الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

دراسة ميدانية في متوسطتي "أوديعي محمد" بواقنون و"وعليش يوسف " بني دوالة.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص, تربية تعليم وتكوين

من إعداد الطالبتين:
شرفيوي رزيقة
حديد كنزة

إشراف الأستاذ الدكتور:
موالك مصطفى

السنة الجامعية 2016/2015

كلمة شكر

نحمد الله عز وجل الذي ألهمنا وفير الصحة وحسن العزيمة من اجل التوفيق ا في انجاز هذا البحث العلمي

ونتقدم بجزيل الشكر والتقدير للأستاذ المشرف، الدكتور "**موالك مصطفى**" على كل ما قدمه لنا من معلومات توجيهات قيمة ساهمت في إثراء موضوع دراستنا في جوانبه المختلفة.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة،ولجميع اساتذة تخصص علوم التربية بكلية العلوم الإجتماعية بجامعة مولود معمري،لما قدموه لنا من معارف نيرة طيلة مسارنا الجامعي .

كما لا يفوتنا أن نشكر كل عمال متوسطتي "**عليش يوسف**" و"**أوديعي محمد**" سواء من إداريين و أساتذة وتلاميذ المتوسطة ، خاصة السيد المدير على مساعدته، وإلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا العمل.

رزيقة _ كنزة

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى منبع الحنان والقلب الدافئ والتي كانت أروع سند في هذا الكون "**أمي**" أطال الله في عمرها إلى من حمل أعباء دراستي فكان ولا يزال "**أبي**" العزيز والغالي حفظه الله وإلى **إخوتي وأخواتي** الأعزاء **وأصدقائي وصديقاتي** وكذا إلى من قاسمتني مشقة هذا العمل "**كنزة**" وإلى كل عائلتها .

رزيقة

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى منبع الحنان والقلب الدافئ والتي كانت أروع سند في هذا الكون "**أمي**" أطال الله في عمرها إلى من حمل أعباء دراستي فكان ولا يزال "**أبي**" العزيز والغالي حفظه الله وإلى **إخوتي وأخواتي** الأعزاء **وأصدقائي وصديقاتي** وكذا إلى من قاسمتني مشقة هذا العمل "**رزيقة**" وإلى كل عائلتها.

.

كنزة

الفهرس

الإهداء

كلمة شكر

مقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول: الاطار العام للبحث

1- الإشكالية البحث.....8

2- فرضيات البحث.....13

3- أهمية البحث.....14

4- أهداف البحث.....14

5- تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا.....15

6- الدراسات السابقة.....16

الفصل الثاني: التنشئة الأسرية

تمهيد الفصل 24

1- مفهوم التنشئة الاجتماعية.....25

2- خصائص التنشئة الاجتماعية.....27

3- أهداف التنشئة الاجتماعية.....27

4- مؤسسات التنشئة الأسرية.....29

4-1- المؤسسة التعليمية.....29

4-2- المؤسسة الدينية.....30

4-3- الأقران والرأي العام.....31

4-4- وسائل الإعلام الجماهيرية.....32

4-5- الأسرة.....33

5- مفهوم الأسرة.....34

6- أهمية الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية.....37

7- أنماط التنشئة الأسرية.....41

8-تلميذ مرحلة التعليم المتوسط و المشكلات التي يتعرض لها.....47

خلاصة الفصل.....49

الفصل الثالث: التفاعل الصفي

تمهيد الفصل.....52

1- تعريف الصف.....53

2- تعريف التفاعل الصفي.....53

3- أهمية التفاعل الصفي.....56

4- خصائص التفاعل الديمقراطي.....58

5- أنواع التفاعل الصفي.....58

6- التفاعل الصفي الديمقراطي.....61

7- أنماط التفاعل الصفي.....62

8- مكونات التفاعل الصفي.....66

9- دور المعلم والمتعلم في عملية التفاعل الصفي.....67

10- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي.....69

11- معوقات التفاعل الصفي.....70

12- أساليب تحسين التفاعل الصفي.....72

13- أدوات تحليل التفاعل الصفي.....73

14- فوائد تحليل التفاعل الصفي.....75

خلاصة الفصل.....77

الفصل الرابع: ملمح تلميذ التعليم المتوسط

تمهيد الفصل.....80

1- مرحلة التعليم المتوسط.....81

1-1- تعريفها.....81

1-2- أهميتها.....81

1-3- أهدافها.....83

2- ملمح تلميذ مرحلة التعليم المتوسط.....85

2-1- تعريفها.....85

2-2- خصائصها.....85

خلاصة الفصل.....90

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : منهجية البحث

تمهيد الفصل.....94

1-الدراسة الاستطلاعية 95

2-منهج البحث 96

3-أدوات البحث.....96

4- عينة البحث.....103

5- جمع البيانات.....104

6- تحليل البيانات.....106

7-حدود البحث.....107

الفصل السادس:عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

تمهيد الفصل.....110

1-عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.....111

2-عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية.....114

الاستنتاج العام.....117

اقتراحات.....119

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أرقام العبارات وفقا لمحاور المقياس .	102
02	توزيع أفراد العينة حسب الإكماليات.	103
03	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	104
04	عرض نتائج معامل الإرتباط بيرسن "R" بين نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية ومستوى التفاعل الصفي.	111
05	عرض نتائج معامل الإرتباط بيرسن "R" بين نمط التنشئة الأسرية التسلطية ومستوى التفاعل الصفي.	114

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نمط التفاعل وحيد الاتجاه.	63
02	نمط التفاعل ثنائي الاتجاه.	64
03	نمط التفاعل ثلاث الاتجاه.	64
04	نمط التفاعل متعدد الاتجاهات.	65

مقدمة

ترتبط سلامة المجتمع وقوته وتماسك بنيانه وزيادة تقدمه وازدهاره بسلامة الصحة النفسية والذهنية والاجتماعية لإفراده. وذلك اعتبارا من كون الفرد هو صانع مستقبل أي مجتمع وراعيه ومحور تحركه نحو السمو الحضاري والرقي المادي.

ذلك ان ما يحياه الافرد داخل المجتمع من انجازات ومكتسبات متنوعة ما هو في حقيقة الأمر إلا نتاج فعالية تخطيط وتنفيذ هؤلاء الأفراد أنفسهم، وهذا ما يأكد حقيقة هامة في ان المجتمع الواعي المهتم بحاضره ومستقبله هو المجتمع الذي يجعل محور اهتماماته، بحيث يستثمر فيه اكثر من اي وقت مضى، واعتباره الرأسمال الحقيقي الذي ينبغي يوضع نصب أعين القائمين على شؤون هذا المجتمع قبل اهتمامهم بالانجازات المشاريع المادية.

وحتى تكون مشاركة الفرد في مجتمعه ذات فعالية في تحقيق التقدم للمجتمع، ينبغي الاهتمام بتنشئة الأجيال وإعدادها إعدادا متكاملا علميا ونفسيا وتربويا واجتماعيا،ذلك ان التنشئة الاجتماعية السليمة بحسب جل الدراسات الاجتماعية التربوية تعد أعظم المهام الملقاة على عاتق المجتمعات العصرية، بل وتعد أدقها وأخطرها على الإطلاق، باعتبارها الدعامة الأولى التي ترتكز عليها مقومات شخصيته الفرد .

وفي هذا السياق، فان التنشئة الاجتماعية للإفراد – كعملية مستمرة– لا تقتصر على مرحلة عمرية محددة وإنما تمتد منذ طفولة الفرد الأولى مرورا بفترة المراهقة الى غاية سن

الرشد وصولا إلى مرحلة الشيخوخة، ألا ان لكل مرحلة تنشئتها الخاصة بها بمميزاتها وخصائصها، تختلف في جوهرها ومضمونها عن سابقاتها.

هذا وتشير البحوث التربوية الاجتماعية إلى انه لا يخلو إي نظام اجتماعي تقليدي او حديث ،سواء كان مجتمعا صغيرا محددا او كان مجتمعا كبيرا موسعا بمؤسساته الرسمية منها أو غير الرسمية من عملية التنشئة والتشكيل الاجتماعي.

وبالرغم من الاختلاف الذي قد نجده في مضمون وأسلوب وأهداف التنشئة لدى كل مجتمع من هذه الجماعات ولدى كل مؤسسة من هذه المؤسسات الأسرة والمدرسة والمسجد والإعلام..وغيرها إلا أن أدوارها في مجال التنشئة تبقى متكاملة تصب في النهاية في خدمة الفرد والمجتمع وفي تحقيق الغايات الكبرى المتمثلة في النمو والرقي والازدهار.

ومن جهة أخرى تعد الأسرة أهم هذه المؤسسات التي تتحمل اكبر أعباء تنشئة الأفراد، باعتبارها البيئة الاجتماعية الأولى التي تبني فيها الشخصية الاجتماعية،والمجال الطبيعي والحيوي الأمثل لنمو الفرد إشباع مختلف حاجاته المادية والمعنوية في ظل منظومة قيم ومعايير اجتماعية، دينية وأخلاقية.

هذا وتشير دراسات تربوية واجتماعية ان الطفل في مرحلة تعليمه المتوسط يمر بأعقد فترات تتصل بنموه المعرفي والنفسي الانفعالي، وذلك نظرا لتعقد مرحلة المراهقة ذاتها والتغيرات التي تطبع شخصية الفرد في هذه السن،والتي تتطلب أكثر عناية وأحسن تكفل من

الأسرة والمدرسة والذي من شانه تجاوز هذه التغيرات البيولوجية النفسية الاجتماعية التي قد تؤثر في انفعالاته الطفل وفي صحته النفسية والعقلية ومن ثم مساعدته في توجيه عملية النضج بطريقة تدريجية.

ومن مظاهر دور الأسرة في مجال تنشئة الأفراد في مرحلة التعليم المتوسط تطوير أراء الطفل و أفكاره من خلال سيادة جو ملائم لتبادل الحديث والنقاش و تبادل الآراء وإشكال التفاعل داخل الأسرة.

انطلاقا من هذه الأهمية المعطاة لدور الأسرة في تنشئة الأفراد ،تحاول الدراسة الحالية معرفة تأثير الجو الاجتماعي السائد داخل الأسرة في نمط وطبيعة تمدرس الفرد ،وبالتحديد الطفل المراهق في المرحلة المتوسطة ونوعية تواصله وتفاعله داخل حجرة الدرس.

ولانجاز هذا البحث تم تقسيم الدراسة إلى جانبين: نظري وتطبيقي ميداني، ويتضمن الجانب النظري (04) فصول ويتضمن الجانب الميداني (02) فصول.

– الفصل الأول من الجانب النظري يحتوي على الإطار العام للبحث حيث تناولت خلاله الباحثتان إشكالية البحث وتساؤلاتها لفرضياتها، واستعراض أهمية البحث، وتحديد مفاهيمها الأساسية اجرائيا ، أخيرا عرض أهم الدراسات السابقة ومناقشتها.

– أما الفصل الثاني فخصصته الباحثتان لمحور(التنشئة الأسرية)، حيث تم استعراض ادبيات التنشئة الاجتماعية من مفهوم أهداف و خصائص و مؤسسات التنشئة الأسرية ، مفهوم الأسرة ،أهميتها، وكذلك أنماط التنشئة الأسرية .

– أما الفصل الثالث فقد تم تخصيصه لمحور(التفاعل الصفي) من حيث تعريفه وأهميته ، خصائصه ، أنواعه، أنماطه ، مكوناته ،ودور المعلم والمتعلم في عملية التفاعل الصفي ، العوامل المؤثرة ، معوقات ،أساليب،أدوات ، وكذلك فوائد تحليل التفاعل الصفي أما الفصل الرابع فقد تم فيه استعراض (ملمح تلميذ المرحلة المتوسطة) من حيث مرحلة التعليم المتوسط ،تعريفها،أهميتها، وأهدافها، وملمح تلميذ التعليم المتوسط من تعريف وخصائص ، وأيضا تلميذ مرحلة التعليم المتوسط والمشكلات الأسرية التي يتعرض إليها

أما الجانب التطبيقي فقد تم تخصيص الفصل الخامس الى استعراض الإجراءات المنهجية للبحث من الناحية الميدانية.

أما الفصل السادس فقد خصصته الباحثتان في عرض و مناقشة النتائج، ووضع الاستنتاج العام من الدراسة، وفي الأخير وضع جملة من الاقتراحات، مختتما بقائمة المراجع المعتمدة في الدراسة. وأخيرا الملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

1- إشكالية البحث

2- فرضيات البحث

3- أهمية البحث

4- أهداف البحث

5- تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا

6- الدراسات السابقة

1- إشكالية البحث:

يولد الطفل كائن بيولوجي في حياته الأولى لإشباع حاجته الفيزيولوجية الأولية و يكون مزودا بمجموعة من الإمكانات الذاتية المتمثلة في الاستعدادات الفطرية, التي تبدأ في الظهور مع النمو البطئ إلى أن تكتمل قدراته في مرحلة الرشد. كما أن الطفل يولد وهو لا يحمل أي قيم اجتماعية أو أخلاقية ولا يدرك أية معنى لمعايير وعادات وتقاليد مجتمعه، بل يتعلمها مرحليا أثناء فترات نموه وتطوره المختلفة.

وفي هذا السياق، تعد مرحلة الطفولة المتوسطة من بين أهم و اخطر المراحل الحرجة في حياة الفرد، لما لها من أهمية في تشكيل شخصيته، حيث يطبع عملية تكوينه مجموعة من التغيرات الجسمية، والانفعالية، والنفسية، والاجتماعية، والتي تؤثر جميعها على سلوكاته المستقبلية وعلى مضمون حياته اليومية والدراسية بصفة عامة. **(محمد عمر الطنوبي، 1997،ص91).**

ومن جهة أخرى، تشير الدراسات الاجتماعية الحديثة أن لنمط التنشئة التي ينتهجها الوالدان داخل الأسرة تأثيرها البالغ، في سلوك أفرادها في نمط تفكيرهم وأسلوب تفاعلهم الاجتماعي في البيت والمدرسة وفي المحيط الاجتماعي بشكل عام.

وفي هذا الصدد تذكر الدراسات اجتماعية أن هذه الاختلافات الملاحظة في أنماط التنشئة الأسرية تبدو في أن بعضها يعتمد على أسلوب تنشئة يقوم أساسا على التدليل الزائد

والحماية المبالغة فيها، وأن بعضها الأخر يعتمد الأسلوب التسلطي المنصف بالتقييد والقسوة في المعاملة بالإكثار من الممنوعات والأوامر.

وفي هذا الشأن تشير الدراسات إلى ان التوازن في المعاملة الوالدية والوسطية في التربية والتنشئة أمور مرغوبة جدا في عملية التنشئة الاجتماعية، ومنها دراسة ("ميدناس،1970) " التي توصلت إلى أن تقبل الفرد – وخاصة المراهق المتمدرس– لذاته ترتبط أساسا بإدراكه لمدى حب الوالدين له لمستوى حرصهم على مستقبله و ليس بمدى لإهمالهم و نبذهم له .**(مصطفى احمد تركيز1974 ص74)**.

أما عن أكثر أنماط التنشئة الأسرية سائدة في البيئة الأسرية العربية، فيمكن معرفته من خلال نتائج دراسة كل من الباحثين ("فوزية العبد الغفور " و" معصومة احمد **إبراهيم** " عام 1997)، حول أساليب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة عند الأسرة الكويتية والهادفة إلى تحديد اتجاهات التنشئة الاجتماعية عند الآباء، حيث أشارت هذه النتائج الى أن الآباء في الأسرة العربية يستخدمون الأسلوب الديمقراطي بالدرجة الأولى ، يليه في ذلك الإهمال،ثم الحماية الزائدة، ثم التذبذب في المعاملة الديكتاتورية . **(احمد محمد المبارك،1992،ص393)**.

و في ذات السياق تناولت دراسة (" **ستس و فانستينكست**"**عام2007**)، والهادفة إلى التعرف على مدى إسهام تشجيع الوالدين في بناء الأهداف التنشئة وأبعاد نمط المعاملة الأسرية المعتمدة على خضوع الأبناء للسلطة الو الدية،حيث تم في هذا الإطار تطبيق

(مقياس أنماط المعاملة الو الدية) ، و(مقياس اثر الوالدين) وكذا (مقياس التوجه نحو السيطرة الاجتماعية)، وذلك على عينة قوامها (**956**) طالبا من المرحلة الثانوية. ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن نمط المعاملة الأسرية يتنبأ بدرجة خضوع الأبناء للسلطة ، حيث إن الأسلوب الديمقراطي لا يرتبط مع خضوع الأبناء للسلطة. أما نمط المعاملة الديكتاتوري فقط ارتبط بشكل طردي بمستوى متوسط مع كل من خضوع الأبناء للسلطة، والتوجه نحو السيطرة الاجتماعية . (**Duriez.B, Soenens B. et Vansteenkiste. M, P 507-527**) ومن جهة أخرى، يعتقد الباحث التربوي **Leg Ault** ،**(1999)**: آن دور المدرسة في مجال و وقاية التلاميذ من الصعوبات و المشكلات التي قد يعانون منها هام جدا ، لكنه ليست العامل الوحيد الذي يدخل ضمن هذه الوقاية ، فالأهل و الأولياء المربون بشكل عام شركاء اساسيون في هذا الموضوع .

ان ما يمكن التأكد منه ، هو أن دور الوالدين في التنشئة الأسرية لا ينتهي بمجرد ذهاب الابن إلى المدرسة ، بل يتواصل ويستمر استمرارا قويا وفعالا في مجال نجاح التلميذ وفي مستوى تحصيله بصورة عامة ، ذلك ان عوامل الحياة الأسرية تمارس تأثيرها بفعالية كبيرة في السيرة المدرسية الطويلة للطفل، ويمكن في سبيل المثال وليس الحصر ذكر أهمية عامل الخطاب الأسري للوالدين حول المدرسة وما يتضمنه من تصورات للوالدين وتمثلانهم للمدرسة و النجاح المدرسي وعلاقة الوالدين بأبنائهم وعلاقتهم بالمعرفة وبالمعاش الدراسي

لأبنائهم، وطموحاتهم المدرسية التي يرجونها لأطفالهم . **(C.Lery Behouer et C. Pineau 1980, p 136)**

ومن أبرز الدراسات التي أولت اهتماما معتبرا للخطاب الأسري للوالدين حول المدرسة، دراسة الباحثة التربوية" **زعيميه منى**" **2012**، حول (الأسرة المدرسة ومسارات التعلم) و(العلاقة ما بين خطاب الوالدين و التعلمات المدرسية للأطفال) ، حيث اشتملت العينة **(153)** أسرة من أولياء تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث استهدفت التعرف على العلاقة بين التنشئة الأسرية و عملية النجاح المدرسي لدى الأبناء من حيث الخطاب الأسري للوالدين حول المدرسة و النجاح المدرسي. أو بالأحرى نوعية الخطاب الأسري للوالدين السائد حول المدرسة .

ولقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج هامة مفادها : وجود ارتباط بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ، وكذا وجود علاقة بين الجو العام في القسم و إدارة الأستاذ للقسم وأخيرا مدى تأثير الخطاب الأسري للوالدين القائم على الاهتمام بالمدرسة والتشجيع والتحفيز على الانتصارات الايجابية بالمدرسة وفي النجاح المدرسي للأبناء .

وفي ذات السياق دلت دراسات أخرى ،ومنها دراسة **(عمر عبد الرحيم نصر الله)** على إن الأطفال الذين ينشئون في جو من الحب و التساهل في البيت يتميزون على غيرهم في كونهم أكثر استقلالية في دروسهم و أكثر شعور بالمسؤولية اتجاه إعمالهم وأكثر مثابرة

على مواجهة الصعاب و اقل ميلاد للعدوانية من غيرهم. **(عمر عبد الرحيم نصر الله،2010،ص27)**

انطلاقا من هذه الحقائق البحثية ،تتأكد أهمية دور أنماط المعاملة الو الدية التي تتبعها الأسرة في تعاملها اليومي مع أبنائها في مساعدة التلميذ في تنمية قدراته ذاتية في مجال تفاعله وتواصله اللفظي والغير اللفظي داخل الصف إثناء انجاز الدرس.**(جابر نصر الدين،2005،ص38)**

وفي مجال التفاعل الصفي دائما، كشفت دراسة "**سني إبراهيم**"**2014** حول العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم و التلميذ في مادة اللغة العربية الذي استهدف الكشف عن العلاقة المفترضة بين العامل الاجتماعي والثقافي الأسري والتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية، حيث توصلت هذه الدراسة إلي نتائج مفادها: وجود تأثير دال للعوامل الأسرية في مستوى التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ أثناء حصص اللغة العربية، كما تأكد كذلك أن لعامل المستوى الثقافي للأسرة علاقة دالة مع مستوى التفاعل الصفي اللفظي للطفل سواء مع معلميه أو مع زملائه داخل المجموعة الصفية، أثناء حصص اللغة العربية.

انطلاقا من مضمون نتائج هذه الدراسات والتي أكدت جميعها الأهمية القصوى للتنشئة الأسرية وانعكاسات أنماطها على سلوكات الأبناء الاجتماعية والمدرسية ، تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

2- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أنماط التنشئة الأسرية ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسط ؟

ومنه تتولد التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

- هل توجد علاقة دالة بين نمط التنشئة الأسرية التسلطية ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ؟

3- فرضيات البحث:

ا- الفرضية العامة

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أنماط التنشئة الأسرية ديمقراطي/ تسلطي ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

ب- الفرضيات الجزئية:

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين نمط التنشئة الأسرية التسلطية ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

4-أهمية البحث :

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- إلقاء الضوء على أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأكثر أهمية داخل المجتمع، باعتبار الأسرة ودورها أساس تقدم المجتمع.

- أهمية انعكاسات أنماط التفاعلات الاسرية السائدة بين الآباء وأبنائهم المتمدرسين على مستقبلهم الدراسي ونجاحهم الأكاديمي.

5- أهدف البحث : يمكن تحديد أهداف البحث في نقطتين أساسيتين، وهما:

- التعرف على العلاقة الموجودة بين أنماط التنشئة الأسرية التي يتلقاها التلميذ في المرحلة المتوسطة بتفاعله الصفي .

- إبراز أنماط التنشئة الأسرية التي تساعد على التفاعل الايجابي والتواصل والنجاح الدراسي للأبناء و تلك التي تؤدي إلى فشلهم الدراسي .

6- تحديد المفاهيم الأساسية (إجرائيا):

6-1- نمط التنشئة الأسرية: أساليب المعاملة الو الدية كما يدركها أفراد العينة وتقاس من خلال إجابة التلميذ على مقياس الدراسة التي تميز نمطين من أنماط التنشئة الأسرية وهما: النمط الديمقراطي / النمط التسلطي .

6-2-التفاعل الصفي : هو مجموع السلوكات اللفظية أو غير اللفظية ،وكذا كل السلوكيات والأفعال والآراء التي يبديها التلاميذ في مختلف الأنشطة التي تنجز داخل الصف بصورة منظمة وهادفة، والتي يمكن قياسها باستخدام مقياس التفاعل الصفي للباحث (سلطان حسين يوسف).

6-3- تلميذ مرحلة التعليم المتوسط: هو التلميذ المتمرس في المرحلة المتوسطة والذي يتراوح عمره ما بين (11- 19) سنة.

7-الدراسات السابقة :

أولا: الدراسات المتعلقة بمحور أنماط التنشئة الأسرية

أ – الدراسات العربية :

- **دراسة الأمير (2004):** تحت عنوان "أنماط التنشئة الإجتماعية في الأسرة والمدرسة في الأردن وعلاقة ذلك بالتفوق الدراسي ." وقد استخدم في انجازها المنهج الوصفي التحليلي على عينة قوامها (600) طالب وطالبة من طلبة صفوف السنوات السابعة والثامنة والتاسعة

من التعليم الأساسي التابعين لمدارس وكالة الغوث التابعة بدورها لمنطقة(**شمان بعمان، 2004،الأردن**).

ولقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج مفادها: وجود أنماط إيجابية في التنشئة الاجتماعية الممارسة لدى الأسرة و المدرسة وتحصيل الطلبة المتفوقين، ووجود علاقة إرتباطية بين أنماط التنشئة الاجتماعية الممارسة لدى الأسرة من جهة و العلاقات بين الوالدين من جهة أخرى .

– **دراسة آل سعيد (2001):** تحت عنوان "الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما تدركها الأمهات وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لطفل الروضة بمحافظة مسقط ". ولقد هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي.

تتكون عينة الدراسة من (342) طفلا وطفلة في رياض الأطفال، تراوحت أعمارهم بين (4–6) سنوات،طبق عليهم مقياسان أحدهما يقيس الاتجاهات الوالدية والآخر يقيس السلوك الاجتماعي .

ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج، أهمها: عدم وجود علاقة ذات دالة إحصائية بين بعدي الاتجاهات الوالدية و السلوك الاجتماعي، في حين وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند الذكور كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في

اتجاهات التنشئة الاجتماعية وفقا لعامل الجنس والمستوى التعليمي للام والترتيب الولادي للطفل .

-دراسة الذويب (2002): تحت عنوان "أشكال التفاعل الاسري و التكيف الطلابي لدى طلبة الجامعة الأردنية ". ولقد هدفت هذه الدراسة الى البحث عن العلاقة بين أشكال التفاعل الاسري و أشكال التكيف الطلابي لدى طلبة الجامعة الاردنية. واستخدم الباحث مقياسا لأشكال التفاعل الأسري، وآخر لقياس جوانب التكيف الطلابي.

ولقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج مفادها: أن طلبة الجامعة الأردنية الذين تلقوا شكل التفاعل الأوتوقراطي من الأب و الذي يهدف إلى تحقيق النظام على حساب الحرية كانوا أكثر تكيفا في الجانب الانفعالي. أما الطلبة الذين تلقوا شكل التفاعل الديمقراطي من الأم كانوا أكثر تكيفا في الجانب الأكاديمي، في حين ان الطلبة الذين تلقوا شكل التفاعل الخليط من الأم فقد اتضح أنهم كانوا أكثر تكيفا في الجانب الانفعالي.

ب- الدراسات الأجنبية:

- دراسة "اويريت كوردر" و" بولز" (1987): تحت عنوان "آثار التلفيزيون على السلوك والتنشئة الاجتماعية للطفل، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة التلفزيون بالأطفال وأثر مشاهدتهم له على سلوكهم الاجتماعي و تنشئتهم. ولقد شملت عينة البحث (250) طفل من الذكور والإناث، تتراوح أعمارهم ما بين (8-12) سنة يتمدرسون في المدارس

الابتدائية والإعدادية. استخدم الباحثان في دراستهم هذه طريقة الاستفتاء للتعرف على أثر مشاهدة التليفيزيون على السلوك الاجتماعي للطفل .

وفي نهاية الدراسة توصل الباحثان إلى نتائج أهمها: تأثير التلفيزيون عل التنشئة الاجتماعية للطفل تأثيرا سلبيا وإيجابيا معا، وان من الآثار السلبية لمشاهدة التلفيزيون بعض البرامج، حيث انه بالرغم من ان بعض هذه البرامج لم تشكل عاملا للانحراف إلا أنه كانت سببا في حدوثه لديهم من حيث أسلوب التدبير و التخطيط للخطأ و محاولة تقليد حركات العنف التي تظهر في المسلسلات التليفزيونية. أما من حيث الآثار الايجابية لهذا الجهاز في حياة الأطفال داخل الأسرة، فتتمثل أساسا في زيادة المعرفة و ترسيخ القيم والعادات الاجتماعية الايجابية .

ثانيا:الدراسات المتعلقة بالتفاعل الصفي

أ-الدراسات العربية:

-دراسة حليمة قادري (2009-2010): حول موضوع التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية ، حيث تكونت عينة بحثها من (56) تلميذا و(30) أستاذا تابعين لثانويتي (أحمد عبد الرزاق، وابن باديس بكل من وهران والجزائر. وهدفت هذه الدراسة الميدانية إلى معرفة عناصر التفاعل الصفي للتلاميذ في المرحلة الثانوية، وكذلك معرفة إمكانية وجود ارتباط بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ وبين الجو العام في القسم و إدارة الأستاذ له.

ولقد توصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى النتائج مفادها: وجود ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ، ومعاملة الأستاذ لهم حيث أن هناك ارتباط موجب بين هذين البعدين إذ أن "ر" المحسوبة والمقدرة ب(0.93) أكبر من "ر" المجدولة والبالغة (0.44) عند مستوى الدلالة (0.01) و درجة الحرية (33). كما يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم ، وإدارة الأستاذ للقسم حيث اتضح أن قيمة "ر" المحسوبة والمقدرة ب (0.96) أكبر من "ر" المجدولة والتي تساوي (0.35) عند درجة الحرية (55) ومستوى الدلالة (0.01).

-**دراسة" م.حسن" (1984):** حيث تناولت هذه الدراسة "إستراتيجيات التفاعل الصفي والتي أجريت في القاهرة." حيث تكونت عينة الدراسة من (104) طالبا في الصف الأول الثانوي في مدرسة (السلمدار) في القاهرة وإثنين من المدرسين. وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتجية التفاعل الصفي في تدريس الفيزياء. وكذلك معرفة معامل التفاعل اللفظي و معامل الواقعية ودرجة المدارس و نسبة النشاط المرتبط بالدرس لمجموعتين من الطلاب تحت تأثير إستراتيجيتين مختلفتين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء.

ولقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج منها: ارتفاعا في متوسط معامل التفاعل اللفظي ومعامل الواقعية الذاتية و درجة الدرس للمجموعة تحت تأثير (SSLS) عن المتوسطات للمجموعة التي تحت تأثير(TSLS) كانت النتيجة عكسية بالنسبة إلى نسبة النشاط المرتبط بالدرس.

– **دراسة "الحيالي" (2000):** حيث تمحوت الدراسة حول" دور التفاعل الصفي لمدرسي و مدرسات مادة الفيزياء في اكتساب طلبته لمهارات العمليات العلمية ". وبلغت عينة الدراسة من (20) مدرس و مدرسة بواقع (10) مدرسين و(10) مدرسة أما عينة الطلبة فبلغت (500) طالب وطالبة بواقع (200) طالب و(300) طالبة ، واستخدام الباحث نظام "كومار" لتحليل التفاعل الصفي. وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل التفاعل الصفي لمدرسي و مدرسات مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي باستخدام نظام "كومار".

ولقد توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج تتمثل أساسا في ان التفاعل الصفي لمدرسي الفيزياء يتمركز حول المدرس بجانبيه اللفظي والعملي وهذا على حساب دور نشاط الطالب. وان التفاعل الصفي يؤثر في اكتساب مهارات العمليات العلمية لدى الطلبة وخاصة المتمركز حول الطالب. وان مهارات العمليات العلمية لا تتأثر بالجنس.

ب–الدراسات الأجنبية :

– **دراسة "شوبر":** لقد أشارت هذه الدراسة إلى "التفاعل والنقاش الجيد يأتي من خلال علاقة صفية ، ولا يأتي عشوائيا ويتوقف ذلك انفتاح المعلم ومدى إصغاءه إلى ما يقوله المتعلم واستخدام عبارات وتعليقات مشجعة ". ويرى أن الأيام التي كانت فيها عملية التعلم منعزلة قد ولت وانتهت ، لان التعلم يصبح أكثر ديمومة عندما يقوم على الحوار والمناقشة والمحادثة والمشاركة من قبل المتعلم، لذا يجب وضع المتعلم في جو حواري حيث يأخذ المتعلم في الحوار والتفكير ، ويتفتح أداءه وتنمو شخصيته.

8- التعليق على الدراسات السابقة:

ما يمكن استخلاصه من محتوى الدراسات السابقة هو أن للاسرة دور أساسي في تنشئة الأفراد، إذ أن أثرها يبدو للعيان في السلوك الاجتماعي للأبناء الذي يطبع مراحل عمرهم المختلفة ومواقفهم في الوضعيات التي يتواجدون فيه.

كما يمكن استخلاص جملة من الحقائق أهمها،آن سلوك الطفل والمراهق واتجاهاته تنطبع بفضل نمط التعامل الأسري وأسلوب التنشئة المعتمد في التربية والرعاية والإعداد وفي هذا السياق فان حرمان الطفل من العلاقة الطبيعية،المؤسسة على خبرات الحب والمودة والتقبل يؤثر تأثيرا سلبيا في مجال تواصله وتعامله وتفاعله مع الآخرين،وان كل اتجاه خاطئ من طرف الأولياء في تربية أولادهم وتنشئتهم اجتماعيا كحرمانهم من الحنان والتسيب وممارسة العقاب البدني والنفسي يؤدي حتما وبشكل مباشر إلى انحرافات وقلة الدافعية وسوء التفاعل الاجتماعي بشكل عام .

الفصل الثاني: التنشئة الأسرية

تمهيد الفصل

1- مفهوم التنشئة الإجتماعية

2- خصائص التنشئة الإجتماعية

3- أهداف التنشئة الإجتماعية

4- مؤسسات التنشئة الأسرية

4-1- المؤسسة التعليمية

4-2- المؤسسة الدينية

4-3- الأقران والرأي العام

4-4- وسائل الإعلام الجماهرية.

4-5- الأسرة

5- مفهوم الأسرة

6- أهمية الأسرة في عملية التنشئة الإجتماعية

7- أنماط التنشئة الأسرية

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

رغم تعدد مؤسسات التنشئة الإجتماعية فإن الأسرة كانت ولا تزال أهم مؤسسة اجتماعية من حيث الوظائف التي تؤديها في تنشئة الأطفال وإشباع حاجاتهم النفسية وإكسابه مختلف أنماط السلوك. فالتلميذ بتفاعله مع والديه يكتسب ما يؤهله لتكوين العلاقات الإجتماعية وإدراك الواقع من حوله قبل أن يدخل إلى المدرسة.

ولهذا سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم التنشئة الإجتماعية من حيث أشكالها، صفاتها وأهدافها، وكذلك مؤسساتها، وثم مفهوم الأسرة، وأهميتها في عملية التنشئة الإجتماعية، وأخيرا أنماط التنشئة الأسرية الديمقراطية والتسلطية.

2- محور التنشئة الاجتماعية

2-1- مفهوم التنشئة الإجتماعية:

لغة: جاء مفهوم التنشئة الإجتماعية بلفظ (Socialisation) في اللغة الفرنسية وبلفظ (Socialisation) في اللغة الإنجليزية،في حين أن (التنشئة الإجتماعية) لفظ غير معتمد في قواميس اللغة العربية ومعاجمها، حيث كلمة (تنشئة) تعني فيما تعنيه "أقام" ونشا، أي أقام الطفل ونشا، بمعنى شب وقرب من الإدراك. ويقال نشأ في بني فلان أي تربى فيهم وشب. **(محي الدين مختار، 1998، ص 25)**

أما اصطلاحا: فقد تعددت تعاريف (التنشئة الإجتماعية) بتعدد اتجاهات كل باحث،ومن هذه التعاريف الأكثر تداولا في البحوث الاجتماعية،نذكر التعاريف التالية:

- **تعريف العالم قروشي G.Rocher:** "التنشئة الإجتماعية بكونها السيرورة التي يكتسبها الشخص عن طريقها ويبطن طوال حياته العناصر الإجتماعية الثقافية "Socioculturel" السائدة في محيطه ويدخلها في بناء شخصيته وذلك بالتأثير من التجارب والعوامل الإجتماعية ذات الدلالة، ومن هنا يستطيع أن يتكيف مع التنشئة الإجتماعية حيث ينبغي عليه أن يعيش" **(Rocher, 1986, P 32)**

- **تعريف "سطو Citau وبيطريان Bitrian"**: أن التنشئة الإجتماعية هي مختلف تجارب التعلم الاجتماعي والتي من خلالها يعتبر الطفل تدريجيا مراحل نمو الشخصي فهو يتعلم

كيف يندمج مع عالمه الأسري واستدخال المعطيات الأولى عن الأخلاق والثقافة والتعرف على معايير وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، أي التصرف وفق الأطر التي تفرضها التربية التي يتحصل عليها حتى يصبح عضو كامل العضوية في الجماعة الإجتماعية. **(Citau, Btrian, 1999, P 04)**

– **تعريف"حامد عبد السلام زهران"** حيث يعرفها بأنها "عملية تعلم إجماعي يتعلم فيها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي وأدواره الإجتماعية ويتمثل ويكتسب المعايير الإجتماعية التي تحدد هذه الأدوار فيكتسب اتجاهات نفسية ويتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع". **(محمد بيومي خليل، 2002، ص 70)**

إن ما يمكن استنتاجه من تعريف التنشئة الإجتماعية أنها تتخذ شكلين أساسيين هما: التنشئة المقصودة والتنشئة غير المقصودة. ونعني بالمقصودة ذلك النمط الذي ينشأ في كل من الأسرة والمدرسة، حيث تعلم الأسرة أبناءها اللغة، وآداب الحديث، والسلوك، وفق نظامها الثقافي ومعاييرها واتجاهاتها، كما أن التعلم المدرسي في مختلف مراحله يكون تعليما مقصودا له أهدافه وطرقه وأساليبه التي تتصل بتربية الفرد وتنشئتهم بطريقة معينة. وأما الغير المقصودة غالبا ما يتم هذا النمط من التنشئة من خلال المسجد ووسائل الإعلام والإذاعة والتلفزيون والسينما والمسرح... وغيرها من المؤسسات التي تسهم في تنشئة الفرد لاكتساب الاتجاهات والعادات ومهارات ومعاني وأفكار وغير ذلك من أنواع السلوك والمعايير والمراكز والأدوار الإجتماعية. **(صلاح الدين شروخ، 2004، ص 60)**

2-2- خصائص التنشئة الاجتماعية:

للتنشئة الإجتماعية خصائص وصفات تميزها، يمكن إيجازها في هذا المقام كما يلي:

- انها عملية تعلم اجتماعي:حيث تعلم فيها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي وأدواره الإجتماعية والمعايير الإجتماعية التي تحدد هذه الأدوار كما أنها عملية نمو يتحول خلالها الفرد من طفل يعتمد على غيره متمركز حول ذاته، إلى فرد ناجح يدرك معنى المسؤولية الإجتماعية وتحولها مع ما يتفق مع القيم والمعايير اجتماعية. **(عادل أحمد عزالدين الأشول، 1987، ص 269)**

- أنها عملية هادفة، تتداخل فيها مجموعة من العمليات الثقافية والاجتماعية والتي يصبح الفرد من خلالها قادرا على استيعاب قيم ومعايير المجتمع الذي يعيش فيه وذلك على المستوى المعرفي والاجتماعي والانفعالي.

2-3- اهداف التنشئة الاجتماعية:

من الأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها ما يمكن حصره في النقاط التالية:

ا-غرس عوامل ضبط داخلية للسلوك: وذلك أن يحتويها الضمير، وتصبح جزءا أساسيا، فإذا كانت مكونات الضمير من الأنواع الإيجابية فإن هذا الضمير يوصف بأنه حي، وأفضل أسلوب لإقامة نسق الضمير في ذات الطفل، وأن يكون الوالدين قدوة لأبنائهم

حيث لا ينبغي أن يأتي أحدهما بسلوك مخالف للقيم الدينية والآداب الإجتماعية. **(عبد الخالق محمد عفيفي، 1998، ص 174، 176)**

ب- التكيف والتالف مع الآخرين: ويعني تحقيق الصحة النفسية للمتعلم، ومن مظاهره تكوين الصداقات، وتنمية الذات الإجتماعية كبديل للذات الانفرادية.

ج- الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس: أي أن يكون الطفل قادرا على حل مشكلاته واتخاذ القرار بنفسه، والاستقلال عن والديه سواء كان استقلال مادي أو نفسي بصورة يقوم فيها الاستقلال على الشعور بالمسؤولية والواجب والتوعية بالحقوق والواجبات. **(صلاح الدين شروخ، 2004، ص 58)**

د- تحقيق النضج النفسي: الأسرة تنجح في تحقيق النضج النفسي للطفل إذا ما نجحت في توفير العناصر التالية:

- تفهم الوالدين وإدراكهما الحقيقي في معاملة الطفل وإدراك الوالدين ووعيهما بحاجات الطفل السيكولوجية والعاطفية المرتبطة بنموه وتطوره ونمو فكرته عن نفسه وعن علاقته بغيره من الناس. وإدراك الوالدين لرغبات الطفل ودوافعه التي تكون وراء سلوكه وقد يعجز التعبير عنها.

- تعليم الطفل المهارات التي تمكنه من الإندماج في المجتمع والتعاون مع أعضائه وتعليمه أدواره، وطريقة التنسيق بينهما وبين تصرفاته في مختلف المواقف، وتعليمه كيف

يكون عضوا نافعا في المجتمع وتقويم وضبط سلوكه. **(محمد فتحي فرج الزليتي، 2008 ص 113)**

2-4- مؤسسات التنشئة الأسرية:

إذا كانت التنشئة الاجتماعية عبارة عن عملية تبدأ مع بداية الحياة وتنتهي مع نهايتها، فحدودها لا تقف عند الأسرة فحسب، بل تغطي عددا كبيرا من المؤسسات الأخرى كالمدرسة وجماعة الأقران ودور العبادة والجماعة المهنية وسائل الإعلام وتتزايد أهمية مؤسسات التنشئة الاجتماعية غير الأسرة مع تدرج الناشئ في العمر ونموه من مرحلة لأخرى.

2-4-1- المؤسسة التعليمية:

تأخذ المدرسة المرتبة الثانية كونها تتولى مهمة تربية الأطفال معرفيا وسلوكيا ومهنيا، وهي التي تحقق التجانس الفكري والثقافي لأطفال من أسر مختلفة في مفاهيمها وتصوراتها. كما أنها تلعب دورا كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية السياسية السائدة في المجتمع "تعد المدرسة وسيلة من وسائل الحراك الاجتماعي والصمود الاجتماعي". **(وطفة، 1993، ص49)**

كما تعتبر المدرسة مؤسسة عامة من مؤسسات التطبيع الاجتماعي وتعليم ومعايير والأدوار الاجتماعية للناشئ لكون التربية فيها متمثلة في تدريب الطلاب على المهارات والسلوك الاجتماعي المطلوب، ومن المفترض أن تعمل على صقل المواهب وتنمية المهارات

الأساسية للأطفال نحو تفعيل للعقل وتنمية للمواهب وتشجيع للإبداع، غير أن الكثيرون يعتقدون بعدم توفر تلك في مدارس العصر الحديث، سواء الشرقية أو الغربية منها، وفي الواقع فإن التنشئة المدرسية كثيرا ما تقوم على التنافس بين تلاميذ بوساطة اختيارهم بشكل مستمر وتقويمهم، مما يترك عندهم أثار تنطبع على نفوسهم عن ذواتهم."العملية التقويمية للطلاب في المدرسة تجعل الطالب ذا العلامات العالية يعتقد أنه ذكي فيما يجعل العلامات المنخفضة لطالب أخر يؤمن أنه غير ذكي، رغم أن الواقع قد يكون متعلقا بتفعيل نشاط نصفي الدماغ عند كل منهما لأذكياء" **(عمر، 2000، ص125)**.

2-4-2- المؤسسة الدينية: بما أن الدين يرسم أصرا عامة واضحة في توجيه الأدوار المختلفة لأفراد الأسرة في الاعتناء بأطفالهم وتنشئهم بطريقة سليمة، فإن تأثير هذه المؤسسة يتم بشكل تراكمي تاريخي أو بشكل مقصود لتوجيه الناشئين، وهو تأثير أكبر من المؤسسات الأخرى للتنشئة الاجتماعية، وخاصة في المجتمعات الإسلامية، "يفوق تأثير المؤسسة الدينية كل التأثيرات المختلفة في الأسرة والمدرسة، في الشارع، في الإعلام، سواء كان التأثير أساسيا أو ثانويا" **(الحارثي، 1999، ص10)**.

ويأتي هذا الدور من المساجد والكنائس ومختلف دور العبادة وما يرتبط بها من موسسات او أشخاص يعلمون الأسس الدينية وما يتعلق بها من أفكار اجتماعية اقتصادية تاريخية ثقافية إنسانية." تتميز المساجد والكنائس بمكانة عظيمة في الدول العربية لأن الدين يؤدي في المجتمعات الإنسانية دورا كبيرا في حياة الناس" **(أبراش، 1998، ص221)**

فالمؤسسات الدينية اليهودية لها تأثيرها الأكبر في التربية خصوصا في التركيز على الرموز اليهودية التي تعطي لليهودية هوية اجتماعية ومتميزة خلال الصلوات والتجمعات التي تقام للتأثير في الشباب والرأي العام والتوجيه نحو مفاهيم معينة، والفاتيكان لها دور في التأثير على الرأي العام الأوربي في قضاياهم أوروبا وبقية المسحيين في العالم، وفي العالم الإسلامي يظهر دور المؤسسات الدينية في التربية بوضوح لكون الدين يدخل في النسيج الاجتماعي المسلم، وغالبا ما تكون المؤسسات الاجتماعية الأخرى (كالمدرسة والأسرة والإعلام) مقيدة بما تلقنه المؤسسات من تعاليم والمعايير الدينية التي تمد الفرد بإطار سلوكي معياري، فيتم توحيد السلوك الاجتماعي والتقريب بين الطبقات وترجمة التعاليم الدينية إلى سلوك عملي.

2-4-3-الأقران والرأي العام: مجموعة الأقران هي جماعة أولية صغيرة نسبيا تتشكل عفويا وتقوم على أساس التجانس في العمر والاهتمامات وتسمح لأعضائها بالتفاعل الوجداني وفق قيم تتشكل عفويا، فالإطار التفاعل وتسعهم وظيفيا في إعداد الأطفال للمشاركة في الحياة الاجتماعية أن تأثير الأقران في المراحل الأولى من العمر بالغ الأهمية نظرا لما يقدمه الأقران من نماذج خيرة أو شريرة لأقرانهم بحسب ما يكتسبونه من قيم واتجاهات وسلوك داخل أسرهم ومدارسهم، مما يؤدي إلى تكوين معايير اجتماعية جديدة وتنمية اتجاهات نفسية جديدة وتوجيه نحو تحقيق الاستقلال مع إتاحة الفرصة للتجريب وإشباع حاجات الفرد للمكانة والانتماء "بنظر علماء الاجتماع لجماعات الأقران على أنها

منظومة تربوية تسعى لتحقيق وظائف تربوية متنوعة، فهي تتيح مجال تحقيق الهوية اكتشاف الذات بالإضافة لفرص التفاعل الاجتماعي الأولى بعيدا عن عمليات الضبط والمراقبة(**وطفة، 1993 ص49**) وهذا الانتماء للأقران يعطي الناشئ المجال للانطلاق نحو أهداف ذاتية شخصية تغذي روحه وقدراته الاجتماعية في التفاعل والتعاون والاستقلال الشخصي عن مؤثرات الأسرة وحتى المدرسة، وقد يصل تأثير الأقران على الناشئ على التحكم باختياره لألوان ملابسه وطريقته في تقضية أوقات الفراغ وميله نحو هويات معينة، ومن هنا تأتي خطورة التأثير للأقران وضرورة تعرف الأهل على أقران أبنائهم الناشئ والإشراف على نشاطاتهم .

2-4-4- وسائل الإعلام الجماهيرية: وهي كالمطبوعات من كتب ومجلات وصحف والمسموعات كالراديو، والمرئيات كالتلفاز والسينما وكذلك الحاسوب وكل ما من شأنه توصيل معلومات من أي طبيعة كانت لأي ملتقى من مختلف الأنواع والأعمار، ولكنها منتشرة بشكل واسع، فإن وسائل الإعلام الجماهيرية تحمل تأثيرا كبيرا إلى الملتقى مع المعلومات، خاصة أن كان طفلا ناشئا ويعتبر دورها مركزا على نشر المعلومات المتنوعة وإشباع حاجات نفسية مختلفة ودعم اتجاهات نفسية معينة وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها والتوافق في المواقف المستجدة ولذلك فإن تأثيرها بالغ الأثر " المؤثرات الإعلامية تؤثر على سلوك وتفكير الناشئ بحيث تجعله مستقلا لا مرسلا للأفكار والتصورات ولعدم تفاعله معها فإنها تؤثر فيها ولا تؤثر بها ولا تساهم في إدراكه لصورته عن نفسه" (**عمر**،

2000، ص129) كما يعود هذا التأثير لأسباب متعددة منها المدة الطويلة التي يقضيها الناشئ في متابعة وسائل الإعلام خاصة التلفاز، والطريقة الفعالة في التأثير على العقل الباطن للمتلقي عموما والتي تبث تأثيرها على القيم،و عندما تكون القيم المعروضة في وسائل الاعلام غير منسجمة مع القيم المنزلية والمجتمعية، فإنها تولد صراعا داخليا." اليوم لا أحد ينكر بأن صراع القيم أصبح حقيقة قائمة في عالمنا المعاصر نظرا لصغر العالم واختلاطه بالشعوب والثقافات الأخرى التي تعرض قيمها على وسائل الإعلام والاتصال". (**جابر، 2000، ص23)**

2-4-5-الأسرة: وهي أول مؤسسة صغيرة تعمل عملها في التأثير على الطفل وهي الممثلة الأولى للثقافة والعامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية فنشرف على توجيه سلوكه وتكوين شخصيته، وبالتعريف فإن الأسرة هي "مجموعة من الأفراد المتكافلين الذين يقيمون في بيئتهم الخاصة وتربطهم علاقات بيولوجية نفسية واجتماعية واقتصادية وشرعية قانونية" (**الكتاني، 2000،ص 48)** والأسرة تمثل نواة المجتمع، وهي مميزة عن بقية المؤسسات لكونها وحدة إنتاجية تمد المجتمع بأعضاء جدد بالإضافة لكون العلاقات فيها قائمة على الروابط العاطفية، فللأسرة مهمة نمو الطفل الجسمي وكذلك العقلي والنفسي والاجتماعي، "أثبتت الدراسات أن نحو 50 %من نمو المعرفي يتشكل عند الأطفال خلال السنوات الأربعة الأولى من حياته في المنزل"(**علي،2001، ص221)** وتتأثر التنشئة الأسرية بعدة عوامل ذات علاقة بالوالدين والأبناء والأسرة نفسها وتتفاوت وفق ظروف أسرية

واجتماعية "تؤثر في طبيعة المعاملة الوالدية للأبناء مجموعة من العوامل كالجنس الابن وتربيته بين إخوته وشخصية الوالدين وسن كل منهما وحجم الأسرة ومستواها الاقتصادي والتعليمي الثقافي وظروفها الاجتماعية وقيمها الروحية والخلقية وأساليب التربية المتبعة بها.**(جابر، 2000، ص43)**.

فالتنشئة الأسرية لا تعني إطعام الأبناء بل المهمة الصعبة هي غرس القيم والمعايير التي تقوم بها الأسرة أو الجهات التعليمية أو الأجهزة الإعلامية خارج الأسرة والطفل يحتاج إلى الحب والتقدير حاجته للحليب الذي يرضعه والطعام الذي يتناوله.

3 – مفهوم الأسرة:

3–1–المفهوم اللغوي للأسرة: قال ابن المنظور: أسرة الرجل: عشيرته ورهطه الأدنون لأنه يتقوى بهم، والأسرة عشيرة الرجل وأهله وبيته.**(لسان العرب، 1991 ص141)**. وبالرجوع إلى مادة (ا.س.ر) أصل كلمة الأسرة نجد أنها تحمل معاني الشد والوثاق والقوة، ففي القاموس المحيط" الأسر، الشد، والعصب، وشدة الخلق والخلق".**(الفيروز أبادي، 1991،ص107)**. وتعد والأسرة الدرع الحصين، عشيرة الرجل وأهل بيته، وأسرة الرجل: عشيرته ورهطه الأدنون.**(الزبيدي محمد مرتضي، ب.ت.ج3 ص13)**

3–2– أما من الناحية الاصطلاحية: فقد تعددت تعار يف الأسرة ،وذلك بحسب اتجاه كل باحث والعقل البحثي الذي يعمل فيه ومن التعاريف المتداولة في البحوث التربوية، نذكر:

3-2-1-تعريف فليه والزكي: أن الأسرة "منظومة اجتماعية لها صفة الاستمرارية وتقوم على علاقات بيولوجية واجتماعية هدفها "إنجاب الأطفال وتربيتهم إلى جانب أداء بقية الوظائف المختلفة، وللأسرة وسيط أساسي يتعلق من خلاله الأطفال مختلف القيم التي توجد في المجتمع، والخاصة بمختلف الجوانب في الحياة الاجتماعية، وهي كغيرها من النظم الاجتماعية تؤثر وتتأثر بالمتغيرات السائدة في المجتمع"(**فيله، فاروق عبده،والزكي، 2004، ص62).**

3-2-2-تعريف الغامدي: الأسرة هي جماعة اجتماعية إنسانية وأخلاقية وروحية وتربوية تتكون أولا من رجل وامرأة يرتبطون برباط عقد زواج إسلامي يبني عليه حقوق وواجبات وصلة رحم، ويسمح لهم بالاتصال الجنسي والتعايش الذي تسوده المودة والرحمة وما ينجبونه من أطفال يعد ضمن تكوين هذه الجماعة" **(البغوي الحسين بن مسعود، 1418 هـ، ص73)**

3-2-3 تعريف سناء خولي: الأسرة هي جماعة اجتماعية أساسية ودائمة ونظام اجتماعي رئيسي، وهي ليست أساس وجود المجتمع فحسب، بل مصدر الأخلاق والدعامة الأولى لضبط السلوك،والإطار الذي يتلقى فيه الإنسان أول دروس الحياة الاجتماعية".

كما عرفتها أيضا أنها:" أصغر وحدة اجتماعية مسؤولة عن المحافظة على نسق القيم الذي يتحدد عن طريق الدين والانساق التربوية فيتحكم في أنماط السلوك المرغوبة أو

المطلوبة أو الشرعية، ومن واجباتها أنها تعمل على تماثل أعضائها، وامتصاص تواترهم، وبدون انجاز هذه المتطلبات لا يمكن للنسق الأسري والمجتمع أن يتوحد" **(موسى ،رشاد علي عبد العزيز، 1993،ص135)**

3-2-4- تعريف عالم الاجتماع الفرنسي (إميل دوركايم) عرفها بأنها:" مؤسسة اجتماعية تكونت لأسباب اجتماعية، ويرتبط أعضاؤها حقوقيا وخلقيا ببعضهم البعض".**(عبد القادر القصير،1999، ص34)**

في حين عرفها **أبو جلالة** أنها "الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الفرد والتي يقضي معها سنوات الأولى من عمره تربية وتشكيل وتنشئة" **(أبو جلالة، بحي حمدان، 1422هـ،93)**

من خلال هذه التعريفات يمكن النظر إلى الأسرة كخلية أو جماعة اجتماعية، أو كمؤسسة اجتماعية فهي" جماعة" عندما يشار لها للدلالة على عائلة "أسرة" معينة لشخص معين لكنها تكون "مؤسسة" عندما تشمل كافة العلاقات الاجتماعية التي تنظم عملية التكاثر،و تنشئة الجيل والوظائف الأخرى لها في المجتمع.

3-3- أهمية الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية: رغم تعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تعني بتربية الطفل وإعداده للحياة،فإن الأسرة كانت ومازالت ولا تزال أهم وكالة اجتماعية أوكلت لها مهمة تربية النشء وتنمية قواه المختلفة من خلال وظائفها

المتعددة، وذلك رغم التطور التكنولوجي ممثلا في الوسائل السمعية البصرية، وأهمها الانترنت وما تمثله من خطر يهدد النشء الصغار، بل حتى الكبار والغزو الثقافي المصاحب لخطر العولمة الزاحف وما تنطوي عليه من نوايا تهدد ثقافة المجتمع وقيمه ومعتقداته وكيانه، حيث "تعتبر الأسرة من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية للطفل، وهي الممثلة الأولى للثقافة، والمدرسة الاجتماعية الأولى للطفل، والعامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية." **(خليل عبد الرحمن المعايضة، 2007، ص72)**

وفي هذا الإطار يكاد يجمع علماء النفس بأن المكونات الأساسية للشخصية تتشكل بلوغ الطفل الخامسة من عمره وذلك في أحضان الأسرة، فيتعلم استجابات عقلية وبدنية وعاطفية إلى جانب بعض المهارات الأولية وهكذا "يتضح أن المتطلبات القبلية للحياة الاجتماعية التي سيواجهها الطفل تتحكم فيها إلى حد ما الحياة الأسرية،وأن جزءا كبيرا من مستقبل الطفل ونوع من الحياة وفرصها يتوقف على نوع الأسرة التي ينشأ فيها "**(شبل بدران، أحمد فاروق، 2002، ص80)**.

ولذا فإن الأسرة كانت ولازالت أقوى مؤسسة اجتماعية تؤثر في مكتسبات الإنسان المادية والمعنوية، فهي المؤسسة الأولى في حياة الإنسان وهي المؤسسة المستمرة معه استمرار حياته طفلا، مراهقا، شابا، زوجا." فإذا كانت الأسرة تعمل على الاستمرار المادي للمجتمع بإمداده بأعضاء جدد عن طريق التناسل، وبهذا تحفظ كيانه العضوي بأنها تتولى أيضا الاستمرار المعنوي لهذا المجتمع وذلك بتأصيل قيمه ومعايير سلوكه واتجاهاته وعوائده

وطرائقه عند أطفال المجتمع، وبهذا تحافظ كيانه الثقافي .**(عبد الله زاهي الرشدان، 2005، ص304)** .

ويرجع احتفاظ الأسرة بدورها الرئيسي في التنشئة الاجتماعية إلى ما لها من خصائص أساسية مميزة عن سائر المؤسسات الاجتماعية تجعل منها أنسب هذه المؤسسات وأهمها للقيام بعملية التنشئة الاجتماعية وترجع هذه الخصائص إلى عاملين: **(سيد أحمد عثمان، 1977، ص218.)**

الأول: أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الفرد ويلتقي بها، مما يجعل الطريقة التي يتفاعل بها معه أعضاؤها ونوع العلاقات التي يخبرها تمثل النماذج التي ستتشكل وفقا لها تفاعلاته الاجتماعية، ويتأثر بها نموه الانفعالي والعاطفي.

الثاني: أن الأسرة هي النموذج الأول لما سماه **(كولي) (KOLEY)** الجماعة الأولية ويقصد بها الجماعة الصغيرة التي تتميز بالارتباط والتعاون المتسمين بالود والقرب والمواجهة، والأسرة جماعة أولية، لأنها الوسط الذي يتعلم في إطاره السلوكية التي تحدد ما سوف يكتسبه فيما بعد في الجماعات الأخرى.

بالإضافة إلى ذلك أن أهمية الأسرة بالنسبة للمجتمع تتمثل في علاقاتها به، حيث تمثل وحدة أساسية من وحدات المجتمع، فإذا كانت تحسنت أحوال وظروف الأسرة تحسنت أوضاع المجتمع، وإذا ساءت أحوال الأسرة انعكس ذلك على المجتمع، "فإن الحكومة الأولى دائما في العالم توجد في الأسرة وأن الاضطراب الأول الدائم في العالم هو في الأسرة، وأن

جميع أوجه الاضطراب الضارة دائما تنبثق من الأسرة، فإذا كانت الأسرة أحسن حالا فإن ثمة ازدهار للمجتمع و يصبح للشاب والشيخ وضعا صالحا" **(نويل نيمر، 1982، ص 133-134)**

وتتوطد هذه العلاقات وتتواصل عراها بالتفاعل الحاصل بين أفراد جماعة الأسرة التي تصنع بذور التواصل الاجتماعي من خلال التواصل والتفاعل الإيجابي بين أفرادها الأبوان، الأبناء وغيرهما فيحصل التطبيع من خلال هذه العلاقات التي أرست الأسرة أسسها الأولى في مجتمعها الصغير قبل ولوج الطفل المجتمع الكبير، حيث" تعتبر الهيئة الأساسية التي تقوم بعملية التطبيع الاجتماعي للجيل الجديد، أي أنها تنتقل إلى الطفل خلال مراحل نموه جوهر ثقافة المجتمع، إذ يقوم الأبوان بغرس العادات والتقاليد والمهارات والقيم الأخلاقية في نفس الطفل، وكلها ضرورية لمساعدة العضو الجديد في القيام بدوره الاجتماعي والمساهمة في حياة المجتمع.**(محمود حسن، 1981، ص01)**

وتتأكد أهميتها في تعلم الطفل من خلال عملية التفاعل الاجتماعي داخل أسرته من خلال مشاركته لبعض الأدوار وخاصة الدور الاجتماعي ومتطلبات هذا الدور وتوقعات الآخرين معه، ويكتسب من خلال ذلك الكثير من الخبرات والقيم والمعتقدات والأنماط السلوكية التي يستخدمها في حياته، فالقيم الأساسية تكتسب في السنوات الأولى من حياة الطفل ،ويؤثر القيم التي يكتسبها الطفل من أسرته على خبراته وأدائه ونجاحه في الحياة تتضمن هذه القيم تقدير النجاح والعمل ،الأمانة، الصدق ،التعاون، المنافسة، حل المشكلات

الدقة في الأداء، سرع الإنجاز، السعي للنجاح وتقديره، التعبير عن النفس، المبادرة الاستقلالية، الاعتماد على النفس، إلى غير ذلك من القيم التي ترعاها الأسرة وتؤكدها لأبنائها وتعمل على تنميتها لديهم.

ومن هنا يتضح أثر وأهمية الأسرة في تحديد نمط شخصية الفرد واتجاهاته وقيمه وعاداته وأنماط سلوكه ودرجة نجاحه المدرسي ونجاحه في الحياة.

فرغم أن بعض الخصائص الشخصية للفرد تتغير على مر الزمن إلا أن النمط العام للشخصية يظل ثابتا، والقيم التي تكتسب وترسخ في السنوات الأولى من حياة الطفل قد يكون من الصعب تفسيرها في المراحل النمائية التالية، وبذلك يمكن القول أن أسرة الطفل قد تحدد نمط شخصية بصورة لا يمكن تغييرها في المستقبل.**(سميرة أحمد السيد 1998 ص66.)**

3-4- أنماط التنشئة الأسرية: تعتبر التنشئة الأسرية، تلك الأساليب التربوية المتبعة في تربية الطفل وتنشئة والإجراءات التي يعتمدها الوالدان في تربية أبنائهم **(وطنية، 2001، ص 122)** فهي تعكس ما يراه الوالدان ويتمسكان به من أساليب معاملة الأطفال في مواقف حياتهم المختلفة **(الناصر، 1998، ص 75)**.

كما تختلف أنماط التنشئة الأسرية من مجتمع إلى آخر، ومن عصر إلى عصر كما تختلف داخل المجتمع الواحد، باختلاف الطبقات الإجتماعية، بل أن ما يعتبر معيارا مطلوبا في مجتمع ما يعد مرضا أو شذوذا وانحرافا في مجتمع آخر.

وسواء كانت هذه الأنماط سلبية أم إيجابية، فإن لها دورا حيويا في تشكيل شخصيات الأفراد، فمما لاشك فيه أن شخصية الطفل التي تنشأ في بيئة تتسم بالعطف والحنان، تختلف عن الشخصية التي تنشأ في جو يتصف بالصرامة والقسوة ، لذا يجب أن تولى هذه الأساليب والأنماط الأسرية مزيدا من الإهتمام والدراسة والتوجيه والإرشاد فهي تعكس إلى حد ما طابع المجتمع وهويته ونمط الشخصية العامة السائدة فيه. وهناك الكثير من التقسيمات والتصنيفات المتعلقة بأنماط التنشئة الأسرية، فعلى سبيل المثال ترى **بومرند** **Beaumont** (1975) أن أفضل صورة إجرائية لأنماط التنشئة هي تقسيمها إلى ثلاثة أنماط، وهي: النمط الديمقراطي يقابله النمط التسلطي والنمط التقبلي يقابله النمط النبذي، ونمط الحماية الزائدة ويقابله نمط الإهمال. وفي مقابل ذلك يقسم وظيفة سنة (2001) هذه الأنماط إلى صنفين رئيسيين هما: النمط الديمقراطي، والاتجاه التسلطي كما قام **ماكوبي ومارتن** **Maccoby and Martin** (1993) بوضع أربعة أنماط للاتجاهات الوالدية نحو التنشئة الإجتماعية، هي: النمط السوي Authoritative والنمط المتساهل Permissive والنمط التسلطي Authoritarian ونمط الإهمال Uninvolved وأشار شوكت (1991) إلى وجود خمسة أنماط في تنشئة الوالدين للأطفال وهي: النمط الذي يتسم بالتقبل والنمط الذي يتصف بالحماية الزائدة والنمط الديمقراطي والنمط الذي يستخدم العقاب البدني والنمط الذي يتسم بالعقاب النفسي.

أما بالنسبة للتقسيم الذي سيعتمد عليه في هذه الدراسة، بعد هذا العرض المختصر لأبرز أنماط التنشئة الأسرية، أنه يمكن تقييم أنماط التنشئة الأسرية إلى قسمين رئيسيين هما: **الأنماط الأسرية الديمقراطية (الإيجابية) في التنشئة الإجتماعية.- الأنماط الأسرية التسلطية (السلبية) في التنشئة الإجتماعية.** وفيما يلي توضيح مفصل لهذين النمطين:

3-4-1- الأنماط الأسرية الديمقراطية في التنشئة الإجتماعية: يعتبر هذا النمط عن الحرية والاحترام الذي يمنحه الوالدان للطفل من خلال تصرفاتهما التي تتصل بمختلف شؤونه الشخصية والاجتماعية والمدرسية فالأبوان هنا يحتمان فردية الطفل، ولا يرفضان عليه أية سلطة مطلقة ويعملان جهدها لتزويده بكل المعلومات التي يريدها ويحتاجها حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه **(المدانات، 2003، ص 173)** ويقوم هذا النمط على مجموعة من المبادى أهمها **(وطفة، 2001، ص 155)**

ا- **مبدأ الحرية:** ويأخذ هذا المبدأ صيغا متنوعة أبرزها الحرية النفسية والجسدية والعقلية للطفل ويقصد بالحرية النفسية، إلا يكره الطفل على تبني مواقف واتجاهات إنفعالية وخاصة السلبية منها، مثل: مشاعر الحقد والكراهية والنفور.

وأن تترك له حرية التكون النفسي وفقا لمعايير موضوعية قوامها التسامح والتضحية والعطاء، أما الحرية الجسدية فتتمثل في أن يترك للطفل. وبخاصة في المراحل الأولى من حياته حرية اللعب والحركة والانطلاق دون قيود أو حدود تعيق عملية نموه وازدهاره.

وبالنسبة للحرية العقلية، فيقصد بها إلا يشحن ذهن الطفل بما لا يرغب فيه، وإلا يكره على تبني معتقدات وقيم خارجه عن إرادته أو اهتماماته الطفولية.

ب- مبدأ الحوار: يعد الحوار منطلق الأنماط الإيجابية في التنشئة الإجتماعية، وهو يقوم على مبدأ النقد وإبداء الرأي، بعيدا عن الخوف والإرهاب، فالأطفال هنا يعبرون عن آرائهم وقيمهم وانتقاداتهم ويطرحون أسئلتهم في أجواء حرة تدفع بهم إلى مزيد من النمو والعطاء نفسيا وعقليا.

ج- مبدأ التجربة الذاتية: ويؤكد على عملية التدفق الذاتي الحر للشخصية الإنسانية عبر التجربة الموجهة عن بعد من قبل الآباء، فالأبناء يعتمدون على تجربتهم الشخصية في بناء تصوراتهم وقيمهم وفعاليتهم، ويعتمدون على مبدأ المشاركة مع غيرهم من أفراد الأسرة في بناء التجربة المبدعة.

د- مبدأ المسؤولية: ويقوم على منح الفرد إحساسا عميقا بمسؤولياته الخاصة دون قيود أو رقابة غير رقابة الضمير والقناعات الراسخة في النفس، وهذا يعني أن السلوك هنا ينبع من الذات الإنسانية، وأن الإنسان يحقق ذاته بعيدا عن كل أشكال الرقابة والرهبة وفي هذا خلق وبناء لشخصيات قادرة على صنع الإنجازات والتفوق.

هـ- مبدأ الحب والتقبل: الحب حاجة إنسانية أصيلة، ومن هنا فإن التنشئة السليمة تنشد الحب الشامل وتنمية في قلوب الأطفال وتحيطهم به، لأنه يشكل حجر الزاوية

لشخصياتهم، فالأطفال الذين يشعرون بحب والديهم وتقبلهم لهم، غالبا ما يكونون أكثر استقرارا وتعاونا.

3-4-2- الأنماط الأسرية في التنشئة الإجتماعية: يقصد بالأنماط السلبية جميع الأساليب والسلوكيات السلبية التي يتبعها الوالدان أثناء تنشئتهما لأبنائهما، سواء كان ذاك بقصد أم بدون قصد، وفيما يلي عرض لهذه الأنماط **(الناصر، 1998، ص 95)**.

ا- **نمط القسوة:** ويعبر عن مجموعة من الأساليب التي يتبعها الآباء لضبط السلوك الطفل غير مرغوب فيه ويتضمن العقاب الجسمي كالصفع والضرب، أي كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسمي، وقد يكون مصحوبا بالتهديد اللفظي أو الحرمان، وربما تصل شدة العقاب إلى درجة إساءة معاملة الطفل وإيذائه، ويؤثر هذا النمط سلبا في النمو المتكامل للطفل.

ب- نمط الإهمال: ويقصد به تجنب الوالدين التفاعل مع الطفل، حيث يترك دوما تشجيع على السلوك المرغوب فيه، ومن غير محاسبة على سلوكه غير المرغوب فيه ولا يتلقى أية توجيهات على ما يجب فعله أو تجنبه، ففي هذا النمط يترك الوالدان الجل على الغارب، فيمهلان أطفالهما ويتخذان موقفا غير مبال نحوهم، ولا يزودان أطفالهما بأي نوع من المساندة أو التأييد الذين يحتاجون غليه.

ج- نمط التذبذب: ويتضمن هذا النمط اختلاف وجهتي النظر بين الأب والأم في تربية الطفل، كأن يؤمن الأب بالصرامة والشدة، بينما تؤمن الأم باللين وتدليل الطفل، كما يتضمن

عدم استقرار الوالدين على نموذج أو أسلوب ثابت في التنشئة، بمعنى أن السلوك المثاب نفسه قد يعاقب عليه الطفل مرة أخرى في وقت آخر.

د- نمط الحماية الزائدة: وفيه يقوم أحد الوالدين أو كلاهما بالأعمال الموكلة إلى الطفل، فالوالدان يبالغان في الاهتمام بطفلهما، مما يؤدي إلى قلة توفر المواقف التي تؤدي إلى زيادة ثقة الطفل بنفسه وبقدراته، ومن أبرز مظاهر هذا النمط أن يقوم الوالدان بمنع الطفل من المشاركة في الرحلات والنشاطات واللقاءات الطلابية التي تقام في مدرسته، مما يسهم في إنتاج شخصية تتصف بالخوف والهيئة من ارتياد المواقف الحياتية.

هـ- نمط إثارة الألم النفسي: ويتضمن جميع الأساليب التي تعتمد على إثارة الضيق والألم، وقد يكون ذلك عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكا غير مرغوب فيه وعن طريق تحقيره والتقليل من شأنه ويشترك اتجاه القسوة الذي تم الحديث عنه سابقا مع هذا الاتجاه في أنهما يعتمدان على العقاب بوصفه محورا أساسيا في عملية التنشئة الإجتماعية إلا أن العقاب في الحالة الأولى هو نوع العقاب البدني، في حين أنه في الحالة الثانية من نوع العقاب النفسي.

و- نمط التفرقة: ويقصد به عدم المساواة بين الأبناء جميعا وتفضيل بعضهم على بعض في المعاملة والعطاء والعواطف بناءا على المراكز أو الجنس أو أي سبب عرضي آخر كأبناء الزوجات المختلفات مثلا ولهذا الاتجاه آثار سلبية على نمو الأبناء، حيث يشعر

الأطفال المحرمون بالظلم ويحملون اتجاهات سلبية نحو والديهم وأسرتهم والمجتمع **(ناصر، 1998، ص 192)**.

وفي نهاية الحديث عن أنماط التنشئة الأسرية، يمكن القول بأن الأسرة التي تحيط طفلها بجو مفعم بالمودة والمحبة والعطف وفق قواعد واضحة وضوابط لا بأسى فيها ولا غموض، وتهيء له شروط النمو المناسبة وعوامل الإثارة الضرورية، وتضمن له حرية التعامل المستقل مع الأشياء المحيطة وتجريبها وتكفل له فرص النمو العقلي والانفعالي الإجتماعي والحركي...إلخ فإن هذه الأسرة يمكنها أن تتأكد من أن طفلها سيكون في المستقبل شخصا معتدا بنفسه، فخور بها ومستقرا انفعاليا، ويمتلك الكفاية الإجتماعية العالية وأنه سيكون قادرا على تحمل مسؤولياته وقادرا على الإنجاز والتفوق **(الجامعة العربية المفتوحة، 2003)**.

وفي مقابل ذلك، فإن الأسر التي تنشئ أبنائها في أجواء مشحونة بالتسلط والحماية الزائدة والإهمال، تكون قد أقدمت على هدم شخصيات أبناءها كما أدت إلى ضياع طاقات يحتاج إليها المجتمع.

3-4-3 تلميذ مرحلة التعليم المتوسط والمشكلات الأسرية التي يتعرض لها:

تتسم الحياة الأسرية بعدة المشكلات أي تواجه الأبناء خاصة وباقي أفراد الأسرة، نتيجة للرفاهية والحساسية وعدم الضبط الانفعالي، وقلة الخبرة لمواجهة مواقف الحياة، والنظرة الذاتية والتسلطية من قبل الآباء في الحكم على التصرفات وسلوكيات الأبناء، والذي قد لا

يتوافق مع رغبات الآباء في التنشئة الصالحة والمتوافقة للأبناء. ولذلك هناك مسؤولية الآباء والمرابين في التهيئة المناخ المناسب في البيئة الأسرية للحد والتقليل ما أمكن من المشكلات التي تكون سببا وراء الإضطربات والإختلالات التي تواجه الأبناء في الحياة الأسرية المتوافقة، والتي تساعد الأبناء على تجاوز هذه المشكلات وتنحصر هذه المشكلات في:

❖ يواجه الأبناء أنماط متعددة من المشكلات الأسرية، قد تكون فوق طاقاتهم في مواجهتها، وقد يترتب عنها اضطرابات نفسية حادة أو تمزق في الروابط بين الأبناء والوالدين، ومرجع هذه المشكلات أسباب عديدة منها:

– ضعف الروابط الأسرية نتيجة التفكك الأسري الناجم عن الهجرة بين الزوجين، أو الخلافات المستمرة بين الوالدين.

– التسلط الأبوي أو التراخي في التعامل، وحيث ينجم عن ذلك سوء التربية وضعف التنشئة الاجتماعية، فقد يكون هناك الحرمان من الرعاية الأبوية تجاه الأبناء أو التقصير في إشباع الحجات الأساسية، أو التسلط والقوة الزائدة وما يتبعها من عدوانية.

– ضعف الرقابة الو الدية أو اللامبالاة من قبل الوالدين في التوجيه والإرشاد والنصح، وانعدام الرقابة والمسؤولية التي ترشد التلميذ إلى تسوية السلوك، وتوضح له نوازع الخير والشر.

– البعد الاجتماعي والنفسي بين الوالدين والأبناء، وما يظهر من عدم احترام الحرية الشخصية للتلميذ والتعبير عن أرائه، أو السخرية والازدراء أمام الإخوة الصغار أو الكبار، مما يتبعه نفور من الأبناء.

– ترك مهمة التربية والتوجيه للأم فقط دون الأب.

– غياب أحد الوالدين أو كليهما عن البيت معظم ساعات اليوم.(**عبد المجيد سيد منصور، 2000، ص119)**

خلاصة الفصل:

يتضح مما سبق للأسرة دورا مؤثرا في تربية التلميذ وتنشئته اجتماعيا، كونها البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل تكوين ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية التفاعل بينه وبين أعضائها. فالأسرة بإمكانها إذا أن تكون العنصر المساعد في التكيف النفسي والاجتماعي.

الفصل الثالث: التفاعل الصفي

تمهيد الفصل

1- تعريف الصف

2- تعريف التفاعل الصفي

3- أهمية التفاعل الصفي

4- خصائص التفاعل الديموقراطي

5- أنواع التفاعل الصفي

6- التفاعل الصفي الديموقراطي

7- أنماط التفاعل الصفي

8- مكونات التفاعل الصفي

9- دور المعلم والمتعلم في عملية التفاعل الصفي

10- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

11- معوقات التفاعل الصفي

12- أساليب تحسين التفاعل الصفي

13- أدوات تحليل التفاعل الصفي

14- فوائد تحليل التفاعل الصفي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تقوم العملية التعليمية وبدرجة كبيرة على أساس التفاعل والتواصل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، ومن ثم يمكن التأكيد ان لا نجاح مدرسي ولا تفوق دراسي في ظل غياب عنصري التأثير والتأثر المتبادلين بين عناصر العملية التعليمية ،والنتيجة الطبيعية هي غياب فرص التعلم المنشود تنمية المهارات وتطوير القدرات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية لدى المتعلمين.

والفصل الحالي يتناول بالبحث والتحليل أدبيات التفاعل الصفي من حيث تعاريفه وأهميته التربوية والتكنولوجية ومن حيث أنماطه ومقوماته والعوامل المؤثرة فيه وأساليب تحليل وتقدير مستوياته

4- التفاعل الصفي

4-1-تعريف الصف:

يعد الصف الدراسي عبارة عن نظام اجتماعي مصغر، يمكن دراسته تحليل ديناميكية الجماعات المتفاعلة ضمن إطاره، كما يمكن دراسة وتحليل علاقة نظام الصف الدراسي في تفاعله بالمحيط الخارجي من خلال تحديد وتشخيص ارتدادات هذه العلاقات إلى داخل الصف في إطار بنية العلاقات الفردية الموجودة فيه.(**نعيم حبيب جعنيني،2009،ص273**). بمعنى أن غرفة الصف تمثل ذلك المكان الذي تحدث فيه عمليات مختلفة متعددة وتتمظهر في شكل صور سلوكات لفظية وغير لفظية متبادلة التأثير ومتفاعلة بين المعلم وتلاميذه و بين التلاميذ أنفسهم،بهدف إنجاح العملية التعليمية التعلمية. **(نعيم حبيب، 2009، ص283)**

ومن جهة أخرى يمثل الصف في أنظمة التعليم المختلفة وبالدرجة الأولى ميدان تعليم اجتماعي وتكويني قبل أن يكون ميدانا لانجاز العملية التعليمية، ولعل أقوى دليل على ذلك على ذلك التخطيط المنجز للمرحلة التمهيدية المعتمدة على الإيصال اللفظي والممهد لتكيف التلاميذ مع النظام الجديد مع إضافة عوامل أخرى.(**أحمد يخلف ،2010،ص،86**).

4-2- تعريف التفاعل الصفي: تعرض مفهوم التفاعل الصفي إلى عدة تعاريف تختلف وتشترك في عناصر وتختلف في أخرى ، ومن هذه التعاريف ما يلي:

4- 2-1- تعرف الباحث "جابر نصر الدين": هو"مجموعة السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريبية" المعلم والتلميذ" داخل حجرة الدرس والتي يمكن ملاحظتها وقياسها" **(جابر نصر الدين،2005،ص38)**

4- 2-2-تعريف الباحث "الحسن أحمد خليل": التفاعل الصفي "يلاحظ التفاعل الصفي من دراسة السلوك التدريبي من خلال ما يصدر عن المعلم والتلميذ من كلام واستجابات لفظية داخل حجرة الدراسة وذلك بقصد مساعدة المعلم على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه، وجعل حديثه في الصف أكثر تأثرا في سلوك تلاميذه وإثارة دافعيتهم للتعلم والاهتمام بالدرس".**(الحسن أحمد خليل ،1984 ،ص649).**

ويمكن نستنتج من تعريفنا نستطيع دراسة السلوكات الصادرة عن المعلم والتي تلخص أسلوبه في التدريس من أجل تعديلها بما يثير انتباه التلاميذ وجلب اهتمامهم وتحسين تعلمهم.

4- 2-3-تعريف الباحث "الكسواني": التفاعل الصفي هو "كل ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل". **(نوال العيشي،2008،ص79)**

4- 2-4-تعريف الباحث "**حمدان**" التفاعل الصفي هو كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الإيماءات) بهدف تعبئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل".

4- 2-5- تعريف الباحث "**تشواتي:** التفاعل الصفي هو "عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم". (**ماجد الخطابية و آخرون،2002،ص154**)

4- 2-6-تعريف الباحث "**اللقاني أحمد:**"التفاعل الصفي هو"أسلوب علمي لمفهوم التغذية الراجعة وهو يستهدف التقدير الكمي والنوعي لإبعاد السلوك اللفظي للمعلم والتلميذ".(**اللقاني أحمد ،1978،ص314**). ويتضح من هذا التعريف ان الباحث يعتقد بأن التفاعل بين المعلم والتلميذ هو عبارة عن طريقة علمية للمراجعة عن طريق التفاعل بهدف التوصل إلى أهمية التواصل اللفظي بين المعلم والتلميذ من أجل توصيل المعلومات".

4- 2-7- تعريف الباحثين"**عمر سيد خليل**" و"**السيد عبد النافع:**" التفاعل الصفي هو: "دراسة السلوك التدريسي من خلال ما يصدر عن المعلم و التلاميذ من كلام و أفعال أو حركات أو إشارات داخل الفصل الدراسي ، بقصد مساعدته على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه والتأثير على أداء التلاميذ وتعديله وتسيير حدوث التعلم".(**مجدي عبد العزيز ابراهيم ،ب ت،ص659**)

يتضح من خلال هذه التعاريف المذكورة أعلاه والمتعلقة بمفهوم التواصل اللفظي أن عملية التفاعل الصفي هي عملية إنسانية متفاعلة بين الطلاب ومعلميهم أو بين الطلاب أنفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها لإيجاد نوع من التكيف الصفي وحالة الانسجام التي تسمح بممارسة عملية التعلم بفاعلية.

4-3- أهمية التفاعل الصفي: يمكن تلخيص أهمية التفاعل الصفي في النقاط التالية:

ا-استثارة اهتمام التلاميذ بما يجري في الموقف من حيث الشكل والمضمون.

ب-الكشف عن مدى احتياجهم لأهداف الموقف ومضامينهم وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات واحتياطات.

ج-تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي وتوجيه خطوات التلاميذ نحو الأهداف المرجوة وإشاعة جو تواصلي سليم من الناحية المادية والنفسية.

د-تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيه ومساعدة التلاميذ على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية.

هـ-تحسين اتجاهات التلاميذ ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة وتنمية علاقات إنسانية واجتماعية إيجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.

و–تقويم التعليم وتوجيه خطاه نحو تلبية احتياجات المتعلم وإشباعها وخطط النظام والانضباط الصفي وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه. **(محمد محمود الحبلى ،2002،ص292)**

ن–وللتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم فبعد أن كان متلقيا صاحب سلطة معرفية تقع على عاتقه مهمة التعليم أصبح موجها ومنظما مرشدا، أما التلميذ فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا سلبيا،كما تبدو هذه الاهمية في تطوير التلاميذ من خلال عملية التفاعل الصفي أفكارهم وآرائهم بعناية المدرس الذي يحرص على رفع مستواها وارتقائها.**(جابر نصر الدين،2005،ص38)**

ي–التفاعل الصفي يزيد من حيوية التلاميذ داخل القسم في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت السلبية إلى حالة البحث والمناقشة والعمل الجماعي وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتلبي حاجاتهم، كما أنه يقدم فرصا مناسبة لقدرات التلاميذ وإمكانياتهم الذهنية ليمارسوا التفكير المستقل.

4–4– خصائص التفاعل الصفي:

نظرا لكون المدرسة تهدف إلى النمو المتكامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ فمن الأهمية بمكان ان تلعب دورها الأساسي الرامي إلى تحقيق هادف الأهداف المرجوة التالية:

ا–إتاحة الفرصة والحرية للطلبة ليمارسوا عمليات التعلم المختل والاهتمام بكفايات التلاميذ وميولهم واستثمارها سواء في غرفة الصف أو خارجها.

ب–العمل على تحديد حاجات التلاميذ والتعرف عليها وإشباعها وكذا العمل على التعرف على مشكلات التلاميذ وبذل قصارى الجهد لحلها.

ج–دمج التلاميذ في الأنشطة التي تنمي العادات والقيم والاتجاهات السليمة وتوظيف البيداغوجيا الفارقية.(**نعيم حبيب جعنيني،م س،ص285**).

2–5– أنواع التفاعل الصفي:

يمكن تصنيف عملية التفاعل داخل الصف وفقا للإشكال التالية:

أ– **التفاعل الصفي اللفظي: حيث يرى بعض علماء التربية ان** التفاعل اللفظي يشكل أحد مظاهر النشاط التدريسي، وذلك لأنه يغطي أحيانا 70% من وقت النشاط الصفي الإجمالي أو أكثر. فهو بالتالي عملية ديناميكية متحركة مستمرة تدفع بالتلاميذ إلى الإقبال على التعلم وتتيح للمعلم فرصا كثيرة للعطاء والإبداع.

وفي هذا السياق عرف "**الدويك**" التفاعل الصفي بأنه: الكلام الذي يجري داخل غرفة الصف، سواء كان كلام المعلم أم كلام التلميذ. وإذا ما طغى على المعلم في تفاعله مع طلابه أسلوب المحاضرة وإعطاء التعليمات والأوامر والإرشادات سمي معلما مباشرا أما إذا لجأ المعلم إلى أسلوب الحوار والمناقشة وأفسح أمام تلاميذه الفرص لكي يتحدثوا ويسالوا ويعبروا عن حاجاتهم وانفعالاتهم وتشجيعهم على ذلك ومدحهم وتقبل مشاعرهم، فإن المعلم يسمى غير المباشر. وقد وجد العلماء أن انتباه التلاميذ يشتت في حالة المعلم الذي يميل سلوكه إلى المباشر.

ب- التفاعل الصفي غير اللفظي: يتمثل في مجموع الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الأشخاص والتي لا تستعمل اللغة الإنسانية أو مشتقاتها غير السمعية (الكتابة، لغة الصم والبكم).

هذا وتستعمل لفظة التفاعل غير اللفظي للدلالة على "الحركات وهيئات وتوجهات الجسم على خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية بل على كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تبلغ معلومات".

وهكذا فإن ملاحظة عادية لما يجري داخل الفصل الدراسي من سلوكيات غير لفظية بين المدرس والتلاميذ تشكل كنزا من المعلومات والمؤشرات تعبر على جوانب إنفعالية و وجدانية، كما أنها تكشف عن المخفي والمستتر في كل علاقة إنسانية.

وفي هذا الإطار دائما، يقول" **فرويد**": "من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لا يمكن أن يخفوا أي سر، فالذي تصمت شفاه يتكلم بأطراف أصابعه، إن كل هذه السموم تفضه".

انطلاقا من هذه المقولة فان التفاعل المرئي قد يساعدنا على تحديد الجوانب التالية:

ا-تحديد المؤشرات الدالة على الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المدرس والتلاميذ.

ب-تعزيز الخطاب اللغوي وإغناء الرسالة عن طريق تدعيمها بالحركات ضمان إستمرارية التواصل والتفاعل بين المدرس والتلاميذ.

ج-يؤشر التفاعل غير اللفظي على الهوية الثقافية للتفاعلين من خلال نظام الحركات والإشارات الجسدية.

وفي هذا الصدد قام الباحث التربوي "**هاريسون**" "**Harrison**" بتحديد بعض العناصر ذات الصلة بعنصر التفاعل غير اللفظي ،يمكن حصرها في النقاط التالية:

ا-كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (حركات، ملامح، ...) وتنتمي إلى شفرة الإنجاز.

ب-العلامات الثقافية كطريقة اللباس وتتمثل في الشفرة الاصطناعية وكذا استعمال المجال والديكور وتمثل الشفرة السياقية.

ج-الآثار التي تحدثها أصوات وألوان مثل: نظام إشارات المرور وهي الشفرة الوسيطة. (نفس مرجع سابق،ص100)

4-6- التفاعل الصفي الديمقراطي: يهيء التفاعل الصفي جوا تسوده الممارسات الديمقراطية،بحيث ويمكن أن يظهر فيه الطلبة والمتعلمون الآداءات التالية:

ا-التعبير عن آرائهم بحرية وأخذ أفكار الآخرين والبناء عليها وممارسة الطالب لفرديته من خلال عملية (تطوير الرأي الفردي).

ب-البدء في الحوار والاستمرار فيه وكذا الإنظباط بصبر دون تهيج أو غيظ.

4-6-1- خصائص التفاعل الصفي الديموقراطي: يمكن تحديد ملامح الجو الصفي العام الذي يعتمد في ممارسته التفاعل اللفظي وتسود الممارسات فيما يلي:

ا-تسود العلاقات الودية الإنسانية كما يسود التعاون بينهم لإنجاز المهمات وتسود دوافع الإنجاز الفردي والجماعي.و تربطهم علاقات دائمة.

ب-تسودهم اتجاهات إيجابية نحو الجماعة والأفراد.

ج-يتحول الجو الصفي إلى بيئة غنية دافئة، مثيرة سارة فيميل التلاميذ إلى قضاء أكبر وقت فيه .احترام آراء التلاميذ وتقديرها مما يثير الإعجاب بينهم.

د-احترام العمل الجماعي من خلال تفاعل الآراء بين الأفراد تفاعلا إيجابيا.

هـ-يعزز دور المعلم في الصف كقائد تربوي في الصف.

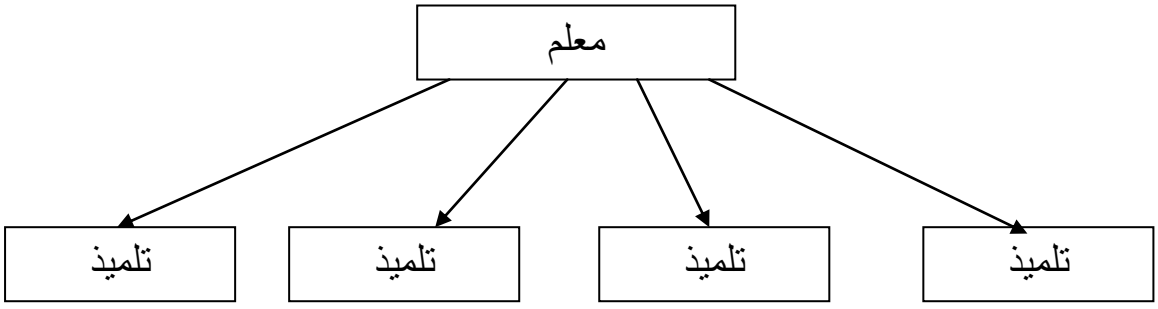
و-يتعاملون مع المعلم بود وبصفته كبيرا راشدا ينبغي أن يحترم.

4-7- أنماط التفاعل الصفي:

تقوم العملية التربوية على ما يجري من اتصال بين المعلم وتلاميذه في المواقف التعليمية ويعد الحديث أو الكلام وسيلة هذا الإيصال والتفاعل بالإضافة إلى الإيماءات واستخدام الأيدي وقسمات الوجه وغيرها من الوسائل التي يعتمد عليها التفاعل اللفظي، والأنماط الأساسية للتفاعل الصفي هي:

4-7-1- نمط التفاعل وحيد الاتجاه: وفي هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو تقله إلى التلاميذ ولا يستقبل منهم، وهذا النمط من التفاعل هو أقل الأنماط من حيث الفعالية ففيه

يأخذ التلاميذ موقفا سلبا مطلقا، بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يجيد عن اللقاء، ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة، دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال والتلقي، كما يشير هذا النمط إلى حصيلة التعلم التي تتم فيه هي مجرد حقائق ومعارف يستوحيها التلاميذ والشكل الموالي يوضح ذلك.(**نادر فهمي وآخرون،1999،ص192**)

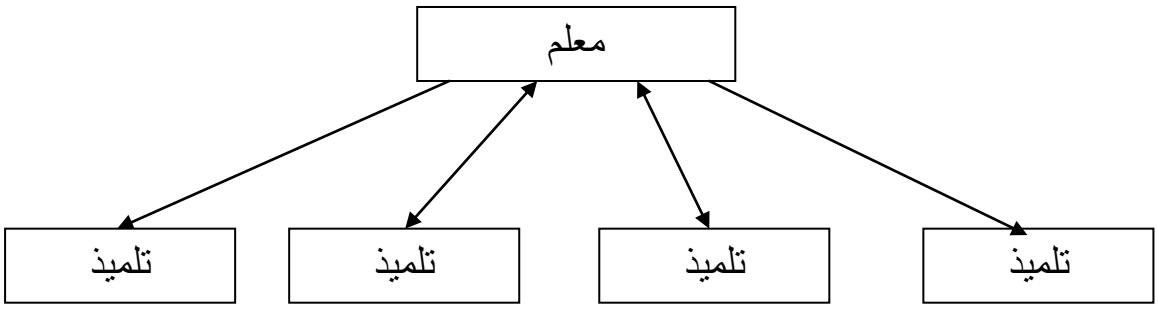


شكل رقم 01: يمثل نمط التفاعل وحيد الإتجاه

4-7-2- نمط التفاعل ثنائي الإتجاه:

وهذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ ويسعى إلى التعرف على مدى فهمهم لما قاله أو ما حاول نقله إلى عقوباتهم ويشعر في كثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو المطلوب ولذلك يسأل، التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها، من خلال التغذية الراجعة ويؤخذ على النمط أنه لا يسمح بالإيصال والتفاعل بين معلم ومتعلم آخرون وأن المعلم فيه هو محو الإيصال وأن استجابات المتعلمين هي وسائل لتدعيم سلوك

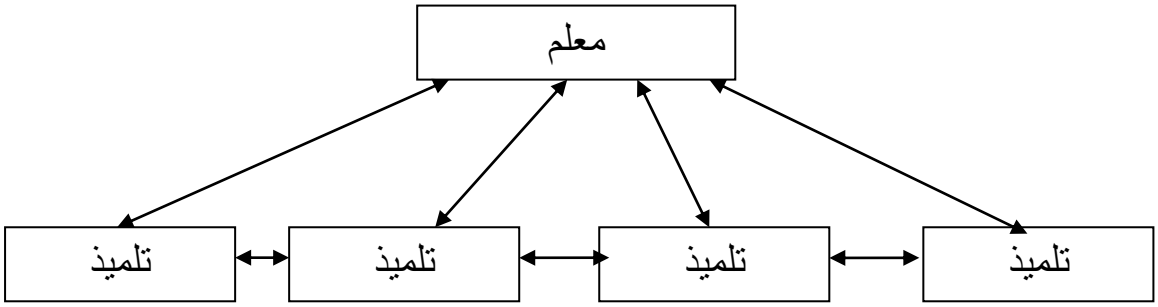
المعلم في الأداء التدريسي التقليدي والشكل التالي للتوضيح. (**جابر نصر الدين،م س،ص50**)



شكل رقم 02: يمثل نمط التفاعل ثنائي الإتجاه.

4-7-3- نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه:

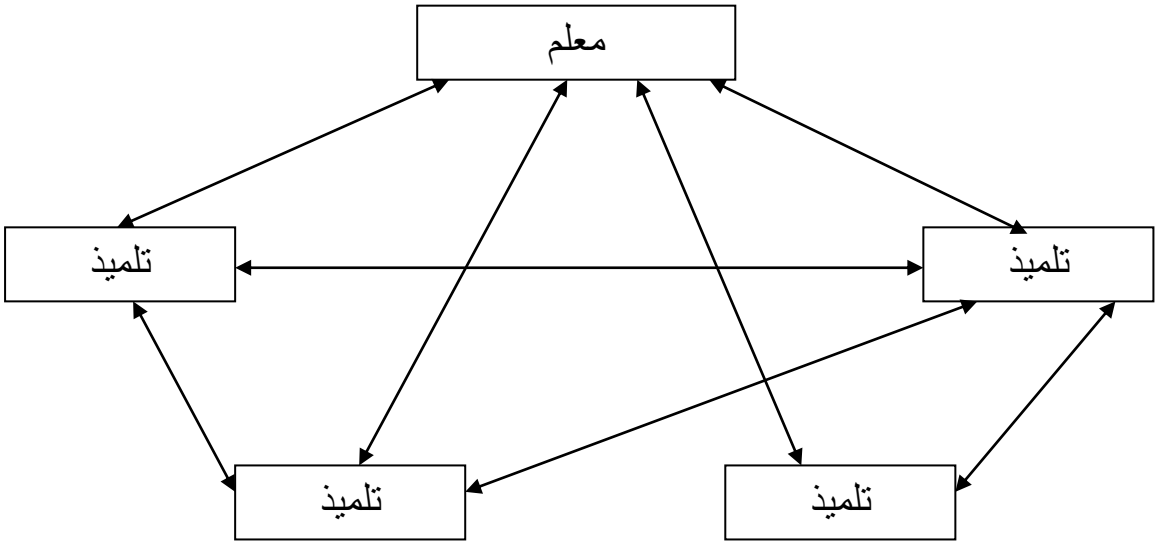
وهذا النمط أكثر تطورا من سابقه ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال وتفاعل بين تلاميذ الصف وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم وبالتالي فإن المعلم لا يكون المصدر الوحيد للتعلم، كما أن هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة وهي كلها مهارات يحتاج إليها التلاميذ في مجرى حياتهم اليومية ومعالم هذا النمط موضحة في الشكل التالي: **(محمد عبد الرحيم عدس،1999،ص30)**



شكل رقم 03: يمثل نمط التفاعل ثلاث الإتجاه.

4-7-4- نمط التفاعل متعدد الاتجاهات:

يمتاز هذا النمط عن غير الأنماط السابقة خاصة النمط الثالث الذي كان يجري فيه الإيصال بين المعلم وبين الطلاب أو بين الطلاب بعضهم ببعض كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد كل متعلم على نقل فكرته وخبراته إلى الآخرين، ومعالم هذا النمط موضحة في الشكل التالي. **(جابر نصر الدين،م س،ص34)**.



شكل رقم 04: نمط التفاعل متعدد الاتجاهات

من خلال الأشكال يتضح لنا أن أنماط التفاعل الصفي تصنف حسب أطراف التواصل قد تكون بين طرفين كما في الشكل الأول وقد تكون بين طرف المعلم وتلميذين وهذا نمط ثنائي الاتجاه، وفي النمط ثلاثي الاتجاه تتعدد أطراف التواصل من طرف المعلم والتلاميذ فيما بينهم أما في النمط المتعدد الاتجاهات ففرص التواصل تتعدد وتكثر ما يجعل العملية التعليمية في نشاط أكثر وفائدة أعم.

4-8- مكونات التفاعل الصفي:

لقد حدد بعض علماء التربية و علماء النفس، ستة عناصر لحدوث التفاعل، هي:

ا-وجود الصدفة الواضحة للتواصل.

ب-بتبادل الأدوار بين المرسل والمستقبل.

ج-وجود محتوى مثل الأفكار والمعلومات.

د-وجود قناة تناسب عبرها الرسالة مثل الأفكار والمعلومات.

هـ-وجود قناة تناسب عبرها الرسالة مثل كتابات، إنجازات، ... إلخ

و-حدوث استجابة نتيجة حدوث تأثير وتأثر.(**حسن منسي،1998،ص99**)

وحتى يحدث التفاعل في الصف لابد من توفر الأمور مثل: توفير جو ودي بعيد عن الخوف والقلق وإطلاق حرية التعبير وتقبل الأسرة للمدرسة وكذلك التلميذ لنفسه حتى يكون راضيا عن الالتحاق بها. وراغبا في مواصلة الدراسة فيها، وان تجعل للتعلم عنده معنى مقبول يقبله ويدركه ويلبي احتياجاته وميوله، وبأسلوب مقبول عنده ومناسب لمرحلة النضج التي بلغها وأن تعهد إليه بمسؤوليات وأنشطة ومهمات تكون في مستواه فلا هي متدنية تبعث عن الغيب وعدم الاهتمام ولا هي فوق مستواه تبعث في نفسه اليأس والإحباط، وإنما تكون ما يقدر التلميذ على إنجازه ويحقق توقعاته حتى يشعر بلذة النجاح والقدرة على الإنجاز فليس شيء يبعث على النجاح أكثر من النجاح نفسه.(**محمد عبد الرحيم عدس،م س،ص31**)

4-9- دور المعلم والمتعلم في عملية التفاعل الصفي:

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعلم، فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهما في مجالات الدراسة والبحث التربوي، كما أكدت نتائج كثيرة من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي. **(الزبيدي،2001،ص41)**

فالمعلم معني بالتفاعلات المختلفة، ومناسباتها داخل غرفة الصف، فهو القدوة ومنظم المناخ الإجتماعي النفسي في سبيل تحقيق نتاجات تعليمية هادفة.

ويعتبر تفاعل المعلم مع تلاميذه مهما في عملية التعلم والتعليم بهذا فإن نوعية هذا التفاعل ونمطه مرتبطان بفاعلية الموقف التعليمي، كما أن تنظيم التعلم الصفي لا يتضمن القواعد والأنظمة وتنظيم البيئة التعليمية الصفية فقط، بل ما يتضمنه من التفاعلات الفعالة بين المعلم والتلميذ، تلك التي تعتمد على تفاعل الأفكار والمعلومات والخبرات، وخاصة التخطيط لإحداث تفاعلات إيجابية يكون فيها كل من المعلم والتلميذ في حالة فعالة. **(الترتوري،2006،ص42).**

حيث يكمن الدور المنوط بكل من المعلم والمتعلم في عملية التفاعل الصفي في النشاطات التالية:

أولا: دور المعلم: ويتمثل دور المعلم في هذا المجال فيما يلي:

- **التخطيط:** وهو الاستعداد لنشاطات حجرة الفصل.

-**الإدارة:** يقصد بها السيطرة على سلوك التلاميذ.

-**التعليمات:** هي التوجيهات التي تساعد على تعلم التلاميذ.

- **يسهل عملية التعلم:** من خلال مواقف ونشاطات متنوعة.

- **معهد للنشاطات** الصفية المتنوعة ومنفذ لها.

ثانيا: ويتمثل دور التلميذ في هذا المجال فيما يلي:

- **المشاركة:** يقصد بها عدد المرات التي يساهم بها التلميذ في الشرح، أو الإجابة عن أسئلة المدرس بصورة جيدة وموجهة.

- **التغطية:** يمكن قياسها بما تعلمه التلميذ سابقا، واحتفظ به، وتبين ما إجتازه من اختبارات تجرى له خلال العام الدراسي.

- **النجاح:** هو اجتياز ما سبق تعلمه، والانتقال إلى المرحلة التي تليها من التعلم.

لقد وجد أن هناك ارتباطا بين مشاركة التلميذ، وتعلمه للمادة التي يدرسها، وبين ما تمت مشاركته فيها، وارتفاع مستوى التحصيل. **(بوهزاع فتيحة،2001،ص30)**

4-10- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي:

يتأثر التفاعل الصفي بعدة عوامل، تعمل على إثارته أو تثبيطه، يمكن إيجازها كما يلي:

أولا: عوامل مثبطة للتفاعل الصفي: ونعني بذلك الحالات التالية:

- عدم إتاحة الفرصة للطالب للتعبير عن أفكاره وانقطاع الأنشطة الصفية الممتعة بسبب انتهاء الحصة.

- الصوت المرتفع والصراخ من قبل المعلم أو الطلاب وتعرض الطالب في الصف لمواقف عديدة من الصراع والتناقض ومطالبة المعلم الملحة للطلاب بالانضباط.

ثانيا: عوامل مثيرة للتفاعل الصفي ونعني بذلك:

-تقبل الأسرة للمدرسة، واهتمام المجتمع بالتعليم،وتفهم دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية توفير الجو الأمن المتحرر من الخوف والقلق للطلاب، والسماح لهم بالتعبير عن أرائهم، والانطلاق في أفكارهم.

-تنوع طرق التدريس حسب المواقف التعليمية وموضوع الدرس، وتنوع الأنشطة الطلابية الملائمة للطلاب وإدخال المعلم بين الحين والأخر تغييرات في البيئة المادية والاجتماعية للصف.

–أن تلبي المقررات حاجات الطلاب ورغباتهم، مع توفر الوسائل التعليمية والمثيرات الحسية التي تجسد التعليم بأن يكون ذا معنى لديهم.

– تكليف الطلاب بالقيام بأعمال وأنشطة يقدرون عليها،ويمارسونها بشغف ورغبة داخلية لديهم وإتاحة الفرصة أمام الطلاب لإحراز النجاح في المهام التعليمية المتعددة وذلك لتحقيق أهداف التعلم.= وكذا توظيف التعزيز كالثناء والإعجاب والتقدير، والامتناع عن إجراء العقاب البدني .(**نشواتي عبد المجيد،1987،ص 102**)

4–11– معوقات التفاعل الصفي:

هناك عدة أساليب قد تكون معيقة لعملية التفاعل الصفي ومن بين هذه الأساليب نذكر:

– استخدام عبارات التهديد والوعد واهانة التلاميذ أو رفضهم والسخرية منهم.

– التسرع في إصدار الأحكام والحد في النقاش.

–إهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم سماعها أو الإجابة عليها وفرض المعلم أرائه ومشاعره الخاصة على التلاميذ.

– الاستهزاء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي وكذا التشجيع والإثابة في غير مواضعها ودونما استحقاق.

– استخدام الأسئلة الضيقة وكذا احتكار الوقت التعليمي دون إتاحة فرصة الكلام للمتعلمين.

– النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أم لآرائهم والتسلط بفرض الآراء أو استخدام الإرهاب الفكري. **(أبو حطب فؤاد و آخرون،1997،ص210)**

وفي هذا السياق علينا أيضا نتجنب كل ما من شانه أن يثبط من همتنا وينقص من تفاعلنا كأن نحول بين التلميذ وبين توفير فرصة له للتعبير عن رأيه وأفكاره، وأن تقطع عليه حبل أفكاره أو متعته التي يجدها في مزاولته لنشاط يرغبه، أو كثرة ما نصدره له من أوامر ونواه أو تذكير بمواقف سابقة أخذناها عليه أو إحراجه ونجده في مواقف طارئة لم يستعد لها، كل هذه الأساليب تكون بمثابة عملية تحد من عملية التفاعل الصفي داخل حجرة الدراسة، وتحد من مشاركة التلميذ وإبداء أرائه والحد من مواهبه وإنجازاته. **(ابو صالح محب الدين أحمد،1409هـ،ص170)**

وقد تكون من بين هذه المعوقات التي تحول دون حدوث عملية التفاعل الصفي، الكثرة العددية للتلاميذ داخل القسم، التي تحول دون تنظيم عملية التواصل بين المعلم وتلاميذه، أيضا هناك سوء الإدارة الجيدة للقسم من طرف المعلم، وعدم اهتمام المعلم بتلاميذه ينمي فيهم الكسل و الخمول وبالتالي تراجع النشاط داخل القسم، كما أن التلقين والتكرار وغياب روح الإبداع لدى المعلم يبعث في نفسية التلميذ الملل والشرود.

4-12- أساليب تحسين التفاعل الصفي:

تعتمد فاعلية لتعلم الصفي اعتمادا كبيرا على نمط التفاعل الصفي السائد، والذي يرتبط بدوره بخصائص المعلم المعرفية والمسلكية التي تساعد في النجاح بعمله بشكل فعال. وتتمثل الخصائص المعرفية للمعلم بإعداده الأكاديمي والمهني واهتماماته وقدرته في توظيف المعرفة، أما الخصائص المعرفية فتتلخص بالالتزام والدفء والمودة والحماس والمعاملة الجيدة والتقبل غير المشروط لطلابه، هذا بالإضافة لوجود مجموعة من الكفايات التي قد يمتلكها المعلم وتعمل على تحسين التفاعل الصفي تمثلت ب:

- قدرته على تنظيم الموضوع الذي يدرسه وقدرته على إقناع الآخرين ومهارته في توظيف مهارات الاتصال الفعال.
- مهارته في توظيف مهارات لاستماع وقبول الأفكار وتشخيص المشكلات.
- تطبيق وتطوير أساليب التعزيز واستثارته لدافعية طلابه.
- تطويره لمهارات طرح الأسئلة وتلقي استجابات الطلبة، والاهتمام بأسئلة التلاميذ.
- قدرته على تطوير مهارة العمل التعاوني بين التلاميذ وقدرته على الإتباه الجيد.
- قدرته على توظيف التغذية الراجعة وقدرته على توفير مناخ مادي ونفسي، وتحقيق الاتصال الفعال.
- يتقبل أفكار ومشاعر الآخرين،ويكون قادرا على توظيف الأنماط الكلامية التي تدعم التفاعل الصفي اللفظي كان يعمل على مناداة تلاميذه بأسمائهم، وأن يستخدم ألفاظ تشعر

الطالب بالتقبل والاحترام، وأن يستخدم عبارات الثناء ولا يعمم عبارات النقد، وان يتحدث بسرعة مقبولة ومفهومة،و أن يشجع مبادات التلاميذ.

– الابتعاد قدر الإمكان عن الممارسات السلبية التي تعرقل التفاعل البناء والتي تتمثل باستخدامه عبارات التوبيخ والتهديد، وإهماله لأسئلة الطلبة، ومحاولته فرض أرائه على طلبته، واستخدام الاستهزاء والسخرية من أفكارهم، استخدام التعزيز المبالغ فيه، تركيزه على استخدام الأسئلة الصفية، محاولة احتكار الموقف التعليمي.

– يتميز بشخصية جذابة عادل وحازم هادئ واسع الصدر، متفتح الذهن، خلوق، متفائل بسيط، محافظ على مواعيده، يتميز بنكران الذات. **(العيشي نوال،2008،ص78)**

4–13– أدوات تحليل التفاعل الصفي:

يعرف الباحث "**المحسن إبراهيم عبد الله**" تحليل التفاعل اللفظي "**لفلاندرز**" بأنه: نموذج لملاحظة الفئات لتحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ، وهذه الوسيلة تتيح عشر فئات تمثل السلوك اللفظي لكل من المعلم والتلميذ من خلال ملاحظة قصيرة لا تتجاوز الدقيقة. **(المحسن ابراهيم عبد الله،1419هـ،ص24)**

ومنه فهو عملية تتم من خلالها الحكم على التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ بحيث يتم تحويل ألفاظ العبارات إلى أرقام ونسب.

وأشار الباحث "**اللقاني أحمد**" تحليل التفاعل اللفظي الصفي يستهدف دراسة السلوك التدريسي وذلك من خلال رصد ما يصدر من الكلام عن المعلم والتلاميذ، وذلك بقصد مساعدة المعلم على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه وهذا حسب "**فلاندرز**" **(اللقاني احمد،م س،ص37)**

أذا تحليل التفاعل اللفظي عبارة عن أداء قياس تمكننا من ملائمة مدى تجاوب التلاميذ مع المعلم وذلك عن طريق تحويل الألفاظ والعبارات إلى نسب وأرقام يمكن ملاحظتها وقياسها حيث تتميز بقصر مدتها، وأيضا يرصد التحليل التفاعل اللفظي الصفي طرق التدريس عن طريق الألفاظ والعبارات الصادرة من المعلم والتلاميذ وهو أيضا وسيلة مساعدة لتحسين أسلوب المعلم التدريس ومحاولة ضبطه وجعله أكثر حيوية وفائدة، ما يبعث في نفسية التلاميذ نشاطا وحيوية داخل حجرة الدراسة.

إن قياس التفاعل اللفظي الصفي وتحليله يحتاج إلى أداة دقيقة ومقننة وأهم هذه الأدوات التي صممت لقياس التفاعل اللفظي أداة" **فلاندرز**" وأداة "**أمندون وهنتر**" وأداة "**روبرت هولي**"، وأهم هذه الأدوات وأكثرها استخداما أداة "**فلاندرز**" التي استخدمت في بحوث عديدة وهي الملاحظة التي لها عدة فوائد وأهمها:

4-13-1- وظيفة بحثية: حيث يهتم الباحث بالتعرف على السلوك اللفظي للتلاميذ والمعلم والعمل على تطوير الأداء الصفي، وطرق التدريس التي لها أثر بالغ في إحداث نوع

من النشاط في حجرة الدراسة، وأساليب الثواب والعقاب المطبقة على التلميذ ومدى تأثيرهم بها.

4-13-2- وظيفة تدريسية: حيث يتم تدريب المعلمين على استخدام هذه الأدوات وبهدف التعرف على أنواع السلوك المؤثر ايجابيا في تعليم التلاميذ وتطويره، والتعرف على السلوك غير البناء حيث يتم علاجه أو نفيه من طرف المعلمين في تدريسهم، واستبداله بسلوك بناء وتعزيزه حتى يكون المعمل بمثابة قدوة من حيث ألفاظه وسلوكه ومدة معرفته ليكون أحسن مثال أمام التلميذ.

4-13-3- وظيفة تقييميه: وتتمثل استخدام هذه الأدوات للحكم على أداء المعلم وكفايته داخل حجرة الدراسة ومدى خبرته وتمكنه من المادة العلمية وثورته المعرفية وحسن توظيفه لهذه المعارف واستفادة التلاميذ منها . **(سلام سلام السيد،1991،ص408)**

4-14- فوائد تحليل التفاعل الصفي:

يذكر الباحثون عدة فوائد تتعلق بعملية تحليل التفاعل الصفي نذكر فيما يلي:

ا- يمد المعلمين بأداة الملاحظة التي تساعدهم على فهم عالم التدريس وتحليله في الصف.

ب-يساعد المعلمين على كيفية ضبط سلوكهم التدريسي الصفي.

ج-التعرف على مدى نجاح العملية التعليمية، ومدى إسهام المعلم في توفير جو اجتماعي ملائم في الصف، وساعد المعلم على تطوير أسلوبه في التدريس. (**اللقاني احمد،م س،ص6**).

كما أنه إضافة إلى الفوائد السابقة فائدة أخرى لتحليل التفاعل اللفظي الصفي منذ أن بدأ عام(1912 م) ومن أهم العلماء الذين وصفا الأسس النظرية له "**ستيفانز** و**فلاندرز**" **(Flunders et Stevens)** و"**أندرسون**" **(Anderson)** "**وينهل**" **(Winhall)** و"**أميدون** " **(Amidon)** . (**المحسن ابراهيم عبد الله،م س،ص12**)

كما يساعد تحليل التفاعل الصفي المعلم في ملائمة الجو العام داخل حجرة الدراسة ورفع كفاءته التدريسية، ومدى ما حققه العملية التعليمية من ايجابيات وزيادة للنشاط بين التلاميذ. أيضا يجعل تحليل التفاعل الصفي المعلم يطور من نفسه ومهاراته التدريسية، من خلال جعل العملية التعليمية حيوية من خلال خلق جو من التفاعل بين التلاميذ وبعث روح النشاط والتنافس العلمي الايجابي بين التلاميذ.

خلاصة الفصل:

يتضح من ثنايا هذا الفصل مدى أهمية دراسة موضوع التفاعل الصفي، وذلك لكونه يمثل عماد العملية التعليمية التعلمية وعليه تقوم اداءات الأستاذ والتلميذ معا في القسم ويتوقف نجاح أي عملية تعليمية على التفاعل الصفي بنوعيه اللفظي وغير اللفظي إلى جانب عوامل أخرى متعددة.ولذلك فإن موضوع التفاعل الصفي موضوع جدير بالدراسة والبحث بغية التعرف على أهميته بالنسبة للمعلم والتلاميذ وأهميته أيضا في العملية التعليمية والنظام التعليمي بصفة عامة.

الفصل الرابع: ملمح تلميذ التعليم المتوسط

تمهيد الفصل

1- مرحلة التعليم المتوسط

1-1- تعريفها

1-2- أهميتها

1-3- أهدافها

2- ملمح تلميذ مرحلة التعليم المتوسط

2-1- تعريفها

2-2- خصائصها

3- تلميذ مرحلة التعليم المتوسط والمشكلات التي يتعرض لها

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

تعد مرحلة التعليم المتوسط من المحطات الرئيسية في قطاع التربية، حيث يمنح التعليم في المؤسسات العمومية، لها الشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وكونها تعمل على تزويد وتطوير المتعلم في مختلف جوانب حياته.

وهذا الأخير فمن أجله تقوم العملية التربوية، فهو المتعلم والمتكون والمتلقي والمتربي، فمن خلال التلميذ يمكن اختيار المحتوى الدراسي حسب ما يتناسب ومستواه وخصائص نموه وطبيعة شخصيته، حتى يتمكن من استيعاب المعلومات بشكل فعال.

وفي هذا الفصل تطرقنا إلى مرحلة التعليم المتوسط من حيث تعريفها، أهميتها وأهدافها، كذلك ملمح التلميذ مرحلة التعليم المتوسط وخصائصه، وأخيرا تلميذ مرحلة التعليم المتوسط والمشكلات الأسرية التي يتعرض إليها.

5- ملمح تلميذ مرحلة التعليم المتوسط

5-1- مرحلة التعليم المتوسط:

5-1-1- تعريفها: يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي وهو يهدف إلى جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية، تمكن من مواصلة الدراسة والتكوين بعد الإلزامي، أو الإدماج في الحياة العملية، ومرحلة التعليم المتوسط منظمة بدورها في ثلاثة أطوار متميزة وهي:

أ- **الطور الأول أو طور التجانس والتكيف:** وهو طور ترسيخ المكتسبات والتجانس والتكيف مع تعليم يتميز بتعدد المواد وبإدراج اللغة الأجنبية الثانية، ويخص السنة الأولى متوسط.

ب- **الطور الثاني أو طور الدعم والتعميق:** ويخصص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي للتلميذ، ويشمل السنتين الثانية والثالثة متوسط.

ج- **الطور الثالث أو طور التعميق والتوجيه:** وفيه يتم تعميق التعليمات في مختلف المواد وتنميتها، وتحضير توجيه التلاميذ نحو شعب التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي ويخص السنة الرابعة متوسط.**(محمد منير مرسي، 1998، ص77)**

5-1-2- أهميتها: تكمن أهمية مرحلة التعليم المتوسط من حيث أنها:

- أنها واسطة العقد في مراحل التعليم العام لذلك تمثل المرحلة المتوسطة بحكم وضعها في السلم التعليمي، مرحلة انتقال ذات أهمية في مرحلة التلميذ. **(أحمد منير مصلح، 1402هـ، ص237.)**

- إنها المرحلة الأساسية التي تبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة كالتعليم الثانوي والجامعي غيره.(**وزارة المعارف، 1416هـ، ص78.)**

- إنها المرحلة التي يتم فيها إعداد النشء وبناء شخصيتهم كمواطنين تكون لهم صفات وعادات وسلوكيات يحرص المجتمع على أنها يتمثلها أبناءه.(**مرجع سابق،ص 78.)**

- إنها المرحلة التي يجري فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية من تنمية المهارات والمعارف الأساسية.

- المرحلة المتوسطة مرحلة مهمة لأنها تحدد مستقبل الطالب، لأنها تكون بانتهاء مرحلة الطفولة وابتداء سن المراهقة، وما يتبع هذا السن من تغيرات نفسية وجسدية وعقلية وخلقية.(**أحمد منير مصلح، 1316، ص 78.)**

- إنها تمثل بداية مرحلة المراهقة والتي تمتاز مرحلة المراهقة في بعض المجتمعات الإسلامية بما يعرف في علم النفس بالوعي الديني، ونمو المشاعر الدينية لدى المراهق، لذلك تظهر لديه الكثير من النزاعات المثالية والخلقية مثل مساعدة الضعفاء والمحتاجين. **(عبد الرحمن محمد العيسوي، 1987، ص5)**

– إن المرحلة المتوسطة تتيح كثيرا من الفرص لكي يحقق الطالب انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية، فصلا عن أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات الطالب واستعداداته بما يعد للاختيار التعليمي أو المهني في المرحلة التالية.(**حمدان أحمد الغامدي وآخرون 2002،ص159.)**

5-1-2-أهدافها: إن فلسفة المجتمع هي التي تحدد أهداف العملية التعليمية وقد اشتقت أهداف التعليم في كثير من أنظمة التعليم في العالم العربي الإسلامي من أربعة مصادر وهي:

- العقيدة الإسلامية بمبادئها ومنهجها الشامل للإنسان والكون.
- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية في كل بلد من هذه البلدان العربية والإسلامية.
- اتجاهات العصر الحديث وخصائصه، وكذا حاجات المواطن السعودي ومطالب نموه.(**عبد العزيز بن عبد اله السنبل وآخرون، 1419هـ، ص185.)**

وقد حددت اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أهداف التعليم في وثيقتها الصادرة عام 1390هـ وهي:

– تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته، وتنمية محبة الله وتقواه وخشيته في قلبه.

– تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنه، حتى يلم بالأصول العامة والمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم.

- تشويقه إلى البحث عن المعرفة وتعويده التأمل والتتبع العلمي.
- تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب، وتعهدها بالتوجيه والتهذيب.
- تربيته على الحياة الاجتماعية الإسلامية التي يسودها الإخاء والتعاون وتقدير التبعة، وتحمل المسؤولية.
- تدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه، وتنمية روح النصح والإخلاص لولاة أمره.
- تعويده الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة، واستثمار فراغه في الأعمال النافعة، وتصرف نشاطه بما يجعل شخصيته الإسلامية مزدهرة قوية.
- تقوية وعي الطالب ليعرف بقدر سنة كيف يواجه الإشاعات المضللة والمذاهب الهدامة، والمبادئ الداخلية.
- إعداد لما يلي هذه المرحلة من مراحل الحياة.(**وزارة المعارف، 1416هـ، ص20)**

ويتضح من الأهداف السابقة أن التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية يركز على الجوانب التالية:

- الارتفاع بمستوى ودرجة النمو المتكامل لطلاب المرحلة المتوسطة من جميع الجوانب الروحية والجسمية والعقلية والوجدانية.
- إعداد الطلاب للحياة العلمية في البيئة التي يعيشون فيها.
- تأكيد مفاهيم الوطنية في نفوس الطلاب والعمل على تقوية اعتزازهم بوطنهم الإسلامي والعربي الكبير.

- إعداد الطلاب لمساهمة في خدمة البيئة والمدرسة.(**عبد العزيز بن عبد الله السبل وأخرون، 1419، ص187.)**

5-2- ملمح تلميذ مرحلة التعليم المتوسط:

5-2-1- تعريف تلميذ مرحلة التعليم المتوسط: هو تلميذ يتراوح عمره ما بين "11-19" يعني بذلك المزاول للتعليم في المتوسط بعد الابتدائي، الذي يتصف بمجموعة من التغيرات الجسمية والانفعالية والاجتماعية، الذي يمكنه من الاقتراب من النضج، حيث يعد العنصر المستهدف من طرف النظام التربوي وأهدافه في هذه المرحلة، يعني هو المحور الأساسي الذي تدور حوله هذه العملية، لهذا تسعى المنظومة التربوية لتكيف الجهود من اجل وضع مناهج وطرائق بما يتلاءم مع قدراتهم. **(رابح تركي، 1999 ص112)**

5-2-2- خصائصه: من أجل مساعدة التلميذ المراهق على تحقيق أكبر قدر من القناعة الذاتية، ومن أجل تنمية تفاعله الاجتماعي بشكل فاعل، ومن أجل تشجيعه على تحقيق ذاته لابد للمعلمين من فهم مسببات السلوك الذي يقوم به التلاميذ، إذ أن على المعلمين إدراك بعض الطرائق لتعزيز ثقة المراهقين بأنفسهم ولتوفير فرص النمو المتكامل والسوي له.

5-2-2-1- الخصائص الجسمية:

يمتاز التلميذ في هذه المرحلة بطفرة في النمو، بحيث يزداد وزنهم في درجات متفاوتة، وتظهر هذه الطفرة بين البنات أولا بينما تبدو لدى غالبية الذكور في الصف الثالثة أو

الرابعة، وقد يتأخر نمو بعض التلاميذ إلى بعد هذه المرحلة، لذا فإن هذه الفئة قد تواجه أوضاعا صعبة بين زملائهم الأمر الذي يتطلب من المعلم دورا توجيهيا وإرشاديا مناسبا، وتستلزم منه تخطيط نشاطات رياضية وفنية مهيأة يساهم فيها جميع التلاميذ في هذه المرحلة والتيقن من اشتراك الذين لم يبلغوا في نموهم الجسمي مبلغ الآخرين في تلك النشاطات.**(عباس محمود عوض، 2006، ص 178)**

- يهتم تلاميذ هذه المرحلة باعتبارهم مراقبين بمظهرهم ويشعرون بالتعب بعد بذلهم جهدا معينا، ويميلون إلى الكسل هو أمر لم يكن كذلك في المراحل السابقة.
- إن التغيرات السريعة التي تحدث في نمو التلاميذ في هذه المرحلة تؤثر في صحتهم ومن المهم أن يراعى المعلم متطلبات النمو في هذه المرحلة بشكل معقول، على أن ينمي لديهم أهمية التفاتهم للعمل المدرسي.
- تصبح الخصائص الجنسية الثانوية أكبر وضوحا في هذه المرحلة مما كانت عليه في نهاية المرحلة السابقة.
- يعاني تلاميذ هذه المرحلة من مشكلات خاصة بالمراهقين كالعادات الغذائية غير السليمة.
- يهتم المراهق بشكل خاص بذاته الجسمية ويتأثر بشكل خاص بمظهره وقدرته ويسعى لتطويرها ويزعجه أي شذوذ عن زملائه.**(حسين أبو رياس، 2007، ص108-111)**

5-2-2-2- الخصائص الاجتماعية:

– يتأثر التلميذ المراهق بشكل خاص بأقرانه، ويسعى لإيجاد مكانة لنفسه بينهم، فيتعرف من خلالهم إلى نقاط قوته وضعفه، وتبرز إمكاناته الاجتماعية من خلال اضطلاعه بدور قيادي في الجماعة أو في دور تابع، من المهم أن يعمل المعلم على مناقشة الطالب في أرائه، والسعي لتنمية الأدوار الاجتماعية لتلاميذ وأن يشجع التعاون ويشاركهم في النشاطات الاجتماعية.

– يسعى التلاميذ في مرحلة المراهقة إلى اعتبار أقرانهم مصدرا، هاما من مصادر القواعد العامة للسلوك وكثيرا ما تتناقض هذه القواعد التي يضعونها مع تلك التي يتبناها الكبار والراشدين ويستطيع المعلم أن يساعد تلاميذه على الاستقلال وذلك بتشجيعهم على وضع مجموعة من القواعد السلوكي الصفية، وهو ينمي لديهم الحس بالمسؤولية والالتزام بالقرارات.**(أحمد محمد الرغبي، 2001، ص401)**.

– يحتاج التلميذ المراهق إلى تقبل الآخرين له داخل منزله ومدرسته وصفه، كي يشعر بالأمن النفسي، ويهمه بشكل خاص أن يلاقي القبول من الأشخاص الهامين والبارزين بالنسبة إليه سواء أكانوا في المدرسة أو المنزل أو الجوار، ويمكن للمعلم أن يلعب دور في بناء الذات الاجتماعية لتلاميذه المراهقين، حيث يستطيع أن يشجع التفرد الخلاق ويستطيع أن يكلف تلاميذه بواجبات مفتوحة النهاية،وأن يحسن الظن بهم ومن الضروري أحيانا التنبؤ بسلوكهم.**(صالح محمد علي أبو جادو، 2007، ص443)**

–

5-2-2-3-الخصائص الانفعالية:

تعتبر فترة المراهقة فترة التقلبات الانفعالية بالنسبة لتلاميذ هذه المرحلة، فهم مزاجيين وسريع التقلب وتجدهم أحيانا بسلوكيات كالكبار وأحيانا اهرى كالصغار، وقد يكون مراد ذلك إلى التغيرات البيولوجية التي تحصل لهم من جهة، نتيجة للطريقة التي يتعامل الراشدون معهم، لذلك فإنهم يتأثرون جدا في التوقعات الموجه إليهم، وهنا يكمن الدور الرئيسي للمعلم، حيث ينبغي على المعلم تنمية ذوات تلاميذه في مرحلة المراهقة من خلال الأخذ بأيديهم حتى يتجاوزوا مرحلة العواطف هذه بسلام وهدوء، وعلى المعلم أن يكون منسقا في تصرفاته في الصف، وأن يعامل التلاميذ كراشدين.**(رمضان محمد القذافي، 2000، ص358).**

يشعر الكثير من التلاميذ المراهقين بعدم الثقة بالنفس، وذلك لأنهم لا يتمكنون من القيام بالمهمات التي يطلبها الراشدون منهم، معلمين كانوا أم أهل، وذلك لأن توقعات الكبار عادة تكون أعلى من قدرات المراهقين الحقيقية، وقد يكون من الضروري أن يلتفت المعلم لهذه الخاصية بحيث يشترك تلاميذه في النشاطات التي يمكنهم القيام بها فعلا، حيث تنمى لديهم الثقة في النفس وبقدراتهم، ومن واجب المعلم أن يساعد التلاميذ ذوي الصخب والصياح على أن ينجوا من العمل المدرسي مما يجعل الحياة في الصف وفي الأنشطة المدرسية أكثر هدوءا وأيسر بالنسبة لجميع الأطراف في الموقف ومن الطرق الأساسية التي يتكفل تحقيق هذا تشجيع تنافس التلميذ مع نفسه.

يعاني بعض التلاميذ المراهقين من توترات نفسية نتيجة عدم التوازن البيولوجي يحس المراهق بالإرهاق بتحدي أهله ومعلمه ويعتبرهم عوائق أمام استقلاليته وحريته وينبغي على المعلم تنويع النشاطات بحيث تشغلهم في العمل المنتج دائما.(**عبد الفتاح دويرا، 1996، ص245)**

5-2-2-4-الخصائص العقلية المعرفية:

يدرك التلاميذ في هذه المرحلة المفاهيم المجردة بدرجة كبيرة وعليهم إدراك المفاهيم والقيم الأخلاقية كالخير والشر، الفضيلة والرذيلة، العدالة والديمقراطية إدراكا جيدا حيث تصبح هذه المفاهيم ذات معنى بالنسبة لهم، والتلميذ في هذه المرحلة قادرا على أن يستوعب العلاقات بين المفاهيم المجردة بحيث يمكن تعلم المبادئ والتعميمات على نحو يكن بمقدوره في السابق.

تزداد لدى تلميذ هذه المرحلة القدرة على التذكر والانتباه والتخيل، حيث أن تذكره يصبح مبنيا على الفهم وحفظه للشعر، مثلا يتسم بالحفظ الآلي كما كان في السابق وإنما يحاول أن يفهم بعمق ما يحفظ، ويحاول أن يربط التعلم الجديد بالخبرات السابقة التي يكتسبها، ويتمكن التلميذ على التخيل المجرد ويتضح ذلك في الميل إلى الرسم ونظر الشعر والكتابات الأدبية وفي أحلام اليقظة.

يعتقد "**بياجيه**" أن تلاميذ هذه المرحلة يصلون إلى الأخيرة من النمو العقلي التي تتسم بقدراتهم على الانغماس في المسائل المجردة من حيث:

✓القدرة على رسم صورة عقلية دون الاستناد المباشر إلى الأشياء المادية والقدرة على تصور أشياء غير محسوسة وتخيلها انطلاقا من جذور الواقع الذي اكتسبه من المحيط أو البيئة التي يعيشها.

القدرة على التفكير في نتائج أفكاره وتبعاتها والقدرة على التفكير في الأحداث وتعليلها من أفكر مجردة. **(Ranchilier, M,1981, p244)**

خلاصة الفصل:

تكتسي مرحلة التعليم المتوسط أهمية كبيرة في المسار التعليمي للتلميذ، وتحظى باهتمام بالغ من قبل جميع الأطراف الفاعلة في العملية التربوية، حيث تفتح له أفاق النجاح في مستقبله الدراسي أو المهني.

الفصل الخامس : منهجية البحث

تمهيد الفصل

1-الدراسة الاستطلاعية

2-منهج البحث

3-أدوات البحث

4-كيفية اختيار عينة البحث

5- كيفية جمع البيانات

6-كيفية تحليل البيانات

7-حدود البحث

تمهيد الفصل

يتضمن هذا الفصل من البحث الحالي الدراسة الاستطلاعية وأهدافها ومجال إجرائها وكيفية تحديد عينة البحث. ولقد تم في هذا الفصل كذلك استعراض مراحل بناء أدوات الدراسة وكيفية تصميم بنودها ودراسة صدقها و ثباتها. كما يتضمن مراحل الدراسة الأساسية انطلاقا من منهج البحث ومميزاته، أداة البحث وعينته و كيفية جمع البيانات وتحليلها .

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث في المجال التطبيقي في أي بحث أو دراسة ميدانية. ويستهدف بها جمع المعلومات حول الظاهرة المدروسة والتأكد من مدى توفر الأفراد الذين يشكلون حجم عينة البحث وكذا مدى مناسبة الأدوات المستعملة وضبط متغيرات الدراسة وفقا لذلك، كما تهدف الدراسة الاستطلاعية خاصة تجريب أدوات الدراسة وإعادة تصميمها بالشكل النهائي الذي يسمح باستعمالها بشكل موضوعي بعد حساب صدقها وثباتها .(**عبد الرحمن العيسوي ،1984،ص16)**

وفي هذا الصدد شرعت الباحثتان في إجراء الدراسة الاستطلاعية بداية من تاريخ **08 /2016/02 إلى2016/02/10** بمتوسطة **لعيمش أعمر** ببني دوالة، وذلك على عينة متكونة من (30) تلميذ وتلميذة، إذ طبق عليهم مقياس نمط التنشئة الأسرية ومقياس التفاعل الصفي اللفظي لكن أثناء تطبيقنا لأدوات الدراسة تبين أن بعض بنود كلا المقياسين غير واضحة نوعا ما بالنسبة للمستجوبين من ناحية اللغة مما اضطررنا إلى إعادة شرحه، كما شرحنا بعض بنود مقياس نمط التنشئة الأسرية التي كانت غامضة بالنسبة لبعض التلاميذ كالبنود رقم(29) ،(36)و(37) هذا ما لاحظناه كذلك في بنود مقياس التفاعل الصفي كالبنود(9)،(16) و(20) إلا أنه وبعدما شرحنا لهم البنود الغامضة شفهيا تمكنوا من الإجابة عليها بسهولة.

2-منهج البحث :

اختلاف مواضيع البحوث وتساؤلاتها أدى إلى تعدد مناهج البحث العلمي، حيث أن طبيعة الموضوع تفرض المنهج المستخدم فيه. وفي الدراسة الحالية أتبعت الباحثتان المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع،إذ يمثل بالنسبة إلينا في مثل هذه الحالة المنهج الملائم لدراسة متغيرات بحثنا، بحيث يساعدنا في جمع الحقائق والمعلومات وتحليلها،كما يساعدنا في إجراء التعميمات واستنتاجات ذات دلالة للمشكلة.

ومن جهة أخري فان لجوئنا إلى إتباع خطوات المنهج الوصفي كونه يتلاءم مع أهداف الدراسة الحالية و المنهج الوصفي يمثل "كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر يقصد تشخيصها وكشف جانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى". **(رابح تركي ،1984ص129).**

3-أدوات البحث :

اعتمدت الباحثتان في انجاز هذا البحث على أداتين لجمع البيانات، أولهما تتمثل في (مقياس خاص بنمط التنشئة الأسرية) والثاني يتمثل في (مقياس التفاعل الصفي).وفيما يلي وصف مختصر لأداتين:

3-1- مقياس نمط التنشئة الأسرية : من إعداد الباحث التربوي "**السقار**"سنة (1984)، ويتألف هذا المقياس من (60) فقرة موجهة للأب و(60) فقرة أخرى موجهة للأم. وتستهدف

الباحثتان باستعمال هذه الأداة قياس نمطين من التنشئة الأسرية تتمثلان في (**النمط الديمقراطي – والنمط التسلطي**).

ويشمل هذا المقياس صورتين أساسيتين هما: صورة (**أ**) للأب، وصورة (**ب**) للأم. كما يتألف هذا المقياس من (30) فقرة لكل صورة ،بحيث تقيس الاستجابات الوالدية، كما يدركها الأبناء في عدد من المواقف يحدد قربها من أحد القطبين الاتجاه الإيجابي و الاتجاه السلبي ، وتتدرج استجابة افراد العينة في أربعة درجات هي :

-يحدث دائما، وتنال 4 درجات .

-يحدث غالبا، وتنال 3 درجات .

-يحدث دائما، وتنال 2 درجتان .

-لا يحدث إطلاقا، وتنال 1 درجة واحدة .

وبغية تأكد مصمم المقياس من صدق الإجابة لجأ إلى صياغة بعض الفقرات بصورة معكوسة ، بحيث تكون الاستجابة (يحدث دائما) وصفا للقطب السالب .

وبناءا على هذا فإن أدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (30) وأعلى درجة (120) وبالتالي فإن الدرجة فوق (75) تشير إلى الاتجاه الديمقراطي، بينما تشير الدرجة دون (75) إلى الاتجاه التسلطي، والدرجة (75) حيادية ،وحددت الدرجة بناءا على ما يلي:

120=4*30

150=30+120

75=2/150

3-1-1-الحماية الزائدة –الإهمال : ويشمل صورتين، صورة (أ) للأب وصورة **(ب)** للأم، ويتألف من **(30)** فقرة لكل صورة تقيس الاستجابات الوالدية، كما يدركها الأبناء في عدد من المواقف يحدد قربها من أحد القطبين الاتجاه الإيجابي والاتجاه السلبي، وتتدرج استجابة المفحوص في أربعة درجات هي :

- يحدث دائما ، وتنال 4 درجات .
- يحدث غالبا ، وتنال 3 درجات .
- يحدث دائما ، وتنال 2 درجتان .
- لا يحدث إطلاقا ، وتنال 1 درجة واحدة .

وبغية تأكد مصمم المقياس من صدق الإجابة لجأ إلى صياغة بعض الفقرات بصورة معكوسة، بحيث تكون الإستجابة (يحدث دائما) وصفا للقطب السالب .

وبناءا على هذا فإن أدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (30) وأعلى درجة (120) وبالتالي فإن الدرجة فوق (75) تشير إلى الاتجاه الديمقراطي، بينما تشير الدرجة دون (75) إلى الاتجاه التسلطي، و الدرجة (75) حيادية، وحددت الدرجة بناءا على ما يلي:

120=4*30

150=30+120

75=2/150

3-1-2- صدق المقياس : قام **السقار** (1992) بعرض فقرات مقياس التنشئة الأسرية على ستة من أساتذة التربية في جامعة اليرموك لإبداء الرأي حول مدى قياس الفقرات للبعد الذي يجب أن تقيسه الفقرات وحول الصياغة اللغوية للفقرات ومن ثم تم الإنفاق على الصيغة النهائية للمقياس .

- **صدق المحكمين :** ولكي يصلح المقياس لتكييفه في بيئتنا الجزائرية قمنا بعرض فقراته على عدد من المحكمين من أساتذة جامعيين في تخصص علوم التربية بكلية العلوم الإجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، فأبدو موافقتهم على استخدام المقياس ومناسبته لأغراض الدراسة الحالية .

3-1-3- ثبات المقياس: قام **(السقار)** بالتأكد من ثبات مقياس نمط التنشئة الأسرية عن طريق التجزئة النصفية إذ تراوحت معاملات الثبات التي تم التوصل إليها بين 0.76 للبعد (حماية زائدة –الإهمال–) و 0.83 للبعد (ديمقراطي تسلطي) . ولقد توصل الباحث إثرها أن معامل الثبات بالنسبة للدرجة الكلية 0.96 وفي الدراسة الحالية حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (32) تلميذ و تلميذة في المرحلة المتوسطة.

ولقد بلغ معامل **(ألفا كرونباخ)** للمقياس الكلي (0.99) . مما يؤكد على محافظة المقياس على ثباته و صلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

3-2-مقياس التفاعل الصفي :

3-2-1- حساب صدق المقياس:: حتى تستجيب هذه الأداة لقياس ما يجب قياسه،قامت الباحثتان بتكييفه ليكون صالحا لإشكالية البحث وبيئته،حيث تم عرض فقراته على عدد من المحكمين من أساتذة جامعيين في تخصص علوم التربية بكلية العلوم الإجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو . لإبداء الرأي حول مدى قياس الفقرات للبعد الذي يجب أن تقيسه الفقرات وحول الصياغة اللغوية للفقرات، وثم تم الإنفاق على الصيغة النهائية للمقياس .

3-2-2-حساب ثبات المقياس:

لقد سبق وان تمت عملية حساب ثبات مقياس التفاعل الصفي اللفظي من طرف (مصطفى موالك) في دراسته حول مخاوف التواصل اللفظي وعلاقته بأساليب التعلم على طريقة حساب معادلة (**ألفا كرونباخ**) وذلك على عينة مكونة من (**80**) تلميذا في المرحلة الثانوية مناصفة بين الجنسين.حيث توصل إثرها إلى أن معامل الثبات بالنسبة للدرجة الكلية 0.72 وهي قيمة دالة، الأمر الذي يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات جيد.(**موالك مصطفى2013ص 16**)

وفي الدراسة الحالية وبغية التأكد من صلاحية استعمال الأداة في بيئة البحث الحالي قامت الباحثتان بإعادة عملية حساب ثبات المقياس على طريقة حساب معادلة (**ألفا كرونباخ**): على عينة مكونة من (32) تلميذ وتلميذة في المرحلة المتوسطة،حيث توصلتا إلى

أن معامل الثبات بالنسبة للدرجة الكلية 0.96 وهي قيمة دالة،الأمر الذي يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

3-2-3-وصف مقياس مستوى التفاعل الصفي في صورته النهائية:

يشمل مقياس التفاعل الصفي في صورته النهائية بعد حساب صدقه وثباته على واحد وعشرين(**21**) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور، تمثل السياقات التي تحدث فيها التفاعل اللفظي داخل الصف، والتي نستعرضها على النحو التالي:

المحور الأول: (مستوى التفاعل داخل الصف في سياق التواصل اللفظي بالمدرس. ويحتوي هذا المحور على (**07**) عبارات، تتضمن مجموعة من القدرات على التعبير والتواصل الشفهي مع المدرس. وأرقام عبارات هذا المحور في الصورة النهائية المعدة للتطبيق هي مرتبة كالتالي العبارات: رقم (1-2-3-4-5-6-7).

المحور الثاني: (يمثل مستوى التفاعل مع التلاميذ) ويمثل هذا المحور (**07**) عبارات تعبر عن جملة من قدرات في مجال التفاعل مع الزملاء التلاميذ وعدم الشعور بالانزعاج من النشاطات الصفية التفاعلية). وأرقام هذه العبارات في الصورة النهائية المعدة للتطبيق هي على الترتيب، العبارات رقم (8-9-10-11-12-13-14).

المحور الثالث: (مستوى التفاعل في سياق التواصل اللفظي أثناء العرض الشفهي)، ويتضمن هذا المحور (**07**) عبارات، تقيس العلامات الدالة على تفاعل التلميذ خلال العرض الشفهي وجها لوجه أمام جمهور القسم (**تلاميذ ومدرس**). وأرقام هذه العبارات في الصورة

النهائية المعدة للتطبيق هي على الترتيب كما يلي: العبارات رقم(15-16-17-18-19-20-21). والجدول التالي يوضح أرقام العبارات لكل محور من المحاور المقياس

جدول رقم(01)

أرقام العبارات وفقا لمحاور المقياس :

المحور	ارقام العبارات	المجموع
محور التفاعل في سياق التواصل بالمدرس.	1،2،3،4،5،6،7	07
محور التفاعل في سياق التواصل مع التلاميذ	8،9،10،11،12،13،14	07
محور التفاعل في سياق العروض الشفهية	14،16،17،18،19،20،21	07

وتجدر الإشارة هنا إلى أن جميع عبارات المقياس قد أعدت في الاتجاه الايجابي، بمعنى كلما حصل التلميذ المبحوث على درجة مرتفعة على عبارات المقياس ، كان ذلك في اتجاه ايجابي في مجال التفاعل اللفظي أثناء انجاز دروس.

3-2-4- طريقة تصحيح المقياس: نظرا لكون عدد عبارات المقياس هي، **(21)** عبارة موزعة بالتساوي على محاور المقياس الثلاثة بواقع **(سبع)** عبارات لكل محور، *فان* التصحيح يكون من خلال **(الجمع الجبري البسيط)** لكل البدائل التي يختارها التلميذ المبحوث عند استجاباته لعبارات المقياس. وبهذا يكون تقدير مفردات المقياس كما يلي:

- مستوى مرتفع من التفاعل الصفي داخل الصف
- مستوى متوسط من التفاعل الصفي داخل الصف.
- مستوى منخفض من التفاعل الصفي داخل الصف.

وللتمييز بين مستويات التفاعل الصفية ،اعتبر الباحث إن الأفراد الذين يحصلون على درجة تفوق أو تساوي **(53)** درجة يعدون من الأفراد ذوي تفاعل لفظي مرتفع، وان الأفراد الذين يحصلون على درجات تتراوح ما بين **(25 و52)**د رجة هم من الأفراد ذوي مستوى التفاعل اللفظي الصفي المتوسط ،في حين أن الأفراد الذين يحصلون على درجة تساوي أو تقل من **(25)** درجة من درجات المقياس الكلية هم أفراد ذوي مستوى من التفاعل اللفظي الصفي الضعيف.

4- عينة البحث :

تتكون عينة بحثنا من**(120)** تلميذ تلميذة بين الذكور والإناث، يمثلون السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط. ولقد تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية بسيطة من الإكماليات التابعة لولاية تيزي وزو والتي يمكن توضيحها في معطيات الجداول التالي:

جدول رقم (02) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الإكماليات

الإكماليات	عدد التلاميذ	تكرارات
"عليش يوسف" بني دوالة	75	%62.5
"أوديعي محمد" بواقنون	45	%37.5
المجموع	**120**	**%100**

من معطيات الجدول رقم (02) نلاحظ أن عدد التلاميذ يقدر ب (75)حسب توزيع أفراد العينة في اكمالية عليش يوسف بني دوالة ,كما يمثل عدد تلاميذ ب(45)حسب توزيع أفراد العينة في اكمالية أوديعي محمد واقنون, و مجموع أفراد العينة (120) تلميذ و تلميذة حسب الاكماليات .

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

البيانات / الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	49	% 40.83
إناث	71	% 59.16%
المجموع	120	% 100

من معطيات الجدول رقم **(03)** نلاحظ أن عدد الإناث يقدر ب **(71)** بنسبة 59.16 % وعدد الذكور **(49)** بنسبة 40.83 % ومجموع أفراد العينة **(120)** تلميذ وتلميذة وهو ما يشير إلى أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور المتمدرسين في هذا المستوى.

5- جمع البيانات :

5-1-المجال الزماني :

بعد اختيار عينة البحث، تم تطبيق كل من مقياس نمط التنشئة الأسرية ومقياس التفاعل الصفي بطريقة شفهية جماعية في الفصل الثاني من السنة الدراسية (**2015-2016**) وذلك من خلال الفترة الممتدة ما بين 13/**03**/**2016** **إلى 15/03/2016**.

5-2-المجال المكاني:

تم إجراء البحث في كل من موسطتي "**أوديعي محمد**" بواقنون و"**عليش يوسف**" ببني دوالة

5-2-1- إكمالية أوديعي محمد :

و هي إكمالية تقع في شمال شرق مدينة تيزي وزو ، قديمة المنشأ فتحت أبوابها في 19 جويلية 1979 ، تبلغ مساحتها (22000 م^2) ، يعمل فيها (33) أستاذ (14 أستاذ و 19 أستاذة)، و (06) مساعدين تربويين ، بها تلاميذ يقدر عددهم ب (653) تلميذا (307 تلميذ و346 تلميذة) ، عدد الأقسام (20) قسما .

وتحتوي المؤسسة على مستشار التربية ومستشار التوجيه ومخبر، (06) مكاتب، (03) ورشات، وقاعة للأساتذة، ومطعم واحد.

5-2-2- إكمالية عليش يوسف :

هي إكمالية تقع شرق بلدية آيت محمود تقمونت عزوز دائرة بني دوالة ، قديمة المنشأ فتحت أبوابها في 20 نوفمبر 1976 تبلغ مساحتها (2270 م^2) . يعمل فيها (05) أستاذ و (06) أساتذة و (08) إداريون و (10) من أعوان الخدمة ، بها تلاميذ يقدر عددهم ب (245) تلميذا (130 تلميذ و 115 تلميذة) ، عدد الأقسام (14) قسما ، وتحتوي المؤسسة على مستشار التربية ومستشار التوجيه ، ومخبرين ، ورشة ، قاعة الأساتذة ، مطعم و مكتبة .

6- تحليل البيانات:

بعد جمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة البحث ،قامت الباحثتان بتفريغ الاستمارات الصالحة وعددها (**120**) استمارة ،حيث تم إخضاعها لعملية الترميز وإدخالها في الحاسوب

الآلي بالاعتماد على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (**spss**). ولاختبار فرضيات البحث الحالي استعملنا مجموعة الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات والمتمثلة في:

النسبة المئوية : والتي تستخدم لمتغيرات سؤال معين قي عينة واحدة ، للمقارنة بين المتغيرات حيث تحسب كالتالي:

$$\text{النسبةالمئوية} = \frac{\text{التكرارات}}{\text{التكرار الكلي}} X\ 100$$ **(غريب سيد احمد ،1988ص128)**

معامل الارتباط "**بيرسون** ":أحد المؤشرات الإحصائية البرامترية لدراسة قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين كميين ويستخدم معامل "**بيرسون**" فيما يلي قانون معامل بيرسون:

$$x = \frac{n\ \varepsilon(xy) - (\varepsilon x)(\varepsilon y)}{\sqrt{\sqsubset\ n\varepsilon\ x^2 - (\varepsilon x)^2\ \sqsupset \sqsubset\ n\varepsilon y^2\ - (\varepsilon y)^2\ \sqsupset}}$$

حيث: أن: **R:** معامل الإرتباطي..

N : عدد أزواج الدرجات.

X: كل درجة من درجات المتغير الأول.

Y: كل درجة من درجات المتغير الثاني.

وبعد أن نتحصل على معامل الارتباط نحسب درجات الحرية N-2 أي عدد أفراد العينة مطروحا منه 2 زوجا، وللكشف عن قيمة **R** في الجدول الخاص به عند مستوى الدلالة **(α =0.05)** فإن ازدادت القيمة المحسوبة عن المجدولة ذلك على عدم الارتباط واستقلال المتغيرين كل عن الآخر.**(عبد الرحمن محمد العيساوي،1998ص222)**.

7- حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على فئة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 14 و16سنة في مستوى السنة الثالثة و الرابعة متوسط دون التطرق إلى مستويات أخرى.

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد الفصل

عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

1- عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

الاستنتاج العام

اقتراحات

قائمة المراجع

الملاحق

تمهيد الفصل

استعرضت الباحثتان في هذا الفصل المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة باختبار فروض الدراسة وتحليل النتائج المتواصل إليها ومناقشتها.

كما يتضمن هذا الفصل من الدراسة الحالية عرضا ملخصا مسار البحث في جانبه التطبيقي وذلك من خلال محاولة الربط بين ما هو نظري بما هو ميداني من هذه الدراسة.

ويختتم مضمون البحث الحالي بجملة من الاقتراحات وذلك بناءا على مضمون نتائج البحث المتوصل إليه ومحتواها ودلالتها العلمية والمعرفية والبيداغوجية.

1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى: من أجل اختبار الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ثم حساب قيمة **(r)** بالعلاقة الارتباطية.

جدول رقم (04):

عرض نتائج معامل الارتباط "بيرسون" « r » بين نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية ومستوى التفاعل الصفي.

المتغيرات البحث	العينة	معامل برسون	قيمة الدلالة « Sig »	مستوى الدلالة	الدلالة
- نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية _ مستوى التفاعل الصفي	120	-0.62	0.49	α =0.05	غير دالة

باستخدام اختبار **(r)** لفحص العلاقة بين نمط التنشئة الأسرية ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وبناءا على معطيات الجدول رقم **(04)** اتضح أن قيمة **(r)** هي **(0.62 -)** سالبة قوية وأن القيمة المفترضة « **sig** » **(0.49)** أكبر من مستوى الدلالة

(α =0.05) وبالتالي يمكن القول لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين نمط التنشئة الأسرية بمستوى التفاعل الصفي ومنه الفرضية لم يتحقق صدقها .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بمحتوى ما توصلت إليه دراسات سابقة للباحثين الاجتماعيين منها دراسة الباحث **(أل سعيد، 2001)** والتي تمركزت حول "الاتجاهات الوالدية في التنشئة الإجتماعية كما تدركها الأمهات وعلاقتها بالسلوك الإجتماعي لطفل الروضة بمحافظة مسقط"، حيث أظهرت هذه الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعدي الاتجاهات الوالدية والسلوك الإجتماعي في حين تتعارض النتائج مع نتائج دراسات **(الذويب،2002)** التي تشير إلى الطلبة الذين تلقوا شكل التفاعل الأوتوقراطي من الأب والذي يهدف إلى تحقيق النظام على حساب الحرية كانوا أكثر تكيفا في الجانب الانفعالي، أما الطلبة الذين تلقوا التفاعل الديمقراطي من الأم كانوا أكثر تكيفا في الجانب الأكاديمي، فيحين الطلبة الذين تلقوا شكل التفاعل الخليط من الأم فقد اتضح أنهكم كانوا أكثر تكيفا في الجانب الإنفعالي.

ومن جهة أخرى يمكن تفسير هذه النتيجة في كون نمط التنشئة الأسرية **(الديمقراطية)** ليس له علاقة بمستوى التفاعل الصفي لدى التلميذ لأنه يجعل تقدير الطالب المنخفض لا يساعد على التفاعل نظرا لعدم منح الوالدين فيه المجال لحرية التعبير عن الرأي داخل الأسرة وعدم تقبل أراء الأبناء حتى ولو كانت خاطئة، الأمر الذي يعمل على تحقيق تفاعل منخفض لدى الأبناء.

وقد تعود هذه النتيجة إلى نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية التي يمارسها الوالدان لا تنطبق على الذكور والإناث بنفس الأسلوب وحيث يلاحظ أن القبول مقابل النبذ **(من الآباء)** لصالح الذكور، والحرية مقابل التقيد **(من الآباء)** لصالح الإناث، والتقبل مقابل النبذ **(من الأمهات)** لصالح الذكور ويدل ذلك على أن نمط تنشئة الأم **(الديمقراطي)** على الأبناء بصورة متماثلة كون الأم أكثر حنانا وأقل حزما من التأديب.

على العكس نجد نتائج دراسة **(أركوف Arkoff 1971)** والتي أشارت إلى أن الأسر التي يتعامل بها الآباء بالتسامح والتقبل، فإن أبناؤهم يكونون أكثر تقديرا للذات وأكثر استقلالية.

كما نجد دراسة **(كفافي 1989)** التي أشارت نتائجها إلى أن التنشئة الأسرية الصحيحة تؤدي إلى شعور الطفل بالأمن والأمر الذي يساعده على بناء تقدير مرتفع لذاته، وأن التنشئة الأسرية الخاطئة لا تشعر الطفل بالأمن النفسي، وبالتالي لا يستطيع أن يكون تقديرا مرتفعا لذاته.

2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية: للتأكد من مدى تحقق الفرضية الثانية التي مفادها "توجد علاقة دالة بين نمط التنشئة الأسرية التسلطية ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة"، قامت الباحثتين باستخدام اختبار **(r)** لمعامل الارتباط وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (05):

عرض نتائج معامل الارتباط بيرسون « r » بين نمط التنشئة الأسرية التسلطية ومستوى التفاعل الصفي.

متغيرات البحث	العينة	معامل بيرسون	قيمة الدلالة « sig »	مستوى الدلالة	الدلالة
-نمط التنشئة الأسرية التسلطية -مستوى التفاعل الصفي	120	0.60	0.51	**α=0.05**	غير دالة

بناءا على معطيات الجدول رقم (05) فأن قيمة «r» **(0.60)** هي **قيمة** موجبة قوية وان القيمة المفترضة **« Sig »** **(0.51)** أكبر من مستوى الدلالة**(α=0.05)** وبالتالي يمكن القول أنه (لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين نمط التنشئة الأسرية التسلطية بمستوى التفاعل الصفي) ومنه فإن الفرضية الثانية لم يتحقق صدقها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة مثل دراسة **(Himes 1980)** والتي تشير إلى أن النمط التسلطي قد دخل في معادلة الانحدار وكشفت النتائج أنه ذو أثر في تقدير الذات، بمعنى كلما كانت التنشئة تسلطية كلما كان تقدير الطالب لذاته منخفضا، بسبب التدخل المستمر في شؤونهم بصورة مفرطة وصدهم وزجرهم كلما أرادوا أن يعبروا عن أنفسهم، كما أن شعور الأبناء بعدم الإهتمام بإشباع حاجاتهم النفسية والمعنوية يؤدي حتما إلى نتائج سلبية تنعكس على تقدير ذواتهم من جهة أخرى.

وتتفق هذه النية مع دراسة **(كشك 1991)** والتي دلت نتائجها على أن الممارسات الوالدية المتسلطة قد ارتبطت سلبا مع تقدير الذات لدى الأبناء.

ولقد سمحت نتائج هذه الدراسة بمعرفة لأن لنمط التنشئة التسلطية ليس له علاقة بمستوى التفاعل الصفي، وذلك قد يكون راجع إلى مقدار العقوبة التي يوقعها الوالدين على الطفل **(النمط المتسلط)**.

وكذلك قد يكون راجع إلى عدم مقدرة الأم على ممارسة النمط الديمقراطي على أولادها **(ذكورا وإناثا)** انسجاما مع تصرفات الأب وسيطرته على الأسرة بشكل كامل وبالتالي ذلك يؤدي إلى أن الممارسات الوالدية المتسلطة قد ارتبطت سلبا على تفاعل الأبناء داخل الصف، كما أن من المحتمل أن الأمهات يمارسن النمط المتسلط على الذكور كونهم في المرحلة المتوسطة يمرون بمرحلة المراهقة والتي تحتاج إلى أن تقوم الأمهات الإشراف

والتوجيه والرقابة إلى جانب الآباء على الذكور، هذا بالإضافة إلى أن الإناث يتقبلن الإرشادات والأوامر أكثر من الذكور.

حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (**مان، Man 1981**) التي أظهرت نتائجها أن الأفراد الذين عاشوا في عائلات تتبع النمط المتسلط في التنشئة أظهروا مستوى متدنيا من قبول الذات.

الاستنتاج العام:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على علاقة نمط التنشئة الأسرية بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ولتحقيق الهدف الرئيسي من هذه الدراسة تم تطبيق أداتين البحث المتمثلتين في (مقياس نمط التنشئة الأسرية ومقياس التفاعل الصفي) على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة، ولقد توصلت الباحثتين إلى النتائج التالية:

1- بالنسبة للفرضية العامة :

- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أنماط التنشئة الأسرية و مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة, ما يعني تقبل الفرضية و نرفض البديلة القائلة:"توجد علاقة بين أنماط التنشئة الأسرية و مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة .

2- بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى:

- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية بمستوى التفاعل الصفي، ما يعني تقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة القائلة: "توجد علاقة بين نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة".

3- بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية:

- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين نمط التنشئة الأسرية التسلطية بمستوى التفاعل الصفي، مما يعني نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة القائلة: " توجد علاقة بن نمط التنشئة الأسرية التسلطية بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة".

وأخيرا اتضح لنا أن الفرضية العامة قد لم تتحقق ما يدل على أن أنماط التنشئة الأسرية لها تأثيرها البارز في مستوى التفاعل الصفي.

إن ما يمكن ملاحظته من نتائج الدراسة الحالية هو عدم تحقيق من فرضيات البحث، حيث انه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الأسرية ومستوى التفاعل الصفي ,لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة .

و هذه النتيجة قد تتعارض ونتائج دراسات أخرى أهمها: دراسة "**نتال**" **(Nuttal) 1976**التي تشير إلى أن أسلوب التنشئة الأسرية له تأثير ايجابي ومباشر في التحصيل الدراسي الناتج بدوره عن ارتفاع كل من مستوى دافعية التعلم بالنسبة للتلاميذ وارتفاع مستوى التواصل الصفي القائم على التفاعل بين أفراد الجماعة الصفية.

كما تؤكد ذات الدراسة على علاقة كل أسلوبي التنشئة الأسرية (ديمقراطي/تسلطي),في أنماط التفكير الإبداعي لدى الأبناء،حيث تأكد بان الآباء و الأمهات الذين يمارسون أسلوب اقل عدوانية و اقل إهمال و تفرقة الشؤون أطفالهم هم أكثر قدرة على التحصيل الدراسي وعلى الإبداع في مجال تمدرسهم

الاقتراحات:

سعيا لتعزيز فرص التفاعل الصفي الفاتحة على الأداء اللفظي الشفهي لدى المعلمين واستهدافها لزيادة فعالية الذات فيما يتصل بكفاءة التواصل والتفاعل وخفض مستوي الخوف والإحجام والتمرن في المشاركة والتفاعل داخل الصف أثناء إنجاز الدرس، تقترح الدراسة الحالية جملة من التوصيات فيما يلي:

– تنشئة الأطفال على التواصل والحوار مع الآخرين وذلك من خلال توفير كل فرص التعليم مهارات التمرن والمشاركة في الثقافات التي تمرن

– داخل الأسرة منذ الصغر وإشراكهم في الجماعات الرسمية، وفي المناسبات الخاصة، فهو من شأنه اختزال مخاوف الطفل من التفاعل الاجتماعي عامة والتفاعل الصفي خاصة، وبطريقة ديمقراطية تدريجية ما يسمى بفرض ظهور هذه المخاوف المصحوبة بالخجل لدى الأبناء.

– إشباع حاجات المراهق النفسية وتحقيق رغباته كالقبول والاستقرار والشعور بالدفء الأسري.

– على الوالدين توجيه الأبناء والوقوف بجانبهم في اتخاذ القرارات المدرسية.

– على الوالدين أن يدركوا أن الأساليب السوية وغير السوية عامل له تأثير إيجابي أو سلبي في سلوك المراهق.

– إجراء دراسة مماثلة على المرحلة المتوسطة والإعدادية.

– إعداد البرامج الإرشادية للأسر حول كيفية رعاية الأبناء حسب الأساليب التربوية الحديثة وتهيئة الظروف المناسبة للأبناء لكي تتم تنشئهم بطرق ديمقراطية والإبتعاد عن الأسلوب القائم على التسلط والإهمال.

– إجراء مزيد من الدراسات فذي مجال التنشئة الأسرية والتفاعل الصفي وخاصة في مرحلة الطفولة لأنها مرحلة أساسية في تكوين الشخصية.

– الإهتمام بنوعية نمط التنشئة المتبع مع الأبناء خاصة المراهقين وتوعية الآباء والأمهات الأساليب التربوية الصحيحة في تنشئة الأسرية.

– ضرورة التواصل والحوار المستمر بين الوالدين والبناء حتى تكون العلاقات فيما بينهم مبنية على أسس مبنية ميزتها الحب والاحترام المتبادل.

قائمة المراجع:

I- باللغة العربية:

أ/ الكتب:

01- أبو جلالة صبحي حمدان وزميله (1422هـ)، **أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة**، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع

02- أبو حطب فواد، سعيد أحمد عثمان، (1997)، **التقويم النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط4.

03- أبو صلاح محب الدين أحمد (1409هـ)، **أساسيات في طرق التدريس العام** دار الهدى، الرياض.

04- أحمد محمد مبارك الكندري (1992)، **علم النفس الإجتماعي والحياة المعاصرة**، مكتبة الفلاح، الكويت.

05- أحمد محمد الزغبي (2001)، **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار الزهراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

06- أحمد منير مصلح (1316هـ)، **نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي**، ط2، عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، الرياض

07- ابن منظور (1991)، **لسان العرب المحيط**، ج1، دار لسان العرب، بيروت، لبنان.

08- إبراش، إبراهيم (1998)، **علم الإجتماع السياسي**، دار الشروق، الأردن.

09- البغوي، حسين بن مسعودة (1409هـ)، **معالم التنزيل**، دار طيبة، الرياض

10- الحارثي، زايد (1999)، **التنشئة الإجتماعية والسلوك المأمول للشباب**، جمعية المعمين الكويتية، الكويت.

11- الكتاني فاطمة (2000)، **الإتجاهات الوالدية في التنشئة الإجتماعية**، الشروق المغرب.

12- الناصر عبد الرحمان (1998)، **التنشئة الاجتماعية لأبناء الشهداء والأسرى الكويتيين**، ط1، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت.

13- الزبيدي، سلمان عاشور (2001)، **الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة**، مطابع الثورة العربية الليبية، طرابلس.

14- الترتوري محمد والقضاة محمد (2006)، **المعلم الجديد: دليل المعلم في لإدارة الصفية الفعالة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان .

15- المحسن إبراهيم عبد الله (1419)، **تدريس العلوم تأصيل وتحديث العكبيان**، عالم الكتب القاهرة.

16- اللقان أحمد (1978)، **تحليل التفاعل اللفظي الصفي في تدريس المواد الاجتماعية**، عالم الكتب، القاهرة.

17- جابر نصر الدين (2005)، **دروس في علم النفس البيداغوجي**، سلسلة كتب مخبر المسألة التربوية، بسكرة،(الجزائر).

18- حسن أبو رياش، زهرية عبد الحق (2007)، **علم النفس التربوي الطالب الجامعي والمعلم الممارس**، دار المسيرة للنشر والطباعة،ط1.

19- حسين منسي (1998)، **ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي**، دار الكندي للنشر والتوزيع ودار طارق للنشر، عمان (الأردن).

20- حمدان أحمد الغامدي وآخرون (2002)، **تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**، كمطبعة مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض

21- خليل عبد الرحمان المعايطة (2007)، **علم النفس الإجتماعي**، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

22- رابح تركي (1984)، **مناهج البحث في علم النفس وعلوم التربية**، المؤسسة لوطنية للكتاب، الجزائر

23- رابح تركي (1999)، **أصول التربية والتعليم**، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

24- رمضان محمد القذافي (2000)، **علم النفس الطفولة والمراهقة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1.

25- سميرة أحمد السيد (1998)، **علم الإجتماع التربية**، ط3، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، مصر.

26- سيد احمد عثمان (1977)، **علم النفس الإجتماعي التربوي**، "**التطبيع الإجتماعي**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

27- ضلاح الدين شروخ (2004)، **علم الإجتماع التربوي**، دار العلوم، عنابة، الجزائر.

28- صالح محمد علي، أبو جادو (2007)، **علم النفس التربوي**، الطفولة والمراهقة، دار المسيرة للندشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1.

29- عبد العيسوي (1984)، **القياس والتدريب في علم النفس التربوي**، مكتب النهضة ، القاهرة، ط2

30- عبد الرحمن محمد العيسوي (1987)، **سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر**، ط1، دار الوثائق السالمية، الكويت.

31- عبد الرحمن محمد العيساوي (1998)، **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط1.

32- عبد العزيز بن عبد الله السنبل وآخرون (1319 هـ)، **نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**، دار الفريخي للنشر، الرياض.

33- عبد القادر القصير (1999)، **الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية (دراسة ميدانية في علم الإجتماع الحضري)**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان.

34- عباس محمود عوض (2006)، **علم النفس الإحصائي**، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطية، ط1، عمان، ط2.

35- عبد الفتاح دويدار (1996)، **سيكولوجية النمو والارتقاء**، دار المعرفة الجامعي،الإسكندرية، ط1.

36- عمر عبد الرحيم نصر الله(2010)، **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

37- عمر معني خليل (2000)، **علم اجتماع الأسرة**، دار الشروق، الأردن.

38- عبد الله زاهي الراشدان (2005).

39- عادل احمد عز الدين الأشول (1987)، **علم النفس الإجتماعي مع الإشارة إلى مساهمات علماء الإسلام**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

40- عبد الخالق محمد عفيفي (1998)، **الأسرة والطفولة**، أسس نظرية، مجالات تطبيقية، مكتبة عين الشمس، القاهرة.

41- غريب السيد أحمد (1998)، **الإحصاء والقياس في البحث الإجتماعي**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط1.

42- محمد منير مرسين (1998)، **المدرسة والتمدرس**، عالم الكتب، مصر.

43- منصور عبد المجيد (2000)، **علم النفس الطفولة- الأسس النفسية والإجتماعية والهدى الإسلامي**، دار الفكر العربي، القاهرة.

44- موسى رشاد، علي عبد العزيز (1993)، **دراسات في علم النفس المرضي**، دار عالم المعرفة، القاهرة، مصر.

45- محمد عمر الطنوبي(1997)، **قراءات في علم النفس الإجتماعي**، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.

46- مصطفى أحمد تركيز (1974)، **الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء**، دار النهضة العربية،القاهرة، مصر.

47- مختار حمزة (1979)، **أسس علم النفس الاجتماعي**، جدة، دار المجتمع العلمي، السعودية.

48- محمد فتحي فرج الزليي (2008)،**أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الإنجاز الدراسية**، مجلس الثقافة العام.

49- محمود حسن (1981)، **الأسرة ومشكلاتها**،دار المعارف، الاسكندرية، مصر.

50- مقدم عبد الحفيظ (2003)، **الإحصاء والقياس النفسي التربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2.

51- ماجد الخطابية وآخرون (2002)، **التفاعل الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

52- محمد بيومي خليل (2000)، **سيكولوجية العلاقات الأسرية**، دار قباء القاهرة، مصر.

53- محمد محمود الحبلة (2002)، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

54- محمد بيومي خليل (2000)، **سيكولوجية العلاقات الأسرية**، دار قباء القاهرة، مصر

55- نبيل بدران وأحمد فاروق (2002)، **أسس التربية**، ط4، دار المعرفة الجامعية الأزاريطية، الإسكندرية،مصر.

56- نويل تيمر (1982)، **علم الإجتماع والدراسة، المشكلات الإجتماعية**، (ترجمة غريب محمد سيد أحمد)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

57- نعيم حبيب جعيني (2009)، **علم إجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن.

58- نوال العيشي (2008)، **إدارة التعليم الصفي**، (د.ط)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

59- نادر فهمي الزيود صالح، ذياب هندي وآخرون (1999)، **التعلم والتعليم الصفي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، عمان، الأردن.

60- شواتي عبد المجيد(1987)، **علم النفس التربوي**، ط3، دار الفرقان، بيروت، لبنان.

61- وصفة، علي أسعد (2001)، **واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها**، دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية، مركز الإمارات للدروس والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي.

ب/ الرسائل:

62- أحمد يخلف (2001)، **التفاعل الإجتماعي الصفي ومدى انعكاسه على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي في التعليم الثانوي الجزائري**، رسالة لنيل الدكتوراه، إشراف عبد الناصرين التومي (معهد التربية البدنية)، جامعة الجزائر.

63- الحسن أحمد خليل(1984)، **أفراد استخدام التفاعل الصفي في تدريس الفيزياء**، رسالة الخليج العربي، الرياض.

64- بوهزاع فتيحة (2001)، **أنماط التفاعل اللفظي غفي مدروس مادة الأحياء ببعض مدارس التعليم الثانوي العام في دولة البحرين**، رسالة ماجستير، جامعة القديس يوسف، بيروت.

65- مدانات، رائد فايز، (2003)، **أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

66- موالك مصطفى(2013) ,**مخاوف التواصل اللفظي و علاقته بالأساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** ,رسالة الماجستير غير منشورة ,جامعة بوزريعة ,الجزائر .

ج/ القواميس والمعاجم:

67- الفيروز أبادي محمد بن يعقوب (1991)، **القاموس المحيط**، دار أحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

68- الزبيدي محمد مرتض (ب،ت)، **تاج العروس من جواهر القواميس**، ج3، دار مكاتبة الحياة، القاهرة.

69- فيلة، فاروق عبده وزميله (2004)، **معجم مصطلحات التربية (لغة، واصطلاحا)**، الإسكندرية، دار الوفاء للنشر.

د/ المجلات و الوثائق :

70- جابر نصر الدين (2000)، **العوامل المؤثرة في طبيعة التنشئة الأسرية للأبناء**، مجلة جامعة دمشق، العدد الثالث المجلد 16.

71- جابر نصر الدين (2000)، **العوامل المؤثرة في طبيعة التربية الأسرية للأبناء،** مجلة جامعة دمشق لآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 12، العدد 3، سورية.

72- سلام سلام السيد (1991)، **التدريب على تحليل التفاعل وأثره على الأداء التدريسي لمعلمين العلوم قبل التخرج بكلية التربية،** مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الرابع، العد، الرابع، مصر.

73- علي، عيسى (2001)،**أثر التعليم الرسمي والخاص في مستوى تحصيل طلبة ثانويات دمشق،** مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، مجلد 17، العدد1، سورية.

74- محي الدين مختار (1993)، **التنشئة الاجتماعية المفهوم والأهداف في مجلة العلوم الإنسانية،** العدد وجامعة قسنطينة، الجزائر.

75- وزارة المعارف (1416هـ)، **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية،** ط4، مطابع وزارة المعارف، الرياض.

هـ/ المنشورة و الموسوعة :

76- وضفة علي (1993)، **علم الاجتماع التربويين،** منشورات جامعة دمشق، سورية.

77- مجدي عبد العزيز إبراهيم، **موسوعة التدريس،** التفاعل الصفي وتحليله، دار المسيرة والتوزيع، ج2.

II- باللغة الأجنبية:

78- Bocher. G (1986) : **Introduction à la sociologie générale**, Montréal , G.M.M.

79- C. Lery-Behoyer et C.Lineau : **Inégalité sociale et motivation scolaire**, édition, PUF, 1980.

80- Duriez. B, Soenens.B & Ransteekiste.M (2007) : **The relative constribution of parental goal promotion and parenting style dimensions**, European journal of personality, Vol –(21), P P 507-527.

81- Giteau .j.Bitrian (1999) : **Introduction à la psychologie**, Concepts et études de cas ; Paris, Armand colin.

82- M.Renchilier (1981), **La psychologie, puff fondamentale** 4 ême édition, France, paris.

ملحق رقم-06-

مقياس نمط التنشئة الأسرية

للباحث السقار

رقم العبارة	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	إطلاقا
1	يحرص والدي على إتباع نظام دقيق في المنزل				
2	اشعر بأن كل أفراد آسرتي ملتزمون بطاعة والدي				
3	يستشيرني والدي في الأمور التي تخصني قبل أن أتخذ قرار بشأنها				
4	يمنعني والدي من ممارسة الهوايات و النشاطات التي ارغب القيام بها داخل المنزل				
5	أتبادل الرأي مع والدي في أمور تخص شؤون الأسرة				
6	يرغمني والدي أن أتخلى عن بعض ممتلكاتي لإخوتي				
7	يتشاور والدي مع والدتي في كثير من الأمور التي تخص الأسرة				
8	ينزعج والدي ان قطاعته أثناء حديثه إلي				
9	يسمح لي والدي بإبداء الرأي حول الطعام الذي أريده .				
10	يمنعني والدي من المشاركة في الحديث بحضور زائرين في البيت				
11	يسألني والدي عن نوع الملابس التي أرغبها قبل أن يشتريها				
12	يرفض والدي أن أشارك في مناقشة الأمور التي تخص الأسرة				
13	يترك لي والدي حرية مشاهدة الأفلام التي ارغب بمشاهدتها				
14	يحرص والدي على إختيار الأماكن التي اقضي فيها أوقات فراغي.				
15	يمتنع والدي عن الاستماع لمشكلاتي و يعتبرانها تافهة.				
16	يتدخل والدي في طريقة دراستي و تحديد أوقاتها .				
17	يوجه إلي والدي كثيرا من الأوامر				
18	عودني والدي أن أصارحه بكل المشكلات التي تواجهني				

19	يتدخل والدي في طريقة معاملة والدتي لي				
20	يتمسك والدي بآرائهما و يرفضاني لآرائي حتى و إن كانت صائبة				
21	يشعرني والدي انه صديق لي				
22	عودني والدي انه يعرف مصلحتي أكثر مني				
23	يختار والدي الكتب و المجالات التي أقراها				
24	يرفض والدي أن يناقش الأبناء آراء آباءهم				
25	والدي هو الشخص الوحيد الذي يمكنه أن يحدد نوع دراستي و مهنتي				
26	يرغمني والدي على التنازل عن حقي لأخي و أختي ولو كنت صاحب حق				
27	يطالبني والدي بطاعة إخوتي الأكبر مني مهما كانت الظروف				
28	عودني والدي على مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم والعقوبة لي				
29	عندما أتشاجر ببعض إخوتي فان والدي يركز على إعادة التفاهم بيننا				
30	يحرص والدي على التعاون و التضامن داخل الأسرة				
31	أشعر أني لا أستطيع العيش بعيدا عن والدي				
32	يمنعني والدي من مخالطة رفاق الحي				
33	يقوم والدي بمعظم الواجبات التي لاأتمكن من القيام بها بنفسي				
34	عودني والدي أن أستعين به عندما أتشاجر مع الآخرين				
35	أشعر أنني بحاجة إلى استشارة والدي في كل أمر قبل أن افعله				
36	اشعر بقلق والدي الزائدة في كثير من تصرفاته				
37	يخشى علي والدي من المواقف التي تستدعي منافستي مع الآخرين				
38	يعاقب والدي أبناء الجيران إذا تسببوا في إيذائي				
39	عودني والدي أن احل المشكلات التي تعترضني دون الاعتماد عليه				
40	يستجيب والدي لكل طلباتي				

41	اشعر أن والدي قلق على صحتي دون مبرر				
42	يقلق والدي كثيرا عندما اتاخر في العودة إلى المنزل				
43	ينزعج والدي كثيرا إذا لم أتناول طعامي في الصباح				
44	إذ شكوت من إيذاء احد إخوتي فان والدي يعاقبه هو				
45	يحاول والدي أن يعرف بالتحديد كيف أتصرف في كل دينار من مصروفي				
46	يعتمد والدي بنفسه على حل مشكلاتي أول بأول				
47	يؤكد والدي أهمية انتظامي في برنامج دراسي بداية كل فصل دراسي				
48	اشعر أن والدي سيتدخل في اختيار الزوج (ة)المناسب لي في المستقبل				
49	اشعر أن والدي لا يهتم بالحكم على سلوكي				
50	يتدخل والدي في اختياري لصديقاتي و أصدقائي				
51	عودني والدي أن أحافظ على ممتلكاتي بنفسي				
52	يسمح لي والدي بممارسة الهوايات التي اختارها				
53	يتركني والدي في المنزل وحدي				
54	يسمح لي والدي بالمشاركة بالنشاطات الجماعية التي ارغب فيها				
55	ينزعج والدي عندما أتصرف تصرفا غير لائق				
56	عندما أخطئ فان والدي يتركاني دون توبيخ				
57	يتدخل والدي في تحديد وقت نومي				
58	لا يكترث والدي عندما أتضايق أو أكون مهموما				

ملحق رقم-07-

مقياس التفاعل الصفي

للباحث الحسين سلطان

رقم العبارة	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
1	أفضل الجلوس في المقاعد الأمامية داخل القسم لأشارك المدرس في انجاز الدرس .			
2	أبادر برفع يدي للإجابة على سؤال المدرس .			
3	عندما يسألني المدرس لا تضيع مني الإجابة، لأنني اعرفها جيدا.			
4	لا اخشي تقديم واجباتي للمدرس من اجل تصحيحها.			
5	عندما استمع إلى شرح المدرس،استوقفه للإدلاء برأيي.			
6	أكون أكثر تركيزا على ما يقوله المدرس من معلومات ومعارف.			
7	استفسر المدرس عن الأمور التي لم استوعبها.			
8	أفضل مشاركة زملائي في انجاز الدرس على التزام الصمت			
9	اشعر بأنني في حاجة إلى المشاركة والنقاش أثناء الدرس			

10	أدلي بتعليقات على ما يقوله زملائي أثناء الدرس ولو لم يطلب مني.				
11	يعجبني انجاز الأعمال التطبيقية داخل مجموعة ،فأميل إلى المشاركة فيها.				
12	أبادر إلى تصحيح التمارين على السبورة ولا اخشي من سخرية زملائي عندما أخطئ.				
13	عادة ما انجح في إيجاد علاقة متبادلة مع زملائي داخل القسم.				
14	يعجبني أسلوب تمثيل الأدوار في انجاز الدرس.				
15	لا أتردد في القيام بقراءة النصوص مهما كان غرضها.				
16	لا أتردد في تقديم عرض شفهي دون الشعور بتوتر أو اضطراب.				
17	أرغب في إلقاء كلمة أمام تلاميذ القسم وأشعر بالراحة عندما أقوم بذلك .				
18	أكون أكثر استعدادا وقابلية للمشاركة في إثراء مضمون الدرس.				
19	أكون أكثر حيوية في الانشطة الصفية التي تعتمد على اسلوب الحوار و النقاش .				
20	أكون أكثر دافعية على توجيه أسئلة بخصوص محتوى الدرس.				
21	لدي القدرة والكفاءة على الاستجابة الفورية لتوجيهات المدرس المتعلقة بالدرس.				