبة 11.9% عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي وأخيرا نسبة 9.3% لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والذين صرّحوا بأنهم لا يشاركون رفاقهم في جميع الأنشطة التي يقومون بها.

تظهر أهمية جماعة الرفاق من خلال إسهامها في تعليم الفرد مهارات اجتماعية وقيم ومعايير وإكسابه لأدوار اجتماعية وتكوين الدوافع والاتجاهات، وهذا كلّه لا يأتي إلاّ من خلال المشاركة في مختلف الأنشطة التي يقوم بها مع رفاقه، حيث تشعره هذه المشاركة بأنه عضو فعّال وتجعله يتمتّع بالأنس وتبعد عنه مشاعر وإحساس أنه وحيد، وبالنظر إلى الجدول نجد أنّ أعلى نسبة سجلت هي لدى المبحوثين الذين يقومون بمشاركة رفاقهم في جميع الأنشطة التي يقومون بها وبالنظر إلى المستوى التعليمي، فنجد أنّ تلاميذ المرحلة النهائية هم أكثر ارتباطا وتماسكا من خلال قيامهم بمشاركة الرفاق في كلّ الأنشطة بنسبة قدرت بـ 76%، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أنّهم مقبلين على شهادة البكالوريا، وبالتالي فهم يتشاركون حلّ التمارين.

وبالتالي قد يكون تشاركهم في الأنشطة والتي تكون تتمحور حول الأنشطة الدراسية من حلّ التمارين ومراجعة للدروس، أما عن النسب المسجلة من طرف المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم أحيانا فقط يشاركون أصدقاءهم في جميع الأنشطة التي يقومون بها هو أنها لا تدخل في دائرة اهتمامهم ولا تتوافق وأهدافهم المسطّرة، كما قد يرجع السبب إلى أنّ هناك أنشطة مشبوهة (مثلا تعاطي المخدرات، السرقة... وغيرها)، وبالتالي جعلت هذه الفئة من المبحوثين يقرّرون عدم المشاركة فيها.

جدول رقم (40): يوضّح العلاقة بين جنس المبحوثين والتضحية بالوقت والجهد والمال رغبتهم في التواجد ضمن جماعة من الرفاق.

			رغبتك في أن تكون ضمن هذه المجموعة من الرفاق جعلتك تضحي بوقتك وجهدك ومالك من أجل مساعدتهم			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	التكرار	34	93	155	282
		النسبة (%)	12,1%	33,0%	55,0%	100,0%
	أنثى	التكرار	19	39	105	163
		النسبة (%)	11,7%	23,9%	64,4%	100,0%
المجموع		التكرار	53	132	260	445
		النسبة (%)	11,9%	29,7%	58,4%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أعلى نسبة سجلت به قدرت بـ 58.4% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم أحيانا يضحون بوقتهم ومالهم وجهدهم من أجل مساعدة جماعة رفاقهم، وتوزعت هذه النسبة بين الجنسين كالتالي: 64.4% إناث و55.0% ذكور.

في مقابل ذلك نجد نسبة 29.7% والتي مثلت 132 مبحوثا صرحوا بأن رغبتهم في الانضمام إلى جماعة من الرفاق لا يعني أنهم يضحون بجهدهم ومالهم ووقتهم، حيث عبّر 33 من الذكور أنهم لا يضحون بالوقت والجهد والمال من أجل مساعدة أصدقائهم، تليهم نسبة 23.9% عند الإناث الذين صرّحن بأنهن لا يصلن إلى درجة التضحية من أجل الرغبة في التواجد ضمن جماعة الرفاق.

إلى جانب ذلك سجلت نسبة 11.9% كآخر نسبة والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يضحون بوقتهم وجهدهم ومالهم من أجل مساعدة أصدقائهم؛ لأن رغبتهم في التواجد في هذه الجماعة كانت هي الدافع الأساسي لهذه التضحية، وتوزعت هذه النسبة بين الذكور والإناث على التوالي: 12.1% ذكور، و 11.7% إناث.

نستخلص من هذا الجدول بأنّ التلميذ (المبحوث) في هذه المرحلة العمرية التي تمر بها (مرحلة المراهقة) التي تجعله أكثر رغبة في الانضمام إلى جماعة من الرفقاء، فيسعى إلى تمتين علاقته بأفرادها من خلال ارتباطه الوثيق ثم وكذا المكافحة من أجل تثبيت مكانته في هذه الجماعة، فيتّجه إليه محمّلا بالعواطف والمشاعر؛ لأنه يشعر بأن هناك تشابه وتجانس بينه وبين رفاقه، وقد قلنا سابقا على أنّ المبحوث أو التلميذ في هذه الفترة تكون لديه رغبة شديدة في الانتماء إلى جماعة من الرفاق، حيث يكون هذا الانتماء والذي يعتبر فيه أساسي يستشعر بها الفرد من خلال انخراطه في جماعة الرفاق إلا أنه من الصعب أن يتجسّد هذا الانتماء ما لم يقرن بقيم فرعية والتي تعزز هذا الانتماء، وتمثل التضحية أحد القيم الفرعية التي تساهم في تعزيزه، حيث أنها قيمة سامية ولا تكون لدى جميع الناس، فهي أمر صعب من حيث التجسيد وتمثل تلك القيم بكلّ حذافيرها وجوهر التضحية والصدق والطيبة وحب الغير للغير وتقديم المنفعة للمحتاج ولها وجهان إيجابي وسلبي، وفي هذا الجدول يختلف المبحوثون في درجة تضحياتهم وفي السبل التي يتّبعونها من أجل إرساء هذه القيمة، فقد صرّح المبحوثون بأنهم أحيانا فقط يضحون بالوقت والجهد والمال لمساعدة رفقائهم مقابل تثبيت مكانتهم داخل تلك الجماعة والعمل على توطيد علاقتهم، حيث تنعكس هذه التضحية على كلّ أفراد المجموعة وعلى المجتمع ككل، فمن خلال التضحية يصبح الأفراد خالين من الطمع والجشع والجبن ويقضي على الكراهية والأنانية وحبّ الذات، فتنشأ قيم إيجابية تقود

بالأفراد إلى ممارسة سلوكات مرغوب بها وتكتسب قيمة التضحية من خلال تعويد النفس على تمني الحب والخير للناس ومساعدتهم في قضاء حوائجهم ولو على حساب النفس ببذل الجهد والمال، وغير أنّ هناك من المبحوثين الذين صرحوا برغبتهم في الانضمام إلى جماعة الرفاق لا تصل إلى حدّ التضحية من أجل ذلك فيهمهم أنّ الانضمام يكفي بالتواعد مع تلك المجموعة، وليس بالضرورة قضاء حوائجهم ومساعدتهم إلى حد التضحية، في حين صرّح نسبة من المبحوثين على أنّ رغبتهم في التواجد ضمن مجموعة من الرفاق تؤدي بهم إلى التضحية المطلقة بالمال والجهد والوقت قصد تثبيت الرابطة وتوثيقها وانّ حبّهم لرفاقهم جعلهم يضحون من أجلهم وحسبهم فإنّ هذا الأمل يستحق التضحية.

جدول رقم (41): يوضّح لنا العلاقة بين جنس المبحوث ومدى تفضيله للقيام بالأعمال مع رفاقه.

			تفضّل القيام بالأعمال بنفسك أو تتشارك مع رفاقك		المجموع
			وحدي	مع رفاقي	
الجنس	ذكر	التّكرار	102	180	282
		النّسبة (%)	%36.17	%63.82	100%
	أنثى	ت	72	91	163
		%	%44.17	%55.82	100%
المجموع		ت	174	271	445
		%	%39.10	%60.90	100%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يوضّح لنا العلاقة بين جنس المبحوث ومدى تفضيله للقيام بالأعمال مع رفاقه.

حيث سجلت أعلى نسبة والتي قدرت بـ 60.90% لدى المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يفضلون القيام بالأعمال بمشاركة رفاقهم، حيث توزعت النسبة بين الجنسين على التوالي 63.82% لدى الذكور، تلتها نسبة 55.82% لدى الإناث.

في مقابل ذلك نجد نسبة 39.10% والتي مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يفضلون القيام بالأعمال بمفردهم، حيث سجلت أعلى نسبة لدى الإناث والتي بلغت 44.17%، في حين سجلت نسبة 36.17% لدى الذكور.

نستنتج من خلال معطيات هذا الجدول وانطلاقا من وظائف جماعة الرفاق ودورها التربوي الذي تتمثله مع أفرادها المنتمين إليها، حيث تعمل على تحقيق أكبر قدر من الحاجات النفسية والاجتماعية والتي بدورها تساعد في خلق جوّ يسوده الاطمئنان والرّاحة النفسية وغيرها. ويكون هذا ضمن العلاقات التي تنشأ بينهم والتي بفضلها تساهم في القضاء على المخاوف والتوترات التي قد تصيب أحد أفرادها، فهي بذلك تمثل مصدرا للدعم الاجتماعي والنفسي للفرد، حيث تشبع حاجاته من خلال المشاركة في الأعمال والاهتمامات، وهذه الأخيرة تعتبر عنصرا فعالا في جذب أطراف آخرين إلى تلك الجماعة وينضم إليها عدد لا بأس به، وبالتالي تتوسع دائرة العمل في إطار جماعة وقد صرّح المبحوثون بأنهم يفضّلون العمل أكثر في إطار جماعة؛ لأنها تساهم في تعويدهم على تحمل المسؤولية الاجتماعية، وتغرس في نفوسهم قيمة المشاركة والمساندة والاعتراف بالطرف الآخر وبحقوق الآخرين والتي يجب مراعاتها وكلّ هذا لا يأتي من عدم، ولكن يترسّخ من خلال الممارسة العملية والمشاركة في الأعمال.

وبالنظر إلى معطيات الجدول وجدنا أن أغلب المبحوثين فضلوا القيام بالأعمال في إطار جماعة الرفاق، حيث كانت النسب متفاوتة بين الذكور والإناث، حيث أن الذكور هم أكثر ميلا لممارسة الأعمال مع رفاقهم؛ حتى يتمكنوا من إنهائها في وقت وجيز ويوفّرون الجهد أيضا عند تقسيم المهام والمشاركة في الأعمال، فهم بذلك يحبون قيمة من القيم التربوية ألا وهي قيمة التعاون والتي بفضلها تزيد رابطة الأعضاء المنتمين، في حين أنّ هناك مبحوثين فضلوا القيام بالأعمال

وحدهم على المشاركة مع الرفاق؛ لأنّ هذا لا يسمح لهم بوضع مخطط يتلاءم ووضعهم الذي هم فيه أيضا صرّحوا بأنهم يحرصون على العمل وحدهم حتى يكون تركيزهم عال، وبالتالي يصبح العمل متقنا حتى وإن تطلب منهم ذلك الجهد والوقت الإضافي، واعتبروا أنّ العمل داخل الجماعة يولد التواكل على الغير، فتجد أعضاء لا يعملون بالشكل المطلوب؛ لأنهم يدركون أنّ هناك من سيقوم بالعمل، وقد ارتفعت النسبة عند الإناث أكثر من الذكور، وعليه نقول بأنّ التلاميذ في هذه المرحلة يسعون بشتى الأشكال للحفاظ على تواجدهم ضمن جماعة الرفاق، فيتشاركون في الأعمال التي تزيد في توطيد العلاقة بين الأعضاء وتعزيز قيمة الانتماء أكثر.

جدول رقم (42): يوضّح لنا تأمين السّر عند الرّفقاء.

تؤمّن سرّك عند رفاقك	التكرار	النسبة%
نعم	357	80.22
لا	88	19.80
المجموع	445	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول والذي يبيّن لنا تأمين السّر عند الرّفقاء، حيث سجلت أعلى نسبة عند المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يؤمّنون سرهم عند رفقائهم، حيث بلغت النسبة 80.22% في مقابل ذلك نجد نسبة 19.80% عند المبحوثين الذين فضلوا الاحتفاظ بأسرارهم داخلهم وعدم مشاركة رفقائهم للأسرار.

من خلال المعطيات الإحصائية والتي تظهر لنا مدى ثقة المبحوثين أو (الأصدقاء في بعضهم البعض) درجة تأمين الأسرار عندهم، ويرجع السبب إلى كون الصديق هو أقرب إنسان

يمكن لنا أن نأمّنه على أسرارنا وخصوصياتنا، فكلّ إنسان له بعض الأسرار التي تقتضي الضرورة على أن يخبر أحدا ما ليشاركه الرأي (أخذ المشورة) أو من أجل حلّ مشكلة، فيجد أمامه ذلك الصديق الوفي الذي تجمعه به الثقة، وهنا نحن مطالبون بحسن اختيار الأصدقاء لأنهم يعيون معنا فهم جزء من حياتنا، وبالتالي نترك عندهم بعض الأسرار.

إلى جانب ذلك نجد نسبة المبحوثين الذين فضلوا الاحتفاظ بأسرارهم عندهم ولم يؤمنوها عند رفاقهم وحسبهم في ذلك أن على الفرد أن يحتفظ بالأسرار لنفسه؛ لأنهم يجهلون المستقبل وما يخبّئه لهم من غدر وخيانة الأصدقاء، قال علي كرّم الله وجهه: "سرّك أسيرك وإن تكلمت به صرت أسيره" فالفرد الواعي هو الذي يجعل من نفسه صديق نفسه في حفظ أسراره، ولعلّ السّبب في جعلهم لا يؤمنون سرّهم عند رفاقهم هو خوفهم من إفشاء السر في يوم ما؛ لأنه حسبهم هناك الكثير من الأشخاص صدموا بالواقع الحقيقي عن سوء اختيارهم للرفقة، اكتشفوا بأن سرهم قد كشف من طرف شخص كان صديقا لهم يوما ما فأصبح بذلك خائنا للعهد ولم يحفظ الأمانة، وكم من علاقات الصداقة انهدمت وانتهت بسبب إفشاء السر من طرف ما، وهنا نستذكر المثل القائل اذكر عدوك مرّة وصديقك ألف مرّة، لذا وجب على الفرد أن يحسن اختيار أصدقائه الذين يرى فيهم تمسكهم بالقيم والمبادئ وحسن تربيتهم، وعلى العموم السّر لا يعتبر سرّا إذا أخبرت به أحدا.

جدول رقم (43): يوضّح لنا قرار المبحوث إنهاء علاقته بصديقه أو مجموعة من الأصدقاء وعلاقتها بجنس المبحوث.

			تقرّر إنهاء علاقتك مع صديق لك أو مجموعة من الأصدقاء		المجموع
			عند تعرّضك للإهانة من طرفهم	عند ظهور سلوكات غير مرغوب فيها	
الجنس	ذكر	التّكرار	27	255	282
		النّسبة (%)	%09.57	%90.42	100%
	أنثى	ت	119	44	163
		%	%73	%27	100%
المجموع		ت	146	299	445
		%	%33	%67	100%

نلاحظ من خلال الجدول الذي يبيّن لنا قرار المبحوث إنهاء علاقته بصديقه أو مجموعة من الأصدقاء وعلاقتها بجنس المبحوث، حيث سجلت أعلى نسبة 67% والتي تعادل 299 مبحوثا صرّحوا بأنهم يقرّرون إنهاء علاقتهم بصديق أو مجموعة من الأصدقاء عند ظهور سلوكات غير مرغوب فيها وتوزعت النسبة بين 90.42% لدى الذكور، في حين سجلت نسبة 27% لدى الإناث.

في مقابل ذلك نجد نسبة 33% والتي تعادل 146 مبحوثا من مجموع 445 مبحوثا صرّحوا بأنّهم يقرّرن إنهاء علاقتهم مع صديق أو مجموعة من الأصدقاء عند تعرّضهم للإهانة من قبلهم

حيث انقسمت النسبة حسب الجنس إلى 73% عند الإناث، فيما سجلت نسبة 9.57% لدى الذكور.

جماعة الرفاق هي البيئة التي يلتقي فيها الأصدقاء وتجمعهم علاقات إنسانية كالأخوة المحبّة وغيرها من العلاقات التي تنشأ من خلال تفاعلاتهم اليومية أثناء لقائهم وتتأصل وتصبح متينة، غير أنّه في بعض الأحيان يحدث خلافات داخل جماعة الرفاق سواء كان ذلك الخلاف بين فرد وفرد آخر أو بين فرد وجماعة من الرفاق ما يؤدي إلى اختلال في تلك العلاقة فيصبح الجوّ مشحونا ومتوتّرا بين أفراد جماعة الرفاق، هذه الخلافات ربّما تكون كبيرة وشديدة التأثير لدرجة قد يصل فيها الرفاق إلى إنهاء وقطع العلاقة بينهم والانسحاب من الجماعة، عندما يقرّر فرد الانفصال عن تلك الجماعة، وتختلف وتتباين الأسباب بين المبحوثين التي تدفع بهم إلى حدّ اتخاذ قرار إنهاء العلاقة والانفصال عن الرفاق ومن بين الأسباب الشائعة هي عند ظهور سلوكات غير مرغوب فيها وتمادي فاعلها بالجهر بها، وقد سجلت أعلى نسبة عند الذكور مقارنة بالإناث، كما أنّه من بين الأسباب التي أدّت أو تؤدي إلى اتخاذ قرار بإنهاء العلاقة هو عند التعرض للإهانة من طرف جماعة رفاقه التي ينتمي إليها، وقد سجلت أعلى نسبة عند الإناث مقارنة بالذكور وهذا لأنّ الإناث لا يقبلن بأي شكل من الأشكال أن يتعرض لهم أحد بالإهانة؛ لأنهن حساسات وشديدات التأثر والانفعال بسرعة.

جدول رقم (44): يوضّح العلاقة بين جنس المبحوثين والمواضيع التي تكون محور حديثهم.

			المواضيع التي تكون محور حديثكم كأصدقاء				المجموع
			الدراسية	العائلية	الرياضية	العاطفية	
الجنس	ذكر	التكرار	122	22	102	36	282
		النسبة (%)	43,3%	7,8%	36,2%	12,8%	100,0%
	أنثى	التكرار	59	6	62	36	163
		النسبة (%)	36,2%	3,7%	38,0%	22,1%	100,0%
المجموع		التكرار	181	28	164	72	445
		النسبة (%)	40,7%	6,3%	36,9%	16,2%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يوضّح لنا علاقة جنس المبحوثين بنوعية المواضيع التي تكون محور حديثهم كأصدقاء، حيث سجلت أعلى نسبة والتي قدرت بـ 40.7% والتي تمثل 181 مبحوثا صرحوا بأن أهم المواضيع التي تكون محور حديثهم كأصدقاء هي المواضيع المتعلّقة بالدراسة، حيث توزعت النسبة بين الذكور والإناث فسجلت نسبة 43.3% عند الذكور و36.2% عند الإناث.

في مقابل ذلك نجد النسبة 36.9% والتي مثلت المبحوثين 164 مبحوثا الذين صرحوا بأن أكثر المواضيع التي تكون محور حديثهم كأصدقاء هي مواضيع متعلقة بالرياضة، حيث توزعت النسبة على النحو التالي 36.2% ذكور و 38.0% إناث.

بينما نجد نسبة 16.2% والتي مثلت 82 مبحوثا صرحوا بأنّ المواضيع التي تكون محور حديثهم كجماعة رفاق هي المواضيع العاطفية، حيث توزعت النسبة كما يلي: 22.1% إناث و 12.8% ذكور.

وكآخر نسبة سجلت في الجدول هي 6.3% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنّ المواضيع التي تكون محور حديثهم مع جماعة الرفاق هي المواضيع العائلية، حيث قسمت هذه النسبة يسن الجنسين 7.8% عند الذكور و3.7% عند الإناث.

تعددت المواضيع التي تكون في الغالب محور حديث جماعة الرفاق واختلفت فثمّة كثيرة منها الأسرية والرياضية والعاطفية والدراسية، حيث تكون محور للنقاش بين الأصدقاء عند التقائهم ومن خلال الجدول السابق والذي سجل فيه أعلى نسبة للمواضيع التي تكون محل نقاش المبحوثين هي المواضيع المتعلقة بالدراسة حيث تشكل هذه الأخيرة حديثا محوريا في جلسات الأصدقاء باعتبارهم مازالوا في مرحلة يدرسون فيها وكذلك هي في مرحلة أساسية جدا هذه المرحلة التي تسمح لهم فيما بعد بالانتقال إلى مرحلة الجامعة حيث يسأل الأصدقاء بعضهم البعض عن أحوال الدراسة وعن أهمية الدراسة في المستقبل.

أضف إلى ذلك قد يكون نقاشهم يدور حول مادة لم يفهموها وهكذا قد لوحظ اهتمام الجنسين بالمواضيع الدراسية رغم الفروقات في النسب، وحلّت في المركز الثاني المواضيع الرياضية بنسبة قدرت بـ 36.9%، إذ أنّ توزيع الاستمارة تزامن ومباريات المنتخب الوطني، فالكل كان شغوفا بمتابعة الأخبار والمباريات المتعلقة بالفريق الوطني ما جعلها تتصدّر محور المواضيع التي تناقش على مستوى جماعة الرفاق، فيما صرّحت مجموعة من المبحوثين والبالغ عددهم 72 مبحوثا بأنّ المواضيع التي تكون محور حديثهم هي المواضيع الشخصية والعاطفية، وقد ارتفعت النسبة عند

الإناث مقارنة بالذكور، حيث أن هذه المرحلة تمثّل المنعرج الخطير الذي قد يقع قيه الكثير من التلاميذ من خلال إقامتهم لعلاقات عاطفية والتي تسبّب لهم متاعب كثيرة وتؤثّر على مردودهم الدراسي وكذلك تعرضهم للضغوط النفسية، ويعتبر الاكتئاب من أبرز الاضطرابات العاطفية التي قد يقع فيها الأبناء في هذه المرحلة، في حين كانت النسبة المتدنية جدا عند فئة المبحوثين الذين صرّحوا بأن المواضيع التي تكون محور حديثهم هي المواضيع العائلية، حيث تجد تفاوت في النسب بين الجنسين ذكور وإناث بحيث ارتفعت النسبة عند الذكور مقارنة بالإناث، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنّ الذكور يفضلون الحديث عن عائلاتهم وربما عن المشاكل التي تحدث لهم داخل الأسرة، فيجدون المتنفس الوحيد هم الرفاق لكي يفرغوا الشحنات السالبة التي تواجههم في أسرهم، في حين تدنت النسبة بشكل ملفت لدى الإناث إذ أنّ الإناث في مجملهم لا يحبّذون أن ينقلوا أمور الأسرة خارجا كي لا يكثر عليهم القيل والقال، حيث تفضل الإناث عادة أن تظهر بالصورة المثالية وتبرز أسرتها بأنها مثالية من حيث العلاقات التي تكون داخل الأسرة وتشيد بالمحبة والوفاق بين أفراد أسرتها، في حين تخفي المشاكل التي تواجهها هي وأفراد عائلتها.

جدول رقم (45): يوضّح العلاقة بين المبحوث وممارسة الأصدقاء بالضغط عليه من أجل تغيير سلوكه.

			يمارس أصدقاؤك عليك ضغطا من أجل تغيير سلوكك حتى يتوافق مع طباعهم			المجموع
			نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	التكرار	34	93	155	282
		النسبة (%)	12,1%	33,0%	55,0%	100,0%
	أنثى	التكرار	19	39	105	163
		النسبة (%)	11,7%	23,9%	64,4%	100,0%
المجموع		التكرار	53	132	260	445
		النسبة (%)	11,9%	29,7%	58,4%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أعلى نسبة سجلت بلغت 58.4% ما يعادل 260 مبحوثا صرحوا بأنه أحيانا يمارس الأصدقاء عليهم صغوطات من أجل تغيير سلوكهم حتى يتوافق مع طباعهم، حيث توزعت النسبة كالتالي: 64.4% إناث و 55% ذكور.

في مقابل ذلك نجد نسبة 29.7% والتي مثلت 132 مبحوثا صرّحوا بأنه لا يمارس عليهم ضغوطات من قبل أصدقائهم من أجل تغيير سلوكهم حتى يتوافق مع طباعهم، وانقسمت النسبة بين الجنسين كالتالي: 33.0% ذكور و 23.9% إناث.

إلى جانب ذلك سجلنا آخر نسبة وهي 11.9% والتي مثلت 53 مبحوثا صرّحوا بأنه يمارس عليهم ضغوطات من قبل أصدقائهم؛ قصد تغيير سلوكهم حتى يتوافق مع طبائعهم، حيث توزعت هذه النسبة على النحو التالي: 12.1% ذكور و 11.7% إناث.

يزيد تأثير جماعة الرفاق على الأعضاء المنتمين إليها ليصل في بعض الأحيان إلى ممارسة الضغوطات على عضو من الأعضاء المنتمين إليها، هذه الضغوطات تكون من أجل تغيير سلوك اجتماعي يقوم به ذلك الفرد بما يتوافق مع السلوكات التي يقوم بها أعضاء تلك الجماعة حتى يحظى بالقبول من طرفهم ، وفي هذه المرحلة يكون الأصدقاء أو جماعة الرفاق هم المرآة العاكسة للفرد المنتمي إلها فيعمل على تقليدهم بما يمارسون من سلوكات خوفا من أن يتم استبعاده، وبالتالي هو يكتسب سلوكات جديدة ظهرت من خلال تفاعله مع تلك الجماعة أين تتعزز هذه السلوكات والتي بفضلها يصبح الفرد أكثر ثقة بنفسه هنا إذا كانت السلوكات إيجابية، لكن قد يختلف الأمر ويصبح أكثر تعقيدا إذا ما كان السلوك المعزّز سلبيا، مثلا التدخين وهي ظاهرة منتشرة كثيرا وسط التلاميذ فتجد مثلا تلميذا كان لا يدخّن، ولكن نتيجة الانتماء إلى مجموعة من الرفاق المدخّنين فقد أصبح يدخن؛ لأنهم أثروا عليه بالإغراء لمتعة التدخين أو بالضغط عليه كي يبقى ضمن مجموعتهم، فإذن الضغط هو عملية يؤثر من خلالها أعضاء جماعة الرفاق على فرد من أفرادها لفعل سلوكات يقاوم فعلها، وبالتالي فالضغط دائما أو غالب الأحيان نجده يعتز عند السلوكات غير المقبولة اجتماعيا مثل التدخين، المخدرات... وغيرها.

وهنا نشير إلى أنّ الفرد دائم الحاجة إلى الانتماء والاندماج مع الجماعة، وقد تدفع به الحاجة إلى البحث عن ما هو مقبول فيتبعه وما هو مرفوض يتركه غير أنّ التلاميذ في هذه المرحلة (المراهقة) هم أكثر عرضة للضغوطات من قبل رفاقهم، حيث أنهم في هذه المرحلة يميلون

أكثر للاستقلال والحرية عن تأثير أسرهم ويبدؤون بالانفصال عنهم شيئا فشيئا حتى يصبح هذا الانفصال ظاهرا أكثر في هذه المرحلة، والتي يقضي فيها المبحوثون معظم أوقاتهم خارج المنزل، ففي الجدول ارتفعت نسبة المبحوثين الذين قالوا بأنهم يتعرّضون أحيانا للضغوطات من أجل تغيير سلوكاتهم لتتوافق وسلوكات الجماعة التي ينتمون إليها، حيث ارتفعت النسبة عند الإناث أكثر منها عند الذكور، وهنا نوضّح أكثر أن هناك نوعين من الضغوطات التي يتعرّض لها، فقد تكون معلنة كما قد تكون مخفية، وهنا يمكن أن نقول بأنّ الإناث مثلا يحبون الظهور بمظهر جميل ويتبعون الموضة وبالتالي هم عندما يكونون ضمن مجموعة، فهم يتأثرون بهم ويصل الأمر حدّ التقليد في اللباس وطريقة الكلام وهو أمر شائع بينهم، إلى جانب ذلك نجد الذكور الذين يقومون بالتدخين سواء كان ذلك بصفة معلنة أو خلسة؛ أي أن الضغط الممارس هنا يكون إمّا مباشر أو غير مباشر، فالفرد قد يجد نفسه يفعل أمورا وسلوكات فقط بمجرد أنّ زملاءه ورفاقه يقومون بها وهنا يحدث له ضغط.

وما يجدر الإشارة إليه أنّ القيم التربوية في هذه المرحلة مازالت لم تثبت بالشكل المطلوب فهي في طور الترسيخ والتأصيل، وبالتالي فإن التلاميذ يسعون لكي يصبحوا مقبولين اجتماعيا وهو ما يجعلهم أكثر ميلا واستعدادا إلى الانتماء والانخراط في السلوكات التي تقوم بها جماعة الرفاق والتي تكون مخالفة لقيمهم وعاداتهم دون شعور منهم بأضرارها وعواقبها.

إلى جانب ذلك نجد النسبة متدنية نوعا ما عند المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يتعرضون للضغوطات من أجل تغيير سلوكاتهم من قبل رفاقهم، وكما تحدثنا سابقا بأنه هناك ضغوطات ولكن تكون في صورة خفية وغير مباشرة وتطرح في شكل خيارات بالنسبة لهم، وبالتالي هم يتأثرون بها ولا يدركون أنهم تحت ضغط.

غير أن هناك نسبة من المبحوثين صرحوا بأنهم يتعرضون لضغوطات مباشرة وصريحة من قبل أقرانهم حتى يغيّروا سلوكات تتوافق والجماعة التي ينتمون إليها، وقد ارتفعت النسبة عند الذكور أكثر منها عند الإناث، وهو ما يقودنا إلى نتيجة أنه قد تكون هذه الضغوط المعلنة هي نتاج لسلوكات إيجابية مثل ممارسة الرياضة أو الدراسة أو المراجعة، فقد يضغط الأصدقاء على صديق لهم من أجل أن يمارس معهم الرياضة أو أن يذهب معهم إلى المكتبة للمطالعة أو مثلا قد تضغط عليك جماعة الرفاق من أجل الابتعاد عن السلوكات الخاطئة والأفعال الطائشة كالغياب وغيرها.

جدول رقم (46): يوضح لنا موقف المبحوث من انتقاده أمام الآخرين وعلاقته بالجنس.

			موقفك من صديق لك انتقدك أمام الآخرين				المجموع
			تتذمر	تتقبل نقده	تتركه وتنصرف	تشتمه وتسبه	
الجنس	ذكر	التكرار	122	22	102	36	282
		النسبة (%)	43,3%	7,8%	36,2%	12,8%	100,0%
	أنثى	التكرار	59	6	62	36	163
		النسبة (%)	36,2%	3,7%	38,0%	22,1%	100,0%
المجموع		التكرار	181	28	164	72	445
		النسبة (%)	40,7%	6,3%	36,9%	16,2%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول المبيّن والذي يطرح العلاقة بين جنس المبحوثين وموقفهم اتجاه من ينتقدهم أمام الآخرين، حيث أسفرت نتائج الجدول على أنّ أعلى نسبة سجلت هي 40.7% ما

يقابل 181 مبحوثا والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم عند تعرضهم للانتقاد أمام الآخرين فهذا يشعرهم بالتنمّر، حيث توزعت النسبة كما يلي: 43.3% عند الذكور و 36.2% إناث.

في مقابل ذلك نجد نسبة 36.9% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم في حال تعرّضهم للانتقاد، فإنهم يتركون ذلك الشخص الذي انتقدهم وينصرفون، حيث توزعت النسبة بين الذكور والإناث على التوالي 38% إناث في مقابل 36.2% ذكور.

بينما نجد النسبة 16.2% والتي سجلت لدى المبحوثين الذين عبّروا عن تصرّفهم اتجاه منتقديهم أمام الآخرين بالسبّ والشتم، حيث توزعت النسبة بين الجنسين 22.1% إناث و 12.8% ذكور.

وكآخر نسبة سجلت بالجدول هي نسبة 6.3% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم في حال ما تعرّضوا للانتقاد من قبل صديق لهم أمام الآخرين، فإنهم يتقبّلون النقد بصدر رحب وقسمت هذه النسبة بين الذكور 7.8% والإناث 3.7%.

بالنظر إلى المعطيات الإحصائية للجدول تبيّن لنا أنّ أغلبية المبحوثين أنهم يرفضون النقد الموجه لهم من قبل أحد أصدقائهم أمام الآخرين، حيث عبّروا عن رفضهم بالتذمّر وعدم استيعابهم للنقد، وبالتالي فهم لا يمنحون أنفسهم الاستفادة من هذا النقد وتطويرها.

بينما كان ردّ فعل مبحوثين آخرين بالانسحاب من تلك الجماعة دون قول شيء، في حين سجلت بنسبة منخفضة جدا والتي كان ردّ فعل المبحوثين بإلقاء عبارات شتم وسبّ للشخص الذي تعرّض لهم بالنقد أمام الآخرين، وحسبهم فإن النقد يعتبر إنقاصا من وزنهم وحطّا من شأنهم، إلى جانب ذلك وجدت نسبة ضئيلة جدا من المبحوثين الذين تمثّل رد فعلهم بتقبّل النقد الموجه لهم أمام الآخرين في تعبير عن الانفتاح التام لجميع الانتقادات السلبية.

بالطّبع كلّ شخص معرّض للانتقاد من طرف الآخرين، فهناك مواقف كثيرة يمرّ بها الإنسان ويكون فيها معرّض للنقد بصفة مستمرة من أشخاص رسمت فيهم حب الانتقاد، غير أننا في هذا الصدد نميّز نوعين من الانتقاد الإيجابي البنّاء وهو الذي يحمل الخير وهو الذي يحمل في طياته حبّ تغييرك للأحسن وجعلك تتقدّم، وعليه وجب على الشّخص الذي تعرّض للنقد أن لا يتسرّع في إصدار الأحكام والرد بإنزعاج وتذمّر على ذلك الفعل أيضا لا ينسحب من الموقف وينصرف، بل عليه أن يبحث عن مكمن الخلل الذي جعله يتعرّض للنقد، حتى يكون له متّسع من الوقت من أجل الرد بسلاسة وإبداء وجهة نظره أو تقبّل النقد واعتباره ميلا للنصح أكثر منه حطّا وإنقاصا من قيمتك.

إلى جانب ذلك نجد النوع الثاني من النقد وهو نقد من أجل النقد هو سلبي بكلّ معانيه وهدام ويكون هدف الشخص الذي يوجّه الانتقاد لك في وسط الجماعة من أجل الحطّ من قيمتك والاستهزاء بك وجعلك محطّ سخرية في نظر الآخرين، هذا النقد قد يؤثّر سلبا على المنتقد فتتزعزع ثقته بنفسه وقد يجعله ينسحب ويتراجع عند الإتيان بأي خطوة مستقبلا، فقد يصل الأمر إلى حدّ العزلة والانطواء على النفس وعدم الانخراط في المجموعات، هذا النوع من الانتقاد يفضّل تجاهله وعدم إعطاء الأمر أهمية؛ لأنّك غير مجبر على تقديم تبريرات لما تفعله، وهنا يتطابق مع تصرف المبحوثين الذين فضلوا السكوت والانصراف دون أي كلمة؛ لأنهم أيقنوا بأنّ النقاش سيكون عقيما وسيقعون في فخ الانتقاد.

ما يمكن أن نستخلص أنه أي كان وجه النقد الموجه لك، عليك أولا تحليل الموقف وعدم التسرّع في الرّد وإعطاء نفسك متّسعا من الوقت؛ من أجل ترجمة الموقف الذي تعرضت فيه للنقد

حتى يكون لك الخيار في تقبل النقد من أجل تغيير سلوكك للأحسن أو الانسحاب والمضي في شأنك؛ لأنّ النقد الموجه لك لم يكن في محلّه.

جدول رقم (47): يوضّح لنا مدى تعبير المبحوث عن آرائه بكلّ حرية أمام رفاقه.

تعبّر عن مواقفك وآرائك بكلّ حريّة أمام رفقائك	التكرار	النسبة%
لا	219	49.2
نعم	226	50.8
المجموع	445	100.0

من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا مدى حصول المبحوث على قدر من الحرية داخل جماعة الرفاق التي ينتمون إليها والتي مكنتهم من التعبير عن آرائهم بكلّ حرية، حيث سجلت أعلى نسبة عند المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يعبّرون عن آرائهم ومواقفهم بكلّ حرية، حيث بلغت نسبتهم 50.8% وهو ما يمثل 226 مبحوثا، في مقابل ذلك نجد نسبة 49.2% والتي مثلت 219 مبحوثا صرحوا بأنهم لا يمكنهم التعبير عن مواقفهم وآرائهم بكل حرية أمام رفقائهم.

ومنه نقول أنّ لجماعة الرفاق خصائص عديدة تميّزهم عن الجماعات الأخرى، هذا أنّ جماعة الرفاق تتكون من عنصرين هامين يميّزان أعضاءها المنتمين إليها، وهما التشابه من حيث الأفكار والاهتمامات، حيث تعطي الأفراد المنتمين إليها الحرية والتي تتمثل في إبداء أرائهم والتعبير عن مواقفهم بكل حرية، فهي بذلك تمنح الفرد الثقة بنفسه وتعطيه مكانة باعتبارها مصدر لاستقاء الأفكار وتبادل الآراء، مما يجعل هذه المجموعة من الرفاق يسودها الاستقرار والتفاعل الاجتماعي.

وتطبعهم اتجاهات وهم يتمثّلون القيم والمعايير التي تدفعهم إلى نوع من السلوك الاجتماعي، فالحرية هي قيمة يستشعرها الفرد من خلال التعبير عن آرائه بكل أريحية ودون ضغط، إلى جانب ذلك نجد المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يعبّرون عن آرائهم وأفكارهم بكل حرية؛ لأن جماعة الرفاق تفرض نوعا من الضبط الاجتماعي داخلها على الأعضاء المنتمين إليها وهو ما تعكسه النسبة 49.2% في الجدول، ويمكن أن نرجع ونقول بأنه تنتهي حريّتك عندما تبدأ حريّة الآخرين من خلال هذا يمكن أن نستنتج أن هناك مواضيع أو أفكار أو آراء إذا غيّر أحدهم فيها أمام رفاقه ولم تتوافق والقيم والمبادئ التي تقوم عليها هذه الجماعة، فإنها تقابل بالرفض ولا يسمح لذلك العضو بأن يعبّر عن آرائه بكلّ حرية، بل تكون متوافقة إلى حدّ بعيد مع رأي وأفكار جماعة الرفاق.

جدول رقم (48): يوضّح الألفاظ التي يستعملها المبحوث مع رفاقه وأسرته.

الألفاظ التي تستعملها مع رفاقك تتعارض مع الألفاظ التي تستعملها مع أسرتك	التكرار	النسبة%
لا	220	49.4
نعم	225	50.6
المجموع	445	100.0

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أعلى نسبة سجلت كانت 50.6% والتي مثلت 225 مبحوثا صرحوا بأنّ الألفاظ التي يستعملها المبحوث مع رفاقه لا تتعارض مع الألفاظ التي يستعملها مع أسرته، في حين صرّح 220 مبحوثا؛ أي ما يعادل 49.4% نسبة المبحوثين الذين صرّحوا بأنّ الألفاظ التي يستعملونها مع رفاقهم تتعارض مع الألفاظ التي يستعملونها مع أسرهم.

من خلال المعطيات الإحصائية نستنتج أن الألفاظ التي يستعملها التلاميذ مع رفاقهم لا تتوافق مع الألفاظ التي يستعملونها مع أفراد أسرتهم، وهو ما يقودنا إلى نتيجة أنّ داخل الأسرة هناك حواجز وخطوط تضعها الأسرة في الحسبان أثناء تفاعلاتهم وعلاقاتهم وممارساتهم اليومية وهذه التفاعلات يعبّر عنها بالألفاظ والمعاني، فالأسرة إذا تتعامل بألفاظ وفقا للقيم التي تحكمها والتي تتوافق وقيم المجتمع، في حين يصبح التلميذ (المبحوث) مسيّرا ويكون مراقبا من قبل أفراد أسرته أثناء حديثه فيعمل على انتقاء الألفاظ التي تمسّ بالقيم التي تتمثلها الأسرة.

في حين أنّه عند التقائه مع رفقائه فهو يستعمل ألفاظا أخرى، فما هو محظور من ألفاظ داخل الأسرة حسب المبحوثين هو مسموح به داخل جماعة الرفاق، وهذه الألفاظ تتشكل وتترسخ لدى التلميذ؛ لأنه يقضي وقتا طويلا مع رفاقه فيكتسب منهم قيم جديدة ويمارس سلوكات أخرى قد تتعارض مع القيم، فتصبح سلوكات غير مرغوبة، في حين قد تتوافق مع القيم فتصبح سلوكات مرغوبة، وهو ما يقودنا إلى نتيجة مفادها أيضا أنّ الفرد يمارس حريّة أكثر عندما يكون مع رفاقه بينما يكون مقيّد وخاضع للقواعد والقيم داخل أسرته، لكن في هذا الجدول هناك تقارب كبير من حيث النسب المصرّح بها من قبل المبحوثين.

جدول رقم (49): يوضّح الضوابط التي تفرضها الأسرة حول الدخول في الوقت المحدد ومدى تعارضها مع جماعة الرفاق.

الضوابط التي تفرضها الأسرة كالدخول في الوقت المحدّد إلى المنزل يتعارض مع جماعة رفاقك	التكرار	النسبة%
نعم	217	48.8
لا	228	51.2
المجموع	445	100.0

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أعلى نسبة سجلت هي 51.2% والتي مثلت 228 إجابة للمبحوثين الذين صرّحوا بأنّ الضوابط التي تفرضها الأسرة كالدخول في الوقت المحدد إلى المنزل لا تتعارض مع جماعة الرفاق، في حين صرّح 217 مبحوثا بأن الضوابط التي تفرضها الأسرة تتعارض مع جماعة الرفاق حيث سجلت النسبة 48.8%.

ونستنتج من خلال المعطيات السابقة أن أغلبية المبحوثين يؤكّدون بأنّ الضوابط التي تفرضها الأسرة كالدخول في الوقت المحدد إلى المنزل لا تتعارض مع الضوابط التي تضعها جماعة الرفاق، وهذا راجع إلى الانتماء إلى نفس البيئة الجغرافية التي يقطن بها المبحوث وجماعة الرفاق لدخولهم، وتعتبر الأسرة أهم مؤسسة تربوية يعهد إليها بضبط سلوكيات أفرادها من أجل حفظ الاستقرار.

إذ نجد أغلب الأسر الجزائرية تكرّم أبناءها بالدخول إلى المنزل عند العودة من الدراسة مباشرة من ثمّ السماح لهم بالخروج برفقة أصدقائهم على أن يعودوا في وقت محدّد تضبطه الأسرة

مسبقا مع أبنائها، وقد تستعمل الأسرة نوعا من العقوبات في حال تم اختراق هذا الوقت وتسعى جاهدة من أجل ضبط السلوكات الاجتماعية لأبنائها من خلال عدم السماح لهم بالبقاء خارج المنزل إلى وقت متأخر من الليل، فعند قيامها بذلك هي تحرص على الحفاظ على سلامة أبنائها من أخطار الشارع وعواقبه، فالضوابط التي تضعها الأسرة منسجمة مع الضوابط التي تضعها جماعة الرفاق التي ينتمي إليها المبحوثين.

إلى جانب ذلك نجد المبحوثين الذين صرّحوا بأن الضوابط التي تضعها الأسرة لا تتوافق ولا تنسجم مطلقا مع الضوابط التي تحدّدها جماعة الرفاق من حيث مواعيد الدخول والخروج من المنزل، حيث أنّ في هذه الفترة نجد الأبناء يحاولون إثبات وجودهم من خلال إظهار نوع من الاستقلالية والحريّة في التّصرّف خاصّة إذا تعلّق الأمر بمواعيد الدخول والخروج، في هذه المرحلة بالضبط نجد الأبناء يميلون أكثر للبقاء مع رفاقهم خارج المنزل إلى وقت متأخّر وهو ما قد ينجرّ عنه سلوكات منحرفة فقد يكون الفرد ضمن مجموعة من رفاق سيئين، فيتعلّم منهم تلك السلوكات غير المرغوب فيها وهذا كلّه بسبب عدم خضوعهم للضوابط الأسرية.

ويمكن القول بأنّ الأسرة تلعب دورا كبيرا من خلال وضعها للضوابط، إلى جانب ذلك نجد الأبناء الذين يمرون بفترة المراهقة والتي تزاد فيها نزعتهم إلى الاستقلال والانطلاق، فالأبناء يودون التخلّص من القيود المفروضة عليهم ومن مراقبة الوالدين لهم، من خلال تنظيمهم لوقتهم واتخاذهم للقرارات (مثلا في وقت الدخول إلى المنزل)، حيث يرون بأن هذه الضوابط التي تفرضها عليهم أسرهم هي تعتبر تدخلا في شؤونهم الخاصّة.

جدول رقم (50): يوضّح العلاقة بين جنس المبحوث والأخذ برأي ونصائح رفاقه.

			تأخذ برأي ونصائح رفاقك أكثر من أسرتك		المجموع
			نعم آخذ	لا آخذ	
الجنس	ذكر	التكرار	137	145	282
		النسبة	%48.6	%51.4	100,0%
	أنثى	التكرار	80	83	163
		النسبة	%49.1	%50.9	100,0%
المجموع		التكرار	217	228	445
		النسبة	%48.8	%51.2	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يبيّن علاقة المبحوث بالأخذ بالنصيحة من قبل الأسرة أو الرفاق، حيث سجلت أعلى نسبة وهي 51.2% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يأخذون برأي ونصائح رفاقهم على حساب رأي أسرهم، حيث تمركزت أعلى نسبة عند الذكور والتي بلغت 51.4%، في حين سجلت نسبة 50.9% عند الإناث.

في مقابل ذلك نجد نسبة 48.8% والتي مثلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم يأخذون برأي ونصائح رفاقهم أكثر من أسرهم، حيث توزعت النسبة بين الذكور والإناث فقد سجلت أعلى نسبة عند الإناث بمعدّل 49.1% تلتها نسبة الذكور بمعدّل 48.6%.

النصيحة هي أمر في غاية الأهمية بالنسبة للإنسان فهي تدلّ على الأخوة وحب الخير للناس كما تحبّه للنفس، وكذا كره الشر للناس كما يكرهه لنفسه وهو لي ودافع النصح، فالنصيحة هي جوهر القيم، فعند تقديمك للنصيحة إنّما أنت تدعوه لترك سلوك أو فعل والقيام بغيره، غير أنّ

مواضع النصح تختلف باختلاف البيئة والتكوين، فالإنسان عند النصيحة تعمل على حفظ التوازن في ردود أفعال وسلوكات المبحوثين الذين تم نصحهم.

النصيحة هي تمهيد أرضية النمو المتعدد الجوانب للابن، فتصبح لديه الثقة.

تقديم النّصيحة أمر غاية في الأهمية بالنسبة للإنسان، فهي تدل على الأخوة وحب الخير للناس كما تحبه لنفسك وكذا كره الشر لهم كما تكره لنفسك وهو لب ودافع النصح، فالنصيحة إذا هي جوهر القيم، وتقديم النصائح لا يكون بالتشهير وأمام الملأ بل وجب اتباع أساليب وطرق معيّنة كالهمس في الأذن أو الإيحاءات أو بالنظر أيضا وجب النظر أولا في جديّة القضية محل النصح، فعند تقديمك للنصيحة إما أنت تدعوه لترك سلوك خاطئ والقيام بغيره، وتختلف مواضع النصح باختلاف البيئة والتكوين يتعيّن على الناصح عدم التشديد على الفرد الذي يقدم له النصيحة أو مطالبته بالالتزام إلى الحد الذي يجعله يلجأ إلى الكذب والخداع والمراء للتملّص وتجنب الأخذ بالنصيحة، فوجب إذن على الناصح اتباع أسلوب تربوي سلس قائم أساسا على النصح بنوع من الإطراء والتشجيع والقليل من التسامح وإخبار المنصوح أنّ هذا الأمر في مصلحته أيضا، شيء مهم يجب على الناصح أن يقدّم النصيحة في أوانها؛ أي عند ارتكاب الخطأ وأن لا ينتظر فترة طويلة من الزمن حتى يذكره بالخطأ، وبالنظر إلى الجدول نلاحظ أنه وبالرجوع إليه نستنتج أنّ الأفراد داخل جماعة الرفاق وباعتبارهم ينتمون إلى مجموعة واحدة، فإنهم يتناصحون فيما بينهم وهذا إن دل على شيء إنما يدلّ على درجة حبهم وقربهم من بعضهم وكذا تعلقهم وانتمائهم لهذه الرفقة.

جدول رقم (51): يوضّح الأفعال والسلوكات التي يقوم بها المبحوث مع رفاقه وترفضها أسرته.

هناك أفعال وسلوكات تقوم بها مع رفاقك وترفضها أسرتك	التكرار	النسبة%
نعم هناك	226	50.8
ليس هناك	219	49.2
المجموع	445	100.0

نلاحظ من خلال هذا الجدول والذي يبيّن لنا مدى مهارة المبحوثين لأفعال وسلوكات مع رفاقهم وتكون مرفوضة من قبل أسرهم، حيث صرّح 226 مبحوثا ما يعادل 50.8% أنّ هناك أفعال وسلوكات يقومون بها هم كجماعة رفاق، في حين أسرهم ترفض تلك السلوكات، في مقابل ذلك صرّح 219 مبحوثا أن ليس هناك أفعال وسلوكات يمارسونها مع رفاقهم وترفضها أسرهم وبلغت نسبتهم 49.2%.

نستنتج من خلال هذا الجدول أنّ المبحوثين (التلاميذ) يمارسون سلوكات وأفعال فيما بينهم داخل جماعة الرفاق ولا يقومون بتلك السلوكات أمام أسرهم، ويرجع السبب في ذلك إلى أنّهم عندما يكونون خارج المنزل ليس هناك من يراقبهم، فيمارسون مختلف السلوكات كمصافحة الإناث للذكور والجلوس جنبا إلى جنب مع الضحك وأشياء أخرى نشاهدها دائما، أيضا العلاقات العاطفية التي تنشأ بين الجنسين، كلّها سلوكات وممارسات ترفضها الأسرة، وبالتالي يكون المبحوث خارج المنزل فهم يتخلّصون من الرّقابة المفروضة عليهم، وبالتالي يجدون لأنفسهم مساحة من الحريّة والاستقلالية ليعبروا عن مكبوتاتهم.

في مقابل ذلك نجد نسبة المبحوثين التلاميذ الذين بينوا أن السلوكات التي يمارسونها على رفاقهم لا ترفضها أسرهم، حيث صرّحوا بأنهم يقومون بسلوكات اجتماعية إيجابية مرغوبة من قبل المجتمع معبّرين في ذات الشأن أنّ أسرهم لا تفرض عليهم قيودا حسبهم، ولكن هم يمتثلون لما تعلّموه من قيم داخل تلك الأسر وحريصين أن يحفظوا كرامتهم وكرامة أسرهم حتى لا يتكلّم عنهم أحد بسوء عنهم وعن عائلاتهم، وقالوا بأنّ عائلاتهم أرسلتهم من أجل الدراسة لا من أجل ممارسة أفعال تمس بالأخلاق وتخدش بالحياء.

وعليه نستخلص أنّ الأسرة تضع ضوابط وفق القيم المعمول بها داخل الأسرة والتي تتوافق والمجتمع الذي ينتمون إليه، غير أنّ التلاميذ عند التقائهم مع جماعة الرفاق تكون هناك ممارسة لأفعال وسلوكات ترفضها أسرهم وتكون غير مرغوبة من قبل المجتمع أيضا، لكن مساحة الحريّة تعطيها جماعة الرفاق للأعضاء المنتمين إليها للتلاميذ هي التي أدت إلى ظهور مثل هكذا سلوكات، فنجدهم ضاربين عرض الحائط القيم والعادات التي تربوا عليها، وهذا كلّه عندما يصاحب أحدهم جماعة رفاق سيئة فتجرهم إلى ممارسات وسلوكات منافية للقيم وتكون سلبية أكثر منها إيجابية.

غير أن هناك نسبة من المبحوثين يمارسون تلك القيم ويتمثلونها في السلوكات الاجتماعية والتي تكون إيجابية وفقا لما تعلموه وتربوا عليه.

جدول رقم (52): يوضّح لنا دفاع الصديق عن صديقه إذا تعرّض للأذى من طرف شخص ما.

			تدافع عن صديق لك إذا تعرّض للأذى من طرف شخص ما			المجموع
			أدافع	لا أدافع	أحيانا أدافع	
الجنس	ذكر	التكرار	197	07	78	282
		النسبة (%)	%69.80	%02.50	%07.70	100,0%
	أنثى	التكرار	109	25	29	163
		النسبة (%)	%66.90	%15.00	%17.80	100,0%
المجموع		التكرار	306	32	107	445
		النسبة (%)	%68.80	%07.00	%24.00	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه الذي يوضّح لنا دفاع الصديق عن صديقه إذا تعرّض للأذى من طرف شخص ما وعلاقته بجنس المبحوث، قد سجلت أعلى نسبة عند الصديق الذي أقرّ بأنه يدافع عن صديقه إذا تعرّض للأذى بنسبة قدّرت بـ 68.80%، وتوزّعت النسبة بين الجنسين على النحو التالي: 69.80% عند الذكور فيما سجلت نسبة 66.90 %عند الإناث.

في مقابل ذلك نجد نسبة 24% عند الصديق الذي قال بأنه أحيانا يدافع عن صديقه إذا تعرّ"ض للأذى، وقد سجلت في ذات الخانة 27.7% كأعلى نسبة لدى الذكور، في حين سجلت نسبة 17.80% عند الإناث.

كآخر نسبة سجلت في الجدول والمقدّرة بـ 7% والتي مثّلت المبحوثين الذين صرّحوا بأنهم لا يدافعون عن صديقهم إذا تعرض للأذى من طرف شخص ما، حيث ارتفعت النسبة عند الإناث بمعدّل 15%، في حين سجلت نسبة 2.5% عند الذكور، مثلت الذكور وهي كآخر نسبة في

الجدول والتي مثّلت فئة المبحوثين الذين صرحوا بعدم الدفاع عن صديق تعرض للأذى من طرف شخص ما.

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن المبحوثين جلّهم صرحوا بأنهم يقومون بالدفاع عن صديقهم إذا تعرّض للأذى من طرف شخص ما بنسبة قدرت بـ 68.8%، حيث ارتفعت النسبة عند الذكر أكثر من الإناث، قد يكون الدفاع معنوي من خلال مواساته والتخفيف من وطأة ما تعرض له أو من خلال الدفاع عنه بالتحدث إلى من قام بأذيّته؛ من أجل جعله يتراجع عن هذا الأذى ويطلب الصفح منه، وقد وصل الدفاع إلى حدّ القصاص وردّ الاعتبار لصديقهم من خلال اللجوء إلى الضرب وغيره من الأساليب التي يتخذها الأصدقاء في الدفاع عن صديقهم، وهذه النسبة مؤشّر دامغ على أنّ جماعة الرفاق لها خصوصية تجعلها تتفرّد بنوع من التميّز عن باقي الوسائط التربوية، كما وتعكس لنا الصورة الحقيقية للتضامن بين أفراد جماعة الرفاق ودرجة الانتماء لها، أمّا عن النسب المتبقية والتي تخصّ المبحوثين الذين قالوا بأنهم أحيانا يدافعون وأحيانا يمتنعون عن الدفاع وهذا حقّ مشروع لهم، فقد ترجع لأسباب شخصية أنّ الصديق الذي لا يتدخّل في شيء لا يعنيه، فقد يكون بدفاعه عن صديقه يجلب لنفسه مشاكل هو في غنى عنها.

جدول رقم (53): يوضح لنا رد فعل صديق إذا تعرّض أحد رفاقه للإساءة.

			تعادي الشخص الذي أساء إلى أحد رفاقك			المجموع
			نعم أعادي	لا أعادي	أحيانا أعادي	
الجنس	ذكر	التكرار	161	75	46	282
		النسبة (%)	%57.00	%26.60	%16.00	100,0%
	أنثى	التكرار	58	97	08	163
		النسبة (%)	%35.58	%59.50	%05.00	100,0%
المجموع		التكرار	219	172	54	445
		النسبة (%)	%49.00	%38.60	%12.00	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أعلى نسبة سجلت هي 49%، والتي مثلت نسبة المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يعادون الشخص الذي يسيء إلى أحد رفاقهم، حيث سجلت في ذات الخانة نسبة 57% لدى الذكور بينما سجلت نسبة 35.58% لدى الإناث.

كما ونجد نسبة 38.60% والتي احتلت المركز الثاني من حيث إجابة المبحوثين الذين صرحوا بأنهم لا يعادون الشخص الذي يسيء إلى أحد رفاقهم، حيث قسمت هذه النسبة على النحو التالي 59.5% والتي مثلت فئة الإناث، فيما سجلت نسبة 26.6% لدى الذكور.

فيما بقيت نسبة 12% والتي سجلت في خانة المبحوثين الذين صرحوا بأنهم أحيانا فقط يعادون الشخص الذي يسيء إلى أحد رفاقهم، حيث توزعت النسبة بين جنس الذكور والإناث، كما يلي 16% لدى الذكور و 5% لدى الإناث.

العداوة والشقاق تولد الضغينة والحقد، فهي من المظاهر السلبية التي تعكس السلوك الاجتماعي السلبي التي يبتلى به الفرد وتعود عليه بالضرر وتخلق هذه العداوة الخصومة وتوسّع

الفجوة بين المتخاصمين، مما تجعلهم يتباعدون، وبالنظر إلى الجدول نجد أنّ أعلى نسبة سجلت هي عند المبحوثين الذين قالوا بأنهم يعادون الشخص الذي يسيء إلى أحد رفاقهم، وحسبهم أنّ هذه الإساءة تعتبر إساءة لهم جميعا باعتبار أنهم ينتمون إلى نفس الجماعة ومن واجب الجماعة الدفاع عن أعضائها، وأن تضمن لهم سلامتهم وتحقق لهم أمنهم، فالإساءة إلى عضو منها هو تهديد للجماعة ككل.

قد أثبتت الوقائع دائما على مرّ الزمن تعرّض الفرد للخطر سواء كان بالإساءة إليه لفظيا أو بالاعتداء عليه من قبل الآخرين، وهو ما يؤدي إلى حدوث العداوة بين الأفراد، ويمكن أن نرجع أسباب هذه العداوة والمشاحنة إلى الإساءة وتعدي الشخص المسيء على حريّة الفرد المساء له وفيها تخطي وخرق لحقوقه والتدخل في خصوصياته.

جدول رقم (54): هل تعادي شخصا أساء إلى أحد رفاقك؟

إذا كان نعم

التبرير	التكرار	النسبة
لأن صديقك طلب تعاديه	95	43.37
بقرار منك	124	56.62
المجموع	219	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي بيّن لنا تبرير المبحوث لمعاداة شخص أساء إلى أحد رفاقه، حيث سجلت أعلى نسبة 56.62% عند المبحوثين الذين قالوا بأنّ معاداتهم للشخص الذي أساء إلى أحد رفاقه كان بدافع منه وهو من قرر معاداته، في حين سجلت نسبة 43.37% والتي

مثلت المبحوثين الذين صرحوا بأنّ قرار معاداة الشخص الذي أساء إلى أحد رفاقهم كان بطلب صديقه الذي تعرّض للإساءة.

نستنتج من خلال هذا الجدول أنّ التلاميذ عندما يكونون خارج أسرهم ومع رفاقهم هم معرّضون لا محالة إلى أحداث وأزمات من بينها قد يلحق بالفرد ضرر معنوي من طرف شخص ما، فيسيء إليه سواء بهتك عرض أو قول عن أشياء في غيبته أو لعنه وسبّه وشتمه، كلّ هذه السلوكات الاجتماعية السلبية التي يقوم بها الشخص عند إساءته لأحدهم هو ما يجعلهم يقعون في صدام، وقد يكون الشخص المساء له ضمن مجموعة تحبّه وتدافع عنه بشتى الطرق، وقد صرح المبحوثون محلّ الدراسة بأنهم في حال تعرض صديق لهم إلى الإساءة من طرف شخص ما، فإنهم يقفون معه ويساندونه وقد يصل الأمر إلى حدّ العداوة بينهم وبين الشخص المفتعل للإساءة، وقد عبروا عن رفضهم للإساءة ومعاداة الشخص بمحض إرادتهم وبقرار منهم وأنهم يتمتعون في داخلهم وليس لأن صديقهم طلب إليهم ذلك، وهنا نستنتج بأن جماعة الرفاق تمنح مقدارا من الحرية والاستقلالية لأعضائها المنتمين إليها للتعبير عن آرائهم ومواقفهم بسلوكات معيّنة نابعة من قناعتهم وحرّياتهم لا من طرف فاعل أو متدخّل في شؤونهم.

الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة:

يعيش التلميذ في واقع يتّسم بالتغير وعدم الاستقرار، ففيه تتصارع القيم التربوية المتأصّلة مع القيم الواردة من مختلف الوسائط التربوية على اختلاف شاكلتها ووظائفها، وتظهر نتائج التنوع في الوسائط التربوية الفاعلة والمؤثرة على السلوكات الاجتماعية للتلاميذ من خلال الواقع المعاش، إذ أخذت جماعة الرفاق مكانة أساسية في البناء الاجتماعي بالنظر إلى الأدوار التي تقوم بها مجموعة الأفراد المنتمين إليها، وكذا قيمهم وعاداتهم وتقاليدهم، هذا التنوع جعل التلاميذ يعيشون ازدواجية قيمية بين ما تعلموه من الوسطين الأسري والمدرسي، وبين التطبيق الفعلي من خلال إرساء تلك المفاهيم القيمية على مستوى جماعة الرفاق، فقد أصبح لهذه الأخيرة دور فعّال في السلوكات الاجتماعية الممارسة من قبل الأفراد المنتمين إليها عن طريق توظيفها للقيم التربوية حسب ما تقتضيه الضرورة والظروف المواتية لتلك الجماعة، ففي الوقت الراهن أضحت جماعة الرفاق على اختلاف شاكلتها وتكوينها من أكثر الوسائط تأثيرا على الأفراد وعلى ثقافتهم وقيمهم.

نستنتج أنّ للسلوك الاجتماعي المقبول قواعد وقيم تكمل جزء من النظام الاجتماعي المتمثّل في مجموعة من الأفراد الذين يشتركون في أداء عمل اجتماعي معيّن يتعلّق بناحية معيّنة من البيئة التي يعيشون فيها.

نستنتج أيضا أنّ أوجه انتماء الفرد إلى جماعة الرفاق تكمن في درجة ارتباطه بهم، حيث يظهر الارتباط من خلال تبني أفكارهم والقيم التي ينتمون إليها والسلوكات التي تميّزهم عن غيرهم من الجماعات الأخرى، هذه السلوكات التي تظهر من خلال تفاعلاتهم مع بعضهم البعض، وأيضا من الأسباب التي تؤدي إلى التزام الفرد بالمعايير الاجتماعية بمجرد الرغبة فيه دون مسايرة معايير

وقيم الجماعة التي تمنحه الكثير من الامتيازات التي قد يكون من أهمها التخلّص من الضغوط النفسية الداخلية، حينما يرى أنّ سلوكه مغاير لسلوك الجماعة.

نستنتج أنّ كلّ نظام أو تركيبة اجتماعية أو جماعة لها قواعدها وأسلوبها، بحيث يكون التفاعل داخلها وفق القوانين والمبادئ التي تضعها الجماعة.

من أشكال التضامن التي تتميّز بها جماعة الرفاق هو دفاعهم عن بعضهم البعض في حال تعرض أي من أفراد المجموعة إلى الأذى، وهو ما يعكس لنا أيضا درجة الانتماء والتماسك بين أفراد جماعة الرفاق وهذا حسب شواهد الجدول رقم (52)، وقد يصل هذا الدفاع إلى درجة معاداة الشخص الذي أساء إلى أحدهم، وهذا حسب ما أكدته شواهد الجدول رقم (54).

نستنتج أن من الدوافع التي تجعل الفرد يميل إلى اختيار الانتماء إلى مجموعة الرفاق دون غيرها هو ما توفّره لهم من الراحة والاطمئنان وهذا حسب شواهد الجدول رقم (37).

نستنتج أنّ اهتمام الفرد (التلميذ) بالأنشطة التي تقوم بها جماعة رفاقه والمشاركة فيها والخضوع للقوانين التي تضعها هذه الأخيرة يؤدي إلى تماسك الجماعة بفضل العلاقات التعاونية، فحسب شواهد الجدول رقم (39) والتي سجلت به أعلى نسبة 52.6% يظهر لنا مدى ارتباط التلميذ بجماعة الرفاق وقوة انتمائه لها، كما وتظهر شواهد الجدول رقم (38) على مشاركة الرفاق في جميع الأنشطة التي يقومون بها بنسبة قدرت بـ 71.9%.

يمارس الأصدقاء ضغطا على الفرد المنتمي إليهم من أجل إخضاعه لمعايير الجماعة وهذا حسب شواهد الجدول رقم (45)، نستنتج أن التلميذ يطمح إلى تكوين صداقات وعند انتمائه إلى جماعة الرفاق فإنه يسعى إلى تمتين علاقته بهم من خلال التضحية من أجل تثبيت مكانته معهم، وهذا حسب شواهد الجدول رقم (40).

نستنتج أنّ الانتماء إلى جماعة الرفاق جوهره التضحية والمشاركة وهذا حسب شواهد الجدول رقم (41)

نستنتج أن جماعة الرفاق تمنح أعضاءها الحرية الكاملة في التصرّف، وهذا حسب شواهد الجدول رقم (43)، حيث يمكن لأي عضو فيها أن ينسحب من المجموعة إذا ظهرت عليهم سلوكات غير مرغوب فيه أيضا، فالتلميذ يعبّر عن مواقفه وآرائه بكلّ حريّة أمام رفاقه.

مساحة الحرية التي تمنحها جماعة الرفاق لأعضائها جعلتهم يمارسون أفعال وسلوكات ترفضها أسرهم وهذا حسب شواهد الجدول رقم (51).

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام:

تشير نتائج دراستنا الحالية غلى أنّ هناك علاقة بين القيم التربوية والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية ويرجع ذلك إلى دور الوسائط التربوية التي ركزنا عليها في دراستنا والمتمثلة في كلّ من الأسرة، المدرسة وكذا جماعة الرفاق إذ تمثل القيم التربوية التي تتبناها هذه الأوساط العامل والفاعل الأساسي في تشكيل السلوك الاجتماعي للتلاميذ ويمكن أن نلخص هذه العلاقة في ضوء النقاط التالية:

إن الأسرة أو "المحيط الأسري" بخصوصيتها الثقافية والاجتماعية تساهم في تمكين الأبناء من التشبع بالقيم التربوية التي بدورها تعمل على تعزيز السلوك الاجتماعي لديهم، كما وبينت الدراسة أنّ هناك مراحل يتوجب القيام بها من طرف الأسرة اثناء قيامها بعملية تنمية وتعزيز القيم التربوية ولا ينبغي أن تتخطى أي مرحلة منها فالتدرج بين المراحل مطلوب وإعطاء كل مرحلة وقتها الكافي يسمح بتعزيز القيم واستمراريتها.

تمر القيم التربوية بمراحل مهمة جدا لتتحوّل في النهاية إلى السلوكات الاجتماعية للتلاميذ حيث تبدأ بمرحلة التوعية ثم الفهم وتليها مرحلة التطبيق الفعلي للقيم وصولا إلى مرحلة تعزيز القيم من خلال المثيرات والحوافز سواء كانت مادية أو معنوية لذا وجب على الأسرة أن تتبع هذه المراحل أثناء قيامها بعملية إكساب الأبناء القيم التربوية مع الحرص على منح كلّ مرحلة الزمن المناسب ثم الانتقال إلى المرحلة الموالية حتى تترسّخ تلك القيم وتصبح لها صفة الاستمرارية والتي يتمثّلها الأبناء في حياتهم.

عدم قدرة الأسرة بأن تبقى كمرجعية قيمية وأخلاقية للأبناء بسبب ظهور مؤسسات أو وسائط تربوية أخرى نافستها لإنتاج القيم وكذا نشرها نذكر على سبيل المثال وليس الحصر جماعة الرفاق وسائل الإعلام وغيرها.

توصلنا إلى نتيجة مفادها أنّ تنمية وغرس القيم التربوية لا يتم بصورة اعتباطية عشوائية إنما تخضع لمراحل هامّة من أجل ضمان وصول القيم إلى ذهن الأفراد بالشكل المطلوب والذي يسمح لاحقا بتشكيل وإنتاج سلوكات اجتماعية إيجابية تتوافق وتلك القيم المكتسبة.

القيم التربوية هي من بين أبرز المحددات للسلوك الاجتماعي للفرد كما أنّها نتاج لاهتماماته ونشاطاته هو والجماعة التي ينتمي إليها فالقيم بذلك تمثل جزء من الإطار المرجعي للسلوك الاجتماعي للأفراد وكذا الحياة العامة بمختلف مجالاتها.

كما تشير نتائج دراستنا أنّ المدرسة وباعتبارها الوسط أو الحاضن الثاني بعد الأسرة الذي يعهد إليه بتعليم القيم التربوية للتلاميذ قد أصبحت اليوم لا تطبق القوانين بالشكل الفعلي والصارم وعليه فقد أصبحت المدرسة الجزائرية ذات تأثير جزئي سلبي نظرا لتساهلها في تطبيق العقوبات ففي القديم كانت المدرسة والمتمثلة أساسا في الإدارة المدرسية يوميا تحاسب التلاميذ على ارتداء المئزر وحتى يتعزّز لديهم هذا السلوك، أيضا عدم محاسبتهم على التأخر والغياب مما أدى إلى خلق جوّ يسوده التسيّب واللاّمبالاة من قبل التلاميذ وبالتالي تراجع القيم التربوية المتمثّلة في الالتزام والانضباط وحلّ محلّها الانفلات واللاّمبالاة وهذا ما أدى إلى تذبذب السلوك الاجتماعي للتلاميذ فتارة يطبقون القيم ويلتزمون بها وتارة لا يلتزمون نظرا لتراخي المدرسة وتراجع دورها في تثبيت تلك القيم، فهي لا تقوم بالدور المنوط بها والمتمثل في مراقبة التلاميذ وتعليمهم قيم الانضباط والالتزام بالقواعد والقوانين المدرسية بشكل يومي وبصورة منتظمة ومستمرة مما أدى إلى

التسيب من قبل التلاميذ وضربهم عرض الحائط لتلك القيم من خلالها تظهر سلوكات اجتماعية غير إيجابية.

نستنتج أيضا أنه من واجب المدرسة أن توسع دائرة العملية التربوية وتفعيلها من خلال النهوض بفكر التلاميذ ومعرفة اهتماماتهم وميولاتهم ونظرتهم إلى الحياة انطلاقا من بناء القيم التربوية وفق أدوات تعليمية حديثة تسمح بتغيير نظرة التلاميذ حول العالم وكذا تبيان تصرفاتهم ومواقفهم الاجتماعية والتي تظهر من خلال سلوكاتهم الاجتماعية.

أيضا نستنتج أنه من مهام المدرسة نقل القيم من جيل لآخر ويتم ذلك عن طريق عملية التعليم والتكوين والتربية وفق أهداف تربوية مسطرة من خلال القيام بتجارب تربوية ويكون ذلك بعد تحديد الأهداف وتجسيدها ميدانيا حتى يصبح بإمكانها وضع التلاميذ في مواقف تعليمية تربوية تساعد في بناء المفاهيم التي ترتكز عليها القيم التربوية والتي تسمح فيها بعد ظهور السلوكات الاجتماعية المطلوبة.

المدرسة الجزائرية في وقتنا الحاضر أضحت لا تولي أهمية كافية للجانب التربوي بالقدر المطلوب إذ أنّ همّها الأساسي هو الرفع من المستوى التعليمي الأكاديمي للتلاميذ إذ توصلنا من خلال نتائج دراستنا أنّ دورها تقلّص وانحصر في حدود التعليم من خلال ما تقدّمه من معارف وعلوم في برامجها الدراسية.

كما نستنتج أيضا أنّ جماعة الرفاق تلعب دورا كبيرا في حياة الأفراد المنتمين إليها حيث تساعدهم في إشباع حاجاتهم وتحقيق بعض من الاستقلالية والحرية لأفرادها كما وتؤثّر في سلوكاتهم الاجتماعية من خلال تفاعلاتهم وعلاقاتهم في الحياة اليومية حيث تسمح لهم بالتعبير عن مواقفهم وتوجهاتهم وانفعالاتهم.

نستنتج أيضا أنّ العلاقة داخل جماعة الرفاق هي علاقة تأثير وتأثّر بين أفرادها من خلال تبنيها لبعض القيم هذه الأخيرة تسمح بإكسابهم سلوكات اجتماعية مقبولة كانت أو مرفوضة وبالتالي هي تسهم بشكل كبير في تغيير سلوكاتهم الاجتماعية.

نستنتج أيضا أنّه يحدث التطبيع الاجتماعي للعضو الجديد والمنضم إلى جماعة الرفاق من خلال تفاعله مع الجماعة خاصة أنه يهمّه كعضو جديد للرفقة أولا ثم الانتباه والتقدير الذي تحققه الجماعة لأعضائها من صور التدعيم والثواب التي تستخدمها جماعة الرفاق هي منح بعض أعضائها احتراما وتقديرا خاصا إذ تسمح لأعضائها المشاركة في بعض الأنشطة أو الألعاب كما وتمارس نوعا من العقاب كالاستهزاء والنبذ والاستبعاد حيث تهدف من خلال هذه الأساليب غلى جعل سلوك الأفراد المنتمين إليها متشابه وكذا توحد اتجاهاتهم حتى يتمكّن الفرد من الاحتفاظ بعضويتها.

نستنتج أنّ التلاميذ من خارج الإطار الأسري والمدرسي يعيشون تجارب مباشرة من خلال تفاعلهم مع جماعة الرفاق والتي يسمح لهم بتمثيل القيم التي تعلّموها من الوسطين الأسري والمدرسي كما قد ينتج عن هذا الاحتكاك الخارجي والذي يكون عند تفاعل الفرد مع رفاقه ظهور تصورات ومواقف والتي تكون في صورة سلوكات اجتماعية قد تعاكس القيم التي تهدف إليها العملية التربوية داخل الأسرة وكذا العملية التعلمية التربوية للمدرسة.

أيضا نستنتج أنّ جماعة الرفاق قد تطوّرت نتيجة العولمة وتكنولوجيا المعلومات حيث ساهم العالم الافتراضي والمتمثّل أساسا في شبكة التواصل الاجتماعي وعلى رأسها الفيس بوك من توسيع وظهور أنماط لجماعات الرفاق من كلّ أقطار العالم وهو ما بتشكيل أنماط مختلفة من السلوكات الاجتماعية وتراجع بعض القيم وإحلال محلّها قيم أخرى واردة.

كنتيجة لدراستنا توصلنا إلى أنّ:

كذلك نجد جماعة الرفاق والتي تعتبر وسط هام جدا من خلال دوره الفعال في تنشئة الأفراد وتكوينهم كونها تمنحهم مساحة من الحرية والاستقلالية بدرجة اكبر بكثير عند الأسرة والمدرسة حيث تعمل على غرس قيم الانتماء والمشاركة التي بفضلها يصبح الفرد أكثر ثقة بنفسه وتشعره بمكانته، غير أنّ هذه الأخيرة شهدت تحوّلا في تكوينها وطبيعتها البنيوية والوظيفية (الأدائية) على حد السواء وهذا راجع إلى التحولات(التغيرات) الاجتماعية والثقافية المتسارعة في ظلّ انتشار العولمة ووسائل الإعلام هذه التغيرات سمحت بظهور أنماط مختلفة من السلوكات الاجتماعية.

إنّ الاستنتاج العام للدراسة لا يمثّل الصورة النهائية أو المطلقة للموضوع بقدر ما يعبّر عن ميدان البحث وكذا الجوانب المعرفية التي تطرقنا لها في هذا الموضوع، إذ أنّ هناك جوانب أغفلناها في دراستنا تسمح بتكملة النتائج التي توصلنا إليها أو أنّها تصل إلى نتائج مغايرة تماما كما توصّلنا إليه.

نستنتج أيضا أنّ السلوك الاجتماعي للتلميذ يتمّ بالتناقض ومن أسباب هذا التناقض والاختلاف هو وقوع المجتمع في اللاّقيمية واللاّمعيارية أي تصارع القيم المحلية قي القيم الدّخيلة.

كنتيجة أيضا أنّ الأسرة وما تقدّمه من قيم تربوية للتلميذ تعزّز سلوكه الاجتماعي غير أنّ هذه الأخيرة ليست ظاهرة بالشّكل الكافي إذ توجد قيم دخيلة تنشرها مؤسسات أخرى كالانحلال الخلقي وعدم طاعة الوالدين.

إن القيم التربوية التي يتلقاها التلميذ داخل أسرته تجعله إنسانا خلوقا صالحا في مجتمعه من خلال تعزيز السلوكات الاجتماعية الإيجابية وحثّه على تلك السلوكات السلبية.

وما يتعلّمه التلميذ من محيطه الخارجي والمتمثّل أساسا في جماعة الرفاق هو الانتماء والمشاركة وكذا الحرية والاستقلالية ليصبح الفرد في المستقبل مواطنا صالحا نافعا لنفسه وأمته.

ما يتعلّمه التلميذ من المدرسة هو التدريب على الإبداع والمواظبة وكذا الانضباط والالتزام بالقواعد المدرسية حتى يصبح للفرد مكانة مرموقة وحيث ما يحلّ يحلّ معه النفع والخير.

نستنتج أنّ السلوك الاجتماعي للتلميذ يتأثّر بالقيم التربوية التي يتلقاها في الوسائط الاجتماعية فالقيم التي تعنى الأسرة بإكسابها للابن تسهم بشكل أو بآخر في تعزيز سلوكه الاجتماعي على نحو إيجابي إذا ما تمّت بالصورة المطلوبة وأنّ المدرسة لها حصّة أيضا من القيم التربوية التي بفضلها تنتج سلوكات اجتماعية وهذا التأثير قد يكون إيجابي كما قد يكون سلبي.

أيضا توصّلنا إلى أنّ هناك علاقة بين القيم التربوية التي يتلقاها التلميذ من جماعة الرفاق وسلوكه الاجتماعي، واهتزاز منظومة القيم التربوية لدى التلاميذ حيث وجدنا تناقض بين السلوكات الاجتماعية للتلاميذ والقيم التربوية المختلفة لهم من مختلف الأوساط التربوية.

نستنتج أنّ القيم لكي تنمو وتتشكّل لا بدّ لها من بيئة صالحة وقدوة صالحة تتحرك من خلال رصيد تربوي ومرجعية قيمية.

إنّ معرفة التّلميذ بالسلوكات الاجتماعية والمؤثّرة في مجتمعه ومحيطه الخارجي وحسن آدائه إنّما ييسّر له عمليّة التّعلّم بحيث يحيي ماله وما عليه فيتمكّن بذلك أن يحتكم إلى السلوك الاجتماعي المرغوب فيه.

نستنتج أيضا بأنّ من أكثر المشكلات التي تواجهها المدارس هي مشكلة الانضباط والالتزام بالنّظام.

نستنتج أنّ امتصاص وتمثيل سلوك معيّن وقيمة ومهارة للمرّة الأولى أي داخل الأسرة أسهل وأقلّ جهدا من محاولة تغيير السلوك القديم أو إلغاء مهارة يتمّ تعلّمها وإحلال مهارة جديدة.

خاتمة

خاتمة:

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نجد مجتمعا خاليا تماما من القيم التربوية، فلولاها لأصبح البشر كالأنعام بل هم أظلّ، فهي أساس استقرار أي مجتمع لما تحدثه من أثر في السلوك الاجتماعي للفرد، إذ نجد لكلّ مجتمع قيم خاصّة تميّزه عن غيره من المجتمعات وتستقر هذه القيم في نفس كلّ فرد من أفراده من خلال عملية التربية بمعناها الواسع الشامل.

وفي ضوء التغيرات والتأثيرات التي يخضع لها الفرد منذ ولادته وطوال حياته من طرف الوسائط التربوية، إذ تسعى هذه الأخيرة بمختلف هياكلها جاهدة لتنشئة الفرد تنشئة اجتماعية من خلال تزويده بمختلف المهارات والخبرات، والتي تتم وفق القيم التربوية التي بفضلها يتم ضبط وتوجيه السلوك الاجتماعي للأفراد نحو ما هو مرغوب فيه، هذه المحطة تشترك فيها مختلف الوسائط التربوية على غرار الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق بغض النظر عن نوع التأثير سلبا كان أو إيجابا، إلاّ أن ما نعيشه اليوم من تكنولوجيا المعلومات والانتشار الواسع لوسائل الإعلام وتنوعها سمح بشكل أو بآخر في اتساع رقعة المؤشرين في السلوك الاجتماعي للأفراد؛ مما أدى إلى التذبذب في التقيّد بالقيم التربوية وتراجعها بشكل ملفت للانتباه، وهذا ما يدعو إلى تكثيف الجهود وتظافرها من أجل الحفاظ على الأبناء من الضياع والوقوع فريسة للانحراف السلوكي كوننا أصبحنا نعيش في قرية صغيرة متقاربة المسافات، وهو ما سمح بتراجع بعض القيم وإحلال قيم أخرى بعيدة عن مجتمعنا الإسلامي وقيمه السمحة، مما أدى إلى ظهور أشكال كثيرة من التناقض والتضارب في الموقف بين المظهر والجوهر، وكذا ظهور أنماط مختلفة من السلوك الاجتماعي حيث أصبح هناك تضارب بين القول والعمل، مما ساهم بتشكّل أنماط وسلوكات متغيّرة وغير مستقرّة وليس لها صفة الاستمرارية، وهو ما خلق اهتزاز في منظومة القيم التربوية وكذا البناء

الاجتماعي ككل، لذا جاءت دراستنا هذه لكي تطرح جملة من القضايا الجوهرية التي تمسّ بالدرجة الأولى السلم القيمي الذي تخضع له الوسائط التربوية، فقد أصبح لزاما على المجتمع انطلاقا من الوسائط التربوية الفاعلة فيه والتي على رأسها الأسرة أن تعيد النظر في عملية إكساب القيم للأبناء وابتكار طرق ووسائل لتعزيزها وتثبيتها، بما يضمن إنتاج سلوك إيجابي وردع السلوكات السلبية أيضا تحقيق التوازن والتماسك الذي يتمّ من خلال تواصل وتكامل عملية الترسيخ والتنمية للقيم التربوية من قبل المدرسة التي تعمل على تفعيل الدور التربوي أكثر باتباع أساليب مختلفة تواكب المستجدات المتلاحقة التي يعيشها التلميذ في ظل ما تطرحه التكنولوجيا ووسائل الإعلام، من خلال إرساء قاعدة قيمية تسمح بتحويل التلميذ من كائن عضوي إلى كائن اجتماعي يدرك ماله من حقوق وما عليه من واجبات، وكذا تفعيل دور جماعة الرفاق من خلال إشراك التلاميذ في العمليات النشطوية التي تسمح برسم وتشكيل صورة لسلوك اجتماعي يلائم ويتوافق والقيم التربوية لمجتمعنا.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم: "آيات قرآنية من كتاب الله المنزّل".

I. القواميس والمعاجم:

1-إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، ج1، ط2، دار المعارف، مصر، 1972.

2-ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الجيل، بيروت د. ت.

3- أحمد زكي بدوي: معجم المصطلحات، العلوم الاجتماعية، مطبعة النهضة، القاهرة، 1984.

4-بن جامين سبوك وآخرون: موسوعة العناية بالطّفل، دار الملايين، بيروت، 1976.

5-جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي، ج3، دار النهضة العربية، القاهرة، 1993.

6-الحنفي عبد المنعم: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة المديولي القاهرة، 1978.

7-رزوق أسعد: موسوعة علم النفس، ط1، مطابع الشروق، بيروت، 1977.

8-سميرة أحمد السيد: مصطلحات علم الاجتماع، مكتبة الشقرى، 1997.

9-طلعت همام: قاموس العلوم النفسية والاجتماعية، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط1، 1984.

10- عاقل فاخر: معجم علم النفس، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1971.

11- عاقل فاخر: معجم علم النفس، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1979.

12- عبد المنعم الحفني: المعجم الفلسفي، الدار الشرقية، القاهرة، ط1، 1990.

13- عبد المنعم الحفني: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة المدبولي، القاهرة، 1987.

14- قرج عبد القادر طه وآخرون: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط1، 1993.

15- محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979.

16- محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006.

17- مرتضى الزبيدي: تاج العروس، مجلد 9، بيروت، دار صادر، 1966.

I. الكتب:

1-إبراهيم عبد الله ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2011.

2-إبراهيم ناصر: أسس التربية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

3-أبو العينين على: القيم الإسلامية والتربية، دراسة في طبيعة القيم ومصادرها ودور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها، ط1، مكتبة إبراهيم الجلي، المدينة المنورة، 1988.

4-أبو العينين علي خليل مصطفى: القيم الإسلامية والتربية، المدينة المنورة، 1988.

5-أبو رحمة عبد الإله: المصالح المرسلة في أحكام السياسي الشرعية في عهد النبي صلى الله عليه وسلم، 2010.

6-إحسان محمد الحسن: مدخل إلى علم الاجتماع، دار الطليعة، بيروت، 1988.

7-أحمد بدر: أصول البحث العلمي ومناهجه، ط5، وكالة المطبوعات، الكويت، 1982.

8-أحمد سالم الأحمر: علم اجتماع الأسرة (بين التنظير والواقع المتغيّر)، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، 2004.

9-أحمد محمد الحاج: أصول التربية، ط2، دار عمار الأردن، 2003.

10- أحمد محمد مبارك: علم النفس الأسري، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، الكويت، د. س.

11- أروف وينتج: مقدمة في علم النفس، تر: عادل عز الدين الأصول وآخرون، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1992.

12- أسعد يوسف ميخائيل: الشباب والتوتر النفسي، مكتبة غريب، د. ت.

13- الأغبري عبد الصمد: الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، 2000.

14- انتصار يونس: السلوك الإنساني، المكتب المصري الحدي للطباعة والنشر، الإسكندرية، 1966.

15- بشير صالح الرشيدي: مناهج القيمة في الفكر المعاصر، الشركة الوطنية للطباعة والنشر، الجزائر، 1980.

16- بشير معمرية: التغير في ارتقاء القيم لدى ثلاثة مجموعات عمرية من الجنسين، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، ج1، 2007.

17- بشير معمرية: القياس النفسي وتصميم أدواته، ط2، منشورات حبر، الجزائر، 2007.

18- بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني: منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.

19- بوخريسة بوبكر: المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي، دط، منشورات باجي مختار، الجزائر، 2006.

20- بوفلجة غياث: مبادئ التسيير البشري، دار الغرب للطباعة والنشر، وهران، 1992.

21- جابر جودت: علم النفس الاجتماعي، عمان: دار الثقافة. 2004.

22- جابر نصر الدين: مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، 2006.

23- جابر، سامية محمد: القانون والضوابط الاجتماعية، دار المعرفة الاجتماعية، الإسكندرية، ط1، 1982.

24- جبارة عطية جبارة، السيد عوض علي: المشكلات الاجتماعية. ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003.

25- الجلاد ماجد زكي: تعلّم القيم وتعليمها تصوّر نظري وتطبيقي لطرائق تدريس القيم، ط2، دار المسيرة، عمان، 2007.

26- جلال سعد: المرجع في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1985.

27- جلال سعد: علم النفس الاجتماعي، ط2، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1984.

28- جمال معتوق: منهجية العلوم الاجتماعية والبحث الاجتماعي، ط1، 2009.

29- الجمالي محمد فاضل: نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي: الدار التونسية للطباعة والنشر والتوزيع، تونس، 1972.

30- جواد، شوقي ناجي: سلوكيات الإنسان وانعكاساتها على إدارة الأعمال، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1992.

31- جودت بني جابر: علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2004.

32- حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي، مطبعة عالم الكتب، القاهرة، 1980.

33- حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتاب، 1984.

34- حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1984.

35- حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، ط6، 2003.

36- حامد عبد السلام زهران، إجلال محمد سري: القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب(بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، 1985.

37- حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1984.

38- حجازي، محمد فؤاد: البناء الاجتماعي، دار الغريب للطباعة، القاهرة، ط1، 1979.

39- حسن محمد خير الدين: العلوم السلوكية، مكتبة عين شمس، القاهرة، 1984.

40- حسين محي الدين أحمد: القيم الخاصة لدى المبدعين، دار المعارف، القاهرة، 1981.

41- الحسيني السيد وآخرون: دراسات في التنمية الاجتماعية، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1973.

42- حنان عبد الحميد العناني: الطفل والأسرة والمجتمع، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2001.

43- الخشاب مصطفى: علم الاجتماع ومدارسه، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ج2، ط2، 2002.

44- خليفة عبد اللطيف محمد: ارتقاء القيم دراسة نفسية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1992.

45- خليل أحمد خليل: المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع، دار الحداثة، مصر، 1984.

46- خليل عبد الرحمان المعايطة: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007.

47- خليل عبد الرحمن المعايطة: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000.

48- الدّعمي، لاهاي عبد السلام: مقدّمة في علم الاجتماع، المركز العلمي، بغداد، البصائر للنشر والتوزيع، لبنان، بيروت، ط1، 2011.

49- دكت، جون: علم النفس الاجتماعي والتعصّب، تر: عبد الحميد صفوت، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

50- ذوقان عبيدات وعبد الرحمان عدس وآخرون: البحث العلمي، ط1، دار الفكر، عمان، 1997.

51- ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

52- رشوان حسين عبد الحميد:العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس- علم الاجتماع- علم الإدارة، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1997.

53- رشيد زرواتي: منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية (أسس علمية وتدريبات)، د. ط، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004.

54- رمضان الصباغ: الأحكام التقويمية في الجمال والأخلاق، الإسكندرية، دار الوفاء، 1998.

55- الروتيع عبد الله: علم النفس في حياتنا اليومية، جامعة الملك سعود، السعودية، 2007.

56- زاهر ضياء: القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج، 1986.

57- زهران حامد عبد السلام: علم النفس الاجتماعي، القاهرة: عالم الكتب. ط6. 2003.

58- زهران حامد عبد السلام: علم النفس الاجتماعي، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1984.

59- زيعور شفيق محمد: الفكر التربوي عند العلموي، دار اقرأ، بيروت، 1986.

60- سامية مصطفى الخشاب: النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش. م. م، ط1، القاهرة، مصر، 2008.

61- سعد إبراهيم الشويشن: طرق البحث العلمي، دار الكتب الوطنية، ط1، ينغازي، ليبيا، 2005.

62- سليمان عبد الواحد إبراهيم: السلوك الاجتماعي الايجابي أساليب تعلمه تنميته، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014.

63- سمير عبد الفتاح: مبادئ علم الاجتماع، دار أسامة والمشرق الثقافي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2006.

64- سناء الخولي: الزواج والعلاقات الأسرية، دار النهضة العربية، بيروت، 1983.

65- سهام محمود العراقي: الاتجاه الديني المعاصر لدى الشباب، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، 1984 .

66- سهير كامل أحمد: أساليب تربية الطّفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1999.

67- سهير كامل أحمد: التوجيه والإرشاد النفسي للصغار، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2003.

68- سهير كامل أحمد: علم النفس الاجتماعي بين التنظير والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2001.

69- سيد أحمد طهطاوي: القيم التربوية في القصص القرآني، دار الفكر العربي، 1996.

70- السيد الفؤاد البهي: علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1981.

71- سيد رمضان: إسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال الأسرة والسكّان، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999.

72- السيد، فؤاد البهي: علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1981.

73- سيوارت لوثرجي: إدارة الوقت، ترجمة رعد الصرن، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، دمشق، 2001.

74- شبل بدران: التربية والمجتمع (رؤية نقدية في المفاهيم، القضايا، المشكلات)، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، 2009.

75- شفيق محمد: البحث العلمي، ط2، المكتب الجامعي الحدي، القاهرة، مصر، بدون سنة.

76- صالح أحمد العسّاف: المدخل إلى البحث في العلوم السّلوكية، د. ط، مكتبة العبيكان، السعودية، 1995.

77- صالح عبد الله: المصلحة المرسلة وتطبيقاتها المعاصرة، مجلة جامعة دمشق، م16، ع1، 2000.

78- صالح قنصوت: نظرية القيمة في الفكر المعاصر، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1980.

79- صبحي أبو جلالة: التربية بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت، 2009.

80- صدام دراشة وآخرون: السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عيّنة من المجتمع الأردني في ضوء بعض المتغيّرات الدّيمغرافية، جامعة الإمام عبد الرحمان بن فيصل، المملكة العربية السّعودية.

81- صلاح الدين شروخ: علم النفس الاجتماعي والإسلام، دار العلم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2010.

82- صلاح محمد أبو جادو: سيكولوجية التنشئة، ط1، دار المسيرة، 1998.

83- صلاح محمد علي أبو جادو: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، 1988.

84- ضياء الدين زاهر: القيم في العملية التربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1991.

85- ضياء زاهر: القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي، الكويت، 1984.

86- الطاهر بوشلوش: التحولات الاجتماعية والاقتصادية وأثرها على القيم في المجتمع الجزائري(دراسة ميدانية تحليلية لعيّنة من الشّباب الجامعي)، ط1، بن مرابط للنشر والطّباعة، الجزائر، 2008.

87- طلعت منصور وآخرون: أسس علم النفس العام، مكتبة النشر للطباعة، القاهرة، 1978.

88- عبد الباسط حسن: أصول البحث الاجتماعي، ط8، مكتبة وهبة، القاهرة، 1982.

89- عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، ط5، مصر، 1976.

90- عبد الحميد الخطيب: نظرة في علم الاجتماع المعاصر، مطبعة النيل، القاهرة، مصر، 2002.

91- عبد الحميد علي أحمد: التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية والتربوية. بيروت، مكتبة حسين العصرية، 2010.

92- عبد الدايم، عبد الله: دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة، دار الطليعة للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1998.

93- عبد السلام، عبد الرحمان أبو عامر: أضواء على النظام الاجتماعي في الإسلام، المملكة العربية السعودية، الرياض، ناشرون للنشر والتوزيع، ط1، 2005، ص 177.

94- عبد الطيف محمد خليفة، معتز سيد عبد الله: علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.

95- عبد العلي الجسماني، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1994.

96- عبد القادر القصير: الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية (دراسة ميدانية في علم الاجتماع الحضري والأسري)، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1999.

97- عبد اللطيف محمد خليفة: ارتقاء القيم، دراسة نفسية، عالم المعرفة، الكويت، 1978.

98- عبد الله عامر الهمالي: أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، منشورات جامعة قاريونيوس، بنغازي، ط2، 1994.

99- عبد الله محمد عبد الرحمان، محمد علي البدوي: مناهج وطرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، بيروت، 2002.

100- عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون: علم النفس التربوي، ط2، مكتبة العبيكان، الرياض، 2004.

101- عبد المجيد سيّد منصور، زكريا أحمد الشربيني: الأسرة على مشارف القرن 21، در الفكر العربي، القاهرة، 2000.

102- عبد المجيد عبد الرّحيم: علم الاجتماع العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

103- عبود عبد الغني وعبد العال حسن إبراهيم: التربية الإسلامية وتحديات العصر، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990.

104- عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي: علم الاجتماع التربوي والأنساق الاجتماعية، ط1، منشورات جامعة سبها، ليبيا، 2001.

105- عدنان يوسف العتوم: علم النفس الاجتماعي، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2001.

106- عفافة اللوح: التدريس الممسرح رؤية حديثة في التعليم الصفي، دار المسيرة عمان، دار المسيرة، 2008.

107- على خليل مصطفى أبو العينين: القيم الإسلامية والتربية، ط1، مكتبة إبراهيم علي، المدينة المنوّرة، 1988.

108- علي السلمي: السلوك الإنساني في الإدارة، مكتبة غريب، القاهرة، 2003.

109- علي علي أحمد، عساف، محمود: سلوك الإنسان- تطبيقات في مجال الإدارة والعمل-، مطبعة العاصمة القاهرة، دت.

110- علي معمر عبد المؤمن: البحث في العلوم الاجتماعية، والأساسيات والتقنيات والأساليب، د. ط، منشورات جامعة 7 أكتوبر، ليبيا، 2008.

111- عمّار بوحوش: مناهج البحث وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

112- الغزالي محمد: قضايا المرأة بين التقاليد الراكدة والوافدة، ط 7، القاهرة، دار الشروق، 2002.

113- الغمري إبراهيم: السلوك الإنساني، دار الجامعات المصرية، القاهرة، 1979.

114- فاخر عاقل: معجم علم النفس، ط3 ، دار العلم للملايين، بيروت، 1979 .

115- فاطمة المنتصر الكتاني: الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذّات لدى الأطفال، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

116- فضيل ديلو، علي غربي وآخرون: الأسس المنهجية في علم الاجتماع، دار البعث، قسنطينة، 1999.

117- فهمي نورهان منير حسن: القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية الممهد للعال للخدمة الاجتماعية بينهما، المكتب الجامعي الحديث، 1999.

118- فؤاد حيدر: علم النفس الاجتماعي دراسات نظرية وتطبيقية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.

119- فوزية دياب: القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، بيروت، دار النهضة، 1980.

120- فوقية حسن رضوان: منهجية البحث العلمي وتنظيمه، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2008.

121- القرضاوي يوسف: الوقت في حياة المسلم، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر بيروت، 1991.

122- قطب محمد: مناهج التربية الإسلامية، ط4، ج1، دار الشروق، القاهرة، 1980.

123- القيصر مليحة عوني ومعن خليل العمر: المدخل إلى علم الاجتماع، جامعة بغداد، بغداد،1981.

124- كمال التابعي: الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية، دار المعارف، مصر، 1985.

125- لطيفة حسين الكندري، بدر محمد مالك: التعامل على أفراد الأسرة، 1980.

126- ماجد الزيود: الشباب القيم في عالم متغيّر، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

127- ماكينزي إليك: مصيدة الوقت، الرياض ترجمة، مكتبة جرير، 2000.

128- محمد أحمد بيومي: علم اجتماع القيم، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 1981.

129- محمد إسماعيل قباري: المدخل إلى علم الاجتماع المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1979.

130- محمد إسماعيل قباري: علم الاجتماع والإيديولوجيات، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 1997.

131- محمد إسماعيل قباري: قضايا علم الأخلاق، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، 1987.

132- محمد السّعيد فرج: البناء الاجتماعي والشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989.

133- محمد الطاوي، محمد مبارك: البحث العلمي: أسسه وطريقة كتابته، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 1992.

134- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الأساسية، ط1، ج1، قسنطينة، دار البحث للطباعة والنشر، 1982.

135- محمد رفقي: توضيح القيم أم تصحيح القيم، ندوة علم النفس التربوي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت،1974 .

136- محمد سلامة، محمد غبارى: الخدمة الاجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة والشباب، ط2، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2006.

137- محمد شفيق: العلوم السلوكية مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2000.

138- محمد شقيف: الإنسان والمجتمع مقدمة في علم السلوك الإنساني، مهارات القيادة والتعامل المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1997.

139- محمد صبري فؤاد النمر: التفكير العلمي والتفكير النقدي في بحوث الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003.

140- محمد صفوح الأخرس: نموذج لاستراتيجية الضبط في الدول العربية الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية، ط1، 1998.

141- محمد عبد الحميد: البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، عالم الكتب، القاهرة، 2008.

142- محمد عبد القادر عابدين: الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، دار الشروق، رام الله، 2001.

143- محمد عبد اللطيف خليفة: ارتقاء القيم، دراسة نفسية، عالم المعرفة، الكويت، 1978.

144- محمد علي محمد: علم الاجتماع والمنهج دراسة في طرائق البحث وأساليبها، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط3، 1984.

145- محمد عماد الدين إسماعيل: المنهج العلمي وتفسير السلوك، ط4، دار القلم، الكويت، 1989.

146- محمد عمر خير الدين: علم الاجتماعي الموضوع والمنهج، عمان، دار مجدلاوي، للنشر، 1999.

147- محمد متولي قنديل، رمضان مسعد بدوي، محمد مسلم: 2004.

148- محمد مصطفى زيدان: علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الخروبة الجزائر، د ط، دت.

149- محمود أبو النيل: علم النفس الاجتماعي، ب ط، دار النهضة، بيروت، 1985.

150- محمود حسن: الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1981.

151- محمود خضير كاظم، موسى سلامة اللوزي: منهجية البحث العلمي، مؤسسة إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

152- مرسي عود محمد: الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام، ط1، دار القلم، الكويت، 1970.

153- مرسي عودة محمد: الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام، ط1، دار القلم، الكويت.

154- مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والانحراف الاجتماعي، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2011.

155- مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، شركة دار الأمة للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2003.

156- مصطفى حجازي: الصحة النفسية، منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، المركز العربي (الناشر)، الدار البيضاء، المغرب، بيروت لبنان، 2000.

157- معمر داوود: مدخل إلى علم الاجتماع، ط1، منشورات دار طليطلة، الجزائر، 2010.

158- معن خليل العمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، د. ط، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

159- معن خليل عمر: نظريات معاصرة في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر، ط1، عمان، 2005.

160- مليحة عوني القصير، معن خليل العمر: المدخل إلى علم الاجتماع، مطبعة بغداد، بغداد، 1981.

161- منصور طلعت وآخرون، أسس علم النفس العام، مكتب النشر للطباعة، القاهرة، 1978.

162- منير المرسي سرحان: في اجتماعيات التربية، ط4، جار النهضة العربية، بيروت، 2003.

163- مواهب إبراهيم عياد، ليلى محمد الخضري: إرشاد الطّفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1997، ص 186.

164- موريش رونالد: مفاتيح التربية البناءة، ترجمة عبد اللطيف الخياط، ط، دار الثقافة للجميع، سوريا، 2001.

165- ميتشل دينكين: معجم علم الاجتماع، تر: إحسان محمد الحسن، دار الطليعة، بيروت، ط6، 1986.

166- نبيل السامالوطي، التنظيم المدرسي والبحث التربوي، ط1، جدّة، دار الشّروق، 1980.

167- نبيل عبد الهادي: السلوك الاجتماعي، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2010.

168- نجيب اسكندر وآخرون: قيمنا الاجتماعية وأثرها في حياتنا الشخصية، مكتبة النهضة، القاهرة، 1962.

169- النحلاوي عبد الرحمان: أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، دمشق، 1979.

170- نوال محمد عطية: علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي، ط1 ، كلية التربية، القاهرة،2001.

171- نوال محمد عمر: دور الإعلام الديني في تغيير بعض قيم الأسرة الريفية والحضرية، مكتبة نهضة الشروق، 1984 .

172- نورهان منير حسن فهمي: القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999.

173- هالة منصور: محاضرات في علم الإحصاء التقني والاجتماعي، المكتبة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، 2000.

174- الهنيدي جمال محمد: في.... المدرسة الابتدائية، ط1، القاهرة، 2014.

175- وافية صحراوي: قيم العمل والدافعية للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية ،جامعة الجزائر، 2002.

176- وضحة السويدي: تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، دار الثقافة، قطر، 1989.

177- وضحة علي السويدي: تنمية القيم الخاصة لمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، برنامج مقترح- دار الثقافة، ط1، 1989.

178- وفيق صفوت مختار: أبناؤنا وصحتهم النفسية، دار المعلم والثقافة، القاهرة، (دون تاريخ).

179- ويليام ليلى المدخل إلى علم الأخلاق، ترجمة وتقديم وتعليق: علي عبد المعطي محمد، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999.

II. المجلات والدّوريات:

1-إيمان عبد الكريم ذيب: السلوك الاجتماعي للطالب الجامعي، مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد 12، شبكة الألوكة.

2-بشرى عنّاد مبارك: جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخّرات عن الزّواج، مجلة كلية الآداب، العدد99، جامعة ديالى.

3-البطش محمد، جبريل محمد: التغيرات في التفضيلات القيمية عند الأفراد الأردنيين بتقدمهم في العمر، مجلة أبحاث اليرموك7(2)، 1991.

4-بلمادي أحلام: سوسيولوجية القيم والتغير القيمي في المجتمع الجزائري، مجلّة الحكمة للدراسات الاجتماعية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، العدد 7/ السداسي الأوّل جانفي/ جوان 2016.

5-ثائر رشيد حسن، عدنان جواد خلف: تأثير درس التربية الرياضية على السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ بطيئي التعلم والأسوياء، بحث وصفي على تلاميذ

الصف الرابع الابتدائي في محافظة ديالي، مجلة علوم الرياضة العدد الأول، 2009.

6-حسين عبيد جبر، بشرى سلمان كاظم: السلوك الاجتماعي وعلاقته بالذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد 4، العدد2.

7-ساجدة عبد الأمير السعدي: دراسة مقارنة في السلوك الاجتماعي لتلاميذ الصف الأول ابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال، دراسات تربوية، العدد10 نيسان، 2010.

8-السّعيد عواشرية: الأسرة الجزائرية.. إلى أين؟، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 12، جامعة باتنة، جوان 2005.

9-عبد الله صالح: التفاعل بين الأبناء والآباء كعامل تربوي، مجلة كلية التربية، ط1، ع9، 1989.

10-علي إبراهيم عبد الرحمان محمد: أثر استخدام القصص الاجتماعي في تدريس مادة علم الاجتماع على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانية- دراسات في المناهج وطرق التدريس-، العدد 62، جامعة عين شمس، القاهرة، 2001.

11-فراس محمود محسن، أمل عبد الكاظم: مشكلات الزي الموحد في المداس الابتدائية للبنات من وجهة نظر المديرات، مقال، 2017/01/29، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية-المجلد التاسع عشر، العدد 4، 2016.

12-ماجد محمد الزيودي: تطور جماعة الرفاق في المجتمعات العربية المعاصرة ودلالاتها التربوية: رؤية تحليلية، العلوم التربوية، العدد 4، ج1، أكتوبر 2016.

13-مزوز بركو: مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية الخصائص والسمات، العدد 21- 22، شتاء ربيع، 2009.

14-مسعود بيطام: الملاحظة والمقابلة في البحث السوسيولوجي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد 11، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، 1999.

15-منسي محمود عبد الحليم: عمل الأم والسلوك الاجتماعي للأبناء من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمدينة المنورة، مجلة العلوم الاجتماعية عدد4، الكويت، 1988.

16-نجيب اسكندر: السلوك الاجتماعي وتغيره (بحث منشور في مجلة سلسلة الدراسات)، القاهرة، العدد 38، 1970.

III. الرسائل والأطروحات:

1-الآغا إيهاب: القيم المتضمنة في منهاج المطالعة والنصوص للصف التاسع في محافظات، غزة، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010.

2-أبو لباد ياسر: الخصائص الاقتصادية والاجتماعية لجماعات الرفاق في المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بأنماط السلوك الاجتماعي السائد ومستوى التحصيل الدراسي لدى هذه الجماعات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، 2004.

3-بربخ أشرف عمر حجاج: القيم المتضمنة في كتابي القراءة للصفين العاشر والحادي عشر بمحافظات غزة فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، 2000.

4-بوتقرابت رشيد: ظاهرة الاهتمام باللباس عند الشّباب الجامعي: دراسة ميدانية لطلبة جامعة الجزائر-ملحقة بوزريعة-، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، 2007/2006.

-5

6-التلولي يحي: القيم في كتب القراءة والنصوص للصفوف السابع والثامن والتاسع في مرحلة التعليم الأساسي، حافظات غزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة ، 2001.

7-حمد ليث كريم: قواعد السلوك الاجتماعي المدرسي للمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي، أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية كلية التربية، 1995.

8-رمزي جاب الله: القيم المتضمنة في صفحات الفايسبوك وأثرها في السلوك الاجتماعي للشباب الجامعي الجزائري (دراسة ميدانية لعينة من شباب جامعة باتنة1)، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، تخصّص إعلام واتصال وعلاقات عامّة، 2017/ 2018.

9-زعيمية منى: الأسرة، المدرسة ومسارات العلم-العلاقة مابين خطاب الوالدين والتعلمات المدرسية للأطفال- رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، تخصص صعوبات التعلم، جامعة منتوري، قسنطينة، 2012- 2013.

10-السّعيد بومعيزة: أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشّباب (دراسة استطلاعية بمنطقة البليدة)، أطروحة دكتوراه في علم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر، 2006.

11-سفيان بوعطيط: القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2012.

12-سلوت نور السيّد: مفاهيم القيم المتضمنة في الأناشيد المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس فلسطين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2005.

13-سهيل أحمد الهندي: دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزّة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزّة، 2001.

14-العرجا باسم فايز: القيم الدينية المتضمنة في كتابي القراءة والأدب للصف الثاني عشر بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، 2001.

15-غضبان مريم: مساهمة الأسرة في ظهور السمات الإبداعية لدى الطفل، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة، 2006.

16-كوثر الإبراهيمي: أثر جماعة الأقران على مستوى امتثال الطّفل (4- 8 سنوات)، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر.

17-محمد رأفت محمد صابر الجارحي: تنمية بعض القيم التربوية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر في ضوء خبرة اليابان، أطروحة دكتوراه، جامعة الزقازيق، مصر، 2007.

18-محمود إبراهيم سعيد ملحم: دراسة تحليلية للعلاقة بين إدارة الوقت وأداء العاملين بالتطبيق على المؤسسات العامة والخاصة بمحافظة قلقيلية -فلسطين- أطروحة دكتوراه -الفلسفة في إدارة الأعمال ، إشراف: محمد عنتر أحمد أحمد، ماي 2010.

19-محمود إبراهيم قمر فلاتة: التوافق الزواجي بين الوالدين وعلاقته بمفهوم الذات لدى الأبناء المراهقين في المدينة المنوّرة، أطروحة دكتوراه كلية التربية والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس التربوي، العربية السعودية، 2008.

20-محمود محمد يحيى عدارية: إدارة الوقت لدى مديري ومديرات، مدارس وكالة الغوث الأساسية في الصفة الغربية- ماجستير جامعة بيرزيت، فلسطين، إشراف فطين سعد ومحمد عمران، 2000.

21-المزين خالد محمد: القيم الأخلاقية المتضمّنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسي الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزّة، 2009.

22-نعموني مراد: العلاقة بين قيم العمل والاتجاه نحو الخصوصية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1988.

23-الهندي سهيل: دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2001.

IV. الملتقيات والندوات والمؤتمرات الدولية والوطنيّة:

1- العاجز فؤاد وعطية العمري: القيم التربوية في عالم متغير، مؤتمر كلية التربية والفنون، المنعقد في الفترة من 27_ 29/ 1999/07، أربد، الأردن.

2-كامل طه الويس: محاضرات في علم النفس الرياضي لطلبة الماجستير(كلية التربية الرياضية)، جامعة بغداد، 2001.

V. أوراق بحثية:

1-سعيد ناصف: محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها (نماذج لدراسات وبحوث ميدانية)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1997.

2-سيد عويس: بحث مقدم إلى الحلقة الأولى لمكافحة الجريمة، منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة 1961.

VI. المواقع الالكترونية:

1-شادي خليل أبو الكباش: مبادئ علم النفس، الوحدة الحادية عشر، اللقاء الثلث عشر: العلاقات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي، https://slideshare.qou.edu/ar/courseintroduction.psycholog.

2-عبد الحسين رزوقي الجبوري: مفهوم السلوك الاجتماعي وعناصره، يوم الأحد 25 مارس 2012، على الموقع الالكتروني: measurement.arabepro.com.t9.topic

3-المربي إبراهيم العزنكي: مهاراتي اللغوية التربوية (مفهوم القيمة عند علماء اجتماع في الدراسات الاجتماعية من الأنترنيت على الرابط.

VII. المراجع باللغة الأجنبية:

1- Battle and Shannon.

2- DPAT.مديرية التّخطيط والتّهيئة العمرانية لولاية البويرة

3- Geraldine Coliman : Issues in Education, View From the other side of the Room, Op. Cit.

4- Gerard Donnell, Mastering Sociology, British, 1st Ed, 1985.

5- John W. Santrock : Child Development, The MeGraw, Hill Companies, New York, 1998.

6- Josef Sumpf et Michel Hugues : Dictionnaire de Sociologie, Librairie, Larousse, Paris, 1973.

7- Madeleine Grawitz : Méthodes des sciences sociales, 5éme, édition Dalloz, 1981.

8- Madeleine Grawitz : Méthodes des sciences sociales, 5éme, édition Dalloz, 1981.

9- Maurice Angers : Initiation pratique a la méthodologie en science humaines, Alger : Edition casbah, 1997.

10- Maurice Angers : Initiation pratique a la méthodologie en science humaines, Alger : Edition casbah, 1997.

Parsons, T : The structure of social action, free press, New York, forth printing, 1966.

11- Peter , L , Berger & Brigitte Berger, Sociology, U.S.A, 3rd ED, 1972 .

12- Richard T: Schaefer, Sociology, Mc Graw Hill, New York, 19 ED, 2003.

13- Smelser, NJ : The theory of collective behavior, Routledage & Kagan Paul, Third in pression, London, 1970.

14- Tajfel Hand Turner C. T: The social identity theory of intergroup behavior, Jost and Sidanas edition, New York, 2004.

الـمـلاحــق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2 (العفرون)

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع

تخصص تربوي

استمارة رقم .....

أنا طالبة من جامعة البليدة 02 (العفرون)، معهد علم الاجتماع، تخصص تربوي، في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه بعنوان: "القيم التربوية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ" –دراسة ميدانية بثانوية العقيد عبد الرحمان ميرة– البويرة، ولهذا نودّ منكم كتلاميذ الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الاستمارة، وأحيطكم علما أنّ الإجابات المقدّمة من طرفكم تعبّر عن آرائكم الشخصية، كما أنّها تحظى بالسريّة التّامة، وأهدافها لا تتعدّى خدمة وإثراء البحث العلمي.

السنة الجامعة: 2021/2020

الملحق 01

الاستمارة

أوّلا: محور البيانات العامة

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-المستوى التعليمي: الأولى ثانوي الثانية ثانوي الثالثة ثانوي

3-المستوى التعليمي للأب: لا يقرأ ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

4-المستوى التعليمي لـلأم: لا تقرأ ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

ثانيا: محور القيم التربوية داخل الأسرة:

5-رتب حسب الأولوية القيم التي يحرص والدك تعليمك إياها.

الطاعة ☐ الاحترام ☐ التعاون ☐ التماسك ☐

6-هل تحرص على تلبية حاجات ومتطلبات أسرتك دون انزعاج حتى لو كانت كثيرة ومتكررة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- إذا كان جوابك (لا): كيف تعبر عن ذلك؟..... ☐

ترمقهم بنظرات حادّة ☐ تأفّف وتلوّح بيدك يمينا ويسارا لا تلبّي طلباتهم ☐

7-عاتبك والدك عن فعل قمت به كان قد حذّرك من القيام به سابقا كيف يكون ردّ فعلك؟

تلتزم الصّمت ☐ تعتذر وتطلب الصّفح ☐ تدخل معه في جدال ☐

8-تزامن خروجك مع رفاقك طلبا من طلبات أمك أيهما تلبّي؟

طلبات أمك ☐ تخرج مع رفاقك ☐

9-هل تستمع إلى حديث والديك وتنتظر حتى يفرغا من كلامهما دون مقاطعتهما حتى وإن طال حديثهم؟ نعم ☐ ☐ أحيانا ☐

10- إذا لم يوافق والدك على ذهابك مرة إلى مكان قررت الذهاب إليه كيف يكون ردك؟ تحترم رأيهم ☐ ☐ لا تبالي برأيهم ☐

11- كيف هي علاقتك بأسرتك؟ جيّدة ☐ عادية ☐ سيئة ☐

12- هل توجد مساحة للحوار بينك وبين أسرتك؟ نعم ☐ ☐ لا ☐

13- هل ترفض محاورة والديك في بعض الأمور؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- إذا كان الجواب (نعم) ما هي الأمور التي ترفض محاورتهم فيها؟

الأمور العاطفية ☐ الأمور الرياضية ☐ الأمور الشّخصية ☐

ثالثا: محور القيم التربوية في المدرسة

14- هل تلتزم بمواعيد الدخول والخروج التي تضعها الثّانوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15- هل تحرص على الحضور في الوقت المحدد إلى الثانوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16- هل هناك عقوبات تفرضها الثانوية عند حضورك في وقت متأخّر؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل يسمح لك بالدّخول مباشرة إلى قسمك دون إحضار رخصة الدّخول من الإدارة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18- تلتزم بارتداء مئزرك في جميع الحصص دون استثناء؟

☐ ☐ ☐

نعم لا أحيانا

19- هل يسمح لك بالدّخول إلى الثانوية دون ارتداء مئزرك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20- هل تحرص على نظافة ثانويتك والحفاظ على ممتلكاتها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21- رأيت زميلك يكتب على جدران القسم أو الطاولات كيف تتصرّف؟

تنصحه بالتّخلي عن هذا الفعل ☐ تخبر الإدارة بذلك ☐ لا تبالي بالأمر أساسا ☐

22- هل تلتزم بالحضور إلى الدراسة يوميا؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بنعم تغيب مستمر؟

المرض ☐ عدم إنجاز الواجبات ☐ كره المادة ☐

أخرى أذكرها.....

23- هل تقوم بتكريس وقتك كلّه لأداء واجباتك؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

24- هل لديك هدف واضح تسعى إلى تحقيقه من خلال دراستك؟ نعم ☐ لا ☐

25- هل تستعمل جدولا ترتب فيه أولوياتك؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

26- فيما تستغل وقت فراغك؟

مراجعة الدروس وحل الواجبات ☐ الخروج في نزهة مع رفاقك ☐

ممارسة هوايات أخرى أذكرها.....

27- هل مواضبتك على الدراسة لأجل؟ التفوق والتميز ☐

الرفع من مستواك التعليمي ☐ إرضاء والديك ☐ الحصول على وظيفة ☐

28- هل تحرص على إنجاز كل الواجبات الموكلة لك في وقتها المحدد؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

29- في حال فشلك في إنجاز الواجبات؟

☐ ☐

تتخلى عن حلها تكرر المحاولة حتى تجد الحل

30- هل تحرص على إحضار جميع مستلزماتك المدرسية من كتب وكراسات وأقلام؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

31- طلب إليك صديقك الخروج معه في الوقت الذي كنت تراجع دروسك ماذا تفعل؟ تخرج معه ☐ تعتذر منه ☐ تؤجل الخروج معه لوقت لاحق ☐

رابعا: محور القيم التربوية عند جماعة الرفاق

32- ما الذي دفعك إلى اختيار مصاحبة مجموعة من الرفاق دون غيرهم؟

تجمعكم نفس الاهتمامات ☐ لمصلحة معينة ☐

لشعورك بالراحة معهم ☐ لتوفر الحرية والاستقلالية ☐

33- هل تهتم بالأنشطة التي تقوم بها جماعة رفاقك وتخضع للقوانين التي تضعها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

34- هل تشارك رفاقك في جميع الأنشطة التي يقومون بها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

35- هل رغبتك في أن تكون ضمن هذه المجموعة من الرفاق جعلتك تضحي بوقتك وجهدك ومالك من أجل مساعدتهم؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

36- هل تفضل القيام بالأعمال وحدك أم تتشارك مع رفاقك؟

أفضل القيام بالعمل وحدي ☐ أفضل القيام بالعمل مع رفاقي ☐

37- هل تأمن سرك عند رفاقك؟ نعم ☐ لا ☐

38- هل تقرر إنهاء علاقتك مع صديق لك أو مع مجموعة من الأصدقاء؟

لتعرضك للإهانة من طرفهم ☐ عند ظهور سلوكات غير مرغوبة فيهم ☐

39- ما هي المواضيع التي تكون محور حديثكم كأصدقاء؟

☐ ☐ ☐ ☐

الدراسية العائلية الرياضية العاطفية

40- هل يمارس أصدقاؤك عليك ضغطا من أجل تغيير سلوكك حتى يتوافق مع طباعهم وسلوكاتهم؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

41- ما موقفك من صديق لك انتقدك أمام الآخرين؟

تتذمر ☐ تتقبل نقده ☐ تتركه وتنصرف ☐ تشتمه وتسبه ☐

42- هل تعبر عن مواقفك وآرائك بكل حرية أمام رفقائك؟ نعم ☐ لا ☐

43- هل الألفاظ التي تستعملها مع رفقائك تتعارض مع الألفاظ التي تستعملها مع أسرتك؟ نعم ☐ لا ☐

44- هل الضوابط التي تفرضها الأسرة كالدخول في الوقت المحدد إلى المنزل يتعارض مع جماعة رفاقك؟ نعم ☐ لا ☐

45- هل تأخذ برأي ونصائح رفاقك أكثر من الأخذ بنصائح أسرتك؟ نعم ☐ لا ☐

46- هل الأفعال والسلوكات التي ترفضها جماعة رفاقك هي نفسها التي ترفضها أسرتك؟ نعم ☐ لا ☐

47- هل تدافع عن صديقك إذا تعرض لأذى من شخص ما؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

48- هل تعادي الشّخص الذي أساء إلى أحد رفاقك؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك (نعم): لأن

صديقك طلب منك أن تعاديه ☐ بقرار منك ☐

أسباب أخرى أُذكرها:.....

ولقد أجرينا دراستنا ببعض ثانويات مدينة البويرة.

الملحق 02

اسم المؤسّسة: ثانويّة الرّائد عبد الرّحمان ميرة

تاريخ افتتاح المؤسّسة: سبتمبر 1971

عدد الأساتذة: 50 أستاذا.

عدد التّلاميذ: المجموع الكلّي: 598 الذّكور: 260 الإناث: 338.

النّصف داخلي: 412 ذكور: 163 إناث: 249.

السّنة الأولى: المجموع: 219.

ج م ع: 152 تلميذا.

ج م ا: 67 تلميذا.

السنوات الثّانية: المجموع الكلّي: 219 تلميذا.

ا ف: 46 تلميذا.

لغات: 22 تلميذا.

ع تجريبية: 67 تلميذا.

ت ر: 33 تلميذا.

رياضيات: 18 تلميذا.

تسيير واقتصاد: 33 تلميذا.

السنوات الثالثة: المجموع الكل: 160 تلميذا.

ا ف: 22 تلميذا.

لغات: 21 تلميذا.

علوم تجريبية: 54 تلميذا.

ت ر: 21 تلميذا.

رياضيات:14 تلميذا.

تسيير واقتصاد: 28 تلميذا.

عدد المؤطّرين التّربويّين: 15

عدد العمال المهنيّين: 16

عدد قاعات التّدريس: 25

عدد الورشات: 00

عدد المخابر: 06

قاعة المطالعة: 01

الملعب: 00

قاعة الرّياضة: 01

قاعة الإعلام الآلي: 01

النّظام نصف داخلي

قاعة الأساتذة: 01

عدد المراقد:00

مطبخ: عدد الوجبات يوميا: /

البعد عن الولاية: 00

البعد عن مقرّ الدّائرة: 00

السّكنات الوظيفيّة: 09

اسم المؤسّسة: محمّد الصدّيق بن يحيى

تاريخ افتتاح المؤسّسة: سبتمبر 1989

عدد الأساتذة: 67 أستاذا.

عدد التّلاميذ: المجموع الكلّي: 992 الذّكور: 413 الإناث: 579.

النّصف داخلي: 405 ذكور: 262 إناث: 143.

السّنة الأولى: المجموع: 359.

ج م ع: 270 تلميذا.

ج م ا: 89 تلميذا.

السنوات الثّانية: المجموع الكلّي: 326 تلميذا.

ا ف: 64 تلميذا.

لغات: 41 تلميذا.

ع تجريبية: 157 تلميذا.

رياضيات:..../.....

تسيير واقتصاد: 28 تلميذا.

السنوات الثالثة: المجموع الكل: 297 تلميذا.

ا ف: 27 تلميذا.

لغات: 31 تلميذا.

علوم تجريبية: 178 تلميذا.

ت ر: 29 تلميذا.

رياضيات:...../.....

تسيير واقتصاد: 32 تلميذا.

عدد المؤطّرين التّربويّين: 10

عدد العمال المهنيّين: 16

عدد قاعات التّدريس: 32

عدد الورشات: 02

عدد المخابر: 06

قاعة المطالعة: 01

الملعب: 03

قاعة الرّياضة: 01

قاعة الإعلام الآلي: 02

النّظام نصف داخلي

قاعة الأساتذة: 01

عدد المراقد:...../....

مطبخ: عدد الوجبات يوميا: 01

البعد عن الولاية: 00

البعد عن مقرّ الدّائرة: 00

السّكنات الوظيفيّة: 04

اسم المؤسّسة: بالو محمد سرير

تاريخ افتتاح المؤسّسة: 2014

عدد الأساتذة: 33 أستاذا.

عدد التّلاميذ: المجموع الكلّي: 386 الذّكور: 125 الإناث: 261.

النّصف داخلي: 326 ذكور: 97 إناث: 229.

السّنة الأولى: المجموع: 134.

ج م ع: 91 تلميذا.

ج م ا: 43 تلميذا.

السنوات الثّانية: المجموع الكلّي: 105 تلميذا.

ا ف: 42 تلميذا.

لغات: /

ع تجريبية: 32 تلميذا.

رياضيات:..../.....

تسيير واقتصاد: 19 تلميذا.

السنوات الثالثة: المجموع الكل: 147 تلميذا.

ا ف: 48 تلميذا.

لغات: /

علوم تجريبية: 59 تلميذا.

ت ر: 11 تلميذا.

رياضيات:...../.....

تسيير واقتصاد: 29 تلميذا.

عدد المؤطّرين التّربويّين: 08

عدد العمال المهنيّين: 17

عدد قاعات التّدريس: 14

عدد الورشات: /

عدد المخابر: 02

قاعة المطالعة: 01

الملعب: 01

قاعة الرّياضة: 01

قاعة الإعلام الآلي: 01

النّظام نصف داخلي

قاعة الأساتذة: 01

عدد المراقد:...../....

مطبخ: عدد الوجبات يوميا: 03

البعد عن الولاية: 10 كلم

البعد عن مقرّ الدّائرة: 12 كلم

السّكنات الوظيفيّة: 05