

علي أسعد وطفة

واقع التنشئة الاجتماعية وأجهاتها

دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية

استراتيجية



دراسات استراتيجية

واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها

دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية

علي أسعد وطفة

العدد 58

تصدر عن

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية



محتوى الدراسة لا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المركز

© مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية 2001

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى 2001

توجه جميع المراسلات إلى رئيس التحرير على العنوان التالي :
دراسات استراتيجية - مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

ص . ب 4567 ، أبوظبي
دولة الإمارات العربية المتحدة

هاتف : 6423776 - 9712+

فاكس : 6428844 - 9712+

e-mail: pubdis@ecssr.ac.ae

www.ecssr.ac.ae

المحتويات

7	مقدمة
8	الإطار النظري للدراسة
58	واقع التنشئة الاجتماعية السائدة في العالم العربي
63	دراسات سابقة حول أسلوب التنشئة الاجتماعية في سوريا
66	دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة
109	توصيات الدراسة
113	الهوامش
123	نبذة عن المؤلف

مقدمة

شهدت الأبحاث والدراسات في ميدان التنشئة الاجتماعية نمواً متزايداً في مختلف أنحاء العالم العربي، ويأتي هذا النمو الملحوظ في هذا الميدان تعبيراً عن الأهمية الكبيرة التي تتميز بها قضية التنشئة الاجتماعية. ولا تأخذ قضية التنشئة الاجتماعية أهميتها من مجرد الطموح العلمي في الكشف عن طبيعة هذه الظاهرة واتجاهاتها في مختلف ميادين الحياة التربوية، بل يشكل هذا الطموح المعرفي بذاته، وبما ينطوي عليه من أهمية، منطلقاً اجتماعياً للكشف عن الهوية الثقافية والاجتماعية لطبيعة المجتمعات المدروسة واتجاهات نموها وتطورها. لقد شكلت الدراسات في هذا المجال المنطلق الحيوي لتحديد مسار تطور المجتمعات الإنسانية المختلفة، ولتقديم رؤية اجتماعية بعيدة المدى عن آفاق هذه المجتمعات وبنيتها الثقافية وهويتها الحضارية.

إن أسلوب التنشئة الاجتماعية يحدد بالضرورة الهوية الاجتماعية للفرد من جهة، وللمجتمع الإنساني من جهة أخرى، وهذه حقيقة تؤكدتها مختلف الدراسات والأبحاث العلمية في هذا الميدان.

ولابد لنا في هذا السياق من الإشارة إلى ضعف وتيرة الأبحاث والدراسات الجارية في سوريا في مستوى هذه القضية؛ فالبحث الاجتماعي مازال في العديد من الدول العربية يخضع لقانونية الفضول العلمي الذي يشد إليه بعض الباحثين بإمكاناتهم المحدودة، إيماناً منهم بالضرورة التاريخية لأهمية الكشف عن بعض مجاهل الظواهر الاجتماعية. والمجتمع السوري يشكل حقلاً خاماً للدراسات الاجتماعية

بمختلف اتجاهاتها وتياراتها ، وقد سجلت الدراسات الاجتماعية العلمية غياباً ملحوظاً في كثير من جوانب الحياة الاجتماعية والسياسية في سوريا ، ولاسيما في مجال التنشئة الاجتماعية ، رغم ما ينطوي عليه هذا المجال من أهمية وخطورة علمية .

وتأسيساً على هذه الأهمية الكبيرة التي تشكلها الظاهرة من جهة ، وانطلاقاً من هذا الغياب الملحوظ للبحث الاجتماعي الميداني في هذا المستوى تقررت لدينا ضرورة البحث والكشف عن ماهية ظاهرة التنشئة وأبعادها في بعض مناطق المجتمع السوري ، أملاً في أن تشكل هذه الدراسة حلقة من الحلقات الأساسية للدراسة والبحث في هذا الميدان العلمي الذي يتسم بالأهمية .

الإطار النظري للدراسة

أولاً: ومضات تربوية من التراث العربي الإسلامي

يحمل تراثنا العربي قيسات فكرية مضيئة حول مفهوم التربية والتنشئة الاجتماعية . لقد أدرك المفكرون العرب القدماء أيضاً ما للشدة من تأثير سلبي في المعلمين ، وقد تضمنت أعمالهم جميعاً هجوماً على مختلف أساليب الشدة التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال ، وهذا الهجوم ضد الشدة والقسر نجده في أعمال ابن طفيل وابن سحنون وأبي حامد الغزالي . لقد أفضت عبقرية أبي حامد الغزالي إلى أن القسوة والشدة ضارة بالأطفال ، وقد نصح المعلم في كتابه التربوي المشهور «أيها الولد» من مغبات استخدام الشدة في تربية الأطفال . وقد فطن أبو حامد الغزالي إلى أن التشهير

بأخطاء الصغار من شأنه أن يثيرهم ويشعرهم بالخطأ الجسيم فيلجؤوا إلى التحدي والتمرد دفاعاً عن النفس¹¹، ويتحدث عن تنشئة الطفل فيقول: «ينبغي أن يمنع من النوم نهائياً فإنه يورث الكسل، كما ينبغي أن يعود الخشونة في المفرش والملبس والمطعم. ويعود في بعض النهار المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل. . . . ويعود التواضع والإكرام لكل من عاشره، والتلطف بالكلام معهم. . . . وينبغي أن يعود ألا يصق في مجلسه ولا يتأهب بحضرة غيره. . . . ويمنع من كثرة الكلام ويحسن الاستماع مهما تكلم غيره ممن هو أكبر سناً وأن يقوم ويوسع له المكان. . . . ويمنع من لغو الكلام وفحشه ومن اللعن والسب»¹². والحق يقال إن الباحث يمكنه أن يجد عند أبي حامد الغزالي منهجاً تربوياً متكاملأ لتربية الطفل والعناية به بأساليب استنفدت وهج العقل الإنساني وعطاءه، حيث يقول: «والصبي أمانة عند والديه، وقببه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما ينقش عليه ومائل إلى كل ما يحال عليه، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه»¹³.

وكما هي حال العطاء عند أبي حامد الغزالي نجد عند ابن خلدون ومضات فكرية عميقة ثاقبة في مجال التربية والتنشئة الاجتماعية. ويرسم رفض ابن خلدون للشدة واضحا في نظامه الفكري؛ حيث يقول بهذا الصدد: «ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المعلمين سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها، ودعاها إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن، وهي الحمية والمدافعة

عن نفسه أو منزله، وصار عيالاً على غيره، وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والحُلُق الحميلة؛ فانقبضت على غايتها ومدى إنسانيته»⁽⁴⁾.

ومن ينظر إلى رسالة «آداب المعلمين» لابن سحنون و«الرسالة المفضلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين»⁽⁵⁾ يجد منها ثراً لنفحات من التربية الإسلامية التي تتميز بالروعة والرشاقة والجمال. أما ابن طفيل في كتابه «حي بن يقظان» فيقدم لنا أروع فلسفة تربوية؛ إذ يجسد كتابه هذا فلسفة تربوية في قصة وقصة تربوية في فلسفة، حيث بلغت معاني التربية وفنونها وأصولها غاية الجمال والروعة والأصالة. ويعد ابن طفيل بحق مؤسس النزعة الطبيعية في التربية، وسابقاً لجان جاك روسو وغيره من جهابذة الفلاسفة والمفكرين⁽⁶⁾.

ثانياً: عوامل التنشئة الاجتماعية

تخضع التنشئة الاجتماعية لعدد كبير من المتغيرات والظروف التي تحيط بالأسرة والأطفال، ولا يمكن لبحث أو دراسة واحدة أن تستوفي هذه المتغيرات. ويمكن لنا أن نذكر على سبيل المثال بعض هذه العوامل؛ ومنها: مستوى التحصيل العلمي للأبوين، سكن الأسرة، الانتماء الاجتماعي للأبوين، المنطقة الجغرافية، عدد أفراد الأسرة، دخل الأسرة، العامل الوراثي، جماعة الأقران... إلخ. ومع ذلك سنعمل على تحليل متغيرات أربعة للأسرة هي: العامل الوراثي والعامل الاقتصادي والعامل الديمجرافي والعامل الثقافي.

1. تأثير العامل الوراثي في التنشئة الاجتماعية

لعبت مسألة الأطفال " البريين " الذين عشر عليهم مع الذئاب في الغابات الهندية والفرنسية بعيداً عن الحياة الاجتماعية لأسباب مجهولة، دوراً كبيراً في إلقاء الضوء على ظاهرة العلاقة بين تأثير الوراثة والبيئة في التنشئة الاجتماعية. ويعد كتاب فيكتور (Victor) « طفل الإيفيرون البري » (*L'enfant sauvage de l'aveyron*)، العمل الأكثر شهرة في هذا الميدان، حيث يتناول في كتابه هذا حالة الطفل البري الذي عشر عليه الدكتور جان إيتارد (Jean Itard) في غابة الإيفيرون الفرنسية⁽⁷⁾.

تبين حالة ذلك الطفل البري أهمية الفرضية التي تقول بأهمية تأثير المجتمع في تشكيل الفرد على نحو ثقافي. فطفل الإيفيرون⁽⁸⁾ الذي عشر عليه في عام 1799، وهو غلام في الثانية عشرة من عمره نشأ وترى في أحضان ذئبة رعته وأرضعته، كان يسلك سلوك الذئاب؛ إذ ينطلق على أربع أقدام، ويمزق الدجاج بأنيابه، وينقض على فريسته انقضاض الكواسر⁽⁹⁾. لقد تأكد بوضوح كبير، تأسيساً على حالة ذلك الطفل، وبصورة لا مجال للشك فيها، أهمية الثقافة الإنسانية والبيئة في تشكيل السمات والخصائص الإنسانية للفرد. وهذا يعني أنه إذا قدر لفرد ما أن يعيش خارج إطار المجتمع الإنساني فإن سلوكه سيخلو تماماً من أي صفة أو صبغة للسلوك الإنساني كما هي حال طفل الإيفيرون.

يروى جيسل أرنولد (Gessel Arnold) في كتابه « طفل الذئاب » قصة الطفلتين الهنديتين اللتين عاشتا تحت رعاية ذئبة في إحدى الغابات الهندية⁽¹⁰⁾. فبعد أن قام جيسل بقتل الذئبة أحضر الطفلتين إلى ملجأ

للأيتام كان يديره مع زوجته، فتوفيت الطفلة الصغرى التي كان عمرها بين الثانية والرابعة، وقُدِّرَ للطفلة الكبرى التي كانت تبلغ حوالي الثامنة من العمر أن تستمر على قيد الحياة. وقد بين جيسل في وصفه لسلوك الفتاة أنها كانت تسلك سلوك الذئب؛ حيث تسيير على أربع أقدام وتكشر عن أنيابها وتعوي عواء الذئب وتهاجم صغار الطيور وتأكل اللحم نيئاً. وبعد قضاء سنتين في عمليات تدريب متواصلة للفتاة تمكنت من الوقوف على قدميها بعد أن شجعت على ذلك، كما تمكنت من تناول الطبق باليدين بدلاً من تناول الطعام عن طريق الفم مباشرة، ونطقت كلمة واحدة لرئيسة الملجأ، إذ قالت لها: «ها».

وبعد ثلاث سنوات وقفت على قدميها دون إغراء، وبدأت تخاف الظلام، وفي السنة الخامسة من التدريب شربت من كوب ماء على الطريقة البشرية، وبعد ست سنوات بلغ رصيدها اللغوي ثلاثين كلمة ومشت على قدميها، وأبدت حياء إذ رفضت الخروج من الغرفة دون ثياب. وفي السنة السابعة بدأت تخشى الكلاب وبلغ رصيدها اللغوي خمساً وأربعين كلمة، لكنها ماتت وعمرها سبعة عشر عاماً.

غير أنه يمكن القول مع ذلك إن التربية لا تصنع كل شيء، ولا يمكن بالتالي تجاهل أهمية المعطيات الوراثية في بناء الشخصية الإنسانية. ومن هذا المنطلق تمكّن الإشارة إلى تجارب روبرت كيلوج (Robert Kellog) الذي قام بتربية أحد القردة الصغيرة مع ابنه الصغير، واستخلص بناء على ذلك نتائج مهمة في ميدان العلاقة بين الوراثة والوسط، وتأثير الوراثة أيضاً في تكريس بعض السمات والخصائص التي لا يمكن للبيئة أيضاً أن تنال منها⁽¹¹⁾.

لقد شكل موضوع التباين الوراثي وأثره على التنشئة الاجتماعية وتباين الاستعدادات العقلية مسألة للحوار المفتوح منذ قرن من الزمن، وبدأت نظرية الذكاء الفطري (نظرية الجواهر الخالصة) تخسر مواقعها المتقدمة وتفقد بعضاً من شرعيتها التاريخية، وأصبحت غير قادرة على تفسير التباين العقلي بين الناس، وذلك في المرحلة التي أصبحت فيها مسألة اللامساواة الثقافية موضوعاً للتنظير المفتوح في مجال التربية وعلم الاجتماع التربوي. ولا يكتفي أنصار الاتجاه البيولوجي بتفسير الفوارق الفردية القائمة بين أفراد الجماعة الواحدة أو أفراد المجتمع وفقاً لمعايير ومواصفات وراثية محددة، وإنما يذهبون إلى تفسير نشوء الحضارات وتكونها وفقاً لمعايير عرقية ووراثية، وذلك ما ذهب إليه آرثور دو غوبينو (Artur de Gobineau) (1816 - 1882) في كتابه: «بحث في تفاوت العروق البشرية» - *Essai sur l'inégalité des races humaines 1853* (1855)، وإذا كان غوبينو يعتقد «أن أكثر العروق عاجزة عن بلوغ الحضارة إلى الأبد... وأن الشعوب التي لم تنجب حضارة هي عقيمة في تكوينها العرقي» فإن فرنسيس غالتون (Francis Galton) (1822 - 1911) يبالغ في تطرفه العرقي، إذ لا يرى في البيئة الصالحة ما يجعل من الإنسان عبقرياً، أو ما يحول دون ظهور العبقرية، فالنبوغ بالنسبة إليه خاصة وراثية فحسب. وبعد كل من عالم النفس الإنجليزي هانز إيزنك (Hans Eysenck) والأمريكي آرثر جينسين (Arthur Ginsin) من أبرز ممثلي الاتجاه الوراثي في تباين السلوك⁽¹²⁾.

ويتشدد اليوم أنصار الاتجاه البيولوجي في ربط القدرة على التحصيل المدرسي بمعايير بيولوجية خالصة؛ إذ يعلن بيير روشلان (Pierre Reclin)

في كتابه «الثريية عام 2000» أن الاختلافات الفردية في مستويات الذكاء والسلوك تعود بشكل أكيد إلى العوامل الوراثية التي يبرز تأثيرها بشكل خاص في قابلية التعلم عند الأفراد. ومثل ذلك التطرف يبلغ أوجهه عند رولان لارما (Rolin Larma) الذي كتب يقول: «إن التركيبة البيولوجية للإنسان تلعب دوراً يراوح بين نسبة الثلث والثلثين في قدرة الإنسان على التحصيل العقلي»⁽¹³⁾.

وفي مقابل الاتجاه الوراثي ينضوي تحت لواء الاتجاه البيئي في تفسير التباين العقلي والثقافي بين الأفراد عدد كبير من الاتجاهات والمدارس والمفكرين، وبكفي أن نذكر باختصار شديد هؤلاء الذين ينتمون إلى المدرسة السلوكية في التربية، حيث يعتبر العالم الفيزيولوجي السوفيتي إيفان بافلوف (Ivan Pavlov) من أبرز رواد ويمثلي ذلك الاتجاه الذي يعطي البيئة دوراً حاسماً في التعليم وفي ظهور الفروق الفردية على المستوى النفسي والعقلي. ولايد من الإشارة في هذا السياق إلى العالم البيولوجي السوفيتي ليسنكو صاحب نظرية 'وراثة الصفات المكتسبة'، حيث يذهب في بيان أعده عام 1948 إلى القول بإمكانية انتقال الصفات المكتسبة بينياً عن طريق الوراثة، وبأهمية تأثير الوسط، ليس في مستوى الفروق الفردية فحسب، وإنما في التكوين الوراثي للأفراد. وفي الولايات المتحدة الأمريكية يبرز عالم التربية الكبير إدوارد ثورنديك (Edward Thorndik) صاحب نظرية 'الارتباط' وصاحب التأثير الكبير في كل من بافلوف وجون بروودوس واطسون (John Broadus Watson)، والذي يعد بحق من أكثر هؤلاء الرواد شهرة اليوم في التركيز على الدور الحاسم للبيئة في عملية التحصيل العلمي والتربوي وفي إعداد الشخصية «فالمحيط هو

الصانع الأول للسلوك وحين تتاح إمكانية ضبط دقيق للوسط الذي يعيش فيه الطفل يمكن صياغة الشخصية التي نريدها له»¹⁴⁴.

يعود التطرف الكبير الذي لاحظناه بين أنصار البيئة وأنصار التركة الوراثية، في تفسير التباين السلوكي عند الأفراد، في الكثير من الأحيان، إلى تجاهل صريح أو ضمني لجدل العلاقة بين التكوين البيولوجي للإنسان والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه. وغالباً ما ينظر المفكرون إلى بنية الإنسان البيولوجية كوحدة مستقلة ومنفصلة عن واقعه الاجتماعي، وهذا من شأنه أن يطرح إشكاليات علمية وتربوية متعددة.

إن الحقيقة «البيولوجية» كما يرى جوليان أجيريياكيرا (Julian de Ajuriaguerra) ليست أمراً معطى فحسب، وإنما هي حقيقة معيشة بالتجربة والاكساب»¹⁴⁵. ونحن عندما ننظر إلى الإنسان كوحدة بيولوجية مستقلة عن وسطه الاجتماعي فإننا ننظر إليه على أنه إنسان في عزلة عن إطاره الحيوي، فاللغة قوة كامنة في الإنسان وهي خاصة فريدة يتميز بها بالقياس إلى بقية الكائنات الحية، وبالتالي فإن قدرة الإنسان البيولوجية على الكلام مرهونة في نهاية الأمر بالوسط الاجتماعي الذي يتيح للإنسان الانتقال بهذه الطاقة من الإمكان إلى الفعل. إن النظام الوراثي عند الإنسان هو «أكثر الأنظمة البيولوجية والوراثية انفتاحاً في مملكة الكائنات الحية»¹⁴⁶.

وكما يعلن عالم الأحياء جيان سينانت (Juan Senant) في مقالة له بعنوان «البيولوجيا اليوم: نحو ضبط اجتماعي جديد» فإن قدرتنا العقلية وسلوكنا مرهونان بالوسط الذي نعيش فيه؛ إذ لا يمكن لنا أن نتحدث عن الإنسان المجرد، الإنسان الذي يوجد في الفراغ المطلق، بل عن الإنسان في إطار

شروط اجتماعية محددة⁽¹⁷⁾ . ويشير جيان في سياق مقائته إلى أن علم الأحياء يرتبط في كثير من الأحيان بالأيديولوجية السائدة في المجتمع ، ويرتبط في ثوره المعاصر اليوم بالبرامج السياسية للأحزاب السياسية التي تهيمن وتسود ؛ وذلك بهدف خدمة هذه الأنظمة وتكريسها . وفي معرض إبراز العلاقة الجوهرية القائمة بين الاستعدادات العقلية والوسط الاجتماعي يكرس دونيس ليون (Donis Leon) مقالة بعنوان «كل تطور نفسي هو تطور إنسان ما في مكان ما» لتحديد طبيعة العلاقة بين تطور الإنسان النفسي والبيولوجي في سياق الظروف الاجتماعية التي تحيط به⁽¹⁸⁾ . ويشير العديد من الدراسات اليوم في مجال البيولوجيا وعلم فيزيولوجيا الأعصاب إلى أن التباين البيولوجي لا يملك القدرة بمفرده على تفسير الاختلاف والتباين في قدرة الأطفال على التحصيل المدرسي ، وإذا كان للتباين البيولوجي دور في تفسير ذلك التباين فإن التباين البيولوجي نفسه مرهون بالإطار الاجتماعي البيئي الذي يحيط به .

هذا، وقد سبق لرائد علم الاجتماع إميل دوركهيم (Emile Durkhiem) في كتابه المعروف «التربية والمجتمع» الإشارة إلى أن الإنسان الذي تحققه التربية فينا ليس هو الإنسان الذي تريده الطبيعة بل الإنسان الذي يريده المجتمع⁽¹⁹⁾ . وينطلق جان (M. H Janne) من مقولة دوركهيم في «القسر الاجتماعي» في دراسته للتأثير النفسي الذي يمارسه هذا القسر الاجتماعي الذي يتغلغل داخل البنية النفسية للأفراد بطريقة الاستبطان ، ويعمل في النهاية على تشريطه ، فالقسر الخارجي يتحول إلى قسر ينبع من داخل الفرد نفسه ويسيطر عليه⁽²⁰⁾ .

وغني عن البيان أن المفهوم العرقي للذكاء مازال يضرب جذوره في عقولنا وتصوراتنا، ومازال يهيمن على أساليب عملنا التربوي في المدرسة والأسرة والوسط الاجتماعي . ومازال أطفالنا يعانون في المدارس بسبب إكراه وعبودية تصنيفهم في فئات تتدرج وفقاً لمعايير البلاهة والغباء والذكاء والعبقرية ، وهم عندما يقعون فريسة ذلك التقسيم يجهلون - كما يجهل القائمون على ذلك - أن تقسيمهم وتوزيعهم بين فئات الأغبياء والأذكاء قد تم تحت تأثير شروط وجودهم الاجتماعي .

إن إعادة طرح مسألة الموروث والمكتسب، وإبراز أهمية الشرطية الاجتماعية في تحديد الكفاءات العقلية، أمر يطرح نفسه بإخاح اليوم كما طرح نفسه بالأمس ، وذلك في المستويين التربوي والاجتماعي . فالإنسان نتاج لشروط وجوده؛ وذلك لأن تأثير الوسط الاجتماعي كما يقول روجر جيروود (Roger Giroud) لا يتوقف عند حدود معينة . فالسمات البيولوجية والفيزيائية والنفسية مشروطة إلى حد كبير بالوسط الاجتماعي⁽²¹⁾ .

2. العامل الاقتصادي للأسرة وتأثيره في عملية التنشئة الاجتماعية

يتم تحديد العامل الاقتصادي للأسرة بمستوى الدخل المادي الحاصل، ويقاس ذلك من خلال الرواتب الشهرية أو الدخول السنوية التي يتقاضاها أفراد الأسرة . وغالباً ما تحسب نسبة الدخل بتقسيم الدخول المادية على عدد الأفراد . ويقاس المستوى الاقتصادي أحياناً بقياس مستوى ممتلكات الأسرة من غرف أو منازل أو سيارات أو عقارات، أو من خلال الأدوات التي توجد داخل المنزل؛ كالتلفاز والفيديو . . . إلخ .

وتبين هذه المؤشرات بتباين مناهج البحث المستخدمة في هذا المجال ، ويؤثر الوضع المادي للأسرة تأثيراً كبيراً في مستوى التنشئة الاجتماعية للأطفال ، وذلك في مستويات عديدة ؛ هي مستوى النمو الجسدي ، والذكاء ، والنجاح المدرسي ، وأوضاع التكيف الاجتماعي . وتبين الدراسات المتعددة أن الوضع الاقتصادي للأسرة يرتبط مباشرة بحاجات التعلم والتربية ؛ فالأسرة التي تستطيع أن توفر لأبنائها حاجاتهم المادية بشكل جيد من غذاء وسكن وألعاب ورحلات علمية وامتلاك أجهزة تعليمية ؛ كالحاسوب والفيديو والكتب والقصص تستطيع أن توفر من حيث المبدأ الشروط الموضوعية لتنشئة اجتماعية سليمة . وعلى العكس من ذلك فإن الأسر التي لا تستطيع توفير هذه الحاجات الأساسية لأفرادها لن تستطيع أن تقدم للطفل إمكانيات وافرة لتحصيل علمي أو معرفي مكافئ ، ومن ثم فإن النقص والعوز المادي سيؤدي إلى شعور الأطفال بالحرمان والدونية ، وأحياناً إلى السرقة والحقْد على المجتمع . ويؤدي هذا العامل دوره بوضوح عندما تدفع بعض العائلات أطفالها إلى العمل المبكر ، أو تصبح معتمدة على مساعداتهم ، وهذا من شأنه أن يكرس لدى الأطفال مزيداً من الإحساس بالحرمان والضعف ، ويحرمهم من فرص تربية متاحة لغيرهم .

تشير الدراسة التي قام بها المعهد العالي في هينو في فرنسا - التي أجريت على تسعة وعشرين صفراً ، وعلى عينة تقدر بحوالي 620 طالباً ، من أجل تحديد مستوى الذكاء وفقاً لمستوى دخل أسرة التلاميذ - إلى أن هناك علاقة ترابط قوية بين المستوى الاقتصادي للأسرة ، وحاصل الذكاء عند التلاميذ . وتشير نتائج هذه الدراسة إلى فوارق كبيرة بين حاصل الذكاء

لدى هؤلاء الطلاب ، حيث بلغ متوسط الفروق المثوية للمتوسطات بين أبناء الفئة الميسورة والفئة الفقيرة 37 نقطة ، وهي (20+) نقطة لصالح أبناء الفئة الميسورة ، و170 نقطة عند أبناء الفئة الفقيرة ، وقد بلغ هذا التباين 85 نقطة في اختبار القراءة ، و96 نقطة في اختبار الإملاء ، و45 نقطة في اختبار الحساب . وقد بينت الدراسة نفسها أن الأطفال الذين يتعرضون للرسوب هم في الأغلب من أبناء الفئات الفقيرة ، حيث بلغت نسبة الرسوب عند أبناء الفئة الميسورة 5.5٪ ، وعند أبناء الفئة المتوسطة 28.2٪ ، وعند أبناء الفئة الفقيرة 47.4٪⁽²²⁾ .

ويذهب كثير من الباحثين في مجال علم الاجتماع التربوي اليوم إلى اعتقاد أن الطلب التربوي من قبل الأسرة يتم عبر مفاهيم التوظيف والاستثمار ، ومن ثم فإن الأسرة الميسورة تستطيع أن تموّل دراسة أبنائها وتحصيلهم من أجل تحقيق مزيد من النجاح والتفوق⁽²³⁾ . وخلاف ذلك ، فإن الأسرة الفقيرة تدفع أبنائها إلى سوق العمل في مراحل مبكرة من حياتهم وقبل إتمام دراستهم . وبهذا الصدد يذهب المفكر الأمريكي إيفان إيليتش (Ivan Illich) إلى اعتقاد أن اللامساواة المدرسية تنبع من اللامساواة الاقتصادية بشكل مباشر . ويؤكد أهمية هذه الفكرة أيضاً المفكر الفرنسي رايونود بودون (Raymond Boudon) حيث يذهب إلى القول بأن العامل الاقتصادي للأسرة يؤدي دوراً محدداً على مستوى نجاح أبنائها⁽²⁴⁾ ، ويرى جاك هالاك (Jacques Hallak) في هذا السياق أن الأسرة توظف بعضاً من دخلها في عملية التربية والتعليم ؛ وذلك من شأنه أن يعطي الأطفال الذين ينحدرون من أسر غنية فرصاً أفضل في متابعة تحصيلهم المدرسي والعلمي⁽²⁵⁾ .

يذهب أغلب الباحثين في دراساتهم حول طبيعة التنشئة الاجتماعية إلى تفسير اللامساواة بين الأطفال في مستوى القدرات والنجاح المدرسي من خلال عاملين أساسيين؛ هما العامل الاقتصادي (جملة شروط الحياة المادية للأسرة)، والعامل الثقافي الذي يشتمل على جملة شروط الحياة الفكرية والثقافية.

وفي الوقت الذي يعطي بعض الباحثين للعوامل الثقافية أولوية في مستوى القدرات العقلية والنجاح المدرسي، يذهب بعضهم الآخر إلى التركيز على أهمية العوامل الاقتصادية وأولويتها. ويمكن أن تُعزى حماسة كل من الطرفين في إعطاء الأهمية لهذا العامل أو ذاك إلى خلفيات فكرية وأيديولوجية تتجلى في مسار الجدول الدائر بين الطرفين.

لقد بين بول كليرك (Paul Clerc) في دراسته التي أجريت عام 1963 حول العائلة والتوجه المدرسي في مستوى الصف السادس في ضواحي باريس، أن النجاح المدرسي يتباين بتباين الدخول الشهرية⁽²⁶⁾.

وفي دراسة ميدانية أجرتها نويل بيسيرييه (Noel Bisseret) حول طلاب المراحل التحضيرية في كلية الآداب في باريس تبين الباحثة أهمية العامل الاقتصادي في مجرى الحياة الدراسية للطلاب، حيث تؤكد الدراسة أن تسرب الطلاب في مرحلة السنة الأولى كان من نصيب الطلاب الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية فقيرة، وهم الطلاب أنفسهم الذين حازوا نتائج جيدة في امتحانات شهادة البكالوريا، وذلك يشهد على حسن سيرتهم المدرسية*. وتضيف بيسيرييه أن اللامساواة الاقتصادية تؤدي دوراً مهماً في نجاح الطلاب أو رسوبهم في مستوى الدراسات الجامعية⁽²⁷⁾.

وتشير سيزان فيرج (Suzanne Farge) في دراستها حول ديمقراطية التعليم في هنغاريا إلى أن تأثير الدخل في السلوك الثقافي محدود نسبياً⁽²⁸⁾. وهذه النتيجة تركز على ظاهرة غياب اللامساواة الاقتصادية واستمرارية التفاوت الثقافي واللامساواة الثقافية بشكل واضح في هنغاريا.

هناك عدد كبير من الباحثين الذين يبرزون أهمية تأثير العامل الاقتصادي في عملية الاكتشاف المعرفي، فقد كتب آدم سميث في عام 1776 قائلاً: إن الإنسان المؤهل يمكن أن يقارن بإحدى الآلات المتطورة جداً؛ فالعمل الذي أعد له براتب مرتفع قياساً إلى عامل عادي يسمح له أن يعوض كامل النفقات التي وظفت في تربيته، وذلك على الأقل بما يعادل الفائدة نفسها التي يحصل عليها من رأس مال في المستوى نفسه من حيث القيمة⁽²⁹⁾. ويرى بعض الباحثين أن التربية في البلدان الرأسمالية تخضع لقوانين السوق الرأسمالية، والعملية المدرسية بالنسبة إليهم هي عملية توظيف رأسمالي؛ فالمؤسسة المدرسية ليست في نهاية الأمر سوى مؤسسات لإنتاج الشهادات العلمية كسلع تطرح في أسواق العمل، فالمستقبل وفقاً لهذه الرؤية الاقتصادية يحدد المسيرة المدرسية وعملية الالتحاق والحصول على الشهادات المدرسية، وهذا المستقبل (كمشروعات فردية) يتدخل في الحاضر (رأس المال المتاح)، وذلك في مباشرة الدراسة ومتابعة التحصيل المدرسي؛ فعلى سبيل المثال هناك 2٪ فحسب من السكان الريفيين يستطيعون متابعة خمس سنوات من الدراسة في المرحلة الابتدائية، ولذلك فإن نصف رأس المال المخصص للمدرسة يتفق في تعليم 1٪ من شريحة السكان في سن دخول المدرسة. وفي أمريكا اللاتينية فإن الحصول على شهادة علمية يعادل من وجهة نظر اقتصادية ثلاثمئة أو

أربعمئة ضعف من دخل الفرد المتوسط في هذه البلدان . وتشير أعمال رايونود بودون الخاصة بالتنشئة الاجتماعية ومسألة تكافؤ الفرص التعليمية إلى أهمية الإرث الثقافي في عملية التحصيل المدرسي ، ولكن بودون يرى أن الإرث الثقافي أو التركة الثقافية لا يمارسان إلا دوراً محدوداً في تفسير طبيعة التنشئة الاجتماعية ، ولا سيما في مرحلة التعليم العالي⁽³⁰⁾ .

ويعتقد محمد شرقاوي أن العائلات والطلاب يرون «في التربية خيرات تستثمر وليست خيرات تستهلك»⁽³¹⁾ ، ويرى الكاتب أن قرار متابعة الدراسة أو مغادرة النظام المدرسي أو التوجه إلى الدراسة في فرع دراسي ما يتعلق بعملية حساب دقيقة يأخذ فيها الطالب وأسرته في الاعتبار المجازفات الاقتصادية التي تتعلق بالخسارة والأرباح ؛ فالتربية ليست مجانية ، إذ تساهم العائلات في نصيب مباشر من تغطية نفقات تربية أطفالهم ، «فأبواب المدرسة مفتوحة ، ولكن القوي هو الذي يربح» . ويرى فرانسوا جويل (Francois Joel) بهذا الصدد أن الطلاب الميسورين يستطيعون أن يأخذوا على عاتقهم المجازفات كافة ، وذلك لأن ذويهم يملكون رأس مال اقتصادياً كافياً لتغطية مغامراتهم المدرسية⁽³²⁾ . وفي الأوساط الميسورة لا يؤدي النجاح المدرسي إلا دوراً محدوداً للتأثير في الطموحات المدرسية للأبناء⁽³³⁾ .

ويذهب بول كليرك في هذا السياق إلى أن العامل الثقافي يرتبط ارتباطاً عميقاً بالعامل الاقتصادي . وبالإضافة إلى ذلك يمكن القول إن الأهمية المعتمدة لكلا العاملين الثقافي والاقتصادي مرهونة ببعض الظروف والشروط الاجتماعية على وجه التأكيد ؛ فعلى سبيل المثال يمكن للدخول أن

يكون مؤثراً جداً في مرحلة التعليم العالي ، في حين أن المستوى الثقافي للعائلة يمكن أن يؤدي دوراً مهماً جداً في مرحلة التعليم الابتدائي .

إن تأثير كل من هذين العاملين يمكن أن يرتبط بجملة الشروط الاجتماعية والتربوية في مجتمع ما ؛ ففي المجتمعات التي تغيب فيها مجانية التعليم يؤدي العامل الاقتصادي دوراً حاسماً ، وعلى العكس من ذلك فإن المجتمع الذي يتيح لأفراده فرصة متكافئة لمتابعة الدراسة والتحصيل يؤدي فيه العامل الثقافي دوراً أكثر أهمية من العامل الاقتصادي . وفي لحظة ما فإنه تصعب معرفة الأسباب التي تحدد طبيعة النشاط الثقافي للأفراد والفئات الاجتماعية .

ولم يوفر الباحثون جهودهم في تحليل العوامل المختلفة التي تؤثر في طبيعة التنشئة الاجتماعية . إن العوامل المؤثرة التي يأخذها هذا العامل أو ذاك تطرح وفقاً لتصورنا بعض الإشكاليات ؛ إذ يلاحظ في هذا الخصوص غياب نظام يصنف هذه العوامل وفقاً لطبيعتها وقدراتها التفسيرية . فما هو الأثر والدور الذي يؤديه كل من عمر الطالب والدخل والجنس والخلفية الاجتماعية على مستوى نجاح الفرد وسلوكه ثقافياً؟ وهل يمكن التمييز بين تأثير الماضي وتأثير المستقبل ومستوى الدخل عند العائلة أو مستوى الثقافة في تحقيق النجاح المدرسي؟

إذا كان العامل الاقتصادي يساعد بعض الأسر على تربية أطفالهم وتنشئتهم بصورة جيدة ، فإن هذا العامل نفسه قد يؤدي أحياناً دوراً سلبياً ؛ إذ يلاحظ في هذا الخصوص وفي كثير من الحالات أن أبناء العائلات الميسورة قلما يحققون النجاح المدرسي نفسه الذي يحققه أبناء الفئات

الفقيرة والمتوسطة، وفي مقابل ذلك فإن الأطفال الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية فقيرة يتحمسون جداً لدراساتهم من أجل نجاح أفضل ومن أجل متابعة دراساتهم العليا، وهم إذ يفعلون هذا فإنهم يسعون إلى تحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية.

لقد لاحظنا في سوريا أن أبناء المناطق الفقيرة اقتصادياً غالباً ما يحققون نجاحاً ملحوظاً في دراساتهم؛ وذلك بهدف الحصول على عمل أو وظيفة في القطاع العام، وعلى العكس من ذلك فإن أبناء المناطق الميسورة اقتصادياً أقل حماساً واندفاعاً في متابعة دراساتهم؛ لأنهم يستطيعون العمل في نشاطات اقتصادية خاصة في التجارة أو في مجال ملكياتهم التي تضمن لهم نوعاً من الغنى المادي بالنسبة إلى الفئة الأخيرة، فالمعلم والمدرسة شيان لا يستحقان الاهتمام لدى أبناء هذه الفئة، أما بالنسبة إلى الفئة الأولى فإن المدرسة وما يحيط بها تشكل رموزاً للاحترام والتقدير.

وحين نقول إن الطاقة التفسيرية للعوامل الثقافي مكافئة للعوامل الاقتصادي فإننا نفترض أن تفسير طبيعة التنشئة الاجتماعية أمر مرهون بالعاملين؛ أي لا يمكن لأحدهما منفرداً أن يفسر طبيعة التنشئة الاجتماعية دون الآخر. ومن الواضح اليوم عبر الدراسات والأبحاث الجارية في مستوى الحراك الاجتماعي في المجتمعات الصناعية أن رأس المال الثقافي يوجد في علاقة جدلية مع رأس المال الاقتصادي.

3. تأثير العامل الديمغرافي للأسرة في التنشئة الاجتماعية

يتوقف أثر الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية على نسق من العوامل البنوية المكونة لها؛ كالحلقات الاجتماعية، ومستوى الدخل، والمستوى

التعليمي للأبوين، وعدد أفراد الأسرة، والعلاقات القائمة بين أعضاء الأسرة، والمفاهيم والقيم التي تتبناها الأسرة، وبخاصة المفاهيم التي تتصل بأساليب التنشئة الاجتماعية. ويؤكد الباحثون في هذا السياق أهمية هذه العوامل الأسرية؛ إذ إن أكثر العوامل. وأشدّها خطراً وتدميراً على حياة الفرد هي العوامل التي تدور حول حياة الأسرة في الطفولة⁽³⁴⁾.

ويمارس كل عامل أسري دوراً خاصاً في عملية التنشئة الاجتماعية، ويتكامل ذلك الدور مع جملة التأثيرات التي تمارسها العوامل الأخرى. وتحقق هذه العوامل المختلفة للأسرة نوعاً من التوازن والتكامل في التأثير في شخصية الأطفال.

ويمكن للباحث أن ينظر إلى تأثير الأسرة في أفرادها من حيث هي نظام متكامل، أو من خلال تأثير بعض جوانب هذا النظام في الأطفال من نواح متعددة؛ أهمها الجانب الانفعالي، والجانب المعرفي، والجانب الاجتماعي في شخصية الطفل. ويتمثل الجانب الانفعالي عند الطفل في عدد من الخصائص النفسية كالخوف، والخجل، والجرأة والإحجام، والغضب، والثقة بالنفس، والإحساس بالأمن العاطفي والنزعة إلى الاستقلال، أو التسلط والكرامية والعدوان، والحب أو الحقد، وسرعة الانفعال، والقلق، والاستسلام، والخضوع، والمبادرة، والروح النقدية. ويتمثل الجانب المعرفي في مستوى ذكاء الطفل ومستوى تحصيله المدرسي ومستوى خبراته ومعارفه عن الوسط وقدراته التحصيلية.

وتتحدد أهمية العامل الديموجرافي للأسرة بطبيعة الأشكال التي عرفتھا عبر مراحل تاريخ تطورها حيث عرفت المجتمعات الإنسانية أشكالاً

مختلفة للأسرة . ويتحدد شكل الأسرة بمستوى تطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع في كل مرحلة من مراحلها التاريخية . وتعتبر الأسرة الممتدة من أكثر أنواع الأسر شيوعاً في تاريخ المجتمعات الإنسانية ؛ وهي الوحدة الاجتماعية التي تشتمل على عدة أجيال في آن واحد تعيش تحت سقف واحد، فتشمل الأسرة الجد والجددة والأبناء وزوجاتهم والأحفاد . وقد تطور هذا الشكل الأسري تاريخياً وتقلص تحت تأثير التطور الاجتماعي الذي أدى إلى ظهور الأسرة النووية ؛ وهي الأسرة التي تتكون من الزوج والزوجة والأبناء . ومن أشكال الأسرة أيضاً الأسر ذات الزواج المتعدد والزواج الأحادي . وتتكون الأسرة المتعددة الزوجات من رجل وأكثر من زوجة بينما تكون هناك زوجة واحدة في إطار الأسرة النووية⁽³⁵⁾ .

إن الأطفال الذين ينشؤون في أسر ممتدة يواجهون ظروف حياة تربوية غير تلك التي تحيط بالأطفال في بيئة أسر نووية صغيرة ، ولا شك في أن تأثير كل من الأسرة الممتدة والأسرة النووية يختلف باختلاف الظروف وتكامل المتغيرات الاجتماعية الأخرى . فمن الثابت علمياً أهمية عدد أفراد الأسرة في التنشئة الاجتماعية ، حيث يختلف طابع التنشئة الاجتماعية في الأسرة التي يكون عدد أفرادها كبيراً عن التنشئة في أسر صغيرة العدد ، ويمكن الإشارة هنا إلى أهمية شكل ومضمون السلطة المستخدمة في معاملة الأطفال⁽³⁶⁾ .

وإذا كان عدد أفراد الأسرة يؤثر بوضوح في إمكانيات التنشئة الاجتماعية ويحدد طبيعتها ، فإن هذا التأثير لا ينفصل بالضرورة عن طبيعة العامل الاقتصادي للأسرة ، حيث تلاحظ الروابط الجوهرية بين العامل الديمغرافي للأسرة والعامل الاقتصادي ؛ فكلما ازداد عدد أفراد الأسرة

ازدادت أعباء الأسرة اقتصادياً ، ومنه فإن المعاناة الاقتصادية - كما أوضحنا منذ قليل - تؤدي إلى نتائج سلبية وخطرة على طبيعة التنشئة الاجتماعية . وتتضح من التحليل الجارري في هذا السياق أن تأثير حجم العائلة يمكن أن يتوازن ويتفاعل مع المستوى المهني والاقتصادي للأب ، أي إنه في مستوى مهني واقتصادي معين ينخفض مستوى تحصيل الأطفال كلما مال عدد أفراد الأسرة إلى الزيادة⁽³⁷⁾ .

ويضاف إلى ذلك أنه كلما ازداد عدد أفراد الأسرة ترتبت على الوالدين جهود إضافية في توفير الحب والحنان والرعاية التي تتناسب وحاجة الأطفال ؛ فعملية التنشئة الاجتماعية تنطلق من مبدأ تأمين احتياجات الطفل النفسية والثقافية والاجتماعية والمعرفية⁽³⁸⁾ . وهذا يعني أن عدد أفراد الأسرة يؤدي إلى تزايد أعباء الوالدين التربوية إلى حد لا يستطيعان فيه تأمين احتياجات الأطفال ، وهذا يتعكس بدوره على تربيتهم ونشأتهم . فالطفل يحقق ، في إطار الأسرة ، التفاعل الاجتماعي بشكل مستمر وعلى نحو متبدل ، وذلك في سياق علاقاته مع والديه وأفراد عائلته . ويؤدي هذا التفاعل الأولي إلى تكوين وتشكيل الملامح الأساسية لشخصية الطفل⁽³⁹⁾ .

تتأثر عملية اكتساب الطفل للشقافة في إطار الأسرة من مرحلة إلى أخرى وفقاً لعدد من المتغيرات ؛ كالجنس والعمر وترتيب الطفل بين إخوته (الطفل البكر أو الأصغر) . لقد ثبت علمياً أنه كلما كان التباين العمري كبيراً بين الإخوة كانت الدرجات التي يحصلون عليها أفضل ، ويضاف إلى ذلك أن حجم العائلة يباشر تأثيره في مستوى التحصيل المدرسي . وقد ثبت أيضاً وجود علاقة عكسية بين عدد أفراد العائلة ومستوى التحصيل ، فكلما

ازداد عدد أفراد العائلة انخفض ، في المتوسط ، مستوى التحصيل والدرجات .

4. العامل الثقافي للأسرة ودوره في التنشئة الاجتماعية

يتحدد العامل الثقافي في الأسرة ، على المستوى الإجرائي ، بمستوى تحصيل الأبوين العلمي ، ومستوى الاستهلاك الثقافي الذي يتمثل في عدد الساعات التي يقضيها الأبوان في قراءة الكتب والمجلات ونوع المواد المقروءة . حيث بينت الدراسات التي أجريت في هذا الخصوص أن هناك تبايناً في أساليب التنشئة الاجتماعية بين الأسر يتباين المستويات الثقافية للأب والأم . وقد تبين أيضاً أن الأبوين يميلان إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية وإلى الاستفادة من معطيات المعرفة العلمية في العمل التربوي ، كلما ارتفع مستوى تحصيلهما المعرفي أو التعليمي . وعلى العكس من ذلك يميل الأبوان إلى استخدام أسلوب الشدة كلما تدنى مستواهما التعليمي .

وتبين نتائج الدراسة التي أجراها صفوح الأخرس في سوريا على عينة واسعة قوامها 400 أسرة سورية ، أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين مستوى تعليم الأبوين ومدى استخدام الشدة في العمل التربوي . وقد أبدى 7.6% من الآباء حملة الشهادات الجامعية ميلهم إلى استخدام الشدة في التربية مقابل 25% عند الآباء الأميين ، وعلى العكس من ذلك أعلن 48.9% من الآباء الجامعيين اعتمادهم على أسلوب التشجيع مقابل 15% فقط عند الآباء الأميين . وتشير الدراسة إلى نتائج مماثلة فيما يتعلق بأسلوب التربية

ومستوى تعلم الأم⁽⁴⁰⁾. وفي سياق آخر تبين الدراسات التي أجريت أن مستوى تحصيل الأطفال أبناء الفئات ذات التعليم العالي، يكون أفضل من مستوى تحصيل أبناء الفئات ذات التعليم المتدني. وتلك هي النتيجة التي توصل إليها الباحث الفرنسي بول كليرك في دراسة له حول دور الأسرة في مستوى النجاح المدرسي في فرنسا على عينة وطنية من التلاميذ، في المرحلة الإعدادية، وذلك عام 1963، ويبيّن أن النجاح المدرسي للأطفال يكون على وتيرة واحدة بالنسبة للأطفال الذين هم لأباء ذوي مستوى تعليمي واحد، وذلك مهما كان التباين في مستوى دخل العائلة الاقتصادي. وعلى الخلاف من ذلك، إذا كانت دخول العائلة المادية متفاوتة فإن نجاح الأطفال يتباين بتباين المستوى التعليمي لأبائهم⁽⁴¹⁾. وفي هذا الخصوص يعلن كل من بيير بورديو (Pierre Bourdieu)، وجان كريستيان باسرون (Jean Christien Passoron) في معظم أعمالهما، الدور الكبير الذي يؤديه العامل الثقافي على مستوى التحصيل المدرسي للأطفال⁽⁴²⁾.

ولقد تبين لنا في دراسة أجريناها عام 1985 حول عينة من طلاب جامعة دمشق أن عدد الطلاب في التعليم العالي يميل إلى التزايد وفقاً لتدرج ثقافة الأب الحاصلة، وأنهم يتوزعون في الفروع العلمية المهمة كلما تم التدرج في السلم التعليمي للأب⁽⁴³⁾. وتشير نتائج دراسات أخرى إلى أهمية العلاقة بين المستوى الثقافي للأب وحاصل الذكاء عند الأطفال، ونمط شخصياتهم ومدى تفكيرهم، وتدلل هذه الدراسات على ارتباط قوي بين طموح الأطفال العلمي والمهني، والمستوى التعليمي لرب الأسرة. ويعود

تأثير العامل الشقافي إلى عدد من العوامل ؛ كمستوى التوجيه العلمي للأبوين ، وأنماط اللغة المستخدمة ومستوى التشجيع الذي يقوم به الآباء نحو أطفالهم .

ثالثاً: في إشكالية التسلط والتسامح التربويين

لقد شكلت العقود الأخيرة من القرن العشرين ، الموطن الزمني لعدد كبير من البحوث التربوية الميدانية والأنثروبولوجية ، التي تناولت قضية التسامح والتسلط في العملية التربوية . وتعتبر هذه البحوث المتتابعة عن عمق إشكالية الموقف من هذه الظاهرة التي شكلت بؤرة جدل عميق وشامل في مختلف المجالات العلمية والأيدولوجية للمجتمعات الإنسانية المعاصرة . وغني عن البيان أن قضية السلطة والحرية في التربية تشكل انعكاساً لقضايا اجتماعية متعددة ؛ أهمها مسألة الطبيعة الإنسانية ، وقضية المعرفة ونظريتها ، وقضية السلطة السياسية ، وقضية أصل العدوان والعنف التي مازالت قضية العصر ومأساته في الوقت نفسه .

لقد بينت الدراسات والأبحاث التي أجراها الأنثروبولوجيون الأمريكيون بعد غزو جزيرة أوكيناوا عام 1946 أن السكان المدنيين كانوا أكثر تحملاً للصدمة من العسكريين اليابانيين ، حيث لاحظ علماء النفس أن أسلوب التنشئة الاجتماعية للسكان الأصليين يتميز بمضامينه الديمقراطية والحرية . فالأمهات في هذه المجتمعات يحملن أطفالهن حتى اللحظة التي يسير فيها الطفل على قدميه عفوية ودون قسر ، والطفل يصل إلى مرحلة النظافة بصورة عفوية دون إكراه أو تعنيف ، ويغدق الآباء حبههم على

أطفالهم بلا حدود ويمنحونهم حرية كاملة في مختلف مسارات حياتهم في أثناء الرضاعة والمشي وضبط الإخراج والقطام، وينظرون إليهم على أنهم كائنات ملائكية ذات طابع قدسي. ومن هذا المنطلق وعلى أساس هذه النتائج التربوية لنمط التنشئة الاجتماعية الحرة، انطلق الباحثون لتفسير القدرة الهائلة للسكان على تحمل صدمة الحرب وويلاتها بدرجة لا مثيل لها، مقارنة بما مُني به الجنود اليابانيون من إصابات نفسية بالغة الأهمية والخطورة⁽⁴⁴⁾.

لقد شُغف الأنثروبولوجيون بدراسة طبيعة التنشئة الاجتماعية في القبائل التي مازالت تعيش بطريقة بدائية، وذلك من أجل رصد وضعية السلطة التربوية والاجتماعية وطبيعة التنشئة الاجتماعية في هذه المجتمعات. ويتمحور الهدف الأساسي لهذه الدراسات حول معرفة تأثير الحضارة في طبيعة ممارسة السلطة في التربية والتنشئة الاجتماعية في المجتمعات السابقة على الحضارة المادية. لقد سبق لجان جاك روسو أن أعلن أن القسر والإكراه ظاهرة تولد مع المدنية، وأن المجتمعات الإنسانية التي كانت تعيش في حالة الفطرة كانت خيرة لا ظلم فيها ولا قهر، فالقهر ظاهرة ثقافية وهي فكرة أفلاطونية قديمة⁽⁴⁵⁾. إن دوركهام قد لُح في كتابه «التربية الأخلاقية» إلى أن العقوبات لا أثر لها في المجتمعات البدائية «لقد اعتبر رئيس قبائل سيو أن البيض متوحشون لأنهم يضربون أولادهم»⁽⁴⁶⁾. وهذا يعني - كما يعتقد دوركهام - أن التسلط ظاهرة ثقافية أتت مع تحول المجتمعات الإنسانية من مجتمعات بسيطة إلى مجتمعات مركبة.

وتبين الأبحاث والدراسات الأنثروبولوجية أن أغلب القبائل البدائية تعتمد أساليب تربوية متسامحة في تربية أبنائها؛ فقبائل الأوكيناوا

(Okinawa) التي درسها مولوني (Molony)، وقبائل التشامبولي (Tschambulie) التي درسها مارجريت ميد (Margeret Mead)، وقبائل الكومانش (Comanches) التي درسها كاردينير (Kardiner)، هي قبائل متسامحة جداً فيما يتعلق بمسألة العلاقات الغذائية للطفل ولا سيما في مرحلة الرضاعة .

وخلافاً لذلك فإن قبائل الموندوجومور (Mundugumor) يناضلون من أجل الحصول على كفايتهم من الغذاء؛ فالطفل يوضع على ظهره على الأرض الباردة من أجل أن يحصل على رضعته أو غذائه .

إن الدراسات والأبحاث تبين أن المعاملة التي تتم في مرحلة مبكرة من حياة الطفل تؤدي إلى إحباطات كبيرة قد تكون مدمرة لشخصية الطفل⁽⁴⁷⁾ . وبالتالي فإن نظرة الطفل إلى الكون والحياة ستكون مرهونة أيضاً بنموذج المعاملة التي تلقاها في هذه المرحلة؛ فأطفال الموندوجومور عندما يصبحون راشدين تتميز شخصياتهم بالقلق والتوتر كسمة دائمة، وذلك على خلاف أطفال قبيلة الأرابيش (Arabeche) الذين يتميزون لاحقاً بدرجة عالية من الثقة بالنفس⁽⁴⁸⁾ .

تبين نتائج الأبحاث التي أجرتها الباحثة الأنثروبولوجية الأمريكية مارجريت ميد في جنوب شرقي آسيا في غينيا الجديدة، والتي عرضت نتائجها في كتابها المشهور «الجنس والطبائع في ثلاثة مجتمعات بدائية» الأهمية الكبيرة للعلاقة الجوهرية التي تربط بين الطبائع وأسلوب التنشئة الاجتماعية في أثناء مرحلة الطفولة المبكرة⁽⁴⁹⁾ .

وتبين دراسات ميد أهمية الطريقة التي يتم بها إرضاع الأطفال ومدى تأثير هذه الطريقة في بناء شخصيات عدوانية أو متسامحة. لقد لاحظت وجود اختلاف كبير بين شخصية الراشدين في قبيلتي الأرايش والموندوجومور؛ فالرجال والنساء في قبيلة الأرايش يتميزون بسمات الرقة والنعومة والوداعة والطيبة والصدق والتفائل، بينما يتميز رجال ونساء قبيلة الموندوجومور بالشدة والصرامة والفظاظة وقسوة القلب، إنهم أكلة لحوم وصيدورؤوس⁽⁵⁰⁾. واستطاعت الباحثة أن تفسر هذه الظاهرة بالعودة إلى دراسة أسلوب التربية السائد في كلتا القبيلتين فوجدت أن الطفل في قبيلة الأرايش يعامل برقة ووداعة متناهية جداً، ويحظى بعناية فائقة من قبل الأبوين فهو يجد دائماً من يحمله على كفيه، والأم ترضع طفلها في كل لحظة يعبر فيها عن حاجته ويوضع عادة قريباً من ثدي الأم، وتترك له الفرصة متاحة دائماً ليتوقف عن الرضاع فيستسم ويرتاح ويعاود الرضاعة من جديد، وهو لا يُعنف عندما يخرج فضلاته ولا يكره على السير إلا عندما يحين موعد سيره، ولا يفطم إلا بعد أمد طويل⁽⁵¹⁾. أما الطفل في قبيلة الموندوجومور⁽⁵²⁾ فيربي على مبدأ العدوانية والتسلط؛ حيث يتم فطامه فجأة ولا يسمح له بالرضاع من ثدي أمه إلا لفترة قصيرة جداً، ويطرد عن ثدي أمه في أي لحظة يتوقف فيها ليأخذ قسطاً من الراحة، والأمهات يرضعن أطفالهن وقوفاً ويمنع الطفل في أثناء ذلك من تحريك يديه ويبعد بسرعة إلى السللة الخشبية التي يوضع فيها. إن حياة الطفل في هذه القبيلة مشحونة بالعنف والقهر والعناء، ولحظات الرضاعة هي لحظات بؤس وشقاء، وهنا تكمن أصل المظاهر الاغترابية لشخصية الموندوجومور.

وبغض النظر عن المحتوى القيمي للثقافة التي تنقل إلى الأفراد، يؤدي أسلوب التنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً في التأثير سلبياً أو إيجابياً في بنية الشخصية. وهذا يعني أن من الممكن أن يكون أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي تعتمد عليه بعض القبائل البدائية أكثر كفاية، من حيث المبدأ، لتحقيق نماء الشخصية وتطورها، وذلك بالقياس إلى الأساليب التي تعتمد عليها الثقافات المتقدمة حضارياً. وتتمايز أساليب التنشئة الاجتماعية المعتمدة في درجة الشدة المستخدمة، وفي مدى اعتمادها على الأساليب العلمية في بناء شخصية الأفراد وتربيتهم.

وباختصار، يمكن القول إن أساليب التنشئة الاجتماعية التسلطية الاعتبارية تؤدي بصورة عامة إلى هدم الشخصية الإنسانية واغترابها، وعلى خلاف ذلك تعمل التنشئة الاجتماعية المعتدلة والديمقراطية التي تنطلق من معطيات التجربة الإنسانية العلمية في التربية على بناء الشخصيات الإنسانية المتكاملة.

وفي هذا السياق يقول سلفادور جيني: «عندما يكون هناك تباين بين مجتمع وآخر في مستوى تسلطه وتسامحه، أو في مناحي نظريته الفلسفية أو الجمالية، فإن ذلك يعود إلى أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة فيه»⁽⁵³⁾.

وبصورة عامة يمكن القول إن أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعتمد الإسراف في استخدام الشدة أو التساهل، تؤدي إلى بناء شخصيات اغترابية ضعيفة وغير متكاملة. وكلما اتجهت هذه الأساليب نحو اعتماد المنطق العلمي في التنشئة الاجتماعية كانت أكثر قدرة على بناء شخصيات سليمة متكاملة⁽⁵⁴⁾.

وتشير الدراسات الأنثروبولوجية التي تناولت سبعاً وأربعين ثقافة مختلفة، إلى أن هناك ثقافتين بينها فحسب تعتمد الأسلوب الصارم في تربية الأطفال، وذلك وفقاً للتمودج التربوي السائد عند الطبقات المتوسطة في دول أوروبا الغربية. وقد بينت هذه الدراسات اجارية في هذا الميدان تسع خصائص أساسية تعززها التربية المتسامحة بقابلها تسع خصائص تعززها التربية المتسلطة؛ وهي¹⁵⁵:

1. الاستقلال والتبعية: هناك ميل كبير للاستقلال يظهره الأطفال الذين تسود منازلهم درجة عالية من الحرية، وفي مقابل ذلك يبدي الأطفال الذين ترعرعوا في بيئة متسلطة نزعة إلى التبعية والخضوع بدرجة كبيرة جداً.
2. النزعة الاجتماعية والميل إلى العزلة: هناك ترابط كبير بين أجواء التسامح الأسرية وميل الأطفال إلى التعاون الفعال مع الآخرين؛ فالأطفال الذين ينحدرون من بيئات متسامحة يبدوون نزعة كبيرة إلى المشاركة في الحياة الاجتماعية والمبادرة والتكيف، وعلى خلاف ذلك يبدي الأطفال الذين خيروا تربية قاسية ميلاً كبيراً إلى العزلة الاجتماعية.
3. المواظبة والإحباط: يعمل أسلوب التربية المتسامحة على بناء نموذج شخصية قادرة على توظيف طاقة متوازنة، وعنى الاستمرارية الذهبية في مجابهة المشكلات بصورة فعالة. وعلى خلاف ذلك يؤدي الإحباط في سلوك الأطفال الناشئين في بيئة قاسية إلى التراجع والاستسلام إزاء المواقف الصعبة.

4. ضبط الذات والاضطرابات الانفعالية: من أجل قياس هذه السمة يعتمد الباحثون على توظيف اختبار الإحباط، وقد بينت الدراسات أن ضبط الذات يأخذ درجة عالية عند الأطفال الذين ينحدرون من أسر ديمقراطية، وبالتالي يمكن ملاحظة أن الأطفال الذين عاشوا في وسط أسري متصلب قلما يستطيعون تحمل الصدمات الإحباطية بالصورة نفسها التي توجد عند الأطفال الذين عاشوا في بيئة ديمقراطية.
5. الاندفاع الإيجابي والجمود السلبي: التربية الصارمة - كما تظهر الأبحاث النفسية - تكبت الطاقة وتدفع الأطفال إلى حالة جمود سلبية، حيث يلاحظ أنهم أميل إلى التداعي والكسل والابتعاد عن كل النشاط الإيجابية؛ ومن جهة يتميز أطفال البيئات المتسامحة بامتلاكهم نزعة إيجابية وطاقة حيوية في النشاط واللعب وفي مختلف أنماط السلوك الإيجابي.
6. الإبداع والتوافقية: يكون التباين في هذا المستوى شديداً، حيث تبين إحدى الدراسات أن 33% من المبدعين عاشوا في أوساط متميزة بأجواء الحرية، وأن هناك 2% من المبدعين ينتمون إلى عائلات متصلة في العملية التربوية⁽⁵⁶⁾.
7. المودة والعداوة: يظهر الأطفال الذين تعرضوا للقسر التربوي عدوانية أكبر من أولئك الذين عاشوا في بيئات متسامحة. ويظهر الأطفال أبناء الأسر المتسامحة درجة عالية من المشاعر الإيجابية تجاه الآخرين.
8. الإحساس بالأمن والإحساس بالقلق: يبدو ذلك واضحاً وبصورة صريحة بين الأطفال وفقاً للبيئة التي ينتمون إليها؛ أن أطفال البيئات

الديمقراطية يملكون إحساساً متعاضداً بالأمن والاستقرار، وعلى خلاف ذلك يشعر أبناء الأسر الصارمة بالقلق والتوتر.

9. الحزن والفرح: كلما تدرج الأطفال في سلم الانتماء إلى أسر متسامحة كانت السعادة هي السمة الأساسية لحركتهم ووجودهم، والعكس صحيح.

وتبين إحدى الدراسات في هذا الميدان⁽⁵⁷⁾ أن الأطفال الذين يعيشون في أوساط متصلة تربوياً يعانون المشكلات الآتية:

1. الخجل والخوف في علاقاتهم مع الآخرين.
2. يحاولون إرضاء معلمهم.
3. علاقاتهم مع زملائهم مشحونة بالخجل والانتواء.
4. يصاب أغلب علاقاتهم العاطفية بالإحباط والفشل.
5. يشعرون بمزيد من القلق والتوتر ومشاعر الإحساس بالذنب.
6. مزيد من مشاعر وأحاسيس الشقاء والبؤس والميل إلى البكاء.
7. مزيد من الإحساس بالتبعية تجاه الوالدين.

إن أساليب التنشئة الاجتماعية تعكس أساليب السلطة الموظفة في المجتمع وفي مؤسساته⁽⁵⁸⁾؛ وهذا يعني أن أساليب التنشئة الاجتماعية مرهونة بنوع السلطة المستخدمة في تربية الأطفال ودرجتها، فبعض المجتمعات تعتمد أساليب العقاب والتسلط والتخويف في التنشئة الاجتماعية، وهذا من شأنه التأثير في مضمون التنشئة الاجتماعية وفي شخصية الأفراد الذين يخضعون لأسلوب الشدة في تنشئتهم الاجتماعية.

وتبين الدراسات التي أجريت في ميدان التنشئة الاجتماعية أن الأساليب التسلطية في التربية تؤدي إلى هدم البنية النفسية والاجتماعية والعقلية للشخصية عند الأطفال، وعلى خلاف ذلك تبين أن الأطفال الذين يعيشون في أوساط أسرية تعتمد التنشئة الاجتماعية الديمقراطية يتميزون بسمات في متهى الإيجابية⁽⁵⁹⁾:

في الدراسة التي أجراها جون أندرسون (John Anderson) حول الأنماط السلوكية عند الآباء والأبناء، طلب من عينة كبيرة من الأطفال تحديد طرائق ذوبهم في التربية، ثم طلب تقويم سلوك كل طفل من أفراد العينة وفقاً لآراء زملائه ومعلميه في القاعة. وبينت الدراسة لاحقاً ما يلي: التلاميذ الذين يعيشون في أوساط عائلية قمعية، وصفهم زملاؤهم بأنهم مشاكسون وعصايبون وشارون بسهولة ويظهرون سلوكاً عدوانياً، أما الأطفال الذين وُصفوا بأنهم تعاونيون ومبتهجون فقد كانوا يصفون آباءهم أنهم متسامحون في التربية⁽⁶⁰⁾. استطاعت مثل هذه الدراسات أن ترصد أهمية العلاقة بين درجة رعاية الوالدين، ومتغيرات بالغة الاتساع والشمول؛ مثل الذكاء، والثقة بالنفس، والإبداع، والإنجاز، وتقدير الذات، والتوافق الاجتماعي، والانبساط، والانطواء. وفي هذا السياق تؤكد هذه الدراسات أن الرعاية الوالدية التي تشتمل على علاقات المودة داخل إطار ديمقراطي، وعلاقات القبول، والاستقطاب، والاهتمام، والتبادل الانفعالي والوجداني، وغياب التسلط، تؤدي إلى تعزيز مستوى المتغيرات السابقة.

وتمكن الإشارة إلى دراسة بالدوين (A. L. Baldwin) ومساعديه التي أجريت على عينة من 125 طفلاً في 'معهد تلز' بلغ متوسط أعمارهم 14

عاماً، وقد بينت هذه الدراسة أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ديمقراطية، يتميزون بدرجة عالية من التوافق الاجتماعي ومن النزعة إلى الزعامة والتخطيط وحب السيطرة⁽⁶¹⁾.

وتبين دراسة أخرى لبالدوين أجراها على 67 تلميذاً في الرابعة من العمر، أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ديمقراطية يتميزون بالنشاط والمنافسة والانطلاق والميل إلى الزعامة، وأن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تسلطية يميلون إلى الامتثال والمطواعة والعصيان والعدوان⁽⁶²⁾. ويشير ويلارد أولسون في استعراضه لبعض الأبحاث الجارية على أطفال ما قبل المدرسة، أن هناك علاقة وطيدة بين أسلوب العقوبات الجسدية ونزعة الطفل إلى عدم مواجهة الواقع وبين أسلوب التسامح والشخصية الجذابة للطفل⁽⁶³⁾.

وتمكن الإشارة بهذا الصدد إلى دراسة جودوين واتسن (Goodwin Watson) التي تشير - بناء على منهج الملاحظة المباشرة في مدارس الحضانة - إلى أن الأطفال الذين يتلقون مزيداً من الأوامر الوالدية والذين يعانون تدخلات مستمرة من ذويهم يميلون إلى العدوان، أما الأطفال الذين يتعرضون لتأنيب ذويهم والعقوبات والتهديد والتدخل فيميلون إلى البكاء بدرجة أكبر من الأطفال الآخرين⁽⁶⁴⁾.

ويعلن فرانك دونوفان (Frank Donovan) في دراسة له حول أطفال مدرسة الحضانة أن الأطفال الذين يعيشون داخل أسر متسلطة يظهرون مزيداً من السلبية وقليلًا من روح المنافسة، ويعانون السلبية وانخفاض

مستوى الطموح والمودة والمحبة والقدرة على التكيف بسهولة مع الآخرين، وفي المقابل فإن أطفال الأسر المتسامحة كانوا أكثر نشاطاً وفاعلية وأكثر تنافساً وأهمية⁽⁶⁵⁾.

تشكل العلاقة بين الأب والطفل كما يرى باندورا ووالترز (A. Bandura & P. Walters) نقطة مركزية في بناء شخصية الطفل، ومن ثم فإن تأثير هذه العلاقة لا يتوقف أبداً على الفترة الزمنية التي يقضيها الأب مع الطفل فحسب، وإنما على نوع هذه العلاقة ومدى تشبعها بمشاعر التقبل والود والدفء والحنان، ومثل هذه العلاقة تشكل مطلقاً رئيسياً في بناء شخصية الطفل جسدياً وعقلياً واجتماعياً؛ فالأب - كما يشير أغلب الدراسات التربوية - يشكل نموذجاً اجتماعياً وعاطفياً يعمل الأبناء على محاكاته وتقليده؛ وهو بما يملك من سلطة وقوة وخبرة ودراية وجاذبية يمثل النموذج والمثل الأعلى الذي يقتدي به الأطفال من خلال سلوكه وتصرفاته⁽⁶⁶⁾.
ويشار في هذا المستوى أيضاً إلى دراسات روبرت سيرز (Robert Sears) التي تؤكد أن العلاقة الدافئة والإيجابية بين الأبناء والآباء ترفع من سوية توافقهم النفسي والاجتماعي⁽⁶⁷⁾.

وتشير أيضاً دراسة لامب (M. E. Lamb) إلى وجود علاقة وثيقة بين تقدير الذات عند الأبناء وتقبلهم من الآباء، وأن هناك نتائج سلبية بين تقدير الذات ونبذ الآباء⁽⁶⁸⁾. وينسحب ذلك على مفهوم الثقة بالنفس والعلاقات الذاتية بين الابن وأبيه، وهذا ما تشير إليه نتائج هوفمان (M. L. Hoffman)، فالعلاقة الإيجابية المتسامحة بين الأبناء وآبائهم تولد مشاعر الثقة بالنفس وتريد فاعلية الأطفال في بناء جذور التواصل

الاجتماعي مع الآخرين، وبالتالي فإن غياب هذه العلاقة يؤثر سلبياً في مسار النمو النفسي والاجتماعي للأطفال⁽⁶⁹⁾.

بعد وجود الأب واحداً من أهم عوامل ومقومات ارتقاء شخصية الأطفال ونموهم، ومن مرتكزات بناء مشاعر الأمن والاستقرار. ويشير فرانك دونوفان في أحد تقاريره العلمية حول أطفال الرابعة من العمر إلى أن الآباء المتسلطين في نهجهم التربوي يمكنهم أن يجعلوا أطفالهم هادئين ومهذبين وغير عدوانيين، ولكن إمكاناتهم محدودة على المستوى العقلي والذهني⁽⁷⁰⁾.

وفي دراسة بيير تاب (Pierre Tab) المهمة قام أحد علماء النفس بدراسة مجموعتين من الآباء؛ تنصف إحداهما بالتسلط والأخرى بالتسامح، ثم قام بدراسة خصائص أطفال كل مجموعة من المجموعتين. وقد وجد أن أطفال الآباء المتسلطين كانوا أكثر تأدباً وخضوعاً ونظافة، ولكنهم كانوا أكثر عدوانية وخجلاً وانغلاقاً على الذات وميلاً إلى الانقياد، وأكثر تعرضاً للاضطرابات النفسية. وعلى خلاف ذلك اتصف أبناء الذين يعتمدون التربية الديمقراطية ومزيداً من الحرية، بأنهم عدوانيون وأقل ميلاً إلى الإذعان، وأكثر تمرداً ورقصاً للطعام، ولكنهم كانوا أيضاً أكثر ثقة بالنفس وأكثر قدرة على التعبير وأكثر ميلاً إلى الحرية والاستقلال⁽⁷¹⁾.

ويلاحظ في هذا الخصوص وفي إطار أدبيات العلوم الحديثة للسلوك ندرة النظريات والآراء التي تؤيد السلطة الأبوية. وقد تناول بعض الدراسات بالمقارنة ذكاء أطفال وإبداعهم ممن يتحدرون من أوساط فيها

تسلط، بذكاء وإبداع أطفال ينحدرون من أوساط اجتماعية متسامحة؛
ويثبت أنه لا وجود للعلاقة بين أسلوب التربية ومستوى الذكاء بالنسبة إلى
المجموعة الأولى. ولوحظ أن هناك مستوى ذكاء أعلى عند أطفال البيئة
المتسامحة، ومع ذلك فإن هذا الاختلاف - كما قدر الباحثون - لا يعود
إلى أهمية التسامح عند الآباء، حيث تتم الإشارة إلى العوامل الوراثية
وعوامل الوسط التي يمكن أن تؤثر بدرجة أكبر في مستوى الذكاء عند
العائلات المتسامحة.

وفيما يتعلق بالصحة النفسية في سياقها العام فإن الاختصاصيين يعطون
خاصة الإبداع أهمية أكبر وذلك بالقياس إلى الذكاء. وهم لا يعنون
بالإبداع (Créativité) مجرد القدرة على الخلق في مجال الأعمال الفنية أو
إبداع قطعة موسيقية أو إبداع آلة جديدة؛ إنهم يعارضون أن يقترن مفهوم
الإبداع بمفهوم الامتثال (Conformisme)؛ فالإبداع هو طريقة في التفكير
مختلفة تسعى إلى اتجاهات جديدة من أجل إيجاد الحلول للمشكلات
القائمة، وذلك بالتعارض مع طرق التفكير العادية التي تصنف في حدود
المعرفة التقليدية الامتثالية⁽⁷²⁾.

وعلى هذا الأساس يقرر هؤلاء الباحثون أنه ليس بالضرورة أن تكون
هناك علاقة بين الذكاء والإبداع، حيث لا تكشف اختبارات الذكاء
الأساسية عن القدرة الإبداعية، وذلك لأن هذه الاختبارات لا تتجه إلى
إعطاء قيمة كبيرة للتفكير المتماثل الذي يقوم على أساس الذاكرة والمنطق
في مستوى البيئة العضوية. لقد أجريت دراسة حول 449 مراهقاً طبقت
عليهم اختبارات الذكاء والإبداع بشكل منفصل أحدهما عن الآخر، وقد

سمحت هذه الاختبارات بالتمييز بين مجموعتين مختلفتين إحداهما عالية المستوى في دائرة الإبداع، والعكس صحيح بالنسبة إلى المجموعة الأخرى .

إن إسهام الإبداع في حياة أكثر أهمية وأكثر غنى أمر واضح؛ فالشخصية الإبداعية أقدر على تحقيق الانسحاب من الحياة بدرجة أكبر، ولا سيما في المستوى الانفعالي والمادي، وذلك بالقياس إلى الشخصية الامتثالية. ويؤكد الاختصاصيون أن الشخصيات الإبداعية أقدر على إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية⁽⁷³⁾.

وتثبت جميع الدراسات التي أجريت في هذا الميدان أن الآباء المتسلطين يخفضون من مستوى القدرة الإبداعية عند أطفالهم. وغني عن البيان أن التناقض بين القدرة الإبداعية والامتثالية يأتي بدرجة كبيرة كنتاج للاختلاف بين نهجين تربويين هما التسلط والتسامح. وتشير دراسات أخرى إلى ترابط عميق وشامل بين القدرة الإبداعية والحرية الشخصية التي تنبثق عن أجواء الحرية داخل الحياة العائلية. وبالتالي فإن من يملك الروح الإبداعية يملك القدرة على أن يكون حراً إزاء بعض الصعوبات والتحديات. ويصل فرانك دونوفان في هذا الصدد إلى نتيجة مفادها أن هناك مجموعة عوامل يمكنها أن تقلل من نمو القدرة الإبداعية، وهي الخضوع والصلابة والرقابة واحترام التقاليد والسلطة والعمل المنظم؛ وتلك هي السمات التي يركز عليها الآباء المتسلطون في إطار تربيتهم لأطفالهم. وهناك دراسة تاريخية مهمة تقدم سيرة ذاتية لعدد من الشخصيات المثالفة التي حققت نجاحاً في إطار الفن وفي السياسة وفي العلوم؛ إذ تؤكد هذه الدراسة أمراً مهماً وهو مساحة الحرية التي عرفتها هذه الشخصيات في بداية الحياة العائلية، حتى

لو كان ذلك مرتبطاً بالإهمال والتجاهل ، لقد أتيح لهم مجال واسع لارتكاب الأخطاء وحرية واسعة في استطلاع الحياة ورفضها أو قبولها على نحو داخلي⁽⁷⁴⁾ .

لقد أشرنا في أكثر من موضع إلى أنه من الصعب أن نجد دراسة علمية توافق على إيجابية التسلط الأسري أو التربوي . ولكن بير سيفال سيموند (Percival Symond) ، وهو أستاذ التربية يشكل استثناء للقاعدة ، حيث قام بإجراء دراسة حول العلاقات بين الآباء والأبناء في نهاية عام 1930⁽⁷⁵⁾ ، وذلك قبل أن يمارس المحللون النفسيون تأثيرهم في مجال الصحة النفسية للطفل . وقد تناولت هذه الدراسة مسألة المقارنة بين سلوك أطفال لآباء متسلطين وسلوك أطفال لآباء سليبين أكثر منهم متسامحين ، وهنا يركز سيموند على أهمية السلطة وهو يقدم لائحة مهمة بالسمات والخصائص التي توجد عند كل فئة ونموذج من الأطفال المدروسين بالعلاقة مع درجة تسلط الأب . وهو في هذا السياق يعطي الأطفال الذين نشؤوا بطريقة تسلطية درجة أعلى في مستوى الأدب والخضوع والاهتمام بالمدرسة والتواضع على منضدة الطعام والإحساس بالمسؤولية ، فهم لا يدخنون وثيابهم نظيفة ويرتبون الأشياء في مواضعها . ولكن أطفال القائمة الأخرى كانوا أميل إلى التمرد وعدم الإحساس بالمسؤولية وعدم الاهتمام بالمدرسة وقليل الانضباط في أثناء جلوسهم إلى منضدة الطعام ، كما كانوا كسالى وعنيدون يتحدون السلطة ويشكلون آفة الصف .

وفي إطار قائمة أخرى فإن سيموند وضع أطفال الآباء المتسلطين في قائمة من يتصف بالتهذيب والشرف والثقة والحذر ثم الألفة والخضوع

والقلق، أما الآخرون فهم عدوانيون فضوليون عنيدون غير مهتمين
 ثرثارون معارضون، ولكنهم يمتلكون ثقة بالنفس وينعمون بالاستقلال؛
 فالقائمة الأولى تتضمن رأي الباحث في الصفات الجيدة على المستوى
 الاجتماعي، أما القائمة الثانية فتتضمن القيم غير المرغوب فيها؛ إذ إن
 أغلبية الاختلافات داخل القائمة المواتية تأتي لصالح الآباء المتسلطين،
 ولكنه مع ذلك يوافق على أن الاستقلال والثقة بالنفس خصائص مرغوب
 فيها، وهي خصائص موجودة في قائمة الآباء غير المتسلطين، ويوافق أيضاً
 على أن خصائص الانغلاق والحجل والقلق هي خصائص غير مرغوب
 فيها، وأن هذه الخصائص توجد في صفوف الآباء المتسلطين. وهو في
 النهاية يستخلص «أن مصلحة الطفل لا تكون في جانب المتسلطين جداً ولا
 في جانب المتسامحين جداً».

وفي دراسة أخرى أجريت على أثر دراسة سيموند بإشراف جون
 أندرسون (John Anderson) تتضح التناقضات العلمية الخاصة بالمسألة؛
 فالتائج التي يصل إليها هذا الباحث متناقضة إلى حد كبير مع نتائج
 الأبحاث السابقة. ومع ذلك فإن دراسة أندرسون تبدو في غاية الأهمية
 والخصوصية؛ بسبب أن أندرسون يعمل إلى جانب سيموند في معهد
 المعلمين (College of Teachers) التابع لجامعة كولومبيا (Columbia)،
 ولذلك فإن أندرسون يتابع أبحاثه في ضوء النتائج التي وصل إليها
 سيموند. ومع أن أندرسون يعترف بفضل سيموند فإنه يعارضه عندما
 يستخلص أن الصبيان الذين عرفوا بمشاكساتهم وعنادهم وعدم استقرارهم
 على المستوى العاطفي، والذين لا يهتمون بشيء ويميلون إلى العدوانية

يتمون إلى آباء متسلطين نسبياً، وعلى خلاف ذلك فإن الصبيان الذين يتصرفون بالتعاون والاستقرار العاطفي، والذين يميلون إلى الخضوع ويظهرون عامة سلوكاً مناسباً ومتوافقاً على المستوى الاجتماعي هم على الأغلب أبناء الآباء المتسامحين⁽⁷⁶⁾. وبالمقارنة، فإن سيموند يجد أن أبناء المتسلطين طبعون مهتمون بالمدرسة جديرون بالثقة وإحساسهم عال بالمسؤولية، في حين أن أندرسون يجدهم متمردين وغير مستقرين عاطفياً؛ ما يجعلنا في موقع الدهشة لأنه لا يوجد اتفاق في الخلافات العلمية حول تأثير دور الآباء في سلوك الأطفال.

إن الجانب الذي يثير الجدل بدرجة أكبر في مجال السلوك عند الشباب، في المستوى العلمي، يتمركز حول مسألة العدوانية، في إطار علاقتها بالتسامح والتسلط التربويين. ومن المؤكد أيضاً أن كثيراً من الظواهر السلوكية الخاصة بتمرد الشباب مثل التحديات والاعتراضات ومظاهر السلوك العنيفة والتخريبية هي مظاهر تأتي عن طريق العنف والتسلط في إطار العائلة، ومن هذا المنطلق يمكن القول إن العصيان والتمرد هما وليدا العنف.

ولابد من الإشارة بهذا الصدد إلى ما يبديه علماء النفس من آراء أكثر اعتدالاً عن ظاهرة العنف عند الشباب؛ فالآباء لا يرون في العنف غير القيم السلبية، علماً بأن العنف من الزاوية النفسية يعد سمة ضرورية، ومن دون العنف أو السلطة لا يمكن للفرد أن يواجه المحيط الذي يوجد فيه، ولا يمكن الاستمرار في الحياة. ومن هذا المنطلق يجب على الفرد أن يكون عنيفاً إلى حد ما لكي يكفل لنفسه مكاناً في إطار المنافسة داخل الجماعة

التي ينتمي إليها؛ فالنزعة العدوانية ضرورية من أجل النمو والحياة، وهنا يمكن القول إن العنف يكمن خلف كل المظاهر الحيوية البتأة، وهو في أصل هذه المشروعات الإنسانية التي تحققت تحت تأثير الاندفاعات العنيفة؛ فالأطفال لا يستطيعون الانفصال بتدرج عن آبائهم إلا عن طريق توظيف الطاقة العدوانية لديهم، سواء كان ذلك من أجل الاستقلال أو من أجل معارضة الأبوين.

يتفق أغلبية علماء النفس على أن العدوانية عند الأطفال ذات منشأ فطري، وهي موجودة منذ لحظة الولادة فيما يطلق عليه علماء النفس منطقة الـ "هو"، ويمكن أن تنشأ هذه الطاقة العدوانية وفقاً لمبدأ الوراثة أو لمبدأ التأثيرات البيئية أو بتأثير الاتجاهات الوالدية. ولكن هذه العوامل جميعها ليست هي المسؤولة عن هذه الطاقة العدوانية؛ فالمولود الصغير يبدأ باستخدام هذه الطاقة منذ اللحظة الأولى لميلاده. ويشار في هذا السياق إلى بكاء الطفل في مراحل حياته الأولى على أنه تعبير فعلي عن هذه الطاقة العدوانية لديه، ويرد ذلك في وصف أحد علماء النفس بقوله: «إذا كانت العدوانية تنشأ عن عملية التنشئة الاجتماعية فإن ذلك يحدث وفقاً لمبدأ المصادفة بدرجة أكبر، فالعدوانية تنشأ بالدرجة الأولى نتيجة لعملية كبت لا تنفصل أبداً عن عملية النمو الطبيعي عند الفرد، والعدوانية التي تظهر في صورة الغضب أو الألم يمكن أن تكون تعبيراً عن عملية كبت، وذلك لأن هذه العدوانية تسعى لتحقيق هدف لا يستطيعه الفرد بمفرده؛ فالطفل المحروم يبكي ويتألم لأنه يعلم أن هذا السلوك يساعده على الوصول إلى ما يريه وتحقيق حاجاته، وهو يعلم أنه يستطيع أن يستخدم هذه العدوانية الفاضلة في تحقيق ما يرفض له من طلبات. ويدرك الطفل جيداً أن

عدوانيته تسبب الإزعاج للأخرين وأن ذلك يدفعهم للاستجابة إلى طلباته. وباختصار، يتعلم الطفل أن يفجر أفعاله العدوانية لتحقيق طلباته وإشباع رغباته⁽¹⁷⁷⁾.

ويكمن سر العدوانية في عملية السيطرة، ومن ثم فإن ضبط العدوانية عند الطفل يتطلب عملية تنشئة اجتماعية. ولكن ما الطريقة المثلى التي يمكن للأباء اعتمادها للسيطرة على نزعات الأطفال العدوانية وضبطها؟ هذا هو السؤال الذي يطرح نفسه بقوة.

وفي هذا الشأن تمكن الإشارة إلى كتاب عن اثنين من علماء نفس مدرسة هارفرد، وهما وليم شيلدون (William Sheldon) وجلوك إليانور (Gluek Eleanor) حول الانحرافات الشبابة، حيث يقول المؤلفان بصدد العدوانية واتجاهات الآباء التسلطية والتسامحية: «ترتبط عمليات النمو وعلى نحو واسع مع مسألة توجيه الطفل على أسس تسلطية تحيط به، ويجب على هؤلاء الذين يعنون بالأطفال أن يدركوا جيداً أهمية التوجيه، وأن يكونوا على وعي أيضاً بمخاطر القسر في عملية التوجيه، وأن يدركوا أيضاً أن الحرية النسبية واحتاجة إلى التوجيه في الوقت نفسه مسألة جوهرية ضرورية من أجل نضج الطفل وتكامله؛ فالتوازن الحق يكون في تقدير الذات الذي يشكل عملية ضرورية من أجل الصحة النفسية، والسلطة الأبوية التي لا تمتلك عنصر الذكاء تمنع غالباً الفرد من الوصول إلى تحقيق التوازن الفعال؛ فالانحرافات المرضية يمكنها أن تأتي عن طريق إحساس مدمر بالدونية، ويمكن أن تنبع من عملية تبخيس مفرطة للذات، وذلك إزاء مشكلات الحياة البوهية، كما يمكن لذلك أن يصدر عن وضعية التسلط التي تؤدي بدورها إلى عنف جارح تجاه الآخرين من الأقران أو

المرووسين . ومن ثم فإن ردود الفعل السريعة المفرطة ضد سلطة مفرطة يمكن أن تؤدي أيضاً إلى حالة تمرد مزمن وإلى نفور وخصومة دائمة مع أشكال السلطة كافة»⁽⁷⁸⁾ .

يتفق متخصصو السلوك على الاعتراف بأن الشدة وسيلة غير مجدية في ضبط العدوانية؛ فالعقاب - وبخاصة العقاب الجسدي - هو دائماً السلوك الذي يلجأ إليه الآباء المتسلطون، ففي إحدى الدراسات الواسعة التي أجراها كل من روبرت سيرز وإليانور ماكوبي (Eleanor Maccoby) وهاري ليفن (Harry Levin) حول النماذج التربوية عند الأطفال (*Patterns of Child Reaning*)، وهي دراسة أجريت في مقاطعة بوسطن للبحث عن تأثير العقاب في ضبط العدوانية، تبين لهم أن إحدى النتائج الأساسية للعقاب الجسدي هي الحصار والقلق والخوف . وباختصار فإن العدوانية نفسها والشعور الذي يرافقها يكفيان بحد ذاتهما لولادة القلق؛ فالعقاب قد يؤدي إلى ضبط بعض حالات العنف، ولكن العدوانية لا تلبث أن تنفجر بقوة هائلة لاحقاً، فالآباء الذين يعاقبون أطفالهم، ولا سيما هؤلاء الذين يلجؤون إلى العقاب الجسدي، يقدمون نموذجاً حياً للعدوانية في الوقت الذي يحاولون فيه تعليم الطفل ألا يكون عدوانياً، والطفل المعني يحاكي والديه وبأخذ منهما دروس العدوانية وفقاً لهذه الطريقة⁽⁷⁹⁾ .

وتتوافق الدراسة التي أجريت في بوسطن مع التي أجريت في وستشيستر (Westchester) والتي خرجت بنتيجة مفادها أن الآباء الأمريكيين من الطبقة الوسطى كانوا عامة غير متسامحين في التربية . وتشير الأبحاث في هذا المجال إلى أن أغلبية الآباء يحتلون المكان الوسط

في مقياس التربية المتدرج من أقصى الشدة إلى أقصى التسامح . وفيما يتعلق بالعدوانية كشفت الدراسة أن أغلبية أفراد العينة المدروسة والبالغة 379 أمماً، يأخذون مكاناً خارج سلم التربية المتسامحة الخاص بمقياس التسامح المعتمد في الدراسة .

وهناك عدد كبير من الدراسات التي كشفت عن وجود علاقة قوية بين الآباء المتسلطين والعدوانية عند الأطفال؛ ويتبدى ذلك في الدراسة التي أجراها عالم النفس شيلدون¹⁸⁰ ، وهي دراسة مقارنة بين خمسمئة جانيح في مؤسسات إصلاحية وعدد مساو من الشباب غير الجانحين الذين يعيشون في الأحياء السكنية نفسها . وخلاصة هذه الدراسة أنه كلما قل مستوى استخدام العقوبات الجسدية في مرحلة الطفولة فإن الفرد يبدي قدرة أكبر على مواجهة السلوك الانحرافي والابتعاد عنه . وفي صورة أخرى لتنتائج دراسة أجريت في إحدى مدارس المعلمين نجد أن ثمة علاقة ترابط عالية بين السلوك الأبوي الصارم ودرجة سلوك التلميذ العدواني . وتعلق دراسة أخرى في هذا المبدأ على أن التسامح التربوي في تربية الطفل يساعد على وقاية الطفل من آثار الانفجارات العاطفية والعدوانية والابتعاد عن أشكال السلوك غير الاجتماعية . وتمكن الإشارة في النهاية إلى دراسات عديدة أجريت في هذا المبدأ انتهت إلى أن آباء المراهقين العدوانيين يستخدمون العنف بدرجة أكبر من آباء الأطفال غير العدوانيين .

من الجوانب المهمة لمسألة التسلط والتسامح في التربية ، التي تمثل أهمية خاصة بالنسبة إلى علماء النفس ، ما ينجم عن هذه المسألة من آثار تتعلق بإحساسي التفوق والدونية عند الأطفال؛ إذ ينظر ألفرد أدلر (Alfred Adler) إلى عقدة النقص أو مركب الدونية بوصفها ظاهرة خطيرة ، فالعصايبون

الذين أخضعوا للعلاج النفسي هم بالدرجة الأولى الذين يعانون وجود مركب النقص، وهم ضحايا الإحساس بالدونية، وهو الإحساس الذي غالباً ما يمنع المريض النفسي من مواجهة الواقع وتجربة الحياة. والطفل الذي يعاني وجود عقدة النقص هو ذلك الذي يشعر بأنه أصغر وأقل شأنًا من الآخرين الذين يحيطون به؛ فالطفل يشعر بدونيته من خلال إحساسه بتبعيته وعدم قدرته الجسدية المطلوبة لأداء بعض الأعمال، وهو متشوق دائماً إلى أن يصبح كبيراً وقادراً على القيام بأشياء عديدة، وذلك كله ليسقط مشاعر إحساسه بالدونية.

وتعمل سلطة الأبوين على تعزيز إحساس الطفل بدونيته، أو تخفيض هذا الإحساس إلى حدوده الدنيا، ومن ثم فإن استخدام القسر والإكراه ينمي إحساس الدونية عند الأطفال، ومن يبق في حالة إحساس بالدونية يتحول إلى مواطن بالغ الهامشية والتبعية، ومن المؤكد أنه لن يكون سعيداً في حياته أو سليماً على المستوى الذهني⁽⁸¹⁾.

وينطوي الإحساس بالدونية من جهته على مشاعر القهر والحصار والخوف، وبالتالي يعطي أكثر علماء النفس هذه العوامل أهمية لأن لها علاقة بالأضرار الكبيرة التي يمكن أن تنعكس على الصحة النفسية للطفل والتي تبدو في صورة خضوع مطلق؛ فالتسلط الأبوي يؤدي إلى ولادة الإحساس بالخوف والقلق. ويؤكد علماء النفس أن الأطفال الذين يعاملون بقسوة وشدة يعانون الخوف والتجمل والانتوائية وهي أحاسيس مدمرة كلياً للشخصية، فالطريقة العدوانية والتسلطية تؤدي وبسهولة بالغة إلى ميلاد مشاعر الدونية التي تؤدي بدورها إلى الإخفاق والفشل.

يرسم لنا بير سيفال سيموند في دراسته حول العلاقة بين الآباء والأطفال قائمة بالسّمات الخاصة بالآباء المتسلطين؛ فالآباء المتسلطون يؤكدون أهمية خضوع أبنائهم المطلق لهم، ويوجهون النقد الدائم لأطفالهم ويعاقبونهم دون توقف، ويزعجونهم باستمرار، وهم عامة قلقون جداً ويعملون على حماية أطفالهم من كل أذى. وتتضمن هذه القائمة بعض السمات التي تبدو إيجابية إلى حد ما، وهي اهتمام الآباء المعنيين بالوضع الدراسي لأطفالهم، واهتمامهم أيضاً بالجوانب الاجتماعية والتربوية، ويتجلى ذلك في اهتمامهم بتغذية الطفل ومظهره الخارجي، ومن ثم عناية هؤلاء الآباء بالتركيز على الجوانب المثالية الروحية لحياة أطفالهم.

وتبين دراسات عديدة إفراط الآباء المتسلطين وتشددهم في فرض أنفسهم نماذج تربوية لأبنائهم؛ فالأب المتسلط غالباً ما يعمل على رفع سوية أبنائه الأخلاقية إلى أعلى مستوى ممكن، في الإخلاص والصدق والسمات الأخلاقية الأخرى التي يعتقد الآباء أنهم يتسمون بها. وقلما يحدث أن يعترف الآباء بأخطائهم أو بما سبق لهم أن ارتكبوه من حماقات في حياتهم؛ فالاحترام المتبادل بين الآباء والأبناء ضروري من أجل إيجاد علاقات إنسانية خلّاقة. وعلاقة التسلط التي يمارسها الآباء قد تعود إلى رغبة غريزية أساسها الميل إلى السيطرة على الأضعف، ولكن أكثر علماء النفس يرجعون نزعة التسلط هذه إلى ردود فعل الآباء إزاء إحباطات شديدة تعرضوا لها في مراحل طفولتهم. ولذلك فإن السيطرة على الأطفال يمكن أن تشكل بالنسبة إلى الآباء صمام الأمان بالنسبة إلى عدوانيتهم المكبوتة؛ فالإفراط في استخدام السلطة الأبوية، أو المبالغة في الصرامة من قبل المعلم، عملية يتم من خلالها تغطية وحجب الحاجات

الانفعالية الخاصة بالمعلمين والآباء على حد سواء . ولا يسع الطفل من جانبه غير الخضوع الأعمى أو التمرد، وفي كلتا الحالتين، فإن ذلك لا يؤدي إلى تعزيز عملية النمو الطبيعية نحو النضج الانفعالي⁽⁸²⁾.

من الصعب أن نقدم وصفاً دقيقاً للأب المتسامح، حيث يمكن التمييز بين الأب المتسامح والأب الذي يترك ولده ليفعل ما يشاء. وبالتالي فإن أسلوب 'الترك' يقابل بإذانة الجميع، ولكن يصعب علينا في بداية الأمر التمييز بين الأب الذي يترك لطفله حرية الفعل وهذا الذي ينكر عليه كل ما يفعل. وهنا من الصعب تحديد إن كان الأب متسامحاً أو مهملاً، ولكن يمكن التمييز بين الأمرين بالقول إن التسامح عملية عقلية وإن 'الترك' عملية عاطفية، أو القول إن التسامح موقف إيجابي وإن الإهمال عملية سلبية.

ويكمن الاتجاه الإيجابي للتسامح في ترك الطفل يتخذ قراراته الخاصة في إطار ما هو ممكن، وذلك مع المشاركة في توجيهه نحو اتخاذ القرارات الموافقة لضرورات الحياة الاجتماعية التي تحيط به. ومن أجل أن يصل الطفل إلى حل المشكلات التي تواجهه داخل المجتمع فإن عليه أن يجرب ذلك، وعلى الآباء المتسامحين أن يمنحوه فرصة اكتساب هذه التجربة. ويحتاج الطفل - على الرغم من الحرية الكبيرة الممنوحة له - إلى الدعم والتشجيع كما يعتقد المتخصصون في هذا الميدان.

وفيما يتعلق بطريقة التسامح، وإلى أي حد يجب أن يكون التسامح؟ فإن المتخصصين لا يقدمون لنا حتى الآن رؤية واضحة. ومع ذلك فإن عدداً كبيراً منهم مازال يعلق أملاً كبيراً على العودة إلى زمن المربين التقدميين والمنظرين الذين يشددون على أن التسامح هو الغياب الكامل لكل أشكال القهر والنظام.

ومن هذا المنطلق كتب رودولف دريكيرس (Rudolph Dreikurs) أنه في الأزمنة الماضية كان يوجد اتفاق على أهمية الجزاء والعقاب كمنهج أصيل لتربية الطفل وإعداده، ولم يكن لأي من الآباء أن يتجاوز ذلك في قرارات نفسه، ومع ذلك فنحن اليوم نرتكب أخطاء هذه الأنظمة القديمة على نحو واسع؛ الجميع فاسد اليوم؛ لأن كل فرد هو نتاج تعسفي للسلطة الأبوية، ويضاف إلى ذلك كله أن «هناك سلسلة من المعايير التأديبية وهي معايير أثبت بطلانها منذ زمن بعيد، وهي مع ذلك تطبق حتى في مستوى الأمور البسيطة، ولا يغيب عن البال أن هذه المعايير تشكل أدوات الآباء في الإحساس بفوقيتهم إزاء أطفالهم»⁽⁸³⁾.

هذه هي وجهات النظر المتطرفة، ومع ذلك فإن أكثر الباحثين يعترفون بأن الإكراه ضروري في بعض المجالات، وهم بالتالي يؤكدون أنه يجب على الطفل أن يشعر بالعواقب الطبيعية لأفعاله الجيدة أو السيئة، ومع ذلك فإنهم لا ينصحون بتوظيف هذا المنهج؛ إذ لا ينبغي لنا على سبيل المثال أن نترك طفلاً صغيراً يعبر الشارع وهو يغص بالسيارات، بغية أن يتعلم عبور الشارع. ويؤكدون كذلك أهمية التأديب وجوهرته في عمليات التنشئة الاجتماعية، ولكنهم يعتقدون أن الآباء المتسلطين لا يستطيعون أن يدركوا المغزى الحقيقي لكلمة تأديب أو نظام كما يجب، والذي يعني تحقيق النمو المتكامل للطفل. ويعطي المعجم هذه الكلمات دلالات متعددة جداً؛ وغالباً ما تعني هذه الكلمة بالنسبة إلى الآباء المتسلطين ممارسة العقوبة من قبل الذي يمتلك السلطة أو القصاص ضد الإهانة، وبخاصة هذه التي تنجم عن تابع أدنى. أما بالنسبة إلى المربين فتعني هذه الكلمة إعداد الفرد بالتنقيف والتجربة والتعليم.

إن الغاية من التأديب، من وجهة نظر علمية، هي العمل على تعلم ضبط الذات. ومن ثم فإن ذلك يتضمن نموذجاً من السلوك المتوافق اجتماعياً، ولكنه مع ذلك لا يتضمن خضوعاً ودونية في مجالات التفكير والنشاط كافة؛ والغاية من هذا كله الانتقال بالطفل من حالة رقابة وضبط خارجي إلى حالة ضبط ذاتية. ومن هذا المنطلق فإن التأديب هنا بعيد جداً عن معاني العقوبات التي تسم سلوك الآباء المتسلطين. ويعني ذلك كله أن التأديب هنا يرتبط بأهداف وغايات نمو الطفل بدرجة أكبر من سلوكه الآني.

ويعتقد علماء النفس أنه لا يمكن تنشئة الطفل إلا إذا كانت لديه رغبة ذاتية في تحقيق ذلك. وهذا ما يشير إليه بيير تاب بقوله: «عندما ينجح أحد الآباء في تحقيق هذه الغاية فإن الطفل يتجه إلى مجالات النشاط التي تسم بالنضج والإحساس بالمسؤولية، فالطفل يدرك أن مساعده الشخصية مرهونة برغبته في أداء ما هو متظر منه، وبالتالي فإن أفعاله تأخذ لاحقاً طابعاً عفوياً»⁽⁸⁴⁾.

عندما نقارن بين النظريات التربوية الحديثة الخاصة بالسلوك، وتلك التي مضى على ظهورها أربعون عاماً، يمكن لنا أن نلاحظ بعض التناقضات؛ وذلك فيما يخص واحداً من أهم جوانب سلوك الطفل وهو السلوك الخاص بنمو الاستقلالية لديه. ويلاحظ في هذا السياق أن مدرسة واطسون تؤكد أن التسلط الأبوي في بعض المجالات؛ مثل التغذية في أوقات محددة والقطام وتعلم النظافة وترك بعض العادات بالقوة يعزز الاستقلال عند الطفل. ولكن وجهة النظر الحديثة معارضة لتلك تماماً، وهي تؤكد أهمية التسامح حتى في هذه المجالات بوصفه الطريقة الفضلى لنمو الطفل وحصوله على استقلاله.

ويمكن تفسير هذه التناقضات النظرية الخاصة بالمسألة من جانبيين مختلفين؛ فالسلوكيون يعتقدون أهمية استخدام القوة وأفضلية ذلك بالنسبة إلى عملية الاستقلال الذاتي للطفل، ويرون أنه من الأفضل ألا يعتمد الطفل على أمه، وألا يترك بالمقابل لرغبة الأم في تملكه. وهنا نجد منطلق انتقادات واطسون إزاء العاطفة الأمومية. باختصار، يجب أن ندفع الطفل خارج عشه لكي يفرد جناحيه ويطيّر، هذا من جهة، ومن جهة ثانية تمكن الإشارة إلى الرأي الآخر الذي يؤكد أن عملية الاستقلال يجب أن تقوم على أساس الإحساس بالأمن والتحرر من القلق والكبت والإحباط؛ وهي نتائج غالباً ما تكون لعملية الإفراط في استخدام السلطة الأبوية. فالطفل وفقاً لهذا الاتجاه يجب أن يحلق بجناحيه، ولكن مع ذلك فإن حياته يجب أن تتمحور حول العش الذي انطلق منه، ولا يمكن للطفل أن يمتلك استقلاله ما لم يمتلك القوة على اتخاذ قراراته الخاصة بشكل مسبق، وهذا لا يمكن أن يتحقق أبداً إذا كانت عملية اتخاذ القرار محصورة طوال السنوات الأولى من العمر بالسلطة الأبوية وسلطة الراشدين.

ورغم هذا فإن التباين بين النظريتين هو تباين تتداخل فيه الحدود، وهنا يمكن القول إن الغالب على هذه النظريات الميل إلى تحقيق درجة أكبر من التسامح غير المعهود في الممارسة التربوية الأكثر شيوعاً. أما كيف يمكن للمرء أن يكون متسامحاً؟ وإلى أي حد؟ فإن هذا هو الأمر الجوهرى الذي يشغل الآباء.

والسؤال المطروح في هذا السياق ما نوع الطفل المرغوب فيه؟ ويشكل هذا السؤال منطلقاً للصراع في إطار الثقافة الغربية المعاصرة، ودخل

نفوس الآباء في المجتمعات الغربية عامة. وعندما نسأل أماً أمريكية: في أي نوع من الأطفال ترغيبين؟ تجيب غالباً بأنها تريد طفلاً سليماً نظيفاً مهذباً مطيعاً حراً مستقلاً سعيداً. ودائماً هناك التركيز على أهمية خضوع الطفل، الأمر الذي يعني أن الطفل المطيع لن يكون حراً أو مستقلاً. وثمة جانب يصعب تفسيره في المفهوم الغربي للتربية حيث يراد دائماً تربية الأطفال على مبدأ الطاعة، ومع ذلك فنحن نريد لهم أن يصيروا راشدين مستقلين. ولا نستطيع أن نحصل على الغايتين: الطاعة والاستقلال في آن واحد⁽⁸⁵⁾. وعلى الوالدين أن يقرروا الهدف الأكثر أهمية لعملية التربية، وهذا الذي يجب بذل الجهود من أجل تحقيقه.

تفسير الاختلاف

تتصف الحقيقة الاجتماعية بالتنوع، وهي متغيرة في دائرتي الزمان والمكان؛ ولذلك فإن الحقيقة الاجتماعية مرهونة بطبيعة التحولات والتغيرات الاجتماعية القائمة. وفي مستوى البحوث الجارية في ميدان التنشئة الاجتماعية فإنها تعود إلى متغيرات شتى أهمها: تباين مناهج البحث المستخدمة والموظفة في نقصي الحقيقة الاجتماعية، ومن ثم تباين الاتجاهات الأيديولوجية السائدة هنا وهناك؛ فبعض الباحثين الاجتماعيين يدخلون من حيث لا يرغبون في مغامرات في معترك الأبعاد الأيديولوجية التي تحكم ظروف حياتهم العلمية والاجتماعية. ويضاف إلى ذلك كله أن بعض الباحثين يركزون على بعض المتغيرات دون الأخرى. ومن الأهمية في هذا السياق الإشارة إلى أنه يصعب تماماً تفصي تأثيرات المتغيرات الوسيطة والمتداخلة والمتراطة بصورة دقيقة وعلمية؛ فعلى سبيل المثال

عندما يدرس أحد الباحثين تأثير عدد أفراد الأسرة في التنشئة الاجتماعية فإنه قد يصل إلى نتائج غير دقيقة حول تأثير عدد أفراد الأسرة، إذا لم يأخذ في الاعتبار تأثير دخل الأسرة وثقافة الأبوين ومكان السكن. فعدد أفراد الأسرة الكبير في منزل صغير قد يكون له أسوأ الأثر في عملية التنشئة الاجتماعية، وفي المقابل فإن عدد الأطفال الكبير في بيت كبير قد يكون له أثر جيد في تنشئة الأطفال. إن الحقيقة الاجتماعية حقيقة متغيرة عبر الزمان والمكان، ولهذا فإن الدراسات الاجتماعية تسعى للكشف عن هذه التحولات، الأمر الذي يعني أن النتائج التي تصل إليها دراسات اجتماعية قد تختلف بنتائجها وفقاً للظروف التاريخية التي أجريت فيها كل دراسة.

إن العوامل التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية متعددة: طبيعة السكن، تعليم الأبوين، مهنة الأبوين، الدين، عدد أفراد الأسرة، دخل الأسرة، المنطقة الجغرافية (ريف أو مدينة)، جنس الطفل، عمر الطفل، عمر الأبوين، العامل الوراثي . . . إلخ. وهذه العوامل تشكل تركيبة متكاملة، الأمر الذي يعني أن أي تغاير يحدث في أحد المستويات ينعكس على مختلف أبعاد التركيبة المعنية. ومن هنا فإن الحقيقة الاجتماعية تأخذ طابعاً نسبياً ودينامياً متغيراً في الآن الواحد.

واقع التنشئة الاجتماعية السائدة في العالم العربي

يعيش الطفل العربي في عالم من العنف المفروض داخل الأسرة، والذي يجسد إلى حد كبير اعتبار السلطة الأبوية⁽⁸⁶⁾. والطفل العربي يعيش بين إكراهات الحب الأمومي وإكراهات القسر الأبوي؛ فحب الأم

العربية لأبنائها بكل ما يتميز به من حرارة عاطفية يغلب عليه الطابع التملكي. يقول مصطفى حجازي بهذا الصدد: «تفرض الأم هيمنتها العاطفية على أطفالها. . . وتشمل في نفوسهم كل رغبات الاستقلال وتحيطهم بعالم من الخرافات والغيبيات والمخاوف، فينشأ الطفل انفعالياً خرافياً عاجزاً عن التصدي للواقع من خلال الحس النقدي والتفكير العقلاني»⁽⁶⁷⁾. وهذا يعني أن الطفل يعيش بين إكراهين؛ حب الأم الذي يسحق شخصيته وتسلط الأب الذي يحق وجوده.

إن نظرة متأنية لواقع التربية العربية تؤكد أن التربية مغرقة في تقليديتها، على مستوى المدرسة وعلى مستوى الأسرة، وفيما يلي نصف ملامح هذه التربية:

1. أسلوب التنشئة الاجتماعية أسلوب تقليدي يعتمد على التسايط والإكراه.
2. يسود أسلوب الضرب والعقاب الجسدي في المدرسة والأسرة.
3. يسود أسلوب التحقير والإذلال والأزدراء في الأسرة والمدرسة.
4. تتداخل في أساليب التنشئة العربية أساليب الشدة والتذبذب والمحابة والترك والحماية الزائدة بنسب مختلفة.
5. تعتمد التربية العربية على المبادئ التربوية التقليدية، ومنها:
 - أ. الطفل ينطوي على نزع شربرة.
 - ب. تقديم التعليم على التربية.
 - ج. الطفل راشد صغير.

د . التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة .

هـ . التربية ترويض وليست تحريراً .

وهذه التربية تعود الإنسان الإحساس بكل مشاعر الضعف والتقص
والقصور والدونية والإحساس بالذنب .

لقد بينت إحدى الدراسات التي أجرتها الدكتورة إحسان محمد
الدمرداش في مصر عام 1980 أن الأمهات المصريات يعتمدن الأسلوب
التقليدي القديم في تربية الأطفال وهو أسلوب الشدة في التربية ، وأكدت
هذه الدراسة أن الأم المصرية تنظر إلى حرية الطفل في التعبير والمناقشة
بوصفها جرأة شديدة لا يسمحن بها . وذهب الآباء إلى حد التوصية بمبدأ
الضرب لأن ما تشاهده من مظاهر مرضية يعود برأيهم إلى التربية المتساهلة
والحرية في مرحلة الطفولة⁽⁸⁸⁾ .

وفي دراسة أجرتها جامعة الإسكندرية⁽⁸⁹⁾ حول موضوع بناء الإنسان
المصري وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة لديه تبين ما يلي :

- 1 . المجتمع المصري مجتمع أبوي بالدرجة الأولى .
- 2 . تقوم الأم بالدور الرئيسي في التنشئة الاجتماعية .
- 3 . تقوم التنشئة الاجتماعية على أساس الشدة والعنف .

إن أحد الأركان الأساسية للتنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية يتمحور
حول مبدأ تطبيع الطفل العربي على الانقياد والخضوع للكبار ، سواء كان
ذلك عن طريق التسلسل أو عن طريق الرعاية الزائدة⁽⁹⁰⁾ . وفي دراسة
شمولية أجريت في المجتمع المصري عبر عينة قوامها ألف أسرة مصرية عام
1974 ، تبين أن قيمة الفرد ومكانته تتحددان بعوامل الجنس والسن وليس

بما يسهم فيه الفرد من نشاط أو بما يتحملة من مسؤوليات، ما يؤدي إلى إنتاج شخصيات جامدة متسلطة. هذا من جهة، وتبين الدراسة من جهة أخرى أن الأب هو مركز السلطة، وأن الأجواء السائدة في الأسرة هي أجواء التسلط، وأن هذه الأجواء تعطل إمكانيات الإبداع وتدفع الفرد إلى دوائر الجمود والانصياع والسلبية⁽⁹¹⁾. وبينت أيضاً أن الأسرة العربية المصرية تستخدم العقاب البدني في التربية، ولاسيما في الطبقات الشعبية بينما يتم اللجوء إلى إثارة الألم النفسي عند أسر الطبقات الوسطى.

وتشير أغلبية الدراسات العربية الجارية إلى أن التنشئة الاجتماعية العربية تسعى إلى أن تخلق الطاعة والأدب عند الطفل، والأساليب التي يلجأ إليها غالباً هي العقاب البدني ثم خلق المخاوف عند الطفل عن طريق كائنات خرافية⁽⁹²⁾. وتكاد تجمع الدراسات التي تم إجراؤها على أن الأسرة العربية تركز إلى أسلوب التسلط، وليس ذلك غريباً فالآباء يرزحون تحت عبء التسلط الذي يسود الحياة الاجتماعية برمتها في الثقافة العربية المعاصرة، ويكاد يكون هذا التسلط واحداً في الدول العربية جميعها على اختلاف ثقافتها الفرعية⁽⁹³⁾.

وغني عن البيان أن الأمثال الشعبية العربية التربوية تتمحور حول القيم التقليدية، وبخاصة قيم العنف والضرب والترويض، ويمكن أن نذكر منها على سبيل المثال: «العلم في الصغر كالنقش في الحجر، ما يبربي ولد ليفنى جسده، اضرب ابنك وأحسن تأديبه، اكسر للعليل ضلع يبطلع له اثنين⁽⁹⁴⁾، يلتي ما بيقتسي قلبه ما يبربي ولده»، ويقول الأب العربي للمعلم ابنه على سبيل المثال: «أعطيك ابني لحماً وعظماً، فلك اللحم ولي العظم»، ويعني ذلك أن الأب يشجع المعلم على استخدام كل أعمال القسوة والضرب لتربية

الطفل . هذه الأقوال الماثورة تعبر عن خلاصة ثقافة أبوية إرهابية متسلطة
يمكنها أن تقتل في الأطفال كل معاني ونوازع الفعل والوجود والعطاء⁽⁹⁵⁾ .

ويصف حلیم بركات أنماط التنشئة الاجتماعية العربية بأنها مازال تشدد
على العقاب الجسدي والترهيب أكثر مما تشدد على الإقناع، كما تؤكد
أهمية الضغط الخارجي والتهديد والقمع السلطوي، إنها تركز على مبدأ
الحماية والطاعة والامتثال والخوف من الأخطار وتجاوز الحدود المرسومة،
حيث تنشأ عن ذلك نزعة نحو القردية والأنانية وتأكيد الذات ونحو
الإحساس الشامل بالغربة والاعتراب⁽⁹⁶⁾ .

هذا، ويصف هشام شرابي في كتابه «مقدمات لدعوة المجتمع العربي»
مظاهر العنف والقهر التي يعانيها الطفل العربي، أو هذه التي تسود في
إطار التنشئة العربية؛ فالطفل العربي يشعر بأن أباه يضطهده وهو في الوقت
نفسه يشعر بأن أمه تسحقه وتخطم شخصيته، فالتنشئة العربية تنمي في
الطفل الإذعان للسلطة والخوف منها. ويشير شرابي إلى أسلوب التخجيل
الذي تعتمد الأسرة العربية وإلى أساليب التهكم والازدراء والبخس
وخلق الإحساس بالدونية، وهي أساليب تؤدي إلى مشاعر الدونية وإلى
عقد النقص والقصور والشعور بالذنب⁽⁹⁷⁾ . فالطفل العربي يتعلم كيف
يقمع عدوانيته تجاه السلطة وكيف يتحاشى مواجهتها، وهذا بالضبط ما
يؤدي إلى الاتكالية والخضوع⁽⁹⁸⁾ . وتسعى التنشئة الاجتماعية العربية إلى
إخضاع الفرد وكسر شوكته. ويخلص شرابي إلى القول إن الوسائل
الأساسية للإخضاع في الثقافة العربية هي العقاب الجسدي والتخجيل
والاستهزاء والقمع؛ وذلك كله يؤدي إلى عقد العار والنقص والإحساس
بالقصور والدونية⁽⁹⁹⁾ .

دراسات سابقة حول أسلوب التنشئة الاجتماعية في سوريا

لا تختلف معايير التنشئة الاجتماعية في سوريا عن النموذج السائد في العالم العربي؛ فالتنشئة الاجتماعية السائدة تنشئة قوامها الإكراه والتسلط، وحال الأطفال في سوريا ليس بأفضل من حال الأطفال في العالم العربي. وأريد في هذا السياق أن أشير إلى دراسة صفوح الأخرس المذكورة آنفاً، والتي أجريت على عينة قوامها 400 أسرة سورية، وذلك لدراسة أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في سوريا. وبينت أن الأساليب التقليدية هي التي تسجل حضورها بقوة في المجتمع السوري المعاصر. لقد بينت تعايش أساليب مختلفة في آن واحد هي: أسلوب الشدة في المعاملة حيث يفضل 15% من الآباء استخدام هذا الأسلوب، ثم أسلوب التذليل 12.25%، فأسلوب الترك بنسبة 6.5%، وهناك 9.75% يفضلون استخدام الشدة والتشجيع معاً، وبينت الدراسة أن أسلوب التشجيع هو السائد حيث بلغت هذه النسبة 30% من إجابات أفراد العينة، وتؤكد الدراسة سيادة الأساليب التقليدية في المجتمع السوري. وتوضح هذه الحقيقة عندما نستعرض جانباً آخر من الدراسة وهو مدى استخدام الضرب كوسيلة في التنشئة الاجتماعية، حيث تبين أن 57% من الآباء يستخدمون الضرب كوسيلة في تربية الأطفال. وأن الأمهات أميل إلى استخدام الضرب من الآباء، حيث بلغت نسبة اللواتي يستخدمن هذا الأسلوب 75% من الأمهات⁽¹⁰¹⁾.

وفي دراسة أجريتها في محافظة القنيطرة على عينة من الأطفال⁽¹⁰¹⁾ تبين لنا أن الأطفال يتعرضون لضرب الأب، حيث بلغت نسبة من

واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها
دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية

يتعرضون لضرب الأب 65.7٪. ويبدو أن الذكور أكثر تعرضاً لعقوبة الضرب من الإناث، حيث أعلن 77.3٪ من الذكور أنهم يتعرضون للضرب مقابل 55.8٪. وهذه الملاحظة قريبة من تلك التي شاهدناها عند أطفال محافظة طرطوس. لقد أعلن 81.6٪ من أطفال محافظة القنيطرة أنهم يتعرضون لعقوبة الضرب من قبل الأم. ويبدو أيضاً أن الأطفال الإناث أكثر تعرضاً لضرب الأم من الأطفال الذكور، حيث إن 92.8٪ يتعرضن لضرب الأم مقابل 68.6٪ من الأطفال الذكور.

وتكشف المقارنة عن عدد من النقاط المشتركة والمتباينة بين أطفال محافظتي طرطوس والقنيطرة، حيث قمنا ببناء الجدول التالي المقارن:

مدى تعرض الأطفال للضرب في عيستي طرطوس والقنيطرة

أطفال القنيطرة		أطفال طرطوس		
الأم %	الأب %	الأم %	الأب %	
68.6	77.3	92.7	70.4	ذكور
92.8	55.8	94.7	51.3	إناث
81.6	65.7	93.9	58.9	المجموع

يبين الجدول السابق النقاط الآتية:

- أن الآباء والأمهات يستخدمون الضرب بشكل واسع في كل من محافظتي طرطوس والقنيطرة.
- يلجأ الآباء في محافظة القنيطرة إلى أسلوب العقاب البدني بدرجة أكبر من الآباء في محافظة طرطوس: 65.7٪ مقابل 58.9٪.

- تلجأ الأمهات إلى أسلوب الضرب بدرجة عالية جداً وأكبر من الآباء في كلتا المحافظتين سواء أكان الأمر يتعلق بالإناث أم بالذكور .
 - تلجأ الأمهات في محافظة طرطوس إلى أسلوب العقاب البدني بدرجة أكبر من الأمهات في محافظة القنيطرة : 93.9% مقابل 81.6% .
 - يميل الآباء في المحافظتين إلى استخدام العقاب البدني ضد أبنائهم الذكور بدرجة أكبر بكثير قياساً بأولادهم الإناث .
 - بينما تميل الأمهات في طرطوس إلى استخدام أسلوب الضرب بصورة متقاربة بين الذكور والإناث (92.7% ضد الذكور مقابل 94.7% ضد الإناث) ، نجد أن الفارق كبير جداً في مدى استخدام هذا الأسلوب عند أمهات القنيطرة : أمهات القنيطرة يستخدمن أسلوب الضرب ضد الإناث بدرجة أكبر كثيراً منها ضد الذكور : 68.6% ضد الذكور مقابل 92.8% ضد الإناث .
- وتبين النظرة الشمولية لواقع استخدام العقوبة البدنية في التنشئة الاجتماعية في المحافظتين أن 76.4% من الأطفال (ذكوراً وإناثاً) في محافظة طرطوس يتعرضون للضرب والديهم، سواء كان ذلك من قبل الأم أو من قبل الأب . وبين الجدول أيضاً أن الذكر في هذا السياق أكثر تعرضاً للضرب من الإناث، حيث يتعرض 81.5% من الذكور للضرب مقابل 72.9% من الإناث .
- وتشير الدراسة إلى أن 73.7% من أطفال محافظة القنيطرة يتعرضون لضرب الوالدين أو أحدهما . ويبدو أن الإناث هنا أكثر تعرضاً للضرب من الذكور بنسبة طفيفة هي 72.9% من الذكور مقابل 74.5% من الإناث .

دراسة ميدانية عن محافظة النسيب

الإشكالية الدراسة

تؤكد أغلبية الدراسات العربية في ميدان التنشئة الاجتماعية أن التربية العربية السائدة تربية تسلطية أبوية، وأن هذه التربية العربية تعيد إنتاج الإنسان العربي المقهور الذي يسيطر عليه قيم الطاعة والرضوخ والاستسلام والسلبية بصورة مأساوية. وتؤكد هذه الدراسات أيضاً أن التنشئة العربية السائدة تعيد إنتاج المجتمع الأبوي الذي يمجّد كل قيم الخضوع والاستسلام والسلبية أيضاً. وتشكل هذه التربية التسلطية بالضرورة منطلقاً لإعادة إنتاج الأنظمة السياسية التقليدية القائمة على معايير التسلط والقهر التي تؤدي بالإنسان في المستوى الفردي وفي المستوى الاجتماعي، وهذا بدوره يدفع الثقافة السائدة إلى منحدرات التساقط والانهيار، وذلك كله يؤدي إلى مدارات التخلف الاجتماعي والسياسي والاقتصادي.

تتمحور الإشكالية التي تنطلق منها دراستنا حول العلاقة بين الهوية الاجتماعية للمجتمع السوري المعاصر وهوية التنشئة الاجتماعية السائدة فيه. والسؤال الجوهرية الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو: ما أسلوب التنشئة الاجتماعية السائدة في الريف السوري؟ هل هو أسلوب تسلطي أم ديمقراطي؟ وما درجة التسلطية وجرعة الديمقراطية التي تنسجم بها الأساليب التربوية السائدة بصورة عامة؟ وإذا كان أسلوب التنشئة الاجتماعية أسلوباً تسلطياً حقاً، فما هي اتجاهات هذا الأسلوب التسلطي ومعايير ومحدداته؟

وإذا كانت تلك هي الإشكالية بصورتها العامة فإن جانباً من الإشكالية يأخذ طابع الخصوصية الاجتماعية، والتي تتضمن البحث في تضاريس

التنشئة الاجتماعية السائدة داخل الأسرة نفسها . وتتمحور هذه الإشكالية في قضية التباين ما بين أسلوب الأب في ممارسة فعل التنشئة الاجتماعية وأسلوب الأم ، وبالتالي فإن السؤال الذي يطرحه البحث هنا هو هل يتكافأ فعل الأب التربوي مع فاعلية الأم؟ وما مدى التسلط أو درجة التسامح التي يتميز بها أسلوب كل منهما في عملية التنشئة الاجتماعية؟ وفي النسق العام لهذه الإشكالية أيضاً يتبدى السؤال المنهجي حول تأثير المستوى التعليمي للأبوين في تباين أساليب التنشئة الاجتماعية المعتمدة في الأسرة السورية؟ كما تتبدى أيضاً إشكالية التنوع الجغرافي في المنطقة المعنية وفقاً لتغير القرية التي ينتمي إليها المبحوثون .

أسئلة الدراسة

- بالاستناد إلى إشكالية البحث يمكن تطوير أسئلة الدراسة وفرضياتها بصورة إجرائية ، حيث يمكن لأسئلة البحث أن تطرح على الصورة الآتية :
1. ما أسلوب التنشئة الاجتماعية السائد في محافظة القنيطرة؟ هل هو أسلوب تسلطي أم أسلوب ديمقراطي؟
 2. ما أوجه الاختلاف والتباين بين تربية الأمهات والآباء في مستوى الشدة والتسامح؟
 3. ما مستوى تدخل المستوى التعليمي للأبوين في تحديد اتجاه التنشئة الاجتماعية للأبوين؟
 4. هل هناك اختلاف جغرافي في أسلوب التنشئة الاجتماعية وفقاً لتغير القرية التي ينتمي إليها المبحوثون؟

فرضيات الدراسة

تطلق الدراسة من الفرضيات الصغرية الآتية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأمهات والآباء في أسلوب التنشئة الاجتماعية المعتمد.
2. لا توجد فروق دالة إحصائية بين الآباء في أسلوب التنشئة الاجتماعية وفقاً للمستوى التعليمي.
3. لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأمهات والآباء في أسلوب التنشئة الاجتماعية وفقاً للتنوع الجغرافي أو لمتغير القرية التي ينتمي إليها الباحثون.

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف هذه الدراسة إلى رصد واقع التنشئة الاجتماعية وأجهزاتها في محافظة القنيطرة، ومن ثم تحديد العوامل والمتغيرات الاجتماعية المؤثرة في تحديد طابع التنشئة الاجتماعية وأسلوبها في المنطقة. وتتحدد الصيغة العامة لهذه الأهداف في الإجابة عن منظومة التساؤلات المنهجية المدونة أدناه. وتأخذ هذه الدراسة أهميتها لاعتبارات شتى أهمها:

1. تشكل الدراسة الحالية المحاولة العلمية الأولى التي يتم فيها رصد مسألة التنشئة الاجتماعية في المنطقة المعنية.
2. تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوع التنشئة الاجتماعية الذي يشكل قطب الرحى في كل تحليل ورصد تربوي للواقع التربوي والشخصية الإنسانية.

3. يمكن للدراسة الحالية أيضاً أن تشكل حلقة جديدة تلقي الضوء على واقع التنشئة الاجتماعية في سوريا ريفاً ومدينة. فالمنطقة كما سيتبين لاحقاً تشتمل على عدة أقطاب اجتماعية حضرية وريفية وبدوية وإثنية عرقية؛ وهذا بدوره يشكل حقلاً تجريبياً بالغ الأهمية في كشف النقاب عن خفايا التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها، من حيث هي ظاهرة تربوية تاريخية اجتماعية بالغة الأهمية والخصوصية.
4. يضاف إلى ذلك أن محافظة القنيطرة تشكل إطار المواجهة والتحديات السياسية والعسكرية مع إسرائيل؛ وهذا بدوره يشكل عنصراً حيوياً في دراسة العنصر البشري الذي يشكل جدار المواجهة العسكرية مع إسرائيل. وهذه هي الحقيقة التي أثبتتها التجربة، حيث كان لسكان المنطقة دور تاريخي كبير في حربي عام 1967 و1973.

تعريفات ومفاهيم إجرائية

من الصعب أن يضع الباحث على تعريف جامع مانع لمفهوم التنشئة الاجتماعية. ومن أجل بناء صورة واضحة لمفهوم التنشئة الاجتماعية يمكن القول بأنها منظومة العمليات التي يعتمدها المجتمع في نقل ثقافته بما تنطوي عليه هذه الثقافة من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد إلى أفرادها⁽¹⁰²⁾. وهي - بعبارة أخرى - العملية التي يتم فيها دمج الفرد في ثقافة المجتمع وإدماج ثقافة المجتمع في أعماق الفرد. ومن أجل بناء صورة علمية للمفهوم تمكن الإشارة إلى نظريتين معروفتين هما: الدور كهايمية والفرويدية.

بعد إميل دوركهايم أول من استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية (Socialisation) بمعناه التربوي⁽¹⁰¹⁾. وأول من عمل على صوغ الملامح

العلمية لنظرية التنشئة الاجتماعية، ويصدد تعريفه لغاية التربية يقول: إن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة، بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع⁽¹⁰⁴⁾. فالتربية هي التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم ترشد بعد، وتكمن وظيفتها في إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم⁽¹⁰⁵⁾. وينظر دوركهايم، على خلاف هيربرت سبنسر (Herbert Spencer) وإيمانويل كانت (Immanuel Kant) وجون فريدريك هيربارت (Johann Friedrich Herbart)، إلى التربية «كشيء اجتماعي»، ويعرفها «بأنها تنشئة اجتماعية للجيل الجديد تمارسها أجيال الراشدين»⁽¹⁰⁶⁾. فالمجتمع يكون في داخل الإنسان كائناً جديداً هو الكائن الاجتماعي، والتربية عند دوركهايم عملية اجتماعية تمارسها الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد، وذلك من أجل ضمان تواصلها الاجتماعي. وباختصار فالتربية هي عملية التنشئة الاجتماعية للجيل الجديد⁽¹⁰⁷⁾.

فالتنشئة هي العملية التي يتم فيها ومن خلالها إدماج ثقافة المجتمع في الفرد وإدماج الفرد في ثقافة المجتمع، وهي وفقاً لهذا المعنى العملية الجدلية التي تربط بين الفرد وثقافة المجتمع. وهي إزاحة الجانب البيولوجي في الإنسان لصالح الجانب الاجتماعي، أو الانتقال بالإنسان من حالته البيولوجية إلى حالته الاجتماعية.

وعلى خلاف دوركهايم يركز سيجموند فرويد على أهمية التوحد أو التقمص في عملية التنشئة الاجتماعية، ويعرف التقمص بأنه عملية نفسية

يتمثل فيها الفرد مظهراً من مظاهر الأخر أو خاصة من خواصه أو صفة من صفاته⁽¹⁰⁸⁾. وتتيح عملية التقمص للفرد أن يتمثل أدواراً اجتماعية جديدة وأن يستبطن مفاهيم المجتمع الذي يعيش فيه وتصوراته وقيمه، وذلك عبر سلسلة من العلاقات التي يقيمها مع الأشخاص الذين يحيطون به، والذين يشكلون موضوع تقمصه أو نماذج لسلوكه. وتبرز أوليات التنشئة الاجتماعية عند فرويد في نظريته حول مكونات الشخصية، وفي جدل العلاقات القائمة بين هذه المكونات الذي يبرز أهمية العلاقة بين الجانب البيولوجي والجانب الاجتماعي؛ فالـ "هو" ينطوي على الحالة الفطرية الأولية عند الكائن، بينما يشكل "الأنا الأعلى" الجانب الاجتماعي الثقافي في شخص الفرد، ويرمز إلى العادات والتقاليد الجمعية السائدة في المجتمع. ومن ثم فإن التفاعل الذي يتم بين "الأنا الأعلى" والـ "هو" عبر تدخل "الأنا" يمثل الجانب الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية. وعن طريق تفاعل بين عضوية الكائن وثقافة المجتمع يستطيع الفرد أن يتكون اجتماعياً وأن يحظى بعضوية الجماعة.

ونلاحظ في هذا الجانب تقارباً كبيراً بين نظرية فرويد ونظرية دوركهيم في العلاقة بين البيولوجي والاجتماعي، بين العقل الجمعي الذي يشكل شخصية الفرد عند دوركهيم وبين "الأنا الأعلى" الذي يمثل الجانب الاجتماعي في شخصية الفرد عند فرويد. ويكمن التباين الأساسي بين النظريتين في أهمية المصدر في عملية التنشئة؛ ففي الوقت الذي يركز فيه دوركهيم على الجانب الاجتماعي الخارجي في تكوين وإعداد الفرد لحياة الجماعة الذي يتمثل في "الضمير الجماعي" الذي يمارس إكراهاً على

ضمان أفراد، فإن عملية التنشئة تتم في نظرية فرويد وفق أوليات داخلية نفسية ماثلة في جدل العلاقة بين الفردي والاجتماعي .

يشير مفهوم اتجاهات التنشئة الاجتماعية إلى الأساليب التربوية المتبعة في تربية الطفل وتنشئته وإلى الإجراءات التي يعتمد عليها الآباء في تربية أبنائهم⁽¹⁰⁹⁾ . ومن أبرز هذه الاتجاهات يشار إلى اتجاه التسلط والاتجاه الديمقراطي :

1 . اتجاه التسلط (Authoritarianism) : هو أسلوب تربوي يقوم على مبادئ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام السلطة الأبوية في تربية الأطفال وتنشئتهم . ويرتكز هذا الاتجاه على مبدأ العلاقات العمودية بين الآباء والأبناء، وتأخذ هذه العلاقات صورة العنف بأشكاله النفسية والفيزيائية والجسدية . ويمكن تحديد أهم المبادئ التي يقوم عليها السلوك التسلطي بالآتي :

- أ . مبدأ العنف بأشكاله المختلفة الرمزية والنفسية والمادية .
- ب . مبدأ المجافاة الانفعالية والعاطفية بين الآباء والأبناء، ويتمثل ذلك بوجود حواجز نفسية وتربوية كبيرة بين أفراد الأسرة الواحدة .
- ج . لا يسمح للأبناء داخل الأسرة بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم، وإن حدث ذلك فإن هذه الآراء والانتقادات قد تكون مصدر سخرية وعقاب بالنسبة إليهم .

ويستخدم الآباء في إطار الأسر المتسلطة أساليب تتدرج من أقصى الشدة إلى أدناها في تربية أطفالهم . ويمكن لنا أن نميز بهذا الصدد بين

مجموعتين من الأساليب هما: أساليب القمع النفسي؛ مثل الإزدراء والاحتقار والامتهان والسخرية والتهكم والتبخيس وأحكام الدونية وتوجيه الألفاظ النابية، وأساليب التخويف. وأساليب الحرمان المختلفة كالزجر والنهي. وينطوي الاتجاه التسلطي في التربية على مجموعة من الأوامر والنواهي والتعليمات الصارمة التي تفرض على الأطفال والناشئة في داخل الأسرة حيث يترتب إنزال العقاب على كل من يتجاوز هذه الحدود والنواهي.

2. الاتجاه الديمقراطي (Democratisation): يشير مفهوم الاتجاه الديمقراطي في التربية إلى منظومة من عمليات التنشئة الاجتماعية التي تنطلق من قيم الحب والتعاطف والتعزيز والدعم والمساندة والمشاركة وأحوار والتبصر في العمليّة التربوية. وهي التربية التي تسقط فيها الحدود النفسية الصارمة القائمة بين الآباء وأبنائهم وتتألف مع كل أشكال العنف والإكراه.

يعتمد الآباء الديمقراطيون أساليب التبصر والتفهم التربوي العميق لطبيعة الأطفال ومشكلاتهم ويتبنون المبادئ التربوية الحديثة في التربية. فالتربية لديهم هي التربية الحرة التي تعتمد على مركزية الطفل، لأن الطفل مركز العملية التربوية وغايتها. وغني عن البيان أن التربية الديمقراطية تعتمد مبدأ النمو الذاتي الحر الطبيعي للطفل، وأن للطفل خصوصيته النفسية والجسدية، وعلى المرء أن يأخذ في اعتباره هذه الخصوصية. وتقوم التربية الديمقراطية على منظومة من المبادئ أهمها:

أ. مبدأ الحرية: يعد مبدأ الحرية المبتدأ والخبر في التربية الديمقراطية، ويأخذ هذا المبدأ صيغاً متنوعة أبرزها الحرية النفسية للطفل؛

فالحرية الجسدية ثم الحرية العقلية، ونعني بالحرية النفسية ألا يكره الطفل على تبني مواقف واتجاهات انفعالية، وبخاصة السلبية منها مثل مشاعر الحقد والكراهية والنفور، وأن يترك للطفل حرية التكون النفسي وفقاً لمعايير موضوعية قوامها التسامح والتضحية والعطاء .

ويقصد بالحرية العقلية ألا يُشحن ذهن الطفل فيما لا يرغب فيه، وألا يفكر فيما ليس من شأنه، وألا يُكره على تبني معتقدات وقيم خارجة على إرادته أو اهتماماته الطفولية . أما الحرية الجسدية فتتمثل في أن يُترك للمُتعلّم - وبخاصة في مراحل حياته الأولى - حرية اللعب والحركة والانطلاق دون قيود أو حدود تعوق عملية نموه وازدهاره .

ب. مبدأ الحب : الحب حاجة إنسانية أصيلة في الإنسان، وهي تشكل منطلق نموه وازدهاره، وقديماً قيل بالحب يحيا الإنسان، والحب عامل ازدهار وتكوّن، وضرورة إنسانية، ومن دونه تصبح حياة الإنسان جحيماً يُقتل فيه مكامن الإبداع والعطاء، والحب قيمة إنسانية تعانق الحرية وتنمو بها وتتأقن مع كل صبيغ القسوة والإكراه . ومن هنا فإن التربية الديمقراطية تشد الحب الشامل وتُنميه في قلوب الأطفال وتحيطهم به بلا حدود، لأنه يشكل الركن الأساسي وحجر الزاوية في أي تربية ديمقراطية خلّاقة .

جدد مبدأ التجربة الذاتية : تسعى التربية الديمقراطية إلى تحقيق مبدأ التجربة الذاتية التي تؤكد عملية التدفق الذاتي الحر للشخصية

الإنسانية عبر التجربة الشخصية والمعاناة الحيوية الموجهة عن بعد من قبل المربين . والأبناء يعتمدون على تجربتهم الشخصية في بناء تصوراتهم وقيمهم وفعاليتهم ، ويعتمدون على مبدأ المشاركة مع غيرهم من أفراد الأسرة في بناء التجربة الخلاقة والمبدعة .

د . مبدأ الحوار : يعد الحوار منطلق التجربة الديمقراطية في عملية التواصل التربوي ، وهو الذي يقوم على مبدأ حرية النقد وإبداء الرأي ، بعيداً عن قسيم الخجل والخوف والفرع والإرهاب ؛ فالأطفال يعبرون عن آرائهم وقيمهم وانتقاداتهم ويطرحون أسئلتهم في أجواء حرة تدفع بهم إلى مزيد من النمو والعطاء نفسياً وعقلياً .

هـ . مبدأ المسؤولية : وهو المبدأ الذي يمنح الفرد إحساساً عميقاً بمسؤولياته الخاصة دوغماً قيوداً أو رقابة غير رقابة الضمير والافتقاعات الراسخة في النفس . وهذا يعني أن السلوك هنا ينبع من الذات الإنسانية ، وأن الإنسان يحقق ذاته بعيداً عن كل أشكال الرقابة والخوف ؛ وفي هذا خلق وبناء لشخصيات قادرة على صنع الانتصارات والتفوق والابتكار .

فالتربية الديمقراطية تسعى لتلبية الحاجات الأساسية للإنسان ؛ وهي الحاجة إلى الحب والحنان ، والحاجة إلى التقدير ، والحاجة إلى الإحساس بالأمن ، والحاجة إلى الإحساس بالانتماء ، والحاجة إلى بناء التجربة الذاتية ، وأخيراً الإحساس بالأهمية والوجود . وتمثل هذه الحاجات قوام الإحساس بالهوية والوجود ومقومات الشخصية المتكاملة .

منهج الدراسة

تجري الدراسة وفقاً لمنهج البحث الوصفي بما يشتمل عليه هذا المنهج من خطوات علمية ومنهجية. وغني عن البيان أن هذا المنهج يستجيب لطبيعة القضية المطروحة التي تحتاج إلى خطة ميدانية يتم وفقاً لها تحديد الفرضيات، وأنه يمكن من اختبار الفرضيات والتساؤلات وفقاً لمعطيات البحث، وعلى أساس الاختبارات الإحصائية القادرة على الفصل بين مختلف الجوانب الإشكالية للقضية المدروسة.

أداة الدراسة

أعدت استبانة البحث بناء على عدد من القراءات المنهجية حول قضية التنشئة الاجتماعية؛ واشتملت على صحيفة المعلومات الأساسية وعلى عدد من الأسئلة الأساسية المتعلقة بمدى استخدام رب الأسرة لأسلوب الشدة والضرب في تربية الأبناء. واشتملت أداة الدراسة على مقياسين للتنشئة الاجتماعية هما: مقياس التسنط ويشمل ست عبارات، بينما يشمل مقياس التسامح ثمان عبارات.

صدق الأداة

تم حساب الصدق الخارجي وفقاً لآراء عدد من المحكمين في كلية التربية وفي كلية الآداب/ قسم علم الاجتماع في جامعة دمشق، وتم تعديلها وفقاً للملاحظات التي أبدتها السادة المحكمون.

ومن ثم تم حساب صدق المضمون أو صدق المحتوى (Content Validity) وفقاً لمصفوفة الارتباط والاتساق الداخلي للفقرات، وأخذ

بالاعتبار درجة الارتباط بين جوانب المقياس . وقد بينت مصفوفة الارتباط الخاصة بالأداة أن الارتباط بين مختلف العبارات دال في أكثر من 95٪ من البنود، وهذا يدل على درجة عالية من الصدق الداخلي . وقد تبين أيضاً وجود ترابط كبير بين جانبي المقياس وهما مقياس التسلط ومقياس التسامح كما هو مبين في الجدول التالي :

مصفوفة الترابط بين جانبي الأداة التسلط والتسامح

الأداة	التسلط	التسامح	
		1	التسامح
	1	.452**	التسلط
1	.823**	.879**	الأداة بمستواها التسامحي

** دالة في مستوى 0.01.

ومن ثم حسب الصدق العاملي (Factor Analysis) واعتمدت طريقة العوامل الأساسية (Principal Factor) وتم تدوير العوامل عن طريق الفاريمكس (Farimax Rotated Factor). وذلك لاستخلاص العوامل وتشعباتها، وأخذ بالاعتبار تشعب العوامل بأكثر من 0.30 فما فوق . وقد أشارت النتائج أيضاً إلى وجود صدق تمييزي بلغ أكثر من 95٪ من مفردات المقياس على أساس علاقة ترابطها بالدرجة الكلية للمقياس (انظر الجدول التالي).

واقع المنشئة الاجتماعية واتجاهاتها
دراسة مبدئية عن محافظة لسيطرة سورية

التحليل العاملي لبنود الأداة بعد التدوير

(Rotated Component Matrix)

مدى الشوع	العوامل الرئيسية			بنود الأداة
	2	1		
0.676	6.428E-02	0.833	1	أعاملهم بلطف ورقة
0.698	1.079E-02	0.781	2	أعاملهم كأصدقاء لي
0.611	2.654E-02	0.698	3	أنتي معظم حاجاتهم وطلباتهم
0.488	2.381E-02	0.756	4	أنتي عليهم عندما يحسنون صنعا
0.572	4.452E-02	0.702	5	أناقشهم في أمور الحياة المختلفة
0.495	0.461	0.43	8	أمنعهم أن يضرب بعضهم بعضاً
0.397	0.303	0.383	9	يعبرون عن آرائهم أمامي دون خوف
0.238	6.805E-02	0.831	10	أسمع لهم مناقشتي وأشجعهم
0.696	5.341E-02	0.833	11	أستمع إلى آرائهم جيداً
0.697	0.554	7.217E-02	12	أعاقبهم بالضرب فوراً عندما يخطفون
0.313	0.75	8.142E-02	13	أضربهم عندما يخالفون تعليماتي
0.569	0.521	0.403	16	أعاقبهم بالضرب بعد اثنيته على أخطأ
0.363	0.75	3.164E-02	17	أضربهم عندما يذنبون
0.564	0.431	0.302	19	أعاقبهم بالضرب بعد التحذير
0.277	0.401	4.891E-02	20	أمنعهم من مناقشتي
0.163	0.408	0.048	22	أهددهم بالعقاب عندما يخطفون
ترابط العاملين والمقياسين				
	2	1		العوامل
	0.517	0.856		1
	0.856	0.517		2

ثبات الأداة

تم توظيف طريقتين لحساب ثبات الأداة:

أولاً: تم حساب معامل الثبات وفقاً لمعادلة جرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) لحساب الثبات، وتعد هذه الطريقة هي الأفضل والأكثر شيوعاً لحساب الثبات⁽¹¹⁰⁾. ويعرف معامل الثبات: $\alpha = \frac{1}{n} (1 - (1 - r_{22}))$ - مجمع 2/ع2ن). وقد بلغ معامل الثبات للأداة بصورتها الكلية 0.6712، وهذه النتيجة تشير إلى معامل ثبات عالٍ مناسب. وقد بلغ معامل ألفا 0.631 بالنسبة إلى مقياس التسامح وبلغ 0.620 بالنسبة إلى مقياس التسلط.

ثانياً: ومن ثم تم حساب الثبات وفقاً لمنهجية التجزئة (split-half)، وتنطلق هذه المنهجية من تقسيم مفردات المقياس إلى نصفين ثم إجراء قياس معامل الترابط بينهما، وقد تم تقسيم المفردات إلى مجموعتين إحداهما تتوافق والأرقام الفردية وتتوافق الثانية والأرقام الزوجية. ومن هذا المنطلق تم حساب معامل الترابط بين بنود النصف الأول والثاني للمقياس، حيث بلغ معامل الترابط 0.595 وفقاً لمقياس بيرسون للترابط، وهذا يمثل ارتباطاً عالياً يدل على ثبات الأداة المستخدمة بدرجة عالية.

2	1		معامل الترابط بين نصفي المقياس
	-	النصف الأول	Pearson Correlation
-	.595**	النصف الثاني	

عينة البحث

شملت عينة البحث أربع مناطق تم اختيارها لتمثل خصائص محافظة القنيطرة برمتها، حيث تم التركيز على منطقة حضرية ومنطقة بدوية ومنطقة زراعية ومنطقة إثنية تشمل إحدى القرى الشركسية في المنطقة، والتي تأخذ طابع نمط ثقافي متباين إلى حد ما عن القرى الثلاث. وتقرر منذ البداية أن يتم مسح هذه القرى بالكامل والحصول على أكبر قدر ممكن من المستجوبين؛ حيث بلغ عدد المبحوثين 361 شخصاً موزعين إلى 196 رجلاً بنسبة 54٪ و165 امرأة بنسبة 46٪. (انظر الجدول 1).

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة وفقاً للقرية والجنس

للجموع	نساء	رجال	
103	43	60	طريجة
٪28.5	٪26.1	٪30.6	
53	29	24	بئر المعجم
٪14.7	٪17.6	٪12.2	
98	25	73	خان أرنبة
٪27.1	٪15.2	٪37.2	
107	68	39	مجدولية
٪29.6	٪41.2	٪19.9	
361	165	196	للجموع
٪100	٪100	٪100	

والعينة الحالية هي عينة طبقية مقصودة ومسحية بمعنى أنها شملت جميع أفراد القرى الأربع في منطقة البحث (وزعت الاستبانات على جميع أفراد القرية الموجودين نساء ورجالاً)، ومثل هذه العينة هي أكثر العينات فاعلية وتمثيلاً للمجتمع المدروس. ونحن لا نزعم أبداً أن العينة المسحوبة ممثلة للقطر السوري، ولكنها ممثلة لمجتمعاتها الأصلية (القرى التي سحبت منها). ومع ذلك، فهي بتقديرنا عينة ممثلة إلى حد كبير لطبيعة المنطقة والمحافظة. أما فيما يتعلق بنسبة الأميين في العينة فقد بلغت نسبة الأمية في القطر العربي السوري 32% من شريحة السكان ما فوق العاشرة من العمر عام 1984⁽¹¹⁾. ومقارنةً بنسبة الأمية في العينة الحالية فإن هذه النسبة قد بلغت كما هو مبين في الجدول (2) 23.7%، وهي نسبة مكافئة لنسبة الأمية في القطر إذا أخذنا بعين الاعتبار فارق السنوات بين إحصائيات عام 1970 واحتمال انخفاض نسبة الأمية في العام الذي أجريت فيه الدراسة وهو عام 1996.

إجراءات البحث

أجريت الدراسة خلال الفترة 10-24 تموز/ يوليو 1996. ومن أجل الحصول على البيانات تم تدريب فريق كبير من الباحثين ومساعدتي الباحثين وطلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق على طريقة تعبئة الاستبانات وأساليب الدخول إلى المنازل. وقد بلغ عدد أفراد فريق البحث خمسين فرداً، واستمر العمل في معسكر علمي في المنطقة لمدة أسبوعين بإشراف الباحث ومشاركته الميدانية، ثم خلاله مسح القرى التي وقع الاختيار عليها وفقاً للمواصفات السابقة. واعتمد أسلوب العمل على تمهيط القرى المعنية في فترات زمنية متقطعة، حيث كلفت الطالبات بإجراء المقابلة مع السيدات وكلف الطلاب بإجراء المقابلة وتعبئة الاستبانة مع

الجدول (2)

توزيع أفراد العينة وفقاً للمستوى التعليمي والجنس

للمجموع	الجنس		
	إناث	ذكور	
85 ٪23.7	63 ٪38.0	22 ٪11.5	أميون
31 ٪8.7	11 ٪6.6	20 ٪10.4	يقرأ ويكتب
111 ٪31.0	48 ٪28.9	63 ٪32.8	ابتدائية
68 ٪19.0	29 ٪17.5	39 ٪20.3	إعدادية
40 ٪11.2	9 ٪5.4	31 ٪16.1	ثانوية
11 ٪3.1	4 ٪2.4	7 ٪3.6	معاهد
12 ٪3.4	2 ٪1.2	10 ٪5.2	جامعة
358 ٪100	166 ٪100	192 ٪100	للمجموع

أرباب المنازل. وتمت الاستعانة بالتنظيمات الأهلية والتفانيات المهنية والسلطات الإدارية لتسهيل مهمة الباحثين بصورة تساعد على إنجاز المهمة المطلوبة. ومن ثم تم تفرغ البيانات وفقاً للمجموعة الإحصائية (SPSS) في الجامعة وتم تحليل المعلومات شخصياً من قبل الباحث.

نتائج البحث

- قبل أن نستعرض أهم النتائج الخاصة بالنشئة الاجتماعية في منطقة البحث لا بد لنا من الإشارة إلى الخصوصية التاريخية لمنطقة الدراسة. إذ من المعروف تاريخياً أن المنطقة شهدت أحداثاً تاريخية جساماً أهمها أنها:
1. كانت مسرحاً للحرب والعمليات العسكرية في عام 1948، وكانت البوابة الرئيسية للجيش السوري ومسرحاً لعملياته خلال الفترة المعنية.
 2. شكلت مسرحاً لهزيمة العرب الكبرى عام 1967، حيث تعرضت محافظة القنيطرة كلية للاحتلال من قبل إسرائيل، ونزح سكانها بصورة جماعية إلى داخل القطر العربي السوري.
 3. شكلت مسرحاً وميداناً للعمليات العسكرية في عام 1973، حيث تمت استعادة جزء من الأراضي السورية المحتلة، ومن ثم كانت مسرحاً للعمليات العسكرية في حرب الاستنزاف بعد معاهدة السلام التي وقعها الرئيس المصري الراحل أنور السادات مع إسرائيل.
 4. ومما لا شك فيه أن مدينة القنيطرة قد هدمت ودمرت بصورة كلية بعد انسحاب إسرائيل عشية حرب عام 1973. وعانزال آثار التدمير شاهدة على ذلك.
 5. كان لهذه الأحداث - وكون المنطقة متشكل ساحة للحرب المحتمنة مع إسرائيل أو أي حالة عدوان جديدة بشنها العدو الصهيوني في المنطقة - تأثير كبير في البيئة النفسية والاجتماعية لسكان المنطقة، ولاسيما في مستوى تطور الحياة الاجتماعية والتربوية في منطقة الدراسة. وهذا بدوره يبرر - وإلى حد كبير - وجود السمة التقليدية

للتربية والتنشئة الاجتماعية المتصلة الناجمة عن توقف كبير في مسار النمو الاجتماعي ، وعن تقطعات تاريخية في حركة النماء والتنمية الاجتماعية في المنطقة .

6. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن التربية في بلادنا ويسبب من وجود الأسرة الممتدة مازالت تعتمد على الأجداد والجدات والعمات في العملية التربوية ؛ وبالتالي فإن دور الأبوين مع اشتراك الأجداد في التربية تضع هذه التربية في أحضان ما يسمى بالتربية التقليدية السائدة في المنطقة .

أولاً: مدى استخدام أسلوب الضرب والشدة في تربية الأطفال

لقياس درجة استخدام الشدة وأساليب القسر في تربية الأطفال تضمنت استبانة البحث سؤالاً مباشراً حول مدى استخدام الضرب في تربية الأطفال . وقد بينت وقائع الإجابات حول هذا السؤال شيوع استخدام الضرب في تربية الأطفال عند أفراد العينة ؛ حيث أبدى 75.2% من أفراد العينة أنهم يستخدمون أسلوب الضرب أحياناً في تربية الأطفال . وبين الجدول (3) أن الأمهات أميل إلى استخدام الضرب في تربية الأطفال ، حيث أعلنت 15.4% منهن أنهن يستخدمن الضرب دائماً في تربية الأطفال ، مقابل 2.2% عند الآباء . وبين اختبار كاي مربع وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في استخدام الضرب في تربية الأطفال ، حيث أبدت الأمهات ميلاً أكبر إلى استخدام الضرب في العملية التربوية ، وهذا يعود بالضرورة إلى العلاقة التربوية الكبيرة بين الأمهات والأبناء . فغالباً ما توجد الأم إلى جانب الطفل ، ما يجعل حكم استخدام الضرب بوتيرة أكبر

من الآباء نتيجة واقعية وهي أن الأم والصفار دائماً في المنزل، وهذا ما يؤدي إلى درجة أكبر من الاحتكاك والمراقبة، في حين أن وجود الأب غالباً خارج المنزل يقلل من أهمية دوره التربوي ولاسيما في مسألة عقاب الأطفال.

الجدول (3)

هل تعاقب الأطفال بالضرب؟
إجابات أفراد العينة وفقاً لتغير الجنس

المجموع	الجنس		
	نساء	رجال	
29 78.4	25 715.4	4 72.2	دائماً
179 752.0	88 754.30	91 750.0	أحياناً
136 739.50	49 730.2	87 747.8	أبداً
344 7100	162 7100	182 7100	المجموع

اختبار كاي مربع

	قيمة كاي ²	درجة الحرية
Pearson Chi-square	***24.796	2
Likelihood Ratio	***26.581	2

*** دالة في مستوى 0.001.

ومع أن إجابات أفراد العينة وفقاً للمستوى التعليمي قد بينت وجود تباين لصالح استخدام أقل للضرب في مستوى الآباء الأكثر تعليماً، فإن هذه الفروق غير دالة إحصائياً بين أفراد العينة وفقاً لمتغير التحصيل المدرسي، كما يتضح في الجدول (4).

الجدول (4)

هل تعاقب الأطفال بالضرب؟ إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي

المجموع	المستوى التعليمي			
	ثانوية وجامعة	ابتدائية واععدادية	أمي وملم بالقراءة	
28 78.6	2 74.3	14 78.2	12 710.9	دائماً
175 753.5	23 748.9	96 756.5	56 750.9	أحياناً
124 737.9	22 746.8	60 735.3	42 738.2	أبداً
327 7100	47 7100	170 7100	110 7100	للمجموع

اختبار كاي مربع

	قيمة ك ²	درجات الحرية	الدلالة في التباين
Pearson Chi-square	3.638	4	0.457
Likelihood Ratio	3.757	4	0.44

وفي مستوى إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير القرية بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة . حيث بين الجدول (5) أن سكان بشر العجم وطريجة هم أقل استخداماً للضرب في تربية الأطفال من سكان القرى الأخرى .

الجدول (5)

هل تعاقب الأطفال بالضرب؟
إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير القرية

المجموع	القرية				
	مجدولية	خان أرنية	بشر العجم	طريجة	
29 %8.5	10 %9.6	6 %6.6	3 %6.0	10 %10.3	دائماً
178 %52.0	60 %57.7	55 %60.4	16 %32.0	47 %48.5	أحياناً
135 %39.5	34 %32.7	30 %33.0	31 %62.0	40 %41.2	أبداً
342 %100	104 %100	91 %100	50 %100	97 %100	المجموع

اختبار كاي مربع

	قيمة كاي ²	درجات الحرية	الدلالة في اتجاهين
Pearson Chi-square	**15.947	6	0.014
Likelihood Ratio	**15.705	6	0.015

ثانياً: الحالة التي يلجأ فيها الآباء إلى ضرب الطفل

يبين الجدول (6) أن أغلب أفراد العينة (40.1٪) يلجؤون إلى الضرب بعد التنبيه على الخطأ مراراً، وأن 24.8٪ منهم يلجؤون إلى ذلك بعد تكرار الخطأ، وفي الوقت الذي يلجأ فيه 16.5٪ إلى الضرب في أثناء وقوع الخطأ فإن 10.7٪ يعلنون أنه لا ينبغي ضرب الأطفال أبداً. ويبين اختبار كاي مربع في الجدول وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في هذا المستوى، وتحسب هذه الفروق لوتيرة استخدام عالية للضرب من قبل الأمهات في مختلف مستويات المقياس.

وقد تبين بجلاء وجود فروق دالة إحصائية في مستوى متغير المستوى التعليمي للأبوين، وذلك لتباين درجة استخدام الضرب في مختلف الحالات الميئة.

ويمكن للجدول (7) أن يبرز الحقائق الآتية لتبرير هذا التباين الجوهري:

- في أثناء وقوع الخطأ: كلما ارتفع المستوى التعليمي للأبوين تدرى مستوى استخدام الضرب في أثناء وقوع الخطأ؛ 25.5٪ من الأميين يضربون أطفالهم في أثناء وقوع الخطأ مقابل 4.1٪ عند المستوى التعليمي الجامعي والثانوي.
- الضرب في أثناء الحالات الاضطرارية: يتضح التباين في هذا المستوى بين الآباء وفقاً للمستوى التعليمي؛ فالآباء ذوو المستوى التعليمي الأعلى يستخدمون الضرب في أثناء الحالات الاضطرارية بدرجة أكبر من غيرهم؛ من 9.4٪ عن الأميين إلى 14.3٪ عند المستوى التعليمي الثانوي والجامعي.

- لا ينبغي ضربهم أبداً: وهنا يظهر تأثير المستوى التعليمي للابوين؛ حيث يعلن 18.4% من حملة الشهادات الثانوية والجامعية أنه لا يجوز استخدام الضرب أبداً، وذلك مقابل 11.3% عند الأميين و7.5% عند الآباء من ذوي الشهادات المتوسطة (ابتدائية واعدادية).

الجدول (6)

متى يجب ضرب الأطفال؟
توزع إجابات أفراد العينة وفقاً للجنس

المجموع	الجنس		
	تساء	رجال	
54 %16.5	40 %25.8	14 %8.1	أثناء وقوع الخطأ
81 %24.8	36 %23.2	45 %26.2	بعد تكرار الخطأ
131 %40.1	56 %36.1	75 %43.6	بعد التنبيه مراراً
26 %8.0	13 %8.4	13 %7.6	في الحالات الاضطرارية
35 %10.7	10 %6.5	25 %14.5	لا يجب ضربهم أبداً
327 %100	155 %100	172 %100	للمجموع

اختبار كاي مربع

	قيمة كاي ²	درجات الحرية
Pearson Chi-square	**21.878	4
Likelihood Ratio	**22.578	4

وقع التشنج الاجتماعية والتوجهاتها
دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية

الجدول (7)

متى يجب ضرب الأطفال؟

توزيع إجابات أفراد العينة وفقاً للمستوى التعليمي

المجموع	المستوى التعليمي			الحالة التي يضرب فيها الطفل
	ثانوية وجامعة	ابتدائية وإعدادية	أولى والمعلم بالقراءة	
52 %16.6	2 %4.1	23 %14.5	27 %25.5	أثناء وقوع الخطأ
80 %25.5	11 %22.4	46 %28.9	23 %21.7	بعد تكرار الخطأ
123 %39.2	20 %40.8	69 %43.4	34 %32.1	بعد التنبيه مراراً
26 %8.3	7 %14.3	9 %5.7	10 %9.4	في الحالات الاضطرارية
33 %10.5	9 %18.4	12 %7.5	12 %11.3	لا يجب ضربهم أبداً
314 %100	49 %100	159 %100	106 %100	المجموع

اختبار كاي مربع

	قيمة ك ²	درجات الحرية
Pearson Chi-square	**21.643	6
Likelihood Ratio	**22.419	6

ثالثاً: الأسلوب المفضل في تربية الأطفال

ومن أجل تقديم رؤية أفضل لأسلوب التنشئة الاجتماعية المستخدم،
يبين الجدول (8) إجابات أفراد العينة حول الأسلوب المفضل للتربية.

ويتضح أن الأكثرية من أفراد العينة يفضلون أسلوب التشجيع 73.8٪، ثم يأتي أسلوب التدليل في المرتبة الثانية حيث يعلن 15.6٪ تفضيلهم لأسلوب تدليل الأطفال، وأخيراً يأتي أسلوب الشدة حيث يعلن 10.6٪ من أفراد العينة ميلهم إلى هذا الأسلوب .

الجدول (8)

الأسلوب المفضل في تربية الأطفال
توزع إجابات أفراد العينة وفقاً للجنس

المجموع	الجنس		الأسلوب المفضل
	نساء	رجال	
38 ٪10.6	25 ٪15.2	13 ٪6.7	الشدة
265 ٪73.8	124 ٪75.1	141 ٪72.7	التشجيع
56 ٪15.6	16 ٪9.7	40 ٪20.6	التدليل
359 ٪100	165 ٪100	194 ٪100	للمجموع

اختبار كاي مربع

	قيمة كاي ²	درجات الحرية
Pearson Chi-square	**12.907	2
Likelihood Ratio	**13.228	2

وقد بينت الاختبارات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى تفضيلهم للأساليب التربوية. ويعود هذا التباين كما هو مبين في الجدول (9) إلى ميل الأمهات بدرجة أكبر إلى أسلوب الشدة وميل أقل إلى أسلوب التدليل في المعاملة.

وفي المستوى الثقافي يبين الجدول (9) أن الآباء من ذوي التعليم العالي أقل ميلاً إلى أسلوب الشدة وأسلوب التدليل وأكثر ميلاً إلى أسلوب التشجيع. ومع ذلك تبيّن الاختبارات الإحصائية عدم وجود فروق معنوية وفقاً للمستوى التعليمي في تفضيل أسلوب محدد من التربية، وهذا يعني أن الفروق الملاحظة فروق غير جوهرية مصدرها المصادفة العابرة.

الجدول (9)

الأسلوب المفضل في تربية الأطفال توزع إجابات أفراد العينة وفقاً للمستوى التعليمي

المجموع	المستوى التعليمي			الأسلوب المفضل
	ثانوية وجامعة	ابتدائية واععدادية	أمي وملم بالقراءة	
37 %10.8	2 %4.0	18 %10.2	17 %14.7	الشدة
252 %73.7	42 %84.0	131 %74.4	79 %68.1	التشجيع
53 %15.5	6 %12.0	27 %15.3	20 %17.2	التدليل
342 %100	50 %100	176 %100	116 %100	المجموع

اختبار كاي مربع

	قيمة كا ²	درجات الحرية
Pearson Chi-square	**5.635	4
Likelihood Ratio	**6.173	4

رابعاً: مقياس الاتجاه التسلطي في التنشئة الاجتماعية

من أجل الكشف عن طبيعة الاتساق الداخلي لمقياس التسلط حسبت معاملات الترابط بين عبارات المقياس ، وتبين وجود علاقات ترابط جوهرية بين مختلف العبارات الخمس التي تضمنها المقياس ، انظر الجدول (10) .

الجدول (10)

مصفوفة الارتباط لعبارات مقياس التسلط

بنود المقياس (جانب الاتجاه التسلطي)	1	2	3	4	5
أعاقبهم بالضرب حالاً حين يخطئون	1				
أضربهم حين يخالفون تعليماتي	.384**	2			
أضربهم حين يذنبون	.383**	.604**	3		
أعاقبهم بالضرب بعد التنبيه	.274**	.368**	.744**	4	
أهدمهم بالعقاب عندما يخطئون	.209**	.301**	.374**	.335**	5

وتبين مؤشرات المقياس الخمسة في الجدول (11) ميلاً كبيراً إلى العنف الأسري عند أفراد العينة ؛ فهناك 68.2٪ يهددون أطفالهم بالضرب عندما يخطئون ، وهناك 47.7٪ يعاقبون أطفالهم بالضرب بعد التنبيه ، ويعلن 37.9٪ أنهم يضربون أطفالهم عند مخالفة التعليمات ، وقد أبدى 18.1٪ أنهم يعاقبون أطفالهم حالاً بالضرب عندما يخطئون . وهذه المؤشرات تدل على تربية قائمة على العنف بالدرجة الأولى .

واقع التنشئة الاجتماعية وانماياتها
دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية

الجدول (11)

إجابات أفراد العينة حول مقياس الاتجاه التسلطي وفقاً لمتغير الجنس

رقم البند	البنود	الجنس		المجموع
		رجال	نساء	
1	أحاديهم بالضرب حالاً حين يخطئون	موافق	٪11.2	٪18.1
		محايد	٪13.4	٪19.6
		معارض	٪75.4	٪62.3
		المجموع	183	337
2	أضربهم حين يخالفون تعليماتي	موافق	٪33.7	٪37.9
		محايد	٪32.1	٪29.1
		معارض	٪34.2	٪32.9
		المجموع	184	340
3	أهانهم بالضرب بعد التنبيه	موافق	٪46.8	٪47.7
		محايد	٪27.2	٪24.3
		معارض	٪26.0	٪27.9
		المجموع	173	333
4	أمنعهم من مناقشتي	موافق	٪11.4	٪14.0
		محايد	٪10.3	٪13.4
		معارض	٪78.4	٪72.7
		المجموع	185	344
5	أمنعهم بالعقاب عندما يخطئون	موافق	٪67.8	٪68.2
		محايد	٪18.3	٪18.4
		معارض	٪13.9	٪13.4
		المجموع	180	343

1. الفروق الإحصائية بين الجنسين والمستوى التعليمي لمقياس التسلط التربوي: بين تحليل التباين البسيط (معامل فيشر) لبنود مقياس التسلط وجود فروق دالة إحصائية في بندين هما العقاب بالضرب في أثناء الخطأ، ومنع الأطفال من المناقشة. ومن أجل تفسير هذا التباين بين الجدول (11) أن الأمهات يستخدمن أسلوب الضرب بدرجة أكبر من الآباء، حيث إن 25.8٪ من الأمهات يستخدمن أسلوب الضرب حالاً حينما يخطئ الطفل مقابل 11.2٪ عند الآباء. وفي مستوى المنع من المناقشة بين أيضاً أن الأمهات يمنعن الأطفال من المناقشة بدرجة أكبر من درجة المنع عند الآباء بنسبة 17٪ عند الإناث مقابل 11.4٪ عند الرجال.

ويتضح من الجدول (13) غياب وجود فروق دالة إحصائية لمقياس التسلط وفقاً لتغير المستوى التعليمي للأبوين في البند الأول، والذي ينص على معاقبة الأطفال بالضرب حالاً حينما يخطئون، ويعود ذلك إلى انخفاض وتيرة هذا المستوى عند الفئات التعليمية العليا؛ أي الجامعيين وحملة الشهادة الثانوية.

2. رؤية إجمالية لمقياس التسلط: من أجل تقديم رؤية إجمالية تتسم بالوضوح حول مقياس التسلط التربوي قمنا بحساب النقاط الوزنية وفقاً لمقياس ليكرت، حيث أعطيت لكل قيمة ما يناسبها وفقاً لاتجاه المقياس وهي: 5 نقاط لعبارة موافق جداً، و4 نقاط لموافق، و3 نقاط لمحايد، ونقطتان لمعارض، ونقطة واحدة لمعارض جداً. وقد نظمت هذه النقاط في الجدول التالي وتم حساب المتوسط والانحراف المعياري وتسلسل كل بند من بنود المقياس.

الجدول (12)

تحليل التباين لمقياس التسلط وفقاً للمجنس

الدلالة	قيمة (F)	متوسط	درجة		بنود المقياس
***0	26.691	15.164	1	بين المجموعات	أعاقبهم بالضرب حالاً
		0.568	340	داخل المجموعات	حين يخطئون
0.188	1.743	1.232	1	بين المجموعات	أضربهم حين يخطئون
		0.707	338	داخل المجموعات	تعليماتي
0.247	1.346	0.957	1	بين المجموعات	أعاقبهم بالضرب بعد التنبه
		0.711	338	داخل المجموعات	على الخطأ
0.166	1.929	1.313	1	بين المجموعات	أضربهم حين يأتون
		0.681	338	داخل المجموعات	
0.825	0.049	3.5254	1	بين المجموعات	أعاقبهم بالضرب بعد التنبه
		0.722	331	داخل المجموعات	
*0.021	5.347	2.761	1	بين المجموعات	أنتهم من مناقشي
		0.516	342	داخل المجموعات	
*0.804	0.062	3.2175	1	بين المجموعات	أمدحهم بالعقاب حين يخطئون
		0.519	341	داخل المجموعات	

* دالة في مستوى 0.05

الجدول (13)

تحليل التباين لمقياس التسلط وفقاً للمستوى التعليمي

الدلالة	قيمة (F)	متوسط	قيمة d		بنود المقياس
0.022	33.878	2.328	2	بين المجموعات	أعاقبهم بالضرب حالاً حين يخطئون
		0.6	322	داخل المجموعات	
0.3	1.209	0.866	2	بين المجموعات	أضربهم حين يخطئون تعليماتي
		0.716	320	داخل المجموعات	
0.437	0.831	0.593	2	بين المجموعات	أعاقبهم بالضرب بعد التنبيه على الخطأ
		0.713	320	داخل المجموعات	
0.128	2.065	1.399	2	بين المجموعات	أضربهم حين يلبثون
		0.678	321	داخل المجموعات	
0.41	0.895	0.644	2	بين المجموعات	أعاقبهم بالضرب بعد التنبيه
		0.719	313	داخل المجموعات	
0.155	1.873	1.005	2	بين المجموعات	أمنهم من مناقشتي
		0.537	325	داخل المجموعات	
0.099	2.326	1.18	2	بين المجموعات	أمنهم بالمقاب حين يخطئون
		0.907	323	داخل المجموعات	

ويتضح من الجدول (14) أن التهديد بالعقاب يأخذ قمة الهرم في المقياس، يليه - كما هو موضح - المعاقبة بالضرب بعد التنبه ثم بعد التحذير ثم مخالفة التعليمات، وأخيراً المنع من المناقشة. ويتضح من مجموع نقاط المقياس أن أسلوب التسلط يأخذ 59.2% من النقاط أو من مساحة المقياس وفقاً لمقياس ليكرت. وإذا أخذنا بالاعتبار أن موقف الحياد يأخذ 60% من النقاط (بافتراض أن جميع أفراد العينة يدلون بإجابات حيادية، وهذا يعني أن حساب الوزن النقطي يكون دائماً بضرب عدد المجيبين بقيمة 3 ويأخذ قيمة 60% من عدد النقاط المثالية). ومن أجل توضيح هذه الفكرة نأخذ من الجدول عدد النقاط لمجموع المقياس (انظر الصف الأخير).

وهنا يمكن ملاحظة أن عدد النقاط الوزنية الحاصلة ونسبتها (59.2%) هي أقل من نسبة النقاط الوزنية لقيم الحياد (60%)، وتأسيساً على ذلك يمكن القول إن اتجاه التربية التسلطية ليس سلبياً ولا إيجابياً (في منتصف السلم)، وهو أقل من مستوى الحياد المطلق بعدد محدود من النقاط.

خامساً: مقياس التربية الديمقراطية

على غرار مقياس التسلط تم حساب مصفوفة الارتباط لمقياس التسامح، وتبين أيضاً وجود علاقات ارتباط عالية جداً بين مختلف بنود هذا المقياس، كما هو مبين في مصفوفة الارتباط التالية في الجدول (15).

الجدول (14)

توزيع مؤشرات القياس التسلسلي وفقاً لتسلسل الأهمية الرتبة

8	7	6	5	4	3	2	1	
الترتيب	أصناف معيارية	المتوسط	نسبة الخطأ الرتبية المعكسة***	مجموع الخطأ الرتبية المعكسة*	المقد الامين للمكان للخطأ الرتبية***	عدد الأدائية التي من أجلها من اليد		بؤرة القياس
1	1,3287	3,9787	779,5	1,984	1,715	343	1	العدد من المقاييس عند الخطأ القياسية في قيم مرتفعة نسبة
2	1,4925	3,3483	766,9	1,115	1,665	333	2	العدد من المقاييس عند الخطأ القياسية في قيم مرتفعة من الخطأ
3	1,4413	3,2647	765,2	1,110	1,700	340	1	العدد من المقاييس عند الخطأ القياسية في قيم مرتفعة من الخطأ
4	1,5099	3,0794	761,5	1,047	1,700	340	4	العدد من المقاييس عند الخطأ القياسية في قيم مرتفعة من الخطأ
5	1,4395	3,0382	760,7	1,033	1,700	340	5	العدد من المقاييس عند الخطأ القياسية في قيم مرتفعة من الخطأ
6	1,3833	2,1988	743,9	752	1,710	342	6	العدد من المقاييس عند الخطأ القياسية في قيم مرتفعة من الخطأ
7	1,3213	1,8459	736,9	635	1,720	344	7	العدد من المقاييس عند الخطأ القياسية في قيم مرتفعة من الخطأ
			759,2	7056	11910	2382		مجموع القياس
	نسبة القيمة المتوقعة لوقت الجهد 760-100*1910/7056		نسبة القيمة المتوقعة لوقت الجهد 759,2-100*11910/7056	نسبة القيمة المتوقعة لوقت الجهد 7056	نسبة القيمة المتوقعة لوقت الجهد 11910	مجموع مخرجات عدد أوقات الجهد		

- حسبت النتائج الرتبة بطريقة لكرت على النحو التالي: مؤاقت جذاً فقط، مؤاقت 4، مؤاقت 3، مؤاقت 2، مؤاقت 1.
- *** حيث يتم فرض أن جميع المستجيبين أجابوا ببطء مؤاقت جذاً لأن إجابة باقي الأهل يكون عدد الأعداد المستجيبين 5. (القيم العددية رقم 2 x 5).
- *** تم حساب النسبة المئوية من طريق تقسيم الأعداد الرتبة المحصلة على الخطأ الرتبة الكلية ومن ثم ضرب الناتج بـ 100. (القيم العددية رقم 3 x 100).

الجدول (15)

إجابات أفراد العينة عن مقياس التنشئة التسامحية وفقاً لمتغير الجنس

رقم البند	الجنس		بنود المقياس	الاجمع
	رجال	نساء		
1	موافق	787.8	أعاملهم بلطف ورقة	344
	محايد	785.4		
	معارض	711.6		
	الاجمع	70.6		
2	موافق	772.1	أعاملهم كأصدقاء لي	340
	محايد	764.4		
	معارض	719.4		
	الاجمع	716.3		
3	موافق	777.1	أبني معظم حاجاتهم وطلباتهم	341
	محايد	775.3		
	معارض	720.5		
	الاجمع	721.0		
4	موافق	783.7	أبني عليهم عندما يحسون صنماً	342
	محايد	781.0		
	معارض	713.3		
	الاجمع	713.5		
5	موافق	766.8	أناقشهم في أمور الحياة المختلفة	351
	محايد	759.0		
	معارض	718.7		
	الاجمع	720.5		
6	موافق	770.5	يعبرون عن آرائهم أمامي دون خوف	339
	محايد	767.9		
	معارض	715.0		
	الاجمع	712.8		
7	موافق	777.2	أسمح لهم بمناقشتي وأشجعهم دون خوف	338
	محايد	773.0		
	معارض	713.0		
	الاجمع	710.7		

وتبين بيانات الجدول (16) أن أغلب مؤشرات التربية الديمقراطية إيجابية ، حيث ترجحت قيم المقياس السبع بين أعلى قيمة إيجابية وهي 87.8% ، وأدنى قيمة إيجابية أيضاً وهي 66%. وهذا يعني أن المقياس يقدم صورة لتربية تقوم على أساس ديمقراطي ؛ فأغلب الآباء يعاملون أبناءهم بلطف (78.7%) وكأصدقاء (72.7%) ويناقشونهم في أمور الحياة المختلفة (66.7%) ويشجعون أطفالهم على المناقشة (77.7%).

ومن أجل تحديد طبيعة الفروق الملاحظة بين الآباء والأمهات في بنود المقياس الديمقراطي يبين تحليل التباين الأحادي الاتجاه وجود فروق دالة إحصائية في بندين من أصل سبعة بنود، هما البند الثاني والبند الخامس . حيث يبين تحليل التباين في الجدول (17) أن الآباء أكثر ميلاً إلى معاملة الأطفال كأصدقاء لهم (البند الثاني)، كما أن الآباء أكثر ميلاً إلى مناقشة الأطفال في أمور الحياة المختلفة (البند الخامس) . أما بقية البنود فهي متجانسة بين الجنسين أي لا وجود لتباين جوهري دال إحصائياً بين إجابات الجنسين .

ومن أجل اختبار فرضية التأثير التعليمي لوالدين في أسلوب تنشئة الأبناء يمكن أن نستعرض الجدول (18)، حيث تتضح معالم الفروق بين أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو التربية الديمقراطية وفقاً لتغير المستوى التعليمي .

كما قد بين تحليل التباين الأحادي الاتجاه في الجدول (19) وجود تأثير معنوي لمستوى الآباء التعليمي في البنود الآتية :

- البند (2) : أعاملهم كأصدقاء لي .
- البند (7) : أسمح لهم بمناقشتي وأشجعهم .
- البند (8) : أستمع لأرائهم جيداً .

واقع المنشآت الاحسائية والمحاهنها
دراسة مبدائية عن محافظة القنيطرة السورية

الجدول (16)

تحليل التباين الأحادي الاتجاه للمقياس التسامحي وفقاً لتغير الجنس

رقم البند	البسود	قيمة (F)	متوسط التباين	قيمة (F)	الدلالة
1	أعمالهم بلطف ورقة	1	0.189	1	0.217
	داخل المجموعات	342	0.123		
2	أعمالهم كأصدقاء لي	1	3.85	1	0.005
	داخل المجموعات	338	0.486		
3	أني معظم حاجاتهم وطلباتهم	1	0.341	1	0.252
	داخل المجموعات	339	0.236		
4	أني عليهم عندما يحسبون صماً	1	2.031	1	0.126
	داخل المجموعات	340	0.863		
5	أناقشهم في أمور الحياة المتنفة	1	5.623	1	0.001
	داخل المجموعات	329	0.536		
6	أني عليهم عندما يحسبون صماً	1	0.66	1	0.086
	داخل المجموعات	325	0.223		
7	يعبرون عن آرائهم أمامي دون خوف	1	1.552	1	0.089
	داخل المجموعات	337	0.534		
8	أسمع لهم يناقشني وأشجعهم	1	0.809	1	0.163
	داخل المجموعات	336	0.415		
9	أسمع لأرائهم جيداً	1	1.252	1	0.07
	داخل المجموعات	336	0.374		

الجدول (17)

إجابات أفراد العينة عن مقياس التنشئة التسامحية وفقاً للمستوى التعليمي

رقم البند	بنود المقياس	المستوى التعليمي		
		ثانوية وجامعة	ابتدائية واعلمية	أبي ومعلم بالقراءة
1	أعاملهم بلطف ورقة	٪87.8	٪86.8	٪88.5
		٪11.6	٪13.2	٪9.7
		٪0.6	—	٪1.8
		327	47	113
2	أعاملهم كأصدقاء لي	٪71.2	٪72.6	٪64.3
		٪15.8	٪15.2	٪17.0
		٪13.0	٪12.2	٪18.8
		323	47	112
3	أبي معظم حاجاتهم وطبائهم	٪76.3	٪78.3	٪75.0
		٪21.2	٪18.7	٪22.3
		٪2.5	٪3.0	٪2.7
		325	47	112
4	أبي عليهم عندما يحسنون صنماً	٪82.7	٪78.3	٪85.7
		٪12.9	٪16.9	٪8.9
		٪4.4	٪4.8	٪5.4
		325	47	112
5	أناقشهم في أمور الحياة للمختلفة	٪66.1	٪66.0	٪67.1
		٪19.0	٪18.9	٪22.5
		٪14.9	٪15.1	٪14.4
		316	46	111
6	أستمع لأرائهم جيداً	٪86.2	٪86.2	٪84.5
		٪9.6	٪8.8	٪11.8
		٪4.2	٪5.0	٪3.6
		311	42	110
7	يعبرون عن آرائهم أمامي دون خوف	٪69.3	٪69.1	٪64.0
		٪15.5	٪16.7	٪18.9
		٪15.2	٪14.2	٪17.1
		323	50	111

واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها
دراسة ميدانية عن محافظة المنيطرة السورية

الجدول (18)

تحليل التباين لقياس الاتجاه التسامحي وفقاً للمستوى التعليمي للابوين

رقم البد	البنود	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة (F)	الدلالة
1	أعمالهم بلطف ورقة بين المجموعات داخلة المجموعات	2 324	1.339E-02 0.125	0.107	0.899
2	أعمالهم كأمنياته لي بين المجموعات داخلة المجموعات	2 320	2.142 0.495	***4.331	0.014
3	ألمي معظم حاجاتهم وطلباتهم بين المجموعات داخلة المجموعات	2 322	3.592E-02 0.244	0.147	0.863
4	أشي عليهم عندما يحسنون صنماً بين المجموعات داخلة المجموعات	2 322	1.189 0.896	1.328	0.266
5	أناقشهم في أمور الحياة للحظفة بين المجموعات داخلة المجموعات	2 313	0.166 0.551	0.301	0.741
6	يعبرون عن آرائهم ألمني دون خوف بين المجموعات داخلة المجموعات	2 320	0.781 0.552	1.414	0.245
7	أسمح لهم بتناقشي وأشجعهم بين المجموعات داخلة المجموعات	2 319	2.339 0.417	***5.615	0.014
8	أستمع لآرائهم جيداً داخلة المجموعات	2 319	2.187 0.37	***5.902	0.003

الجدول (19) توزيع مؤشرات القياس المدققة اطي وفقاً لتسلسل الأهمية الوزنية لكل منها

7	6	4	3	2	1	الترتيب
الترتيب وفقاً للأهمية المؤشرات	المتوسط	نسبة الوزن الموصول إلى الوزن المجملي***	المعدل الأهمي المتكبر للمراجعات الوزنية**	مجموع النقاط الوزنية المتحصلة*	N	
1	4.625	792.6	1591	1720	344	1 أهميتهم بالنظر في وقت إعدادهم
2	4.4795	789.6	1532	1710	442	2 التي عليهم عملهم يستمر في وقت إستمر لأزولهم جيداً
3	4.3373	786.7	1466	1690	338	3 التي معظم حاجاتهم ومطالبهم أستمر تغيره بتأقنشي وأستجدهم
4	4.3372	786.7	1479	1705	341	4 أهميتهم كأصغره في بعض وقت عن أرتبهم الأهمي فوق خوف
5	4.287	785.7	1449	1690	348	5 أهميتهم كأصغره في بعض وقت عن أرتبهم الأهمي فوق خوف
6	4.1294	782.6	1404	1700	340	6 أهميتهم كأصغره في بعض وقت عن أرتبهم الأهمي فوق خوف
7	4.059	781.2	1376	1695	339	7 أهميتهم كأصغره في بعض وقت عن أرتبهم الأهمي فوق خوف
8	3.9607	779.2	1341	1655	331	8 أهميتهم كأصغره في بعض وقت عن أرتبهم الأهمي فوق خوف
		785.6	11608	13565	2713	مجموع نبرة القياس

- * حسب الأهمية الوزنية بطريقة الكبريت على النحو التالي: مؤايق جماً كالمط، مؤايق 4، صافيا 3، صافيا 2، صافيا جماً 1.
- ** حين تغير في حال جميع المستجيبين أختيارهم مؤايق جماً فأقن العمل يكون: عند الأقران المستجيبون 5، (قيم صافيا 2 و 3).
- *** تم حساب النسبة المئوية الملمة عن طريق تقسيم النقاط الوزنية المتحصلة على النقاط الوزنية المثالية ومن ثم ضربها بأصغره قيمة (المجموع 4) قيم صافيا 3 (100%).

ومن أجل تحديد طبيعة التباين المعنوي تمكن العودة إلى الجدول (19) لتبين أن الفروق المعنوية في الاتجاه نحو الصداقة مع الأطفال تعود إلى إقرار أكبر من قبل الفئة التعليمية الجامعية والثانوية بأهمية الصداقة مع الأطفال قياساً إلى الفئات التعليمية الأخرى. وتسمح هذه النتيجة على البندين السابع والثامن، حيث يتبين أيضاً أن الفئة ذات التعليم العالي أكثر ميلاً إلى مناقشة الأطفال وتشجيعهم على المناقشة والاستماع إلى آرائهم جيداً.

ومن أجل تقديم رؤية شمولية إجمالية لمعطيات مقياس التربية الديمقراطية يمكن النظر إلى جدول النقاط الوزنية لمختلف بنود المقياس في الجدول (20) الذي يعطي صورة عن تسلسل أهمية كل بند ومكانه في سلم هرمي يتميز بالوضوح. ويتضح في هذا السياق أن أفراد العينة ينهجون نهجاً ديمقراطياً في تربية أطفالهم، حيث تجاوزت النسب المتوية لعدد النقاط حد الحيداد (60%) في أغلب بنود المقياس. ويتضح أيضاً في إطار هذه الرؤية الشمولية أن المقياس بمختلف بنوده يؤكد 85.6% من التوجه الإيجابي نحو التربية الديمقراطية؛ أي بمقدار 15% من النقاط الإيجابية.

اختبار فرضيات الدراسة ورؤية شمولية لنتائجها

انطلقت الدراسة منذ البداية لاختبار عدد من الفرضيات الصغرى فيما يتعلق بمتغيري الجنس والمستوى التعليمي ومتغير القرية. وقد أجري اختبار تحليل التباين الأحادي للاتجاه لاختبار مصداقية هذه الفرضيات.

فيما يتعلق بالفرضية الأولى التي تقول: لا توجد فروق دالة إحصائية أو معنوية بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس في مدى استخدامهم للأسلوب الديمقراطي أو التسلطي في معاملة أبنائهم، يبين الجدول (20) غياب الفروق المعنوية في مستوى الأداة (تسلط وتسامح) بصورة كلية، مع أن الاختبار يبين وجود فروق إحصائية في مقياس التسلط. وتعود هذه الفروق كما تبين في أكثر من موقف إلى استخدام الأمهات للضرب بدرجة أكبر من الآباء بحكم الوجود في المنزل. وهذه النتيجة ترجع بصورة عامة إلى أن الآباء يستخدمون منهجية واحدة في التنشئة الاجتماعية، وهي أميل إلى الطريقة التسامحية أو الديمقراطية بصورة عامة.

الجدول (20)

تحليل التباين الأحادي الاتجاه لمقاييس التسلط والتسامح وفقاً لمتغير الجنس

الدلالة	قيمة (F)	متوسط التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات التباين		
		3,624	1	3,624	بين المجموعات	التسامح
0,869	0,027	133,825	362	48310,927	داخل المجموعات	
			362	48314,551	المجموع	
		1052,443	1	1052,443	بين المجموعات	التسلط
0,001	**11,655	90,3	360	32508,132	داخل المجموعات	
			361	33560,575	المجموع	
		1021,07	1	1021,07	بين المجموعات	مقياس التنشئة
0,006	3,159	321,258	360	116,972,9	داخل المجموعات	
			361	117,993,97	المجموع	

واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها
دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية

وفيما يتعلق بالفرضية الثانية التي تقول بأن لا وجود لفروق معنوية بين أفراد العينة وفقاً لمستوى التعليم تأكدت لنا مصداقية هذه الفرضية عبر اختبار تحليل التباين البسيط، كما هو مفصل في الجدول (21)؛ حيث يبين الجدول غياب الفروق الدالة إحصائياً في مستوى مقياس التسلط وفي مستوى التسامح وفي مستوى الأداة بصورة شاملة.

الجدول (21)

تحليل التباين وفقاً لتغير المستوى التعليمي

الدالة	قيمة (F)	متوسط التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات التباين		
		142.552	2	285.104	بين المجموعات	التسامح
0.356	1.035	137.729	343	47240.991	داخل المجموعات	
			345	47526.095	المجموع	
		195.742	2	391.484	بين المجموعات	السلط
0.128	2.071	94.537	342	32331.774	داخل المجموعات	
			344	32723.258	المجموع	
		294.501	2	589.001	بين المجموعات	مقياس التنشئة
0.419	0.872	337.663	342	115480.64	داخل المجموعات	
			344	116069.64	المجموع	

وقد بينت النتائج عدم مصداقية الفرضية الثالثة التي تقول بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في مستوى استخدامهم للأسلوب الديمقراطي والتسلطي وفقاً لتغير القرية، حيث يبين تحليل التباين في الجدول (22) وجود فروق دالة إحصائياً ومطلقة في جانبي المقياس في

مستوى التسلط والتسامح . وتعود هذه الفروق كما بينت التفاصيل السابقة إلى اختلاف جوهرى في طبيعة الحياة البدوية والحضرية والزراعية والإثنية ؛ فأفراد العينة الذين هم من أصول شركسية أقل ميلاً إلى استخدام العنف في تربية أطفالهم .

الجدول (22)

تحليل التباين وفقاً لمتغير القرية

الدلالة	قيمة (F)	متوسط التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات التباين	
		1123.499	3	3370.497	بين المجموعات
0	**8.909	125.678	357	44867.071	داخل المجموعات
			360	48237.568	المجموع
		500.255	3	1500.765	بين المجموعات
0.001	**5.992	89.453	356	31845.191	داخل المجموعات
			359	33345.956	المجموع
		2627.082	4	7881.247	بين المجموعات
0	8.552	907.202	356	109363.75	داخل المجموعات
			359	117245	المجموع

توصيات الدراسة

لقد بينت الدراسة في أكثر من موقف أن البعد الديمقراطي للتنشئة الاجتماعية لا يأخذ صورة مشرقة ، كما يجب أن تكون هذه الصورة في مجتمع عربي يواجه تحديات تاريخية تتمثل في واقع المواجهة الحضارية مع

أعنى عدو تاريخي يواجه العرب والمسلمين حضارياً وثقافياً واجتماعياً. وانطلاقاً من هذه النتيجة التي وصل إليها هذا البحث فإن الدراسة توصي بما يلي:

1. إجراء دراسات اجتماعية وتربوية تبحث بصورة مجهرية في الخلفيات التربوية والاجتماعية لمسألة النشئة الاجتماعية في المنطقة من أجل بناء تصورات موضوعية عن أسس ومقدمات تعزيز نشئة اجتماعية ديمقراطية تؤكد جوهر الإنسان الحر، وتجعله أكثر قدرة على تحمل مسؤولياته التاريخية والإنسانية في منطقة مليئة بالتحديات التاريخية والحضارية.
2. إجراء دراسات متكاملة في مختلف أنحاء القطر السوري لتحديد اتجاهات النشئة الاجتماعية وإشكالياتها في مختلف مستوياتها الوطنية.
3. إجراء أبحاث مقارنة بين واقع واتجاهات النشئة الاجتماعية في سوريا وفي أنحاء متفرقة من العالم العربي، للكشف عن جوانب التجانس والاختلاف في مستوى الحياة التربوية المعاصرة في العالم العربي برمته.
4. توجيه حملة تربوية إعلامية في منطقة الدراسة وغيرها تؤكد أهمية النشئة الاجتماعية الديمقراطية ودورها التاريخي والحضاري في بناء الإنسان القادر على المشاركة في بناء الحضارة الإنسانية.

5. توجيه الحياة المدرسية في المنطقة من أجل تعزيز مسار واتجاهات الحياة التربوية الديمقراطيّة بوصفه منطلق الحياة الديمقراطيّة في المستويات الاجتماعيّة والسياسيّة .
6. تعزيز التوجه الإعلامي العربي والوطني من أجل تعزيز المفهوم الديمقراطي في الحياة التربوية والاجتماعية بوصفه ضرورة تاريخية من أجل بناء وطن يفيض بالحياة والقدرة، ومن أجل بناء إنسان أكثر قدرة على المواجهة والتحدى .

الهوامش

1. محمود عبدالرزاق شفيق، الأصول الفلسفية للتربية (الكويت: دار البحث العلمية، 1980)، ص 144.
2. الإمام أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، الجزء الثالث (القاهرة: مطبعة مصر، 1306 هـ)، ص 62.
3. المرجع السابق، ص 66-67.
4. ملكة أبيض، تاريخ التربية وعلم النفس عند العرب (دمشق: مطبعة الإنشاء، 1981)، ص 79.
5. عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقياسي (بيروت: دار الكتاب العالمي، 1990)، ص 75-93.
6. عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن طفيل في كتابه حي بن يقظان (بيروت: دار الكتاب العالمي، 1990).
7. J. Stotzel, *La Psychologie Sociale* (Paris: Flammarion, 1963).
8. أوتو كلينبرغ، علم النفس الاجتماعي، ترجمة حافظ الجمالي، الطبعة الثانية (بيروت: مكتبة الحياة، 1967)، ص 104.
9. محمود السيد، طرائق تدريس اللغة العربية (دمشق: مطابع الوحدة، 1986)، ص 108.
10. J. Stotzel, *op. cit.*, 112-120.
11. انظر: M. Pradines, *Traite de Psychologie Generale*, Vol. 3 (Paris: P. U. F., 1986), 184.

واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها
دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية

- 12 . عبدالكريم البافي ، تمهيد في علم الاجتماع (دمشق: مطابع الوحدة، 1964)، ص 180.
- 13 . جورج أم غازده وريموند بيككي كور سيني ، نظريات التعلم : دراسة مقارنة ، ترجمة علي حسين حجاج ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد 70 (الكويت : تشرين الأول/ أكتوبر 1983) ، ص 174 .
- 14 . فاطمة جيوشي ، فلسفة التربية (دمشق: مطابع الوحدة، 1988) ، ص 143 .
- 15 . انظر :
- Julian Ajuriaguerra, "Place des Déterminants Biologiques dans l'Échec Scolaire," dans C.R.E.S.A.S: *Le Handicap socio-culturel en question* (Paris: Editions E.S.F., 1982), 18.
- 16 . ملكة أبيض ، علم الاجتماع التربوي (دمشق: مطابع الوحدة، 1982) ، ص 32 .
- 17 . انظر :
- Juan Senent, "Le Biologisme Aujourd'hui: Vers un Nouveau Contrôle, Social," dans C.R.E.S.A.S., *Le Handicap socio-culturel en question* (Paris: Editions E.S.F., 1982), 33.
- 18 . انظر :
- Donis Leon, "Tout développement est le développement psychologique de quelqu'un quelque part," dans C.R.E.S.A.S *Le Handicap socio-culturel en question* (Paris: Editions E. S. F., 1982), 55.
- 19 . Emile Durkheim, *Education et Sociologie* (Paris: P.U.F., 1985)
- 20 . Girod Roger, *Les Inégalités des Chances* (Paris: P.U.F., 1984), 87
- 21 . المرجع السابق، ص 4 .
- 22 . انظر :
- Ali Watfa. *L'Inégalité des Chances dans l'Enseignement Supérieur Français*, Thèse de Doctorat, Université de Caen (1988), 56.

دراسات استراتيجية

23. المرجع السابق، ص 52.
24. Jacques Hallak, *A Qui Profite l'Ecole* (Paris: P.U.F., 1974), 128.
25. المرجع السابق، ص 82.
26. انظر :
- Paul Clerc, "La Famille et l'Orientation Scolaire au Niveau de la Sixième," I.N.E.D., *Population*, No. 4 (Août /Septembre, 1964), 640.
27. انظر :
- Noel Beseret, "La Sélection à l'Université et sa Signification pour l'Etude des Rapports de Dominance," *Revue Française de Sociologie*, No. LX (1968), 465.
28. انظر :
- Suzanne Ferge, *La Démocratisation de la Culture et l'Enseignement en Hongrie* (Paris: Mouton, 1970), 60.
29. Jacques Hallak, *op. cit.*, 43.
30. انظر :
- Raymond Boudon, *L'Inégalité des Chances* (Paris: Armond Colin, 1970), 70.
31. انظر :
- Mohamad Cherkaoui, *Sociologie de l'Education* (Paris: P.U.F., 1986), 33.
32. انظر :
- Francois Joel, "Les Intentions de l'Etude en I.U.T.," *Etude de la Différentiation des Mécanismes de Décision en Fonction d'Origine Sociale et du Sexe*, *Population*, No. 3 (1982), 236- 255.
33. المرجع السابق، ص 258.
34. أحمد عزت راجع، أصول علم النفس (الإسكندرية : المكتب المصري الحديث، 1970)، ص 354.

واقع المنشأة الاجتماعية واتجاهاتها
دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية

35. انظر :

Arnould Clause. *Initiation aux Science de l'Education* (Belgique: Liège, 1967), 127.

36. محمد علي المرصفي ، مقدمة في أصول التربية (جدة: دار المجتمع ، 1988) ، ص 94 .

37. انظر :

P. Tap, *L'Identite Individuelle et Personnalisation* (Paris: Privat, 1980).

38. عثمان لييب فراج ، الطفل ما قبل المدرسة الابتدائية ، أوضاعه واحتياجاته (بغداد: الاتحاد النسائي العراقي ، 1979) ، ص 14 .

39. علاء الدين جاسم محمد ، بعض ملامح البيئة الاجتماعية للطفل في الخليج العربي (بغداد: الاتحاد العام لساء العراق، 1979) ، ص 10 .

40. صفوح الأخرس ، علم الاجتماع العام (دمشق: مطابع الوحدة، 1981) ، ص 214 ، انظر الجدول (5) .

41. انظر :

Ali Watfa, *L'Inégalité Sociale dans l'Enseignement Superieur*. Université de Caen (1988), 640.

42. انظر :

Ali Watfa, *L'Inégalité des Chances; Etude de la Question dans la Société Syrienne d'aujourd'hui* (Caen: Université de Caen, 1985), 48.

43. علي وطفة ، علم الاجتماع التربوي (دمشق: مطابع الوحدة، 1982) ، ص 81 .

44. انظر :

Frank R. Donovan, *Education Stricte ou Education Libérale* (Paris: Robert Laffon, 1968), 74.

45. إميل دوركهايم ، التربية والمجتمع ، ترجمة علي وطفة (دمشق: دار معد ، 1996) .

46. أوليفيه ربول، *فلسفة التربية*، ترجمة جهاد نعمان (بيروت: دار عويدات، ط 3، 1986)، ص 109.
47. انظر:
- Jean Claude Fillaux, *La Personnalité*, P. U. F., *Que sais-je*, No. 750 (Paris: Onzième édition, 1986), 60.
48. المرجع السابق.
49. أوتو كلينبرغ، مرجع سابق، ص 397.
50. محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، *علم النفس التريوي* (جدة: دار الشروق، 1985).
51. فيليب برنو، آلان بيرو، آدمون بلان، ميشيل كورناتون، فرانسوا الوجداندر، بيير فيو، *للمجتمع والعنف*، ترجمة إلياس زحلاوي (دمشق: وزارة الثقافة، 1976)، ص 76.
52. بيار إيرني، *أنتولوجيا التربية*، ترجمة عدنان الأمين (بيروت: معهد الإنماء العربي، 1992)، ص 96.
53. انظر:
- Henri Modras, *Elements de la Sociologie* (Paris: Armand Colin, 1975), 86.
54. محمد الهادي عفيفي، *التربية والتغير الثقافي* (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الثانية، 1964)، ص 109.
55. Frank R. Donovan, *ov. cité*, 75-77.
56. المرجع السابق.
57. نعيم الرفاعي، *الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف* (دمشق: مطبعة الكتيبي، 1975).

واقع النشئة الاجتماعية واتجاهاتها
دراسة ميدانية عن محافظة الفينيطرة السورية

58. عبدالكريم اليافي، مرجع سابق، ص 175.
59. عبدالرحيم صالح عبدالله، الأسرة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال (بغداد: الاتحاد العام لنساء العراق، 1979)، ص 11.
60. انظر:
- John Anderson, "Dynamics of Development: Systems in Progress," In D. B. Harris, (Ed). *The Concept of Development* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1975), 25-46.
61. انظر:
- A. L. Baldwin. "Patterns of Parent Behavior," *Psychology*, 1945, No. 268.
62. انظر:
- A. L. Baldwin. "Socialization and the Parent-Child Relationship," *Child Develop*, Vol. 19, No. 3 (1948), 27-136.
63. ويلارد أولسون، ترجمة حافظ إبراهيم، تطور نمو الطفل (القاهرة: مؤسسة فرانكلين، 1962).
64. انظر:
- Goodwin Watson. Some Personality Differences in Children Related to Strict or Permissive Parental Discipline, *Psychology* (1957), 44, 227-249.
65. Frank R. Donovan, *ov, cité*.
66. انظر:
- A. Bandura, & P. Walters, *Social Learning and Personality Development* (New York: Holt-Rinehart & Winston Inc., 1963), 95.
67. انظر:
- Robert R. Sears, "Some Childrearing Antecedents of Aggression and Dependency in Young Children," *Psychology* (1953), 135-234.

- 68 . انظر :
- M. E. Lamb, *The Role of Father in Child Development* (New York: Wiley & Sons Inc., 1976).
- 69 . انظر :
- M. L. Hoffman, "Father Absence and Conscience Development," *Developmental Psychology* (1971), 400-406.
- 70 . Frank R. Donovan, ov. cité .
- 71 . انظر :
- Pierre Tap, *La Socialisation de l'Enfance à l'Adolescence* (Paris: P. U. F., 1991).
- 72 . المرجع السابق .
- 73 . المرجع السابق .
- 74 . Frank R. Donovan, ov. cité .
- 75 . انظر :
- Jacques Van Rillaer, *L'Agressivité Humaine* (Bruxelles: Ed. Pierre Mandaga, 1988), 120-122.
- 76 . John Anderson, op. cit. .
- 77 . Jacques Van Rillaer, ov. cité. .
- 78 . Frank R. Donovan, ov. cité .
- 79 . المرجع السابق .
- 80 . Jacques Van Rillaer, ov. cité. .
- 81 . محمد عبدالحميد زيدان ، بعض سمات الشخصية للطلبة في الجامعات الأردنية وعلاقتها برعاية الوالدين ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، 1983 .

واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها
دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية

- 82 . المرجع السابق .
- 83 . Pierre Tap, ov. cité .
- 84 . المرجع السابق .
- 85 . Frank R. Donovan, ov. cité .
- 86 . المرجع السابق .
- 87 . المرجع السابق .
- 88 . إحسان محمد الدمرداش ، « الديمقراطية وأنماط التنشئة الاجتماعية في المجتمع »، بحث أعد لؤتمر رابطة الدراسة الحديثة الذي عقد في نيسان/ إبريل 1984 في القاهرة بعنوان الديمقراطية والتعليم في مصر .
- 89 . جامعة الإسكندرية ، أبحاث إعادة بناء الإنسان المصري (التنشئة الاجتماعية واحتياجات الطفولة) ، التقرير الثالث ، الإسكندرية ، 1979 .
- 90 . محمد عماد إسماعيل ، الأطفال مرآة للمجتمع ، النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد 99 (الكويت : آذار/ مارس 1986) ، ص 331 .
- 91 . محمد عماد إسماعيل ونجيب إسكندر إبراهيم ورشدي منصور ، كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في التنشئة الاجتماعية (القاهرة : دار النهضة العربية ، 1974) .
- 92 . محمد عماد الدين إسماعيل : الأطفال مرآة للمجتمع ، النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية ، مرجع سابق ، ص 232 .
- 93 . المرجع السابق ، ص 232 .
- 94 . وحيدة العظمة ، أمثال شعبية في صحة الأسرة والتربية السكانية وسلامة البيئة (دمشق : وزارة الثقافة ، مديرية محو الأمية ، 1995) ، ص 137 - 146 .
- 95 . علي وطفة ، المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية ، عالم الفكر ، العدد الثاني (الكويت : تشرين الأول/ أكتوبر - كانون الأول/ ديسمبر 1998) ، ص 267 .

دراسات استراتيجية

96. حلليم بركات ، للمجتمع العربي المعاصر : بحث استطلاعي اجتماعي (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، 1991).
97. هشام شمرايبي ، مقدمات لدراسة المجتمع العربي (بيروت : دار الطليعة ، الطبعة الرابعة ، 1991) ، ص 31-35 .
98. المرجع السابق ، ص 47 .
99. المرجع السابق ، ص 83 .
100. صفوح الأخرس ، مرجع سابق .
101. علي وطفة ، «المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية» ، مرجع سابق ، ص 241-281 .
102. المرجع السابق ، ص 249 .
103. علي وطفة ، علم الاجتماع التربوي (دمشق : مطابع الوحدة ، 1992) ، ص 39 .
104. غي أفانزيني ، الجمود والتجديد في التربية المدرسية ، ترجمة عبدالله عبدالدايم (بيروت : دار العلم للملايين ، 1981) . ص 330 .
105. ريناتا غوروفنا ، مقفمة في علم الاجتماع التربوي ، ترجمة نزار عيون السود (دمشق : دار دمشق ، 1984) ، ص 105 .
106. Emile Durkheim, *Education et Sociologie* (Paris: P.U.F. 1989), 6 .
107. المرجع السابق ، ص 12 .
108. المرجع السابق ، ص 12 .
109. أحمد محمد مبارك الكندري ، علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة (الكويت : مكتبة الفلاح ، 1992) ، ص 393 .

واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها
دراسة ميدانية عن محافظة الخنيطرة السورية

110. زايد الحارثي، **بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات** (جدة: دار الفنون للطباعة والنشر، 1992)، ص 225.
111. مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الوطن العربي، **الأمية في الوطن العربي، الوضع الراهن وتحديات المستقبل**، تحرير سعيد إسماعيل علي (عمَّان: 1990)، ص 77.

نبذة عن المؤلف

علي أسعد وطفة : حاصل على شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي من جامعة كان بفرنسا عام 1988 . وقد حصل على ماجستير التربية وعلم الاجتماع من الجامعة ذاتها عام 1983 ، وعلى ليسانس في الفلسفة وعلم الاجتماع من جامعة دمشق عام 1979 . يعمل أستاذاً مشاركاً في قسم أصول التربية في كلية التربية بجامعة الكويت منذ عام 1997 . وكان قد عمل أستاذاً لعلم الاجتماع التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق في الفترة 1988 - 1997 ، شغل خلالها عدداً من المناصب الإدارية .

له عدد من المؤلفات المنشورة منها: **بنية السلطة وإشكالية التسلسل التربوي في الوطن العربي** (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، 1999) ؛ **وعلم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة المعاصرة** (الكويت : مكتبة الفلاح ، 1988) ؛ **وعلم الاجتماع التربوي** (دمشق : مطابع الوحدة ، جامعة دمشق ، 1992) . كما قام بترجمة عدد من الكتب منها : إميل دوركهايم ، **التربية والمجتمع** (دمشق : دار الوسيم ، 1991) ؛ وأليكس ميكسنيللي ، **الهوية** (دمشق : دار الوسيم ، 1993) ؛ وجان كلود فيلوا ، **اللاشعور** (دمشق : دار معد ، 1995) . ونشر له أيضاً العديد من الدراسات في الدوريات والصحف العربية .

صدر من سلسلة دراسات استراتيجية

العنوان	المؤلف	العدد
الحروب في العالم، الاتجاهات العالمية ومستقبل الشرق الأوسط	جيمس ليري	1 -
مستلزمات الردع: مفاتيح التحكم بسلوك الخصم	ديفيد جارم	2 -
التسوية السلمية للصراع العربي- الإسرائيلي وتأثيرها في الأمن العربي	هيثم الكيلاني	3 -
النفط في مطلع القرن الحادي والعشرين: تفاعل بين قوى السوق والسياسة	هوشاخ أمير أحمددي	4 -
مستقبل الدبلوماسية في ظل الواقع الإعلامي والاتصالي الحديث: اليبعد العربي	جيلريدوي صادق	5 -
تركيبا والعرب: دراسة في العلاقات العربية-التركية	هيثم الكيلاني	6 -
القدس معضلة السلام	سمير الزين ونبيل السهلي	7 -
أثر السوق الأوروبية الموحدة على القطاع المصرفي الأوربي والمصارف العربية	أحمد حسين الرفاعي	8 -
المسلمون والأوروبيون نحو أسلوب أفضل للتنميش	سامي الخزندار	9 -
إسرائيل ومشاريع المياه التركية مستقبل الجوار المائي العربي	عوني عبدالرحمن السباعي	10 -
تطور الاقتصاد الإسرائيلي 1948-1996	نبيل السهلي	11 -

- العرب والجماعة الأوربية في عالم متغير
المشروع 'الشرف الأوسطي'
أبعاده. مرنكزاته. تناقضاته
اللفظ العربي خلال المستقبل المنظور
معالم محورية على الطريق
بدايات النهضة الثقافية في منطقة الخليج العربي
في النصف الأول من القرن العشرين
دور الجهار المصرفي والبنك المركزي في تنمية
الأسواق المالية في البلدان العربية
مفهوم 'انتظام الدولي' بين العلمية والتنميطية
الالتزام بمعايير المحاسبة والتدقيق الدولية
كشرط لانضمام الدول إلى منظمة التجارة العالمية
الاستراتيجية العسكرية الإسرائيلية
الأمن الغذائي العربي، المتضمنات الاقتصادية
والتغيرات المحتملة (التركيز على الحبوب)
مشروعات التعاون الاقتصادي الإقليمية والدولية
مجلس التعاون لدول الخليج العربية: خيارات وبدائل
نحو أمن عربي للبحر الأحمر
العلاقات الاقتصادية العربية-التركية
البحث العلمي العربي وتحديات القرن القادم
برنامج مقترح للاتصال والربط بين الجامعات
العربية ومؤسسات التنمية
استراتيجية التفاوض السورية مع إسرائيل
- 12 - عبدالفتاح الرشيدان
13 - ماجد كيتالي
14 - حنين عبدالله
15 - مفيد الزبيدي
16 - عبدالنعم السيد علي
17 - ممدوح محمود مصطفى
18 - محمد مطر
19 - أمين محمود عطايا
20 - سالم توفيق النجفي
21 - إبراهيم سليمان المهنا
22 - عماد قندورة
23 - جلال عبدالله معروض
24 - عادل عارض
وسامي عوض
25 - محمد عبدالقادر محمد

- 26 - ظاهر محمد صكر الحسناوي
الرؤية الأمريكية لنضراع المصري - البريطاني
من حريق القاهرة حتى قيام الثورة
- 27 - صالح محمود الفاسم
الديمقراطية والحرب في الشرق الأوسط
خلال الفترة 1945 - 1989
- 28 - فايز سارة
الجيش الإسرائيلي: الخلفية، الواقع، المستقبل
- 29 - عدنان محمد هباجنة
دبلوماسية الدول العظمى في ظل النظام
الدولي تجاه العالم العربي
- 30 - جلال الدين عز الدين علي
النضراع الداخلي في إسرائيل
(دراسة استكشافية أولية)
- 31 - سعد ناجي جواد
والعبد السلام إبراهيم بغدادلي
الأمن القومي العربي ودول الجوار الأفريقي
- 32 - هيل عجمي جميل
الاستثمار الأجنبي المباشر الخاص في الدول النامية
الحجم والاتجاه والمستقبل
- 33 - كمال محمد الأسطل
نحو صياغة نظرية أمن دول مجلس
التعاون لدول الخليج العربية
- 34 - عصام فاهم العامري
خصائص ترسانة إسرائيل النووية
وبناء الشرق الأوسط الجديد
- 35 - علي محمود العائدي
دراسة في الوظيفة الإقليمية والدولية
لإسرائيل خلال الأعوام القادمة
الإعلام العربي أمام التحديات المعاصرة

- 36 - مصطفى حسين الشوكلي
محددات العاقبة الضريبية في الدول النامية
مع دراسة للعاقبة الضريبية في اليمن
- 37 - أحمد محمد الرشيد
التحولات السلمية لتنازعات الحدود والنزاعات
الإقليمية في العلاقات الدولية المعاصرة
الاستراتيجية الإسرائيلية إزاء شبه الجزيرة العربية
التحول الديمقراطي وحرية الصحافة في الأردن
إسرائيل والولايات المتحدة الأمريكية
و حرب حزيران/ يونيو 1967
- 38 - إبراهيم خالد عبدالكريم
39 - جمال عبدالكريم الشلبي
40 - أحمد سليم البرصان
41 - حسن بكر أحمد
العلاقات العربية - التركية بين الحاضر والمستقبل
دور الصين في البنية الهيكلية للنظام الدولي
العلاقات الخليجية - التركية
معضلات الواقع، وأفاق المستقبل
انتحضر وهيمنة المدن الرئيسية في الدول
العربية : أبعاد وأثار على التنمية المستدامة
دولة الإمارات العربية المتحدة
دراسة في الجغرافيا السياسية
القضية الكردية في العراق من الاستنزاف إلى
تهديد الجغرافيا السياسية
انتظام العربي ، ماضيه ، حاضره ، مستقبله
- 42 - عبدالقادر محمد فهمي
43 - عوني عبدالرحمن السباعوي
عبدالجار عبد مصطفى النعمي
44 - إبراهيم سليمان مهنا
45 - محمد صالح العجيلي
46 - موسى السيد علي
47 - سمير أحمد الزين

- 48 - الصوفي ونذائشياني ولد إبراهيم
- 49 - باسبيل يوسف باسبيل
- 50 - عبدالرزاق فريد المالكي
- 51 - شذا جمال خطيب
- 52 - عبداللطيف محمود محمد
- 53 - جورج شكري كتن
- 54 - علي أحمد فياض
- 55 - مصطفى عبدالواحد الولي
- 56 - خير الدين نصر عبدالرحمن
- 57 - عبدالله يوسف سهر محمد
- 58 - علي أمعد وطقة
- التنمية وهجرة الأدمغة في العالم العربي
- سيادة الدول في ضوء الحماية الدولية لحقوق الإنسان
- ظاهرة الطلاق في دولة الإمارات العربية المتحدة:
أسبابه واتجاهاته - مخاطره وحلوله (دراسة ميدانية)
- الأزمة المالية والتفدية في دول جنوب شرقي آسيا
- موقع التعميم لدى طرفي الصراع العربي-الإسرائيلي
- في مرحلة المواجهة المسلحة والحشد الأيديولوجي
- العلاقات الروسية- العربية في القرن العشرين وأفاقها
- مكانة حق العودة في الفكر السياسي الفلسطيني
- أمن إسرائيل: الجوهر والأبعاد
- آسيا مسرح حرب عالمية محتملة
- مؤسسات الاستشراق والسياسة
- التفريسة تجاه العرب والمسلمين
- واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها
- دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية

قواعد النشر

أولاً - القواعد العامة:

1. تقبل البحوث ذات الصلة بالدراسات الاستراتيجية ، وباللغة العربية فحسب .
 2. يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره ، أو قدّم لنشر في جهات أخرى .
 3. يراعى في البحث اعتماد الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية .
 4. يتعين ألا يزيد عدد صفحات البحث على 50 صفحة مطبوعة (A4) ، بما في ذلك الهوامش ، والمراجع ، والملاحق .
 5. يقدم البحث مطبوعاً في نسختين ، بعد مراجعته من الأخطاء الطباعية .
 6. يرفق الباحث بياناً موجزاً بسيرته العلمية ، وعنوانه بالتفصيل ، ورقم الهاتف والفاكس (إن وجد) .
 7. على الباحث أن يقدم موافقة الجهة التي قدمت له دعماً مالياً ، أو مساعدة علمية (إن وجدت) .
 8. تكتب الهوامش بأرقام متسلسلة ، وتوضع في نهاية البحث مع قائمة المراجع .
 9. تطبع الجداول والرسوم البيانية على صفحات مستقلة ، مع تحديد مصادرها ، ويشار إلى مواقعها في متن البحث .
 10. تقوم هيئة التحرير بالمراجعة النخوية ، وتعديل المصطلحات بالشكل الذي لا يخلُ بمحتوى البحث أو مضمونه .
 11. يراعى عند كتابة الهوامش ما يلي :
- الكاتب:** المؤلف ، عنوان الكتاب (دار النشر ، مكان النشر ، سنة النشر) الصفحة .
- الدوريات:** المؤلف ، عنوان البحث ، اسم الدورية . العدد (مكان النشر ، السنة) ، الصفحة .

ثانياً - إجراءات النشر:

1. ترسل البحوث والدراسات باسم رئيس تحرير «دراسات استراتيجية».
2. يتم إخطار الباحث بما يفيد تسلم بحثه خلال شهر من تاريخ التسلم.
3. يرسل البحث إلى ثلاثة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث بعد إجازته من هيئة التحرير، على أن يتم التحكيم في مسدة لا تتجاوز أربعة أسابيع من تاريخ إرسال البحث للتحكيم.
4. يخبر الباحث بقوار صلاحية البحث للنشر من عدمه خلال ثمانية أسابيع على الأكثر من تاريخ تسلم البحث.
5. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين؛ ترسل الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن تعاد خلال مدة أقصاها شهر.
6. تصبح البحوث والدراسات المنشورة ملكاً لمركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ولا يحق للباحث إعادة نشرها في مكان آخر دون الحصول على موافقة كتابية من المركز.

علي أسعد وطفة

واقع التنشئة الاجتماعية وأجهاتها

دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية

استراتيجية





مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

ص.ب: 4567 - أبوظبي - ا.ع.م. هاتف: 971-2-6423776 - فاكس: 971-2-6428844 - e-mail: pubdis@ecssr.ac.ae