جامعـــــــة وهـــــــــران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس الأسري

بعنـــــــــوان:

واقع الحوار الأسري آباء-أبناء كما يدركه الأبناء المراهقون وأثره في تنمية القيم الاجتماعية لديهم

دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ ببعض المؤسسات التعليمية من الغرب الجزائري

إعداد الطالبة: **حـــورية بدرة**

أعضاء لجنة المناقشة:

منصوري عبدالحق	أســـــتاذ	جامعة وهران	رئيسا
هاشمي أحمد	أستاذ محاضر -أ-	جامعة وهران	مشرفا ومقررا
شارف جميلة	أستاذة محاضرة -أ-	جامعة وهران	مناقشة
بشلاغم يحي	أســـــتاذ	جامعة تلمسان	مناقشا
قماري محمد	أســـــتاذ	جامعة مستغانم	مناقشا
بوغازي الطاهر	أستاذ محاضر -أ-	جامعة تلمسان	مناقشا

السنة الجامعية 2013 / 2014

إهداء

أهدي هذا الإنجاز المتواضع إلى من لا بديل لعاطفتهما وصدق مشاعرهما،
أبي رحمه الله وأمي عافاها الله.

إلى من رأيت فيهم نبعا أستقي منه العزيمة وكذا الإرادة لإتمام بحثي،

زوجي وأبنائي عبدالرحمن، عبدالله، محمد الأمين.

إلى كل من تربطني بهم أخوة أو محبة في الله.

إلى كل مخلص وفيّ لهذا الوطن

مهما عظُمت أو صغُرت مسؤوليته.

بدرة

كلمة شكر

أشكر الله وأحمده حمدا يليق بجلاله على أن وفّقني وسدّد خطاي ومنحني العزيمة والصبر حتى أتممت هذا العمل المتواضع، ثم أتوجه بالشكر الجزيل وأسمى معاني التقدير والاحترام للأستاذ الجليل والمشرف المتفاني في عمله الدكتور **أحمد هاشمي** على كل شيء، على صبره وحلمه ومواظبته وجديته والنصائح القيمة التي أسداها لي والتي أنارت دربي لأخوض هذا الموضوع باطمئنان رغم صعوباته، فلك مني جزيل الشكر وأقول لك أستاذي جزاك الله خيرا وبارك فيك وبك.

والشكر موصول للزوج الأستاذ **عباس** على مساندته ودعمه وصبره طول فترة البحث، فلك مني أسمى معاني الحب والوفاء.

ولا أنسى أن أشكر كل أفراد عينة الدراسة ومن ورائهم المسؤولين والأساتذة الذين قدموا لي يد المساعدة في الجانب الميداني لهذا البحث، بدءا بالأساتذة المحكمين لأدواته.

وشكري للأساتذة أعضاء لجنة مناقشة هذه الأطروحة على تفضّلهم بتقييمها، فجزاكم الله كل خير.

الباحثة

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة التي جاءت بعنوان " واقع الحوار الأسري آباء-أبناء كما يدركه الأبناء المراهقون وأثره في تنمية القيم الاجتماعية لديهم" إلى الكشف عن نسبة الأسر الجزائرية وخاصة الوالدين الذين يمارسون الحوار مع أبنائهم المراهقين من منظور الأبناء، وكذا معرفة مدى مساهمته في تنمية القيم الاجتماعية المدروسة لديهم، وبناء على ذلك تقدير حجم المفارقة القيمية التي يعيشها الأبناء المراهقون، وتمّ الكشف عن هذا كله من خلال عينة من التلاميذ المرهقين امتد مستواهم التعليمي من الرابعة متوسط إلى الثالثة ثانوي، وتراوحت أعمارهم ما بين 14 إلى 20 سنة، ومن خلال أدوات البحث المطبّقة عليهم والمتمثلة في استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء، واستمارة دور الحوار الأسري في تنمية القيم الاجتماعية لديهم، ومقياس المفارقة القيمة؛ وهذا خلال الموسم الدراسي 2014/2013.

كما جاءت هذه الدراسة لتجيب عن عدد من الأسئلة تمثلت فيما يلي:

1. ما نسبة وجود الحوار داخل الأسرة الجزائرية كما يدركه الأبناء المراهقون؟
2. ما مدى التزام الآباء بآداب الحوار مع أبنائهم المراهقين؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب الجنس(ذكور-إناث) من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي لوالديهم من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم؟
5. ما نسبة استعمال الوالدين للحوار من أجل تنمية القيم الاجتماعية في نظر أبنائهم؟
6. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي لوالديهم من حيث تقديرهم لاستعمال والديهم للحوار من أجل تنمية القيم الاجتماعية لديهم؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين التزام الوالدين بآداب الحوار مع الأبناء ودرجة اعتمادهم عليه في تنمية القيم الاجتماعية المدروسة لديهم؟
8. هل هناك اختلاف(تباين) بين القيم الاجتماعية كما يتصورها التلاميذ المراهقون وكما يمارسونها في شكل سلوك فعلي؟
9. هل يوجد فرق دال إحصائيا بين فئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم يطبقون آداب الحوار معهم بدرجة تفوق المتوسط الحسابي وفئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم

يطبقون آداب الحوار معهم بدرجة تقل عن المتوسط الحسابي من حيث درجة المفارقة القيمية؟

وبناءا على الأسئلة السابقة صِيغت الفرضيات المناسبة لها كإجابات مؤقتة، وتمّ اختبارها من خلال التحليل الإحصائي للبيانات المتحصّل عليها ميدانيا، وقد تمخّضت هذه المعالجة عن النتائج التالية:

- تتميز الأسرة الجزائرية بوجود الحوار آباء- أبناء فيها بأكثر من المتوسط الحسابي وذلك كما يدركه التلاميذ المراهقون بنسبة بلغت 53,5%.
- إن الآباء يلتزمون بآداب الحوار مع أبنائهم المراهقين بأكثر من المتوسط الحسابي كما يدركه التلاميذ المراهقون بنسبة بلغت 56%.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب الجنس(ذكور-إناث) من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي لوالديهم من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم.
- الوالدان يستعملان الحوار من أجل تنمية القيم الاجتماعية لدى أبنائهما المراهقين بدرجة تفوق المتوسط الحسابي في نظر التلاميذ المراهقين، بنسبة بلغت 91% على مستوى مجموع القيم وبنسب تراوحت ما بين 78% إلى 93,6% على مستوى كل قيمة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي لوالديهم من حيث تقديرهم لاستعمال والديهم للحوار من أجل تنمية القيم الاجتماعية لديهم.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التزام الوالدين بآداب الحوار مع الأبناء ودرجة اعتمادهم عليه في تنمية القيم الاجتماعية المدروسة لديهم.
- يوجد اختلاف(تباين) واضح بين القيم الاجتماعية كما يتصورها التلاميذ المراهقون وكما يمارسونها في شكل سلوك فعلي، لصالح القيم المتصورة.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين فئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم يطبقون آداب الحوار معهم بدرجة تفوق المتوسط الحسابي وفئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم يطبقون آداب الحوار معهم بدرجة أقل من المتوسط الحسابي من حيث درجة المفارقة القيمية، لصالح المجموعة الأخيرة.

قائمة المحتـــــــويات

العنوان	الصفحة
إهداء	ب
كلمة شكر	ج
ملخص الدراسة	د
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
مقدمة عامة	1
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
إشكالية الدراسة	6
فرضيات الدراسة	15
دواعي اختيار الموضوع وأهميته	16
أهداف الدراسة	17
التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	18
الفصل الثاني: التنشئة الأسرية	
تمهيد	20
مفهوم التنشئة الاجتماعية	20
أهمية التنشئة الاجتماعية و أنواعها	23
الأسرة أهم مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، لماذا؟	26
مفهوم التنشئة الأسرية	28
العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية	30
استرتيجيات التنشئة الأسرية	38
التنشئة الأسرية في عصر التغيرات	40
خلاصة	43
الفصل الثالث: الحوار الأسري	
تمهيد	46
الاتصال حاجة إنسانية	46

الحوار و مفاهيم قريبة منه	50
أصل الحوار و أهميته في الإسلام	53
الحوار الأسري ضرورة أم عادة؟	56
أنواع الحوار الأسري	66
ضوابط الحوار الأسري	71
عوامل غياب الحوار الأسري و انعكاساته	78
التربية على الحوار	83
التربية بالحوار	87
خلاصة	91
الفصل الرابع: القيم الاجتماعية	
تمهيد	94
مفهوم القيم	94
خصائص القيم و أهميتها	100
محددات اكتساب النسق القيمي للفرد	104
القيم بين الاكتساب والتغيّر عبر المراحل النمائية	109
أهمية القيم الاجتماعية وأنواعها	113
دور الأسرة في غرس القيم الاجتماعية وتنميتها لدى الأبناء	119
التربية على القيم الاجتماعية بالحوار	125
دوافع التناقض القيمي لدى الأبناء وطرق مواجهته	130
خلاصة	140
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية	
أولا: الدراسة الاستطلاعية	142
الهدف منها	142
العينة ومواصفاتها	142
أدوات البحث ومواصفاتها	142
أ/ وصف الأدوات	143
ب/ الخصائص السيكومترية لأدوات البحث(الصدق والثبات)	148
ج/ أهم التعديلات التي أجريت على أدوات البحث	155

ثانيا: الدراسة الأساسية	158
منهج الدراسة	158
مجتمع الدراسة وعينته	158
أدوات البحث وطريقة تطبيقها	161
الأساليب الإحصائية المستخدمة	162
الفصل السادس: عرض النتائج ومناقشتها	
أولا: عرض النتائج	165
نتائج الفرضية الأولى	165
نتائج الفرضية الثانية	166
نتائج الفرضية الثالثة	166
نتائج الفرضية الرابعة	167
نتائج الفرضية الخامسة	168
نتائج الفرضية السادسة	169
نتائج الفرضية السابعة	170
نتائج الفرضية الثامنة	171
نتائج الفرضية التاسعة	171
ثانيا: مناقشة النتائج	173
مناقشة نتائج الفرضية الأولى	173
مناقشة نتائج الفرضية الثانية	176
مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	178
مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	179
مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	181
مناقشة نتائج الفرضية السادسة	183
مناقشة نتائج الفرضية السابعة	185
مناقشة نتائج الفرضية الثامنة	186
مناقشة نتائج الفرضية التاسعة	188
مناقشة عامة	189
توصيات ومسارات بحثية	192

قائمة المراجع	195
الملاحـــــق	
الملحق رقم (1): قائمة الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة	210
الملحق رقم(2): استمارة البحث(الصورة الأولية)	211
الملحق رقم(3): استمارة البحث(الصورة النهائية)	216
الملحق رقم(4): طبيعة توزّع بيانات متغيرات الدراسة	220
الملحق رقم (5): شكل انتشار البيانات	225
الملحق رقم (6): النتائج الخام	229

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أنواع الحوارات بين الوالدين و الأبناء	90
2	تصنيف القيم	101
3	فقرات استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء	144
4	أبعاد استمارة دور الحوار الأسري آباء-أبناء في تنمية القيم الاجتماعية لديهم	146
5	فقرات مقياس المفارقة القيمية	148
6	ارتباط فقرات مقياس الحوار الأسري بمجموعها	149
7	نتائج المقارنة الطرفية لاستمارة الحوار الأسري آباء-أبناء	150
8	ثبات الاستمارة بطريقة التجزئة النصفية	151
9	ارتباط كل فقرة بمجموعها في كل قيمة	152
10	ارتباط كل قيمة مع المجموع الكلي للقيم	152
11	نتائج المقارنة الطرفية لمقياس المفارقة القيمية: القيم المتصورة	154
12	نتائج المقارنة الطرفية لمقياس المفارقة القيمية: القيم الواقعية	154
13	الفقرات المحذوفة ومبررات حذفها من استمارة الحوار الأسري	156
14	فقرات استمارة الحوار الأسري في شكلها النهائي	156
15	بيانات مجتمع الدراسة	159
16	توزيع أفراد عين الدراسة حسب الجنس	160

17	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين	160
18	نتائج اختبار الفرضية الأولى	165
19	نتائج اختبار الفرضية الثانية	166
20	نتائج اختبار الفرضية الثالثة	166
21 أ	نتائج اختبار الفرضية الرابعة بالنسبة للآباء	167
21ب	نتائج اختبار الفرضية الرابعة بالنسبة للأمهات	168
22	نتائج اختبار الفرضية الخامسة	168
23 أ	نتائج اختبار الفرضية السادسة بالنسبة للآباء	169
23ب	نتائج اختبار الفرضية السادسة بالنسبة للأمهات	170
24	نتائج اختبار الفرضية السابعة	170
25	نتائج اختبار الفرضية الثامنة	171
26	نتائج اختبار الفرضية التاسعة	171
27	الارتباط بين آداب الحوار والمفارقة القيمية	172
28	دلالة الفرق بين مجموعتي آداب الحوار من حيث الإقناع	172

مقدمة عامة

مقدمة عامة

يواجه الأبناء في المجتمعات العربية ظروفا ثقافية ومعلوماتية وسلوكية متقاربة ومتعارضة، فالكثير منهم حائر فيما يأخذ أو يترك من مظاهر السلوك، وهم في تردد بين قيم يعلمونها نظريا وواقعا مخالفا يعيشونه عمليا كما يرى الجلاد(2007: 98)، وهو أهم بل أخطر انعكاس للتغيرات التي أفرزتها العولمة ومقتضياتها لأن الفرد يعيش إنسانيته ويرتقي بقيمه التي كلما حافظ عليها بالالتزام بها سلوكيا حفظ هويته وخصوصيته، وإذا كان أبناء المجتمعات العربية يعايشون مشاكل على هذا المستوى(في هذا الجانب) فمن الأحرى الرجوع إلى واقع خلفياتهم الاجتماعية وبالضبط الأسرة لأنها المسؤول الأول عن تشكيل قيم الأبناء وتنميتها منذ مراحل الطفولة، والمتابعة هي بمثابة التقويم المستمر لتلك العملية، خاصة وأنه باتساع بيئة الطفل وتنوّعها تزداد علاقاته بغيره وتتشعب المواضيع والمواقف التي يتعلم منها، وأمام ذلك لا يمكن للأسرة أو للوالدين بحكم مسؤوليتهما ضمان سيرورة نمو الأبناء في الاتجاه المطلوب بتمسكهم بما اكتسبوه في البيئة الأسرية ما لم يكن هناك اتصال دائم بين الوالدين والأبناء للإطلاع على مستجدات أمورهم وانشغالاتهم والإجابة على استفساراتهم المختلفة، ومن ثَمّ توجيههم بما يتلاءم مع الملمح المرسوم لهم بواسطة قيم وأخلاق يبتغيها الوالدان فيهم.

لكن ليس كل اتصال أو حوار بين الفئتين مثمرا فمن واجبهما مراعاة مجموعة مبادئ أو آداب أثناءه من شأنها تشجيع الابن على اللجوء إلى الأسرة كلما ظهرت حاجته لمن يستمع إليه أو يوجهه.

في هذا الإطار جاءت الدراسة الحالية كمحاولة استقراء لواقع متغيرين أضحت العديد من الهيئات وكذا مراكز البحث توجّه الاهتمام إليهما "الحوار الأسري والقيم" ، ولعلّ الجمع بينهما في دراسة كهذه وجدتها الباحثة وحيدة في حدود إطلاعها تفيد المهتمين بالتربية عامة من آباء وأمهات ومختصّين.

جاءت هذه الدراسة موسومة بـ "واقع الحوار الأسري آباء-أبناء كما يدركه الأبناء المراهقون وأثره في تنمية القيم الاجتماعية لديهم" على عينة من تلاميذ المؤسسات التعليمية من الغرب

الجزائري، ولقد تمّت معالجة هذا الموضوع نظريا وتطبيقيا من خلال عدد من الفصول التي يمكن استعراضها فيما يلي:

الفصل الأول: كمدخل للدراسة وتضمن طرح الإشكالية من خلال مجموعة من الأسئلة، التي صيغت الفرضيات كإجابات مؤقتة لها، كما تمّت الإشارة إلى أهمية الدراسة وأهدافها، والتحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: بعنوان التنشئة الأسرية، وقد احتوى على العناصر التالية: مفهوم التنشئة الاجتماعية حدّدت من خلاله الباحثة معنى هذا المفهوم، كما تطرقت إلى أهمية التنشئة الاجتماعية وأنواعها، ثم الكلام عن الأسرة والتساؤل لماذا تعتبر أهم مؤسسة للتنشئة الاجتماعية ؟ وتناولت مفهوم التنشئة الأسرية كمفهوم ستركّز عليه في هذه الدراسة وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية عموما، واستعراض العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية، وكذا استرتيجياتها، لتعرّج على التنشئة الأسرية في عصر التغيرات، لتختتم هذا الفصل بخلاصة

الفصل الثالث: جاء تحت عنوان الحوار الأسري، وتضمن عددا من العناصر تمثلت في: الكلام عن الاتصال كحاجة إنسانية، ثم التطرق لمفهوم الحوار وتحديده من خلال عدد من المفاهيم القريبة منه، ثم أشارت الباحثة إلى أصله و أهميته في الإسلام، لتتساءل بعدها هل الحوار الأسري ضرورة أم عادة؟، وقد تمّ التمييز بين أنواع الحوار الأسري، ثم التعرّض إلى ضوابطه، عوامل غيابه و انعكاساته، لتخلص الباحثة في الأخير إلى الكلام عن التربية على الحوار، والفرق بينها وبين التربية بالحوار، وخُتم الفصل بخلاصة.

الفصل الرابع: حول القيم الاجتماعية، حيث تطرّقت الباحثة إلى مفهوم القيم، وخصائص القيم و أهميتها، محددات اكتساب النسق القيمي للفرد، ثم الكلام عن القيم بين الاكتساب والتغيّر عبر المراحل النمائية، والإشارة إلى أهمية القيم الاجتماعية وأنواعها، ودور الأسرة في غرس القيم الاجتماعية وتنميتها لدى الأبناء، وحاولت ربط التربية على القيم الاجتماعية بالحوار، ثمّ أشارت إلى دوافع التناقض القيمي لدى الأبناء وطرق مواجهته، وخُتِم الفصل بخلاصة.

الفصل الخامس: جاء بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة، وتضمن الكلام عن الدراسة الاستطلاعية والهدف منها، وكذا عينتها ومواصفاتها، وكذا أدوات البحث ومواصفاتها، حيث ركّزت على التأكّد من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، وما تطلّبه ذلك من تعديلات أجريت عليها؛ كما تضمن هذا الفصل أيضا الدراسة الأساسية، من خلال التحدث عن منهج الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها وضبط مواصفاتها، والكلام عن أدوات البحث وطريقة تطبيقها وتصحيحها، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات المتحصل عليها.

الفصل السادس: الذي خُصِّص لعرض النتائج ومناقشتها، حيث تمّ عرض النتائج أولا حسب فرضيات الدراسة، لتتم بعد ذلك مناقشتها كذلك حسب الفرضيات، ثم مناقشتها عامة.

لتختتم الدراسة بمجموعة من التوصيات والإسهامات البحثية التي تقترحها الباحثة استنادا إلى النتائج المتوصل إليها وبالاعتماد على الخلفية النظرية لموضوع الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1-إشكالية الدراسة:

إن علاقة الأسرة بالفرد و المجتمع تتعدى كونها أساس تشكيل أو بناء لأنها الوحدة الاجتماعية المتفردة بتأثيرها العميق و الدائم على شخصية الفرد و على حالة – أوضاع – المجتمع، فهي إذن مرجع أول لتشخيص حالات الاضطراب أو التصدع في ذلك البناء و الكشف عن الأسباب و من ثم العلاج.

هذا ما يزيد من أهميتها و تدعيم الاهتمام بها خاصة في ظل التغيرات المتواترة التي يعرفها المجتمع الإنساني عامة، و التي ليست الأسرة طبعا بالبعيدة عنها شكلا و بنية؛ فلقد عرفت بلادنا العربية الإسلامية تغيرات اجتماعية هائلة بحجمها و أبعادها أثرت على الأسرة فيها، وتبلورت داخلها ذاتية الفرد، و اتجهت المرأة إلى العمل و النشاط خارج المنزل، و ظهرت أيضا حاجيات جديدة تتطلب مالا ووقتا لإشباعها(التغذية الصحية، العناية بالجسد عامة، الوسائل السمعية البصرية و تقنيات الاتصال و التواصل، و الرياضة و شبكاتها، دخول التكنولوجيا في تسهيل المهام المنزلية، ...) و بذلك تضخمت تكاليف الترفيه و أوقات الفراغ على حساب الأساسيات؛ و من جهة أخرى تحسنت نوعية العناية بالأطفال و تراجع بالمقابل موقع المسنين داخل الأسرة و المجتمع كما تراجعت سلطة الأب و الأم على الأبناء بفعل ميلهما نحو التساهل و اللين في معاملتهم(المولى، 2002: 252) .

و بالتالي فإن العلاقات الأسرية هي الأخرى لم تسلم من تأثير عامل العولمة و التغير التكنولوجي بما في ذلك العلاقة بين الزوجين أو بينهما و بين الأبناء، ففيما يخص الأولى وعلى مستوى الأدوار مثلا ظهر نوع من التكافل في كل ما يتعلق بأمور الأسرة تربويا و اقتصاديا دون مراعاة تقسيمها حسب الجنس غالبا، و يرى عباس نورالدين أن "هناك ميلا نحو الحوار والمشاركة في الرأي بين الزوجين و بين الآباء و الأبناء خاصة في الطبقة الوسطى و الغنية "(2005: 8)، زيادة على ذلك فإن تأثر الأبناء بما تبثه وسائل الإعلام والاتصال المختلفة و بما تقدمه لهم من خدمات حدد النمط المعرفي لهم الذي غير من علاقاتهم بآبائهم فزاد من استقلاليتهم عنهم لإتقانهم لمهارات الآباء ضعفاء فيها أو بعيدين عنها كل البعد(أوزي، 2002: 75)، و الأمر هذا يكون إيجابيا إذا تم استغلال تلك الوسائل بطريقة فعالة لا تهدر جهد

الوالدين في عملية تنشئة الأبناء اجتماعيا بإكسابهم قيم و ثقافة مجتمعهم، ذلك لأن الأبناء أصبحوا أكثر إقبالا على وسائط الاتصال المختلفة سواء في مرحلة الطفولة أو المراهقة، وخاصة التلفاز كوسيلة إعلامية لأن غزوه للأسرة بالشكل الذي نلاحظه الآن من شأنه تقليص سلطة الآباء على أبنائهم –كما أشرنا سابقا- خاصة و أن سلطة الآباء في مجتمعاتنا تتمحور حولها مجموعة من القيم الأخلاقية و الروحية و الاجتماعية، و اهتزازها يضعف من هذه القيم داخلها (عباس نورالدين، 2005: 116).

ففي دراسة لفاطمة يوسف القليني حول دور وسائل الإعلام في تدعيم القيم لدى الطفل المصري، توصلت إلى أن أطفال العينة استطاعوا من خلال تنوع مصادر البرامج المعروضة على شاشة التلفاز أن يستوعبوا قيما عديدة من خلال البرامج و الأفلام و المسلسلات و الإعلانات فضلا عن قدرتهم على سرد الأحداث المتنوعة لهذه البرامج المختلفة، ذلك لأن لوسائل الإعلام دور هام في ترسيخ و تعميق القيم التربوية لدى الطفل(شكري، 2009: 294)، و ينطبق الأمر على الأبناء في مرحلة المراهقة خاصة إذا ساءت علاقاتهم الأسرية مع أحد الوالدين أو كلاهما، و فقدوا بذلك المتفهم لهم و الموجه لما يجب أن يلتزموا به أو يتجنبوه من قيم تنهال عليهم من وسائط الاتصال أو احتكاكهم بغيرهم، لأن تلك التغيرات (الثقافية، العلمية، الاقتصادية) وحسبما يرى بعض الباحثين أوجدت واقعا اجتماعيا له معاييره و قيمه الجديدة التي بادر بعض الأبناء إلى تبني الكثير منها مقابل التخلي عن بعض القيم الأصيلة التي أصبحوا يرونها قيدا على حركاتهم و طموحاتهم، فقيم الإيثار و التضحية و المصلحة العامة، استبدلت بقيم الأنانية و حب الذات و المصلحة الشخصية، و عاش البعض الآخر صراعا قيميا تمثلت مظاهره في أن الفرد موزع الانتماء بين قيم أصيلة في المجتمع و قيم وافدة دخيلة، و أن الفرد يعتنق قيما معينة (المكون العقلي للقيمة) و يمارس سلوكا يعكس قيما أخرى (المكون السلوكي)(عطا حسين عقل،2001: 24) ذلك ما يعبر عنه بالأزمة القيمية التي قال علي حرب في وصفها:"إننا نعيش خصوصياتنا حتى البداوة وننغمس في عالميتنا حتى الثمالة، إننا نستخدم أحدث الأدوات و لكننا نرفض أحدث الأفكار و المناهج، نتشبث بالأصول حتى العظم

على صعيد الخطاب و الكلام و لكننا نخرج عليها و نطعنها بالفعل و الممارسة..."(أمقران 2009: 183).

فالأزمة القيمية –كما عبّر عنها المهتمون بموضوع القيم و بدورها البالغ في تشكيل شخصية الفرد و الحفاظ على خصوصية المجتمع و تماسكه- مصطلح يعكس واقعا تحول فيه اهتمام الفرد العربي و خاصة الناشئة مما هو معنوي أو روحي (جوهري) إلى ما هو مادي (شكلي)، حيث لوحظ سيادة القيم المادية و الفردية على أنماط حياته و تفكيره و سلوكه بكل ما تحمله هذه القيم من عشوائية و عدوانية في سخط على الحياة و تطرف و ابتعاد عن معايير السلوك الأخلاقي القويم و تعلق بالحياة المادية" (الجلاد،2005: 17).

الأمر الذي أكدته الكثير من الأبحاث، ففي دراسة ميدانية أجريت على عينة من خريجي الجامعات المغربية اتضح لدى معظمهم الرغبة في الحصول على وظائف حكومية (تأمين الجانب المادي) عوض الاتجاه إلى الأعمال الخاصة التي تتطلب الاعتماد على الذات والاستقلال و روح المبادرة(أوزي، 2002: 49)، و النتيجة نفسها أكدتها دراسة قامت بها نجوى الحفوفي و فاعور عام 1999 في بعض جوانبها عن تحول الشباب اللبناني نحو القيم الفردية رغبة منهم في بلوغ غاياتهم لإشباع حاجاتهم الاقتصادية (المادية) و الاجتماعية و ذلك بعد التغيرات و التحولات الاجتماعية و الاقتصادية البارزة التي عرفها المجتمع اللبناني(عطا حسين عقل، 2001: 40).

و لم يقتصر تغير القيم على الاهتمام بالمادية و الفردية منها فهناك ابتعاد و استبدال للقيم الأصيلة –قيم الآباء و الأجداد – بل و أصبحت سلوكات الفرد لا تعكس ما يتبناه بالفعل من قيم، أي أن هناك تناقضا واضحا بين القول و الفعل و هو ما يدعى بالمفارقة القيمية أو التناقض القيمي، فقد كشفت بعض الدراسات مثلا أن هناك تناقضا قيميا –لدى عينة من أفراد المجتمع المصري- بين ما يتبناه الفرد من قيم و يعبر عنه لفظيا و بين أشكال السلوك الممارس الذي يخالفها، من هذه الدراسات دراسة حامد عمار 1992 ، دراسة عبداللطيف خليفة وشعبان جاب الله 1998 (عطا حسين عقل، 2001: 78)

فأين الأسرة إذن من كل هذه التغيرات القيمية؟ و كيف يمكنها ممارسة عملية التنشئة الاجتماعية كما يجب في ظل تطلع أبنائها أطفالا كانوا أم شبابا إلى كل ما هو جديد و جذاب مهما كان مصدره؟

إن مهمة الوالدين حقا تزداد صعوبة و تعقيدا في مثل هذه الأوضاع المستجدة و السريعة، و قدتكون الأسرة كما يرى بعض الباحثين مطالبة بأن توائم بين نمطين من التنشئة الاجتماعية : أولهما تقليدي تبنته خلال عقود طويلة، و ثانيهما يمثل الحداثة والصورة المستقبلية للمجتمع، و هو الذي تبشر به وسائل الإعلام غالبا و خاصة التلفاز؛ والمواجهة بينهما قد تحدث تباعدا كبيرا بين النمطين من القيم، فيجب حينئذ الإنفتاح على الحداثة مع عدم التخلي عن القيم الأخلاقية و الاجتماعية التي تضمن تماسك الأسرة واستقرارها (عباس نورالدين، 2005: 116).

إذ لا يمكن للأسرة بأي حال من الأحوال أن تعزل نفسها كبنية اجتماعية و أفرادها كأعضاء داخل المجتمع عن واقعه مهما كانت معطياته، فبقدر ما تستفيد به من جديد على مختلف الأصعدة(ماديات، أفكار، ...) في تحسين أوضاعها عليها بالمقابل الحذر مما قد يطول قيمها و يعيق مهمتها التربوية.

و في هذا ترى شكوه نو ابي نجاد أنه يجب تفعيل ما يسمى بالتوعية الأسرية باعتبار الأسرة مسؤولة عن إمداد أعضائها بأغلب القيم و الأفكار و الاتجاهات خاصة في سن ما قبل تمدرس أبنائها ذلك حتى يكون تكامل في أداء الأدوار عبر كل مراحل الحياة الأسرية (نوابي نجاد، 2005: 151)، و المقصود بالحديث هنا الوالدان كمسؤولين، فيجب إذن تنبيههما دائما إلى دوريهما الفعال في الأخذ بالأسباب التي من شأنها ضمان تكوين شخصيات سوية تحمل القيم الخاصة بالمجتمع و المرغوبة و تواكب عصرها كذلك؛ و الحاجة أيضا ملحة لترشيد استغلال الأبناء لوسائط الاتصال المختلفة و توجيههم و متابعتهم في إطار علاقاتهم بغيرهم، ذلك ما أكده عبدالكريم بكار بقوله: " لم يكن الحوار بين أفراد الأسرة في يوم من الأيام أشد أهمية منه في هذه الأيام، و ذلك يعود إلى الغزو الثقافي الهائل القادم من الغرب و الذي لم يترك بيتا إلا دخله؛ في الماضي كان الأبناء شديدي التمسك بالقيم و العادات المحلية ...أما اليوم فقد

اختلف كل شيء، إذا لم نسطع أن نتواصل مع أبنائنا و إذا لم يستطع أبناؤنا التواصل معنا، فإننا في الحقيقة نسلمهم للتيار غير الواعي و غير المستقيم في المجتمع" (2010 أ: 16)، ووافقه في هذا الرأي نايف كريم حيث نوّه إلى ضرورة إشاعة ثقافة النقد و الحوار لدى الأسرة مع الحرص على استخدام الأسلوب المناسب في التواصل مع الأبناء و توجيههم مبررا ذلك بأن منعهم تماما عما يرغبون فيه بحجة حمايتهم سيؤدي إلى تجهيلهم و تخريب العلاقات الأسرية و منعهم عما هو ضار بقيم المجتمع و أخلاقياته دون شرح و إقناع نتيجته إزدواجية سلوكاتهم ظاهرا و باطنا (نايف، 2002: 159- 161).

وبذلك تظهر الحاجة الملحة إلى تفعيل أسلوب الحوار بين الآباء وأبنائهم لحمايتهم من المؤثرات الخارجية التي قد تمسّ نوعية القيم التي يتبنونها، ولإصلاحهم وتهذيب سلوكهم أيضا وتعويدهم على مواجهة القضايا والمشاكل الحياتية المختلفة(القحطاني، 2009: 22).

نخلص مما سبق إلى تبين الدور الذي يمكن أن يلعبه التواصل الأسري أو الحوار الأسري الفعال في تحصين قيم الأبناء و أخلاقهم في خضم التغيرات القيمية المشار إليها سابقا وحتى في إكسابهم إياها منذ مراحل حياتهم الأولى؛ طبعا هذه الوظيفة ليست منوطة بالأسرة فحسب لأن التربية على القيم هي حصيلة جهود مؤسسات اجتماعية رسمية و غير رسمية، تعليمية وغير تعليمية، و هي عملية مستمرة و أساليبها تبدأ من الأسرة و تستمر فيها- لذلك كان التركيز عليها في هذه الدراسة- خاصة و أن المجتمع الجزائري هو الآخر يعيش تلك التحولات بفعل استيراد التكنولوجيا و الأفكار الاستحداثية (سليماني، 2012: 291-294) التي استهدفت التفريط في الكثير من القيم الاجتماعية و القيم المستمدة من تراث الثقافة الاسلامية مما يوجب حاجة مجتمعنا- شأنه شأن المجتمعات العربية- إلى تدعيمها و العمل على إحيائها من خلال المؤسسات الاجتماعية مع تهيئة الجو التربوي الاجتماعي الذي ينمو فيه الفرد و يتعلم وترسخ في ذهنه و سلوكه تلك القيم و الانطلاقة من الأسرة (بوكرمة، 2012: 249).

و نشير في هذا المقام إلى أن الحوار عامة كمفهوم اصطلاحي تناوله بعض الباحثين كقيمة في حد ذاته بكونه من المؤشرات أو الحوافز الضابطة للسلوك الإنساني و أحد أهم الأساليب الحكيمة و الحضارية في التواصل بين الأفراد و المجتمعات و الثقافات المختلفة، ومن أمثال

هؤلاء إبراهيم الديب(2007)، و ياسر أبوبكر(2009)، وعقيل سعيد ملا زاده(2010)، بينما هناك باحثون آخرون و هم كثرة مقارنة بأصحاب الاتجاه الأول – في حدود اطلاع الباحثة- اعتبروا الحوار وسيلة أو أسلوب لتعليم و غرس القيم لدى الأبناء وحتى في توجيههم حين تغيّرها و ارتقائها، و من أصحاب هذا الاتجاه زكريا الشربيني و يسرية صادق(2000)، منير عامر (2004)، محمد عباس نورالدين(2005)، ماجد زكي الجلاد (2007)، إيمان أحمد ونوس(2008)،الغالي أحرشاوي (2009)، عصام توفيق قمر و سحر فتحي مبروك(2009)، أحمد العيسي(2011)،أحمد فريقي(2012)، عيسى الشماس(2010)، هذا الأخير الذي اعتبر اللقاءات الأسرية من أساليب التربية الأخلاقية أو التربية على القيم، وذلك منذ المراحل النمائية الأولى حتى يتعود الأبناء على التحاور.

وتتبنى الدراسة الحالية (القائمة) الاتجاه الثاني، حيث تنطلق من الحوار الأسري على مستوى الآباء والأبناء كوسيلة أو أسلوب لتنمية القيم الاجتماعية لديهم في فترة المراهقة لحمايتهم قدر الإمكان من تردّي سلوكاتهم الاجتماعية أو مستواهم الأخلاقي عامة؛ وبالتالي وقع اختيار الباحثة على المتغيرات الأساسية لهذا البحث وهي: الحوار الأسري آباء-أبناء ، تنمية القيم الاجتماعية، الأبناء المراهقون، للأسباب التالية:

- حاجة الأبناء الدائمة لتوجيه آبائهم لهم ومتابعتهم من أجل إكسابهم المفاهيم التربوية والسلوكات الصائبة، وبتبصيرهم أكثر بواقعهم الاجتماعي وبالحياة عامة، خاصة في فترة المراهقة حيث تكثر انشغالات الابن المراهق وتساؤلاته عن القيم التي اكتسبها من قبل أو الجديدة عليه تماما، والآباء أولى الناس بالاستماع له.

- كون فترة المراهقة من أنسب المراحل النمائية لغرس وتنمية القيم الاجتماعية إذا ما تمّ استخدام أنسب الأساليب لذلك خاصة في الأسرة التي لها حصة الأسد –كما يقال- في هذه العملية من خلال تهيئة الجو الأسري الملائم، وفتح المجال أمام الأبناء للاستماع إلى آرائهم باهتمام(العيسى، 2011: 56-62)، وقد اهتمت الباحثة بتنمية القيم وليس بغرسها، لأنه وحسبها لا يمكن الجزم أو الحكم قطعا بأن الابن المراهق لم يكتسب بعد القيم

الاجتماعية المدروسة(مفهوما وسلوكا)، خاصة وأن هذه الأخيرة هي محل اهتمام الوالدين منذ المراحل الأولى للطفولة.

- دراسة القيم في علاقتها بأي متغير آخر تقوم على اختيار مجموعة قيم بعينها حسب طبيعة الموضوع، وهذا ما عكسته أغلب الدراسات التي تمّ الاطلاع عليها خاصة في المواضيع ذات الصبغة التربوية الاجتماعية؛ أما عن اختيار القيم الاجتماعية دون غيرها فلأنها أكثر التصاقا بالسلوك واقترابا من الواقع الاجتماعي على حد تعبير حسن علي(1998: 257، 258) مما يمكّن من طرح مؤشرات إجرائية لها، وبالتالي يسهل الكشف عنها عمليا أو ميدانيا من خلال المظاهر السلوكية لها أو كما تسمى كذلك المضامين أو المكوّنات السلوكية؛ وقد تمّ انتقاء القيم الاجتماعية التالية لدراستها(التعاون، برّ الوالدين، الصداقة، الصدق، الاحترام، التسامح) كونها مشتركة بين تصنيفات القيم الاجتماعية التي تمّ التطرق لها في الجانب النظري من الدراسة القائمة.

- هذه المتغيرات تمّ علاجها من وجهة نظر الأبناء وليس الآباء لأنهم -الأبناء- من أفضل المصادر البيانية وأقربها للواقع بالنسبة للباحث في دراسات تجمع الطرفين(الآباء والأبناء)، "فوصف سلوك الوالدين كما يراه الأبناء يُعدّ من أنسب الأساليب عند دراسة معاملة الآباء والأمهات للأبناء، فقد تحدث فجوة بين إدراك الآباء والأبناء، وشخصية الفرد تتأثر بإدراكه وليس بإدراك الآخرين" (رشاد علي عبدالعزيز، 2008: 346)، هذا إضافة إلى تيسير توفير عينة الدراسة التي تمثّلت في الأبناء المراهقين المتمدرسين.

وبناء على هذه المعطيات الفكرية-الواقعية والخلفية التصورية لموضوع هذا البحث تمّ تحديد الإشكالية العامة في مدى ممارسة الأسرة الجزائرية للحوار آباء-أبناء بآدابه ونسبة اعتمادها عليه لتنمية القيم الاجتماعية لدى الأبناء المراهقين أو للتقليل من المفارقة القيمية لديهم إن وُجدت على مستوى هذا النوع من القيم (تناقض تصوراتهم وأقوالهم مع أفعالهم وسلوكاتهم)؛ وفي هذا السياق تشير الباحثة إلى نقص الدراسات التي لها علاقة مباشرة بموضوعها –في حدود اطلاعها- لا من حيث العدد ولا من حيث العمق، لكن هذا لم يمنع من الاستعانة بنتائج بعض الدراسات التي تعتبر الأقرب بالنسبة للمتغيرات الأساسية للبحث ومنها

مثلا دراسة مثيب بن عبد الله البقمي حول "دور الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب" وهي عبارة عن تصوّر مقترح لكيفية قيامها بتلك الوظيفة، وكان من أهمّ نتائجها – المعتمدة على المنهج الاستنباطي- ضرورة التزام الوالدين بالإقناع العقلي والتحاور مع الأبناء لتنمية القيم الاجتماعية لديهم متمثلة في: التعاون، الرحمة، العفو، الإحسان للجار، الأمانة. (البقمي، 2009: 6- 22)، إضافة إلى دراسة جواهر بنت ذيب القحطاني حول "دور الأسرة السعودية في تنمية الحوار لدى الأبناء من منظور تربوي أسلامي"، ودراسة سحر بنت عبدالرحمن مفتي صدّيقي عن "مكانة الحوار ومعوّقاته في تنشئة الأبناء في الأسرة السعودية"، هذا إلى جانب طائفة من الدراسات النفسية والبحوث التربوية التي تؤكّد على أهمية الحوار بين الآباء و الأبناء، وعلى أسباب ونتائج غيابه في الأسرة، فقد تبيّن مثلا أن تحدّث الآباء مع أبنائهم ومشاورتهم حول قضاياهم الخاصة والعامة يزيل الحواجز النفسية بينهم ويحل الكثير من مشاكل اختلاف القيم بينهم(الشماس،2010: 421)، ومن جهة أخرى فقد أظهرت بعض الدراسات التربوية أن السلوك اللا أخلاقي لدى بعض المراهقين ناتج عن نقص الدفء العاطفي و التوجيه في معاملة آبائهم لهم (الشماس،2010: 240)، وفي السياق ذاته اهتمت دراسة مارتينز وغارسيا (Martinez & Garcia 2007) بنوع التنشئة الأسرية الوالدية ونوع القيم التي يستدخلها الأبناء من خلالها، مركّزة على فعالية التنشئة الحازمة حيث يستخدم الآباء فيها بعد القبول-المشاركة للأبناء الذين ينزعون نحو الأمن، الأمان، الوئام، والعلاقات الاجتماعية مقارنة بغيرهم في الأسر الفوضوية أو المتسلّطة (بريسم، بدون: 11).

بالإضافة إلى دراسة بويعلي وفرج الله عن "عوامل الصراع حول القيم الاجتماعية في الأسرة الجزائرية" على 60 تلميذا من المرحلة الثانوية، وكان من نتائجها وجود مشاكل في الاتصال داخل الأسرة بين الآباء والأبناء ناتجة عن غياب الحوار بينهم واستعمال أسلوب الشدة والتحكّم من طرف الآباء.(2013: 16)

و من خلال هذا العرض لأبعاد المشكلة المطروحة يمكن بلورتها في الأسئلة التالية:

1- ما نسبة وجود الحوار داخل الأسرة الجزائرية كما يدركه الأبناء المراهقون؟
2- ما مدى التزام الآباء بآداب الحوار مع أبنائهم المراهقين؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب الجنس(ذكور-إناث) من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي لوالديهم من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم؟

5- ما نسبة استعمال الوالدين للحوار من أجل تنمية القيم الاجتماعية في نظر أبنائهم؟

6- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي لوالديهم من حيث تقديرهم لاستعمال والديهم للحوار من أجل تنمية القيم الاجتماعية لديهم؟

7- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التزام الوالدين بآداب الحوار مع الأبناء ودرجة اعتمادهم عليه في تنمية القيم الاجتماعية المدروسة لديهم؟

8- هل هناك اختلاف(تباين) بين القيم الاجتماعية كما يتصورها التلاميذ المراهقون وكما يمارسونها في شكل سلوك فعلي؟

9- هل يوجد فرق دال إحصائيا بين فئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم يطبقون آداب الحوار معهم بدرجة تفوق المتوسط الحسابي وفئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم يطبقون آداب الحوار معهم بدرجة تقل عن المتوسط الحسابي من حيث درجة المفارقة القيمية؟

2-فرضيات الدراسة:

إنطلاقا من التساؤلات السابقة يمكن اقتراح الفرضيات التالية كأجوبة مؤقتة لهذه التساؤلات في انتظار اختبارها و التأكد منها:

1- تتميز الأسر الجزائرية بوجود الحوار آباء- أبناء فيها بأكثر من المتوسط الحسابي وذلك كما يدركه التلاميذ المراهقون (أفراد عينة البحث).

2- يلتزم الآباء بآداب الحوار مع أبنائهم المراهقين بأكثر من المتوسط الحسابي كما يدركه التلاميذ المراهقون.

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب الجنس(ذكور-إناث) من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم.

4- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي لوالديهم من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم.

5- يستعمل الوالدان الحوار من أجل تنمية القيم الاجتماعية لدى أبنائهما المراهقين بدرجة تفوق المتوسط الحسابي في نظر التلاميذ المراهقين، على مستوى مجموع القيم وعلى مستوى كل قيمة.

6- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي لوالديهم من حيث تقديرهم لاستعمال والديهم للحوار من أجل تنمية القيم الاجتماعية لديهم.

7- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التزام الوالدين بآداب الحوار مع الأبناء ودرجة اعتمادهم عليه في تنمية القيم الاجتماعية المدروسة لديهم.

8- يوجد اختلاف(تباين) بين القيم الاجتماعية كما يتصورها التلاميذ المراهقون وكما يمارسونها في شكل سلوك فعلي.

9- يوجد فرق دال إحصائيا بين فئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم يطبقون آداب الحوار معهم بدرجة تفوق المتوسط الحسابي وفئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم يطبقون آداب الحوار معهم بدرجة أقل من المتوسط الحسابي من حيث درجة المفارقة القيمية.

3- دواعي اختيار الموضوع و أهميته:

قد يجد الباحث نفسه ملزما –بدافع علمي- لإنجاز بحث من هذا النوع، لكن اختياره لموضوعه غالبا ما تكون له دوافع شخصية، لذا كان موضوع الدراسة الحالية انعكاسا لانشغالات جمة شكلتها تساؤلات للباحثة بحكم أمومتها و تخصصها الدراسي(علم النفس الأسري) و مجموعة شكاوى لآباء و أمهات ممن تتواصل معهم عن عملية التربية و كيف أضحت صعبة لعناد الأبناء و تعصبهم لأرائهم و حرصهم على تقليد كل ما هو جديد وعصري رغم مخالفته لقيم مجتمعهم و آبائهم الذين يحاولون باستمرار تعديل ذلك حسب ما يرونه مناسبا من أساليب(التحذير، التهديد، النصح، العقاب البدني، ...).

هذا من جهة، و من جهة أخرى فإن دراسة الحوار الأسري في علاقته بالقيم الاجتماعية تعتبره الباحثة امتدادا لبحث الماجستير الذي كشف عن أثر نوع الأسلوب التربوي الوالدي في التوافق العام للأبناء و هي كلها متغيرات ترتبط بعملية التربية التي هي في جوهرها عملية نقل أو بالأحرى غرس مجموعة قيم في الناشئة لتحقيق صلاحهم و توافقهم في مجتمعهم.

هذا عن دواعي اختيار موضوع الدراسة الحالية، أما فيما يخص أهميتها فهي تكتسيها من أهمية الحوار عامة الذي أصبح مطلبا حضاريا و اجتماعيا، و كذلك القيم التي تعتبر العمود الفقري للتماسك الاجتماعي، و يمكن إجمالها عموما فيما يلي:

- المساهمة في إثراء مجال الدراسات النفسية التربوية و الاجتماعية بالبحث ميدانيا في علاقة الحوار الأسري بقيم الأبناء الاجتماعية، خاصة و أن الدراسات التي تجمع هذين المتغيرين قليلة جدا في حدود اطلاع الباحثة من حيث عددها و عمقها.
- تقديم صورة نموذجية عن واقع الحوار في الأسرة الجزائرية من خلال عينة البحث من حيث وجوده و فعاليته في تنمية القيم الاجتماعية أو الحفاظ عليها بتوجيه الأبناء في ظل التغيرات القيمية الحاصلة .
- توفير إطار نظري مهم و ثري خاص بمتغير الحوار عامة و الأسري خاصة قد يكون مرجعا للمهتمين به ذلك لما واجهته الباحثة من صعوبات في البحث و التنقيب عنه في المراجع المختلفة لأنه غالبا ما يرد بدله مصطلح الاتصال أو التواصل و هو أعم.

4- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة القائمة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مدى وجود الحوار الأسري آباء-أبناء من وجهة نظر الأبناء و إسهامه في تنمية القيم الاجتماعية المحددة في الدراسة الحالية في مرحلة المراهقة، إلى جانب وجوده أيضا و إسهامه في التوجه القيمي لدى المراهقين في ظل متغير الجنس.
- الكشف عن درجة المفارقة القيمية لدى الأبناء المراهقين إن وجدت و علاقتها بآداب الحوار بين الآباء والأبناء.

- تحسيس الأولياء و المربين عامة الذين يطلعون على هذا العمل و لو من خلال عنوانه بضرورة التواصل مع الأبناء و متابعة شخصياتهم النامية في تأثرها بعوامل التغريب و الابتعاد عن الأصالة مع مراعاة متطلبات و معطيات عصرهم.
- توعية الأبناء أيضا خاصة المراهقين بأهمية دفء حضن أسرهم من خلال تفريغ انشغالاتهم في مجاله التحاوري مع أوليائهم و العمل على إيجاده و استمراره بدل اللجوء إلى البدائل السلبية.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث:

أ. **الحوار الأسري(آباء-أبناء):** هو الحديث الذي يدور بين الوالدين والأبناء في إطار الأسرة حول مواضيع معينة بتبادل الأفكار ومناقشتها، وله مجموعة شروط أو آداب تضبطه حتى يكون إيجابيا يدعّم الثقة والترابط بين الطرفين، ويتم الكشف عنه في هذه الدراسة بالاستمارة الخاصة به(الملحق رقم 3 أ).

ب. **القيم الاجتماعية:** هي كل ما هو مرغوب فيه ومتفق عليه بين جماعة من الأفراد (أو المجتمع) من أحكام معيارية تعكسها أقوال الفرد وسلوكاته، والقيم الاجتماعية المدروسة في هذا البحث هي: التعاون، برّ الوالدين، الصداقة، الصدق، الاحترام، التسامح.

وقد تمّ التعامل معها إجرائيا من خلال المكوّنات السلوكية الدالة عليها (المظاهر) بمجموعة من الفقرات الخاصة بدور الحوار آباء-أبناء في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأبناء المراهقين (الملحق رقم 3 ب).

ج. **تنمية القيم الاجتماعية:** يُقصد بها في هذه الدراسة زيادة التزام الأبناء بالقيم الاجتماعية المدروسة، على أساس اعتماد الوالدين على الحوار معهم من أجل ذلك بـ (التذكير، النصح، الإرشاد، التشجيع، الثناء، التوضيح) بخصوصها.

د. **المفارقة القيمية:** هي مدى التفاوت بين القيم الاجتماعية كما يتصورها الأبناء (يتمنونها) وكما يمارسونها فعلا في سلوكاتهم، وقد تمّ قياسها في هذه الدراسة اعتمادا على مقياس عبداللطيف خليفة(2006) للمفارقة القيمية(بتصرّف).(الملحق رقم3 ب).

هـ. **الأبناء المراهقون:** هم التلاميذ المراهقون الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و 20 سنة، ويزاولون دراستهم بالمرحلة المتوسطة(السنة الرابعة) وبالمرحلة الثانوية(الأولى والثانية والثالثة).

الفصل الثاني

التنشئة الأسرية

تمهيد:

يبدو النمو عند الكائن الإنساني بسيط في مظهره لدى عامة الناس عند القول بأن البنت أو الابن "يكبر" ، و لكن لا يدرك متطلباته و أتعابه فعلا إلا القائمون عليه أو المختصون فيه، فهو في الواقع عملية ينتقل بها الفرد من مرحلة إلى أخرى بناء على مجموعة تغيرات في جوانب متعددة(جسمية، عقلية، اجتماعية، لغوية، حسية، حركية، انفعالية)، و يتم ذلك من خلال تفاعله منذ لحظة ميلاده مع معطيات البيئة التي يتواجد بها بدءا بالأسرة ثم الأقران و باقي المؤسسات الاجتماعية، بحيث تساهم كل منها حسب طبيعتها فيما يسمى "بالتنشئة الاجتماعية" لهذا الفرد، فما المقصود بها؟ وما أهميتها بالنسبة له؟ و ماهي مكانيزماتها خاصة في الأسرة؟

1- مفهوم التنشئة الاجتماعية:

تعددت تعاريف التنشئة الاجتماعية كغيرها من المصطلحات باختلاف وجهات نظر الباحثين و تخصصاتهم، و يمكن إيراد بعضها فيما يلي:

تعرّفها زين الدين امتثال (11:2006)على أنها "عملية يتلقى الإنسان بواسطتها العناصر الثقافية الخاصة ببيئته و يستوعبها في كيانه النفسي و الفكري و العاطفي، و يدمجها في أبنية شخصيته، و هو بذلك يتكيف مع متطلبات الوسط الاجتماعي الذي سيعيش فيه ومع التجارب المختلفة التي يمر بها".

كما يرى محمد الحسن إحسان (204:2005) أن التنشئة الاجتماعية "هي وسيلة أساسية في غرس القيم و العادات الاجتماعية، و هي لا تسير بطريقة عشوائية و إنما وفق معايير معينة تتفق عليها الجماعة و يقرّها المجتمع لأنها وسيلة من وسائل الحفاظ على استمرارية المجتمع وتراثه الحضاري و الفكري".

بينما يعرّفها غريب عبدالكريم (2006 ج$_2$: 862) بأنها سيرورة يتحول من خلالها الأفراد إلى كائنات اجتماعية، أي أعضاء داخل الجماعات أو العشيرة أو المجتمع، أو هي إعداد الطفل و تكوينه وفق قوالب و نماذج سلوكية محددة".

و يصفها العتوم عدنان يوسف (2009: 154) بأنها " علاقة ديناميكية مستمرة بين الفرد والمجتمع حيث يولد الفرد وتنقصه المهارات و المعارف و لديه حاجات و قِوى وراثية مختلفة ومجتمع منظم ينطوي على عادات و تقاليد و نظم اجتماعية و معايير و أدوار محددة، مما يوّلد الحاجة إلى التنشئة الاجتماعية لتنظيم هذه العلاقة بين الفرد و حاجاته و الضغوطات الاجتماعية المفروضة عليه".

و يشير كل من الشربيني زكريا و صادق يسرية (2000: 19) إلى أنه زيادة على كون التنشئة الاجتماعية عملية تعلّم اجتماعي خاصة بالفرد عامة طفلا كان أم راشدا، فهي عملية نمو أيضا يتحول من خلالها الأفراد من أطفال اعتماديين متمركزين حول ذواتهم إلى كبار ناضجين يدركون إيثار الذات و معنى المسؤولية الاجتماعية و التبعية الاجتماعية، يضبطون انفعالاتهم ويتحكمون في إلحاح اللحاجات و يشبعونها بما يتفق و قيم المجتمع.

و ذهب كل من عصام توفيق قمر و سحر فتحي مبروك(2009: 59) إلى أن التنشئة الاجتماعية هي " عملية تعليم و تعلم و تربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، و تهدف إلى إكساب الفرد طفلا فمراهقا فراشد فشيخا سلوكا و معايير و اتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته و التوافق الاجتماعي معها و تكسبه الطابع الاجتماعي،و تيسّر له الاندماج في الحياة الاجتماعية".

ينما ركز عبدالرحيم آيت دوصو على طابعها الاجتماعي، و أنها تتم من خلال مجموع المؤسسات و العلاقات و الممارسات و الطقوس الاجتماعية التي يتوفر عليها المجتمع كالمدرسة والجماعات المختلفة، اللعب، الممارسات التقنية، وسائل الاتصال، و هي كلها تضمن تأطير الأفراد وتوجيه سلوكاتهم و تصرفاتهم مهما تنوعت(غريب،2006 ج$_2$: 862).

و هذا ما أكده الجوهري وآخرون عند تعريفهم لها بأنها " عملية مستمرة وشاملة تستهدف بناء الشخصية و نقل التراث الثقافي من جيل لآخر، فهي متصلة طول حياة الإنسان ولذلك تتعدد مؤسساتها(الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران، وسائل الإعلام، ...)(شكري و آخرون، 2009: 155).

من خلال استعراض التعاريف السابقة للتنشئة الاجتماعية يتبين من جهة إجماع أصحابها على الناحية الاجتماعية لهذه العملية، و من جهة أخرى تفرد كل منهم بإضافة خاصية أو أكثر لها حسب الزاوية التي عالجها من خلالها، و يمكن عموما استنتاج تعريفا لها بناء على ما تتميز به من خصائص نوجزها فيما يلي:

- إن التنشئة الاجتماعية عملية يتفاعل الفرد من خلالها مع أفراد الجماعة التي يكون فيها.
- تتمتد من مراحل الطفولة الأولى أو حتى من الميلاد إلى مراحل متقدمة من العمر، فلها خاصية الاستمرار.
- تقوم على أساس إكساب الفرد خصائص مجتمعه(قيم، اتجاهات، عادات، معايير، ...) بغية الحفاظ على توارثها عبر الأجيال.
- تتعدد مؤسساتها و بالتالي اساليبها بدءا بالأسرة، المدرسة ثم جماعة الأقران، إلخ...
- غايتها تحقيق تكيف الفرد مع مجتمعه أو بالأحرى توافقه معه، لأنه لا يتلقى التعليم فقط أثناء هذه العملية بل يشارك فيها باستعداداته، حاجاته، و اتجاهاته.

و تجدر الإشارة إلى أن بعض الباحثين تناول التنشئة الاجتماعية بالدراسة تحت مصطلح "التربية الاجتماعية" التي هي في جوهرها عملية تعلم اجتماعي يتحول الفرد بموجبها من طفل معتمد على غيره متمركز حول ذاته إلى فرد ناضج مدرك للمسؤولية الاجتماعية و لمعنى الفردية و الاستقلالية، متوافق مع مجتمعه وذلك خلال مراحل العمر المختلفة(السناد ومعلولي، 2011: 23-25).

2- أهمية التنشئة الاجتماعية و أنواعها:

تبدو أهمية التنشئة الاجتماعية البالغة بالنسبة للفرد واضحة من خلال ميزاتها، فعلى أساسها يكتسب إنسانيته بتعلم لغة مجتمعه، عاداته، تقاليده و قيمه، لأن لكل مجتمع هوية تحددها هذه العوامل الخاصة و تميزه عن غيره من المجتمعات بتوافرها في افرادها عبر عمليات التطبيع الاجتماعي، و هذا ما يعرف بنقل التراث الثقافي من جيل لآخر مع

مراعاة إشباع حاجات الفرد بأشكالها المختلفة سواء المعرفية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية أو الجسدية(العتوم، 2009: 158)، و يصب كل ذلك في مسار تحقيق توافقه مع نفسه و مع بيئته الاجتماعية عامة، و كأن عملية التنشئة الاجتماعية تنظم ذلك التفاعل المستمر بين طرفين –كما تمت الإشارة إليه في التعاريف- هما شخصية الفرد بكل خصائصها و طباعها و المجتمع بتعدد ميزاته و معطيات واقعه وحاجاته من افراده هو الآخر، لذا قد يجد الفرد نفسه تحت نوع من الإكراه أو ما يسمى بالضغط الاجتماعي- الذي سيأتي شرحه- عند حدوث أي خلل على مستوى ذلك التفاعل، و هذا ما أكده الكثير من الباحثين و من بينهم السناد و معلولي حين حددا وظيفة التربية الاجتماعية أو التنشئة الاجتماعية في تحقيق التواصل أو التفاعل بين الجانب الفردي و الجانب الاجتماعي عن طريق غرس القيم الثقافية القائمة في عمق الفرد، ثم تحقيق التكامل بين الإنسان كفرد والقيم الثقافية السائدة، و بفضل ذلك التكامل يتوقف إحساس الفرد بالإكراه الاجتماعي و ينتفي أيضا إحساسه بالإكراه الخارجي الذي تمثله المؤسسات الاجتماعية القائمة، و يبدأ لديه الإحساس بالتوافق الطبيعي مع عناصر الحياة الثقافية الاجتماعية(السناد و معلولي، 2011: 30-31) مهما تعددت و اختلفت مؤسساتها لذلك ينبغي أن تعمل بشكل متناسق، فلقد اشارت البحوث إلى أن التباينات على مستوى الأفكار و المثل و المهارات التي تنتقل إلى الأبناء عن طريق الأسرة مقابل ما ينتقل إليهم عن طريق الرفاق أو الروضة من شأنها أن تولد صراعات لديهم، أو ما يعرف بمواقف التناقض فيقفون حائرين فيما يتبعونه ويتذبذب اختيارهم، فتميل تنشئتهم إلى أن تصبح بطيئة و غير مؤكدة، و على العكس من ذلك فعندما تكون جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية متفقة و متوافقة فإن ذلك يقلل من الصراع و الخلط عند الأطفال(الشربيني و صادق، 2000: 89).

و لا تأخذ التنشئة الاجتماعية مسارا أو شكلا واحدا بل هناك مسارات أو أشكالا عديدة ومتنوعة، أبرزها: إعادة التنشئة – التنشئة المتوقعة- التنشئة الراجعة.(معن، 2004: 130-136).

أ/ إعادة التنشئة: يقصد بها إكمال او تعديل بعض الجوانب في التنشئة السابقة للفرد إلزاميا في حالة انتقاله من جماعة إلى أخرى؛ فإعادة التنشئة إذن عملية ضرورية لأن الفرد بانسحابه من مجال اجتماعي معين يختلف عن المجال الذي يستقبله من حيث المعايير و الاتجاهات و القيم يجد نفسه مجبرا على تركها أو استبدالها كلها أو بعضها ليتوافق مع ظروفه المستجدة، و إذا لم يستطع القيام بذلك فإنه يعاني من مشكلة "التداخل السلوكي"، أي أنه يعيش في المجال الاجتماعي الجديد حاملا معه معايير سلوكية للسابق، فيقال بأنه مرتبط قيميا بمجال ترك العيش فيه و انسحب منه ويعيش في مجال لم يرتبط به قيميا بعد، و هذا ما قد يجعله يسلك بطريقة لا تتناسب مع أدواه أو مسؤولياته الآنية خاصة في المنزل أو الأسرة، فقد أكّد محمد عثمان سعيد (2009: 178) أن معظم الأفراد في مجرى حياتهم يحتاجون في مراحل معينة إلى قبول قيم جديدة و تعلم أنماط جديدة من السلوك و إدراك الظروف المختلفة التي يمكن أن تتضمن قيمة أو غيرها كزواج أحد الأبناء أو البنات و هو ظرف بنائي داخلي في المجتمع يؤدي إلى عدم الوضوح والطمأنينة بالنسبة لهم فيما يخص القيم و الأخلاق التي توجه سلوكهم و تضبطه بذلك الانتقال من اسرة إلى أخرى؛ فيتعين على البنت حينئذ التخلي عن بعض السلوكات التي اكتسبتها في تنشئتها قبل الزواج و استبدالها بما يتوافق مع معطيات حياتها الجديدة.

و نشير إلى أن إعادة التنشئة تشمل أيضا مؤسسات خاصة لتعديل سلوكات المنحرفين عن معايير و قيم المجتمع كتنشئة الحدث في دار الأحداث.

ب/ التنشئة المتوقعة: يمكن تسميتها بالتهيئة المسبقة حيث يستعد الفرد لتحمل مسؤولية جديدة فيتدرب على متطلباتها قبل الالتحاق بها، ذللك للتقليل من مخاوفه وزيادة كفاءته لمواجهة الصعوبات المرتبطة بها، و يمكن اعتبار فترة خطوبة الشريكين تنشئة متوقعة لزواجهما ولكن إذا كانا أكثر موضوعية فيها، و في هذا الصدد تفيدنا نوابي نجاد شكوه (2004: 101) "أن خبرتها على صعيد المشاورة حول الزواج و الأسرة تبيّن أن مجموعة كبيرة من التوقعات الخاطئة و غير الواقعية وانحراف إدراك المرأة

والرجل بشأن الحياة الزوجية هي من العوامل الأساسية لانعدام الرضا و التكيف لدى الزوجين أو الخطيبان سابقا"، و بالتالي لابد أن يكون هناك توافق بين نوع الاستعدادات التي ينهض الفرد بها و طبيعة الأدوار أو المرحلة الجديدة التي هو مقبل عليها حتى لا يصطدم بالواقع.

ج/ التنشئة الراجعة: تعني تبادل الأدوار في عملية التنشئة الاجتماعية بين القائم بها و المتلقي لها إذا كان الأول لا يستطيع تكييفها مع مقتضيات التحولات الاجتماعية المتسارعة في بعض نواحيها، فتصبح البنت العصرية في مجتمعنا العربي مثلا تعلم والدتها بعض المهارات الخاصة بأكلات معينة أو ملابس...و حتى بعض المصطلحات المتعلقة بجوانب الحياة المختلفة لأنها لم تكن متداولة في أبناء جيلها، هذا ما يراه أوزي أحمد في جيل الأبناء الذي تفتّح على التطور العلمي و التكنولوجي و التقدم الصناعي و عاش في خضم التأثير الكمي الهائل الذي تبثه وسائل الإعلام المختلفة، فخضع لتأثير ثورة مدهشة في نمطه المعرفي، و هذا ما ساعد على تغيير العلاقة بين الأبناء و الآباء في الاتجاهين ...فالشباب أصبحوا أمهر من آبائهم على استخدام التقنية الحديثة في الحياة اليومية (2002: 75) ، و في مثل هذه الحالات يتحول الوالد من مرسل و موجِّه في عملية التنشئة إلى مستقبل و موجَّه، و قد يكون ذلك ضروريا في مواقف عديدة على الأقل للحفاظ على العلاقات بين الآباء و الأبناء في ظل التغيرات الاجتماعية و لضمان الحفاظ على المبادئ و القيم التي عملوا أو يعملون على نقلها لهم بما ينسجم مع ميولاتهم و خصائص عصرهم و لكن بما يحفظ للآباء مكانتهم وصورتهم في إطار التبادل المشار إليه في هذا النوع من التنشئة، لأن التنشئة الاجتماعية عموما بمضامينها التربوية و الأخلاقية و القيمية وأساليبها و مراحلها التاريخية و أهدافها الغائية ينبغي أن تكون عملية مرنة ومتكيفة مع المعطيات و الظروف التي يمر بها المجتمع(محمد الحسن، 2005: 228) فتبتعد عن الجمود أو التحجر كما يقال و خاصة في أول و أهم مؤسسة لها "الأسرة".

3- الأسرة أهم مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، لماذا؟:

لقد أكّد جل إن لم نقل كل المختصين النفسانيين و التربويين و الاجتماعيين على الأهمية البالغة للأسرة في تشكيل الشخصية الإنسانية و الحفاظ على خصائص المجتمع و تماسكه؛ فالأسرة هي الممثلة الأولى للثقافة و أقوى الجماعات تأثيرا في سلوك الفرد... و هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل حيث أنها المسؤولة الأولى عن تنشئته اجتماعيا، و تعتبر النموذج الأمثل للجماعة الأولية التي يتفاعل الطفل مع أعضائها وجها لوجه، ويتوحد معهم و يعتبر سلوكهم سلوكا نموذجيا(شفيق، 1996: 202).

و قد وصفت أيضا بأنها الممثلة الأولى للسلطة الاجتماعية في توجيه الفرد داخلها وفق قيم المجتمع، فهي التي تملك مصيره و تحدد نسق حياته في شتى المجالات، فهو يعتمد على الأسرة لتلبية حاجاته المختلفة(الأمن، الماديات ، العاطفة، ...)و تتكون فيها اتجاهاته الأولى، و من ثم فإن دورها أبلغ أثرا من اي مؤسسة تربوية أو اجتماعية متصلة بالتنشئة(جاسم و باسم، 2009: 67) و فيها تتبلور معالم شخصية الطفل بناء على التفاعلات والعلاقات المتفاوتة بين أفرادها وفق طرقها و أساليبها الخاصة بها، وبذلك فهي مسؤولة تماما عن تشكيل شخصيته و تحتل منزلة القلب في الجسد بالنسبة للمجتمع الذي هو عبارة عن مجموعة من الأفراد (الشماس، 2010: 14).

فليس غريبا أو مبالغا فيه إذن القول بأن الأسرة هي أول و أهم مؤسسة للتنشئة الاجتماعية تبعا لما يميزها عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية من حيث كونها:

- المسؤولة الأولى عن بناء شخصية الطفل بإشباعها لحاجاته النفسية، الاجتماعية و المادية.
- ذات دور كبير في طبعه بخصائص المجتمع ليتوافق معه و يكون عضوا منه.

وهي تكتسي أهميتها تلك للأسباب التالية:

- إنها أول بيئة اجتماعية تستقبل الطفل فيتعهده والداه بالرعاية و توفير حاجته إلى الأمن الشرط الأساسي لأي نمو عاطفي سليم و ذلك منذ إشباع أمه لرغباته الأكثر أولوية،

إضافة إلى حمايته من الأضرار الخارجية و توسيع إمكانياته للتواصل و التحاور مع غيره وهو ينمو(أحرشاو، 2009: 16).

- يقوم الطفل فيها لذاته بذاته لأن قيمته تكمن في عضويته داخلها منذ ميلاده، و ليس في حجم و نوع الأدوار أو الخدمات التي يقدمها لها كجماعة، لذلك ينبغي تحسيس الأبناء بانتمائهم إلى الأسرة و قبولهم كأعضاء فيها مهما كانت خصائص شخصياتهم(شريف، 2004: 19).
- تمثل المدخل الذي يلج الطفل من خلاله إلى رحاب الحياة الاجتماعية، لأنها الجماعة الأولية النموذجية التي يتعلم فيها كيفية التفاعل مع الآخر، فهي تنمي لديه الاتجاه نحو التعاون و مشاركة الآخرين نشاطاتهم المختلفة بما يتناسب مع قدراته و اهتماماته (الشماس، 2010: 15).
- تتفرد العلاقات داخل الأسرة بخاصية التلقائية و الاستمرارية، فوالدا الطفل و إخوته هم الوحيدون الذين يتفاعل معهم بشكل يومي و مستمر، و من شأن ذلك توسيع مدركاته حول ما هو مقبول و ما هو غير مقبول من السلوكات التي تنال استحسان أو استهجان افراد اسرته خاصة الوالدين، و على هذا الأساس تغرس فيه مختلف المعتقدات و الأفكار و القيم المميزة للإطار الثقافي العام للمجتمع منذ طفولته إلى أن تصبح بالتدريج من مكونات شخصيته(معن، 2004: 125).
- هذا إلى جانب تأكيد الكثير من علماء نفس الاجتماع أن "غياب الأسرة يحرم الفرد من وظيفتين أساسيتين هما حق الرقابة و الإشباع العاطفي، مما يتيح الفرصة لصدور سلوكيات معينة لا تجد ما يمنعها أو يزيل مصادر القلق التي تدعمها أولا بأول، كإقبال الفرد على الإدمان في حالة ابتعاده عاطفيا عن أسرته(محمد عثمان، 2009: 82)، ونفس الملاحظة أيدتها دراسات ميدانية توصلت إلى أنه من أهم خلفيات الجريمة المعاناة من سوء العلاقات العاطفية في إطار الأسرة و ضياع الانضباط العائلي أي قلة أو انعدام المتابعة الوالدية للأبناء، كما أن أهم و أعمق التفسيرات النفسية لسلوك الانحراف ترى في هذا الأخير مؤشرا لانعدام المرجع و غياب السلطة و تسيّب الاسرة ولتداعي المثل والقيم مما يسقط الفرد في دوامة الضياع و الفراغ و اليأس والبؤس(محمود مكي،

2007: 132)، و قد أشارت بعض الدراسات التي تمّ إجراؤها على الأطفال و الكبار في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن الخبرات الأسرية و خاصة في مراحل الطفولة المبكرة تقوم بدور أساسي في بناء الشخصية و في النمو الذهني والاجتماعي للفرد داخلها، وتختلف في ذلك الأسرة المتميزة بالثبات و الاستقرار عن تلك التي تعاني من التفكك، وللعلاقة بين الزوجين تأثيرها القوي هنا لأنها أساس التماسك الأسري(طارق، 2008: 183).

4- مفهوم التنشئة الأسرية:

تزخر الأدبيات و البحوث النفسية بكثير من التعاريف لمصطلح "التنشئة الأسرية"، فعرّفها الجوهري وآخرون بطريقة فيها تركيز و تحديد -على حد قولهم- بأنها "ذلك الجانب المهم من التنشئة الاجتماعية الذي يتم داخل الأسرة و بالذات في مرحلة الطفولة، ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل(الكائن البيولوجي) شخصيته الاجتماعية ويتحول من ثمّ إلى كائن اجتماعي"(شكري و آخرون، 2009: 155)، وقد عرفت التنشئة الأسرية بطريقة فيها من التعميم بأنها تتمثل فيما تؤديه الأسرة اتجاه أفرادها من عمليات تربوية حتى يصبحوا قادرين على المشاركة بإيجابية في نهضة المجتمع و تقدمه عن طريق تنمية روح الولاء و الانتماء عند الصغار، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى تماسك المجتمع و نموه وازدهاره....و بذلك فالطفل تلقنه الأسرة المقومات الأساسية لثقافة الجماعة و لغتها و قيمها و تقاليدها و معتقداتها لتهيئته للحياة الاجتماعية" (قمر و مبروك، 2009: 59)، أي أنها –التنشئة الأسرية- عملية استدخال المهارات و القيم والأخلاق و طرق التعامل مع الآخرين عند الفرد بحيث يكون قادرا على أداء مهامه ووظائفه بطريقة إيجابية و فاعلة تمكنه من تحقيق أهدافه الذاتية و أهداف المجتمع الذي ينتمي إليه و يتفاعل معه(محمد الحسن، 2005: 233).

و من تعاريفها أيضا أنها كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما و يؤثر في نمو شخصية الطفل سواء قصدا بهذا السلوك التوجيه أم التربية أو لم يقصدا، و هذا

وفق ما هو مرغوب و متفق عليه و مناسب لدوره الحالي و المستقبلي في المجتمع، وتبدأ التنشئة الأسرية منذ اللحظات الأولى لميلاد الطفل(أبو أسعد، 2009: 471).

استنادا إلى هذه التعاريف المتكاملة نخلص إلى أن التنشئة الأسرية هي عملية إكساب الفرد عناصر ثقافة المجتمع داخل الإطار الأسري الممثل لها و أسس التعامل مع الغير بهدف بناء شخصيته و تنميتها بما يتوافق مع متطلبات الحياة الاجتماعية وذلك تحت إشراف الوالدين و منذ المراحل الأولى من طفولته.

ومن المصطلحات القريبة للتنشئة الأسرية "التربية الأسرية" أو "التربية الوالدية"، وهي كلها مفاهيم تحمل في طياتها إحاطة الفرد داخل أسرته بالاهتمام الكافي والإشباع اللازم لحاجاته المختلفة إضافة إلى المتابعة الدائمة لما يصدر عنه من سلوكات في إطار علاقته بالأفراد داخل أسرته أو خارجها قصد ضبطها و توجيهها نحو ما يحقق انسجامه مع المواقف الاجتماعية المتنوعة التي يعايشها، إلا أن بعض الباحثين و منهم الغالي أحرشاو يفرقون جيدا بين تلك المصطلحات المتقاربة، وخاصة التربية الوالدية التي يميزها عن التنشئة أو التربية الأسرية و اعتبر علاقتها بها علاقة الجزء بالكل، حيث أن التربية الوالدية عادة ما تختصر في تعامل الوالدين المباشر مع الطفل و بالضبط في الممارسات التي تحجج فعلهما التربوي إزاء هذا الأخير ...و بذلك فهي لا تشكل المرادف المطابق للتربية الأسرية أو التنشئة الاجتماعية أو الاتجاهات الوالدية، لأن الأسرة قد تتعدد و تتنوع مكوناتها لتشمل مختلف أعضائها و فضاءات إقامتها وأدوات تفكيرها وترفيهها ثم أنساق قيمها و ثقافتها(أحرشاو، 2009: 14).

و بذلك تبرز شساعة الفضاء الأسري أو المناخ الأسري لتتضح أهم العوامل التي تؤثر في التربية الأسرية بصورة مباشرة.

5- العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية:

يقصد بالمناخ الأسري الجو العام السائد في المحيط الأسري ، و هو يشتمل على أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة فيه و طبيعة شبكة العلاقات و التفاعلات

وأنماط الاتصال بين أعضائه، كما يشكّل الإطار الذي ينمو فيه الطفل، و هو يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الصحة النفسية له، حيث أنه إما أن يمكّنه من النضج الانفعالي و التوافق النفسي و الاجتماعي و الأسري، و إما أن يعرّضه للضغوط والتهديد و القلق و عدم التوازن الانفعالي(القريطي، 1998: 453)، و هي مشكلة تمركزت حولها الكثير من الدراسات و البحوث النفسية التربوية و الاجتماعية، فقد كانت موضوع دراسة محمد محمد بيومي خليل(1990) تحت عنوان "المناخ الأسري و الصحة النفسية للأبناء" التي أجريت على عينة من 200 مراهق و مراهقة، وتوصلت إلى أن المناخ الأسري الفاسد الذي يسوده الصراع، الأنانية، اضطراب الأدوار و فساد الحياة الروحية يعمل على اضطراب شخصية الأبناء و يدفعهم للسلوك الجانح و الاتجاه نحو الجريمة و الاستهانة بالقيم و التمرد عليها و سيطرة الكراهية و الحقد بين أفراد الأسرة و البحث عن تحقيق الذات و لو على حساب الآخرين المقربين(بيومي،2002: 213)، وبذلك تسوء العلاقات داخل الأسرة ويضطرب الارتباط بين أفرادها ليؤثر في نمو الطفل و نشأته سلبيا ، بدءا بسوء العلاقة بين الوالدين.

أ/ <u>العلاقة بين الوالدين:</u> تعتبر أهم عامل يؤثر على التنشئة الأسرية للطفل، لأن هذه الأخيرة تتطلب الكثير من الجهد و التخطيط، فإذا ابتغى الوالدان التوفيق في تربية ابناء صالحين و بناء مستقبل واعد لهم يجب عليهما تحديد أهداف تربوية معينة لذلك و معرفة الوسائل بل و الطرق اللازمة لتحقيقها(خليل سالم، 2008: 11).

فالمسؤولية إذن متقاسمة و العمل مشترك بينهما بصورة تتكامل فيها أدوارهما وتعكس إيجابية علاقتهما على نمو الأبناء، إذ أن الدراسات الحديثة في موضوع علاقة الأهل بالأبناء في الأسر التي تعاني من مآزم تؤدي إلى الشقاق ثم الطلاق، تشير إلى أهمية و ضرورة الحفاظ على الرباط المزدوج و المشترك(Double Lien) الذي يعني المسؤولية المشتركة من الأب و الأم على الأبناء و ليس لطرف واحد منهما فقط(محمود مكي، 2007: 228)، و من شأن ذلك الحفاظ على استقرار الأسرة و تحقيق السعادة الزوجية التي تؤدي –على حد تعبير شفيق رضوان- إلى تماسك الأسرة مما يخلق جوا

يساعد على نمو الطفل إلى شخصية متكاملة و متزنة و تؤدي إلى إشباع حاجته إلى الأمن النفسي و إلى التوافق الاجتماعي، أما التعاسة الزوجية فتؤدي إلى تفكك الأسرة مما يتسبب في نموه غير السليم و ظهور أنماط السلوك المضطرب (شفيق، 1996: 203)، و في ذلك ترى الباحثة **هاثوليك** (Hatholick)أن هناك ارتباط موجب بين التوتر الذي يسود جو الأسرة نتيجة خلاف الوالدين و بين أنماط السلوك غير المتوافق بين الأطفال كغيرتهم، شجارهم، أنانيتهم و عدم اتزانهم الانفعالي، و غير ذلك من السلوكات التي تنمّ عن عدم توفر الأمن النفسي لديهم، وقد يظهر السلوك العدواني لدى الطفل بسبب سماعه للألفاظ القاسية التي تصدر عن ابويه أثناء شجارهما(طارق، 2008: 184).

و من بين الدراسات التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين المناخ الأسري بما فيه من توافق زواجي أو خلافات زواجية و بين شخصية الأبناء على اختلاف أعمارهم و صحتهم النفسية نذكر دراسة دوكويش وهارجر(Dukewich , Harger, 2000) التي بينت تأثر التوافق النفسي سلبيا بدرجة اكبر عند الأبناء ذوي نمط العزو الداخلي لأنهم يشعرون بتهديد اكبر و يلومون أنفسهم على خلافات والديهم بدرجة أكبر من ذوي نمط العزو الخاجي ممن لا يحمّلون أنفسهم مسؤولية تلك الخلافات(أحمد ناصر، 2009 أ: 54).

وفي السياق ذاته فقد كشفت دراسة إريكا دوفو (Erica Deveau, 2006) على عينة من الأبناء (149 فردا) أنهم يشعرون بالذنب وهم مهدّدون بسبب النزاع أو الصراع بين الوالدين، ويضطرون إلى خلق استراتيجيات تكيف خاصة بهم كالبكاء، القلق، الصراخ، ضرب الجدران، ... (ص)، ففي بعض الحالات يشعر الطفل بأنه هو السبب في توتر العلاقة بين والديه خاصة إذا صرّح أحدهما أو كلاهما على مسمع الطفل بأنه لولاه لتمّ إنهاء العلاقة الزوجية، هذا و قد يميل الأب أو الأم في مثل هذه الظروف إلى استمالة الطفل إلى جانبه وتشويه صورة الآخر في نظره فيفقد ثقته في أقرب الناس إليه(عباس نورالدين، 2005: 155)،وبالتالي لا يمكن الحديث عن مناخ أسري صحي

لتنشئة سليمة للأبناء دون توفر أهم ركيزة لها و هي العلاقة الزوجية المنسجمة والبعيدة قدر الإمكان عن الخلافات.

ب/ العلاقة بين الإخوة: إن الطفل الوحيد في أسرته أقل حظا من ذلك الذي يعيش بين إخوته من حيث تنشئته الاجتماعية، لأن العلاقات التفاعلية التي تربط بين الإخوة والأخوات في الأسرة توفر لكل منهم فرصة التدرب و الإعداد للأدوار التي سيقومون بها عند الخروج إلى جماعات أخرى، فبفضلها يتخلص الطفل من أنانيته و تمركزه حول ذاته ليدرك مفهوم الـ "نحن" ، كما أنه ينتقل من الصراع و المنافسة مع إخوته إلى اكتساب قيم الصداقة و التعاون بدلها(أوزي، 2002: 97)، و لاتكون هذه العلاقات الأخوية سليمة و انعكاساتها إيجابية على الجو الأسري عامة إلا إذا كانت تحت الرقابة الموضوعية و التوجيه المباشر للوالدين لأنهما أدرى بمصلحة الأبناء و أقدر على حل النزاعات بينهم و ذلك ما يؤكده الشماس في قوله: " إن خلق العلاقات التفاعلية بين الإخوة هي مسألة تربوية يتحملها الوالدان بالدرجة الأولى من خلال تأمين الأجواء الأسرية النقية المبنية على الاحترام المتبادل بين الجميع، حيث يتكامل دور الوالدين في تنشئة الأبناء و اكتسابهم مهارات التوافق الاجتماعي داخل الأسرة و خارجها" (2010: 573).

و يعتبر حجم الأسرة من أبرز العوامل المؤثرة على العلاقات بين الإخوة من جهة وعلى علاقات الوالدين بهم من جهة أخرى، إذ تشير البحوث إلى أنه كلما زاد حجم الأسرة اتسعت الفرصة أمام الأبناء للتفاعل مع بعضهم البعض و اكتساب أكبر قدر من الخبرات مقابل قلة احتكاك و تقارب الآباء بكل منهم على حدى فيقل بالتالي الوقت المخصص لشرح و تفسير بعض السلوكات للأبناء و يزداد ميل الاباء إلى القسوة بهدف الضبط و التحكّم(الشربيني و يسرية، 2000: 101).

ج/ الانجاهات الوالدية: لقد تعددت المصطلحات المستخدمة للدلالة على معاملة الوالدين لابنهما و منها مثلا الاتجاهات الوالدية، اتجاهات التنشئة الاجتماعية، أساليب المعاملة الوالدية، فقد ورد عن محمد علي حسن أن الاتجاهات الوالدية هي مجموعة

من الأساليب السلوكية التي تمثل العمليات النفسية الناشئة بين الوالدين و الطفل حيث يجب عليهما القيام بمجموعة من المسؤوليات التربوية والنفسية اتجاهه من أجل أن يتحقق نموه السليم، و هي حسب عماد الدين اسماعيل و نجيب اسكندر ابراهيم ما يراه الآباء و يتمسّكون به من اساليب في معاملة الأطفال في مواقف حياتهم المختلفة كما يظهر في تقديرهم اللفظي عن ذلك(أحمد النيال، 2002: 46).

و ترى انشراح دسوقي بأنها " الأساليب التي يتبعها الآباء لإكساب الأبناء أنواع السلوك المختلفة و القيم و العادات والتقاليد و تختلف باختلاف الثقافة و الطبقة الاجتماعية و تعليم الوالدين والمهنة، و تؤثر على مستوى ما سوف يكتسبه الفرد من خصائص(رشاد، 2008: 346)، و بذلك تختلف طرق معاملة الطفل من أسرة لأخرى حسب ما يراه والداه مناسبا لتنشئته و من داخل الأسرة الواحدة كذلك، إلا أنه في هذه الحالة الأخيرة يغلب على الوالدين أحد الأساليب فيتميزان به، لأن هناك أكثر من نمط تربوي يعتمده المربون و الأولياء في تربية الطفل، و لا يوجد نمط تربوي محدد بدقة و له حد فاصل عن نمط آخر، إنما يكون هناك اتجاه أو ميل نحو نمط أكثر من الأنماط الأخرى، و لذلك عدة عوامل مؤثرة: شخصية المربي و مزاجه وحالته عندما يصدر عنه أي سلوك اتجاه الطفل، شخصية هذا الأخير و نوع العلاقة التي تربطه بوالديه، طبيعة الموقف الذي يجمع بينهما و نظرة الوالدين إليه و مدى موافقته للقيم الاجتماعية أم لا.(هاشمي، 2004: 49).

فشخصية الوالد يرتبط بها مستواه الثقافي عامة و التعليمي خاصة، و في هذا تبيّن نتائج أغلب الدراسات العربية و الأجنبية تأثيره القوي عن أي عامل آخر في نوع الممارسة الوالدية نحو الطفل و كلما كان مرتفعا يكون الوالدان أكثر ميلا للتسامح و المرونة مع الأبناء و كلما انخفض تكون السيطرة لأساليب التشدد و العقاب، هذا إضافة إلى خبراتهما و تجاربهما و تمثلاتهما بخصوص مراحل نمو الطفل و الوسائل اللازمة لإشباع مختلف حاجاته، و كذلك السن و الجنس، فالآباء الأكبر سنا أكثر ميلا

للحماية الزائدة بينما تميل الأمهات الأصغر سنا إلى تأكيد قيم السيطرة في معاملة الأبناء (أحرشاو، 2009: 19-21).

و بالنسبة للطفل و نوع العلاقة التي تربطه بوالديه فغالبا ما يكون الحديث فيها عن الترتيب الميلادي للطفل بين إخوته لأن الأب و الأم لا يعاملان أبناءهم بنفس الطريقة رغم ثبات القيم و المبادئ الاجتماعية للأسرة غالبا، فالطفل الأكبر مثلا يشكّل تجربتهما الأولى في التربية، فيلقى منهما كل الاهتمام و التساهل و لكن سرعان ما يزاحمه الثاني في ذلك و تشتد بينهما المنافسة و يعامل الأكبر على أساس ترتيبه فيحمّل بعض المسؤوليات المتناسبة مع سنه، أما بالنسبة للطفل الأصغر أو الوحيد فيتميز بثبات مركزه و تطول فترة طفولته لدى والديه، فينشأ مدللا تنقصه بعض الخبرات الاجتماعية(حورية، 2005: 48-49)؛ و تنبغي الإشارة إلى أن الأسر تختلف في تفاعلها مع الأطفال باختلاف المستوى الاقتصادي و الاجتماعي، أي الطبقة التي تنتمي إليها، فقد أشارت الدراسات مثلا إلى أن أمهات الطبقة المتوسطة أكثر واقعية في التعامل مع أبنائهن أما أمهات الطبقة العليا و الأفضل تعليما يملن إلى معاملة أطفالهن بطريقة أكثر دفئا و تفهما و قبولا، و هن أقل تدخلا في شؤونهم ، و أمهات الطبقة المتوسطة لديهن ميل إلى استعمال العنف و العقاب الشديد(الشربيني و يسرية، 2000: 98)، وقد أجريت عدة دراسات استهدفت اختبار أثر نماذج مهن الأولياء في استخدام القسوة أو غيرها من الأساليب في تنشئة الأبناء منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة ماك كينلي (M.ckinley) التي ركّزت على متغيرات كالاستقلال الذاتي و القوة و الرضى الموجودة في موقف العمل في طبقة اجتماعية معينة وعلاقتها بتنشئة الأبناء، و قد اتضح من خلالها أن معظم الباء الذين يمارسون أعمالا ذات قدر ضئيل من الاستقلال الذاتي يستخدمون اساليب للتنشئة الاجتماعية أكثر قسوة من تلك التي يستخدمها الآباء الذين يشغلون أوضاعا مهنية على درجة عالية من الاستقلال (محمد جابر، 2003: 340).

انطلاقا من هذه العوامل المؤثرة على الاتجاهات الوالدية يمكن تحديد أكثرها انتشارا و تناولا بالدراسة في حدود اطلاع الباحثة و هي الأساليب الثلاثة المعروفة: الأسلوب المتسلط، الأسلوب المتساهل، والأسلوب المرن، و لكل منها انعكاساته الإيجابية والسلبية على التنشئة الأسرية للطفل.

- الأسلوب المتسلط: أهم ما يميزه عامة الدفء العاطفي المنخفض و التحكم المرتفع في أمور الإبن، إذ يتوقع الوالدان منه أن يكون ناضجا و منفذا للأوامر و إلا فسوف تكون العقوبات صارمة و غير تعسفية، و هما يحبانه دون التعبير عن مشاعرهما (وولفولك، 2010: 213)، و قد يرتبط هذا الأسلوب بنتائج دراسية أفضل تقديرا للإبن كما ورد في نفس المرجع.
- الأسلوب المتساهل: يميزه إفراط الوالدين في التسامح مع الابن و عدم توجيه العقاب إليه، قد يكون ذلك حتى في حالة ارتكابه لأخطاء سلوكية، فلا يلقى التوجيه اللازم و القدر الكافي من السلطة، و باعتباره أسلوبا تربويا في تنشئة الطفل و تكوينه فإنه يكون باستمرار مرتبطا بوالديه غير قادر على بناء شخصية مستقلة و اتخاذ القرارات اللازمة في الوقت المناسب، كما أنه يعاني من صعوبات الخضوع للضبط و النظام (أوزي، 2002: 63).
- الأسلوب المرن: يسمى كذلك بالديمقراطي، و هو أفضل الاتجاهات و الأساليب التربوية، فهو يوفر للطفل المناخ المثالي للنمو السليم(النفسي و الاجتماعي) من خلال تأمين مبدأ الاحترام المتبادل بينه و بين والديه، إلى جانب سلطتهما المبنية على قوانين واضحة للجميع، و بالتالي يعرف الطفل حقوقه وواجباته، فأهم ميزة لهذا الأسلوب التربوي هي فرض الوالدين للنظام و الانضباط و الحزم المقترن باللين و دفء المناخ الأسري (الشماس، 2010: 78-79)؛ و أهم أثر إيجابي للأسلوب المرن تنمية ثقة الأبناء بأنفسهم أساس نجاح علاقاتهم بذويهم و غيرهم، فضلا عن إيجابيات كثيرة توضّح بعضها دراسة محمد بسيوني خليل التي أجراها للمقارنة بين الأسلوبين السابقين على عينة مصرية مكونة من 600 شابا مستواهم جامعي تمحورت حول موضوع "ضعف التديّن والأنامالية

لدى الشباب"، هذا المصطلح الذي قصد به الميل للتمركز حول الذات و تحاشي الاهتمام بالآخرين و حصر الاهتمامات في دائرة الذات و الاستهتار بالقضايا المجتمعية و عدم الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، و حدد أبعادها في:

- اللامبالاة: عدم الاكتراث لأي موقف يتعلق بالفرد ذاته أو المجتمع و الاستهتار بالقيم و المعايير الاجتماعية.
- التجنبية: الميل للحياد الاجتماعي السلبي و تجنب أخذ أي مبادرة اجتماعية إيجابية في أي موقف.
- الفردانية: ميل الفرد للانعزال الاجتماعي و الاهتمام بالمصالح الشخصية على حساب الآخرين مع عدم الاحساس بهم أو مراعاة مشاعرهم.

و قد استخدم لذلك مقياسا خاصا كشف عن وجود علاقة موجبة دالة بين كل من الأبعاد الثلاثة و كل واحد من الأساليب السلبية الوالدية(أو أساليب التنشئة الاجتماعية كما ذكر صاحبها) المتمثلة في: التسلّط ، الحماية الزائدة، الإهمال، التفرقة و التفضيل، بينما وجدت علاقة سالبة بين كل من اللامبالاة و التجنبية و الفردانية و أسلوب المرونة والحزم، لأن هذا الأخير يساعد على خلق شخصية مسؤولة تعرف الحدود و تدرك الحقوق و تؤدي الواجبات و تعيش لغيرها كما لنفسها، و تستطيع التعبير عما تؤمن به دون خوف بشكل يؤدي بها إلى الإيجابية و ليس التجنبية(بيومي، 2002: 17-45).

و هي دراسة جامعة-حسب اطلاع الباحثة- تبين مدى تأثر التنشئة الأسرية بالاتجاهات الوالدية خاصة و أن هذه الأخيرة دُرست من وجهة نظر الأبناء، و غيرها الكثير من البحوث التي كان هذا الموضوع محل اهتمامها في علاقته ببعض المتغيرات المؤثرة على نمو الطفل، وقد تبين على نحو عام كما ورد عن الشماس "أن أسلوب التنشئة الذي يتبعه الوالدان في تربية الأبناء يؤثر في تبني قيم دون أخرى، إذ ثمة ارتباط بين التوجه القيمي للأبناء و تصورهم و إدراكهم لأنماط معاملة الوالدين، فالأبناء الذين يتلقون توجيهات نصائحية يدركون أن الآباء أكثر مكافأة و أقل عقابا، لذلك فهم يميلون إلى عمل ما هو صواب....أما الأبناء الذين يتلقون توجيهات ناهية يدركون أن الآباء أقل مكافأة و أكثر عقابا و لذلك فهم يركزون انتباههم على

تجنب السلوك الخطأ (الشماس، 2010: 77) ذلك من منطلق أن القيم من الموجهات الأساسية للسلوك –كما سنوضح ذلك في فصل القيم من هذه الدراسة-

فإذا كانت هذه بصفة عامة أهم ثلاثة عوامل مؤثرة على التنشئة الأسرية، فما هي طرقها واستراتيجياتها؟

6/ استرتيجيات التنشئة الأسرية:

هي مجموعة طرق أو أساليب نفسية و اجتماعية واضحة أو ضمنية تنتهجها الأسرة لإكساب الطفل سلوكات جديدة أو تعديل أخرى موجودة لديه، و قد تكون تلك الأساليب مقصودة أو غير مقصودة، و من أهمها: الاستجابة لأفعال الطفل، الثواب و العقاب، إشراك الطفل في بعض المواقف الاجتماعية، التوجيه الصريح لسلوك الطفل (الشربيني و يسرية، 2000: 102-103).

أ/ <u>الاستجابة لأفعال الطفل</u>: إن الأسرة هي بيئة حافلة بفرص التعلم بالنسبة للفرد فيها خاصة الطفل، ذلك لتنوّع و تعدد المواقف التي تجمعه بوالديه و إخوته، و لطبيعة العلاقات الأسرية، فمن خلال تفاعله المستمر معهم يصحح سلوكاته الخاطئة و يتعلم أخرى جديدة بناء على ردود أفعالهم نحوها و التي تكون باستحسانها أو الاستياء منها، و هذا ما يعتبر بمثابة تغذية رجعية بالنسبة له، لأن مجرد استجابة الوالدين أو الإخوة لأفعال الطفل يؤثر عليها فهو يكرر السلوك أو يكف عنه حسب نوع استجابة الآخرين له (الشربيني و يسرية، 2000: 102).

ب/ الثواب و العقاب: هما مبدآن أساسيان لأي تعلم، و قد يعبر عنهما بالتعزيز الذي يكون إيجابيا(الثواب) أو سلبيا(العقاب)تبعا لنوع الفعل الصادر عن الطفل، فإذا كان سلوكا مقبولا و مرغوبا فيه يكافؤ عليه ليقبل عليه مرة أخرى في مواقف مشابهة، و إذا كان غير مقبول فإنه لا يلقى الاستحسان و يعاقب عليه إذا كرره حتى يكف عنه، و يتخذ التعزيز عامة صورة مادية أو معنوية لأن "الإثابات تتدرج من مجرد نظرة رضى أو إيماءات موافقة إلى قبلة أو هدية، وتتدرج العقوبات من إشارة نهي باليد أو إغماضة لها معنى بالعين أو تقطيب للجبين أو ضغط على الشفتين إلى الحرمان من متعة أو العقاب البدني"(الشربيني ويسرية، 2000: 103).

و ينبغي على الوالدين تغليب التعزيز المعنوي على التعزيز المادي خشية تعوّد الطفل على الماديات خاصة في حال عدم توفرها، كما ينبغي عليهما الوعي بنوعية السلوكات التي يثاب عليها الطفل "فقد تشجع بعض الأسر أطفالها على العدوان مثلا كما أنها تعزز لديهم أحيانا سلوكات الكذب و السرقة عن غير قصد من منطلق اعتبار حصول الطفل على ممتلكات غيره عملا بطوليا يثبت مقدرته على القوة و الدفاع عن النفس و نتيجة ذلك طفل عدواني" (العزة، 2000: 48).

ج/ إشراك الطفل في بعض المواقف الاجتماعية: و يكون ذلك مثلا بدعوة الابن إلى مصاحبة الوالدين لأداء بعض الواجبات الاجتماعية كزيارة مريض أو صلة رحم، ... فيتعلم كيفية السلوك في مثل هذه المواقف بالملاحظة أو التقليد و ربما التقمص أو التوحد الذي يتمثل من خلاله الأبناء اتجاهات آبائهم و قناعاتهم و خصائصهم (التمثل الداخلي: الولد مع أبيه، البنت مع أمها) فيكتسبون أدوارهم الجنسية و القيم الأخلاقية أيضا، و يأخذ التوحد أفضل أشكاله مع الآباء الدافئين، و هو يختلف عن التقليد و التعلم بالملاحظة لأنه يشمل أنماط السلوك والتفكير، أما التقليد فيكون مؤقتا و جزئيا و يفتقر إلى الأساس الانفعالي.

و يمكن القول عامة بأن الابن بمشاركته في المواقف الاجتماعية تحت إشراف الوالدين يتعلم بالتدريب المباشر و النمذجة –أي بتوفر الوالدين كنموذج لإكسابه السلوك الاجتماعي – و النمذجة هي من أهم استراتيجيات الضبط السلوكي المستخدمة من طرف الآباء(قمر ومبروك، 2009: 231)، و يتم التعلم فيها بناء على مراقبة الاخرين و تقليدهم، سواء كان التقليد بطريقة عفوية أم أنه نتيجة لعملية هادفة، و تبدأ بإيضاح السلوكات المطلوبة وتكليف المتعلم أن يقلدها، و ما سلوكات الأهل في المنزل أو الأصدقاء و المعلمين في المدرسة إلا نماذج لها الأثر الكبير في سلوكات الطفل(حواشين و حواشين، 2002: 49).

د/ التوجيه الصريح لسلوك الطفل: قد يلجأ الوالدان في بعض المواقف إلى توجيه الطفل بطريقة مباشرة و صريحة حتى يصل إلى نماذج ناضجة من السلوك بتوضيح الأشكال

السلوكية المقبولة و غير المقبولة و لكن مع مراعاة البعد عن الاستياء منه و الغضب من تصرفاته أو الضيق بأفعاله و إشعاره بعدم الرغبة فيه. (الشربيني و يسرية، 2000: 224).

فبعض الآباء يسرفون في انتقاد الأطفال و تجريح شخصياتهم بألفاظ تؤثر على مشاعرهم و تدفعهم إلى تكوين مفاهيم سالبة عن ذواتهم و إحساسهم بالدونية و قد ينفرون من أوليائهم بسبب أسلوبهم الخاطئ في توجيههم(العزة، 2000: 48)، لأن الطفل و هو يتعلم لابد أن يصيب و يخطئ، و إذا افتخر به والداه عند نجاحه و رفعا من ثقته بنفسه لابد أن يحافظ على هذه الأخيرة لديه في حال فشله في تعلم بعض السلوكات (فلا يرفعانه ثم يطرحانه أرضا دفعة واحدة) بناء على إرشاده بأسلوب مناسب لسنه و فيه تقدير لشخصيته، "وقد يقول البعض إن الطفل قد لا يعير اهتماما لما يقوله والداه و يتجاهل كل ما سمع، هذا صحيح و لكن أسلوب التعنيف و الصراخ قد يقود إلى النتيجة نفسها.... فالتركيز في مخاطبة الطفل يجب أن لا ينصب على المعلومة أو النصيحة أو الحل، بل يجب أن يشعر الطفل بأن والديه يتفهمان ما يدور في خاطره من مشاعر و يريدان مساعدته قدر الإمكان"(باقر، 2004: 61)، فهو من خلال ذلك يستشعر حرصهما على مصلحته مع حبهما له، لهذا فالحوار مع الأبناء أيّاً كان موضوعه له شروط لابد من استفاءه لها حتى يكون فعالا.

7-التنشئة الأسرية في عصر التغيرات:

بما أن الأسرة هي وحدة بناء أساسية للمجتمع فإنها تتأثر بالتغيرات التي يعرفها على مختلف الأصعدة سواء تكونت ميكانيزمات هذه الأخيرة داخله (الأوضاع السكانية، البيئة الجغرافية، السياسية، الدين، ...) أو كانت من مفرزات التطورات التكنولوجية والتجديدات المتسارعة المادية و الفكرية التي طالت كل المجتمعات الإنسانية، و هي نقطة محورية شكلت موضوع الكثير من الأطروحات النظرية و الدراسات الميدانية المهتمة بتغير الأسرة بتركيزها على العلاقات الداخلية بين أفرادها، و على البناء التطوري للفرد الذي يحدث استقلالية شخصية في التصرفات السلوكية و الاجتماعية (أقشي، 2000: 259-266).

و بذلك فإن التنشئة الاجتماعية أو الأسرية بوجه خاص تتأثر بمثل تلك التغيرات بصورة إيجابية أو سلبية؛ ففهم الوالدين –مثلا- اتسع حول تربية الأبناء بإدراكهم لحقيقة هذه المهمة التي لا تقف عند حد توفير الكساء و الغذاء فقط، بل يجب مراعاة مشاعر الأطفال ومتابعة أفعالهم و تحليل كل ما يتعلق بها و إدراك خطر التطرف في التعامل معهم خاصة بتعدي مستواهم الثانوي أو الجامعي(خليل سالم، 2008: 16)، لأن زيادة وعي الابن و هو ينمو يتطلب بالمقابل أباً و أمّاً فاهمين لدوريهما اتجاهه و متفهمين له و لآرائه لتوجيهه نحو المرغوب من السلوكات، لأن الحداثة تقتضي تفهم رغبات الطفل و تلبيتها و التعامل معه على أساس إقناعه و مخاطبته (باقر، 2004: 61)، و هي أساليب تربوية أسرية تنشيئية فعالة إذا عمل بمقتضاها الأولياء و تصنف ضمن القطب الموجب لنتائج التغيرات المشار إليها سابقا تماما كاستفادة الأسر من مختلف التسهيلات التكنولوجية المدخلة على الأدوات المنزلية، و استفادة الإنسان من الآلة أو التكنولوجيا عامة، إلا أن التربية تتطلب وعيا أكثر لأنها استثمار في الجانب الإنساني و ليس المادي.

و في هذا الشأن فقد ذهب الكثير من المفكرين و المختصين في مجتمعاتنا العربية الإسلامية إلى الخوض في أبعاد التغيرات التي فرضها التقدم العلمي و التكنولوجي، و كيف أن الفكرية منها قد تشكل خطرا على الخصوصيات الثقافية للفرد العربي، و خاصة الناشئة بحكم شدة تأثرهم بما تبثه القنوات الإعلامية المتعددة من مختلف أقطار العالم، وولعهم بكل جديد، وهذا ما يعمل على تحويل التوجه الفكري الثقافي لهم إلى الوجهات المادية و العلمانية فينشؤون بعيدين عن معطيات دينهم و مقوماتهم الاجتماعية(نواب الدين، 2007: 205) بما في ذلك اهتمامهم بالقيم المادية على حساب المعنوية –كما سبقت الإشارة إليه في الفصل الأول-، و قد أكّد على هذا محمد مسلم في كتابه "الهوية و العولمة" حيث قال: "إنه من المؤكد أن نسق القيم الذي يريد الغرب تقديمه كبديل إنما هو عبارة عن نسق مادي محض مبني على نسق قيمي اجتماعي متغير يتبع في كل تحركاته المصلحة والمنفعة " و هذا ما يؤدي إلى الانسلاخ عن الهوية العربية الإسلامية و إلى تفكك الأسرة كوحدة أساسية لبناء المجتمع، المشكل الذي تعاني منه الدول الغربية حين ضاعت فيها القيم الإنسانية الروحية و الأخلاقية و بلغ فيها الانحراف

و عدم الأمن النفسي و الفساد والانتحار أوجهُ(مسلم، 2002: 72،71)؛ و هذا ما جعل بعض المفكرين أمثال **سوروكن** يتوقع بصفة عامة زوال خصائص الأسرة و تحولها بفعل التغيرات السريعة إلى مكان لممارسة العلاقات الجنسية فقط، إلا أن الأمر لا ينطبق البتة على الأسرة العربية التي تؤكد –في مسيرة التغير- صفتها الإنسانية و الاجتماعية على الدوام، لأن الإقبال على التجديدات الفكرية لازال بطيئا مقارنة بالمادية بفعل سيطرة العادات و التقاليد و مقاومة النسق القيمي لأي تغير يمكن أن يؤدي إلى قلقلة الأسس التي يقوم عليها(الخولي، 2004: 19).

و تضيف نفس الباحثة في هذه النقطة أن اعتبار التسليم بذلك التصور (زوال الأسرة) من قبل دارسي الأسرة يعتبر من الأخطاء التي يمكن أن يقعوا فيها لأن أحد أهم النتائج التي أمكن التوصل إليها بعد دراسة ما كتب عن المجتمعات العربية في ظل التغير العلمي والتكنولوجي هو ابتعاد ذلك التصور تماما عن الواقع (الخولي، 2004: 162)

فرغم تراجع بعض القيم (التضامن، التآزر، الإيثار، ...) في المجتمعات العربية إلا أنها لم تندثر و إنما ضاق نطاق ممارستها تحت تأثير بعض المعطيات لاسيما المتعلقة بالجانب الاقتصادي و الاجتماعي(الدخل، السكن، تأثير وسائل الإعلام، ....)، و بالتالي ليس هناك ما يدعو إلى التشاؤم من واقع الأسرة العربية مادامت قيمها وضوابطها الروحية و الدينية والأخلاقية تضمن قدرا من تماسك أفرادها و تؤهلهم لحياة اجتماعية إيجابية، فهي لازالت أهم مؤسسة للتنشئة الاجتماعية و كفيلة بحماية أبنائها من مظاهر الانحراف المختلفة ومن ثمّ حماية المجتمع ككل من كل أنواع السلوك المضادة لقيمه و معاييره(عباس نورالدين، 2005: 144-145) شريطة تدعيم المربين للقيم و الضوابط التي تحفظ أصالة المجتمع في نفوس الأبناء و تعزيزها لديهم و الحرص على تجسيدها في سلوكاتهم و حياتهم اليومية منذ صغرهم حتى يتعودوا عليها و هذا هو حجر الزاوية في تنشئتهم الأسرية إلى جانب تعليمهم، كما يوضح عبدالقادر شريف قائلا:" إذا ما أردنا أن نستفيد من تجارب المجتمعات المتقدمة في اعتبار أن التعليم هو الأداة لتأكيد الهوية الثقافية و تجديدها و أساس وضع لبنات تنشئة اجتماعية سوية للطفل العربي، علينا أن ننطلق من التصورات و المعتقدات و القيم التي يؤمن بها أبناء وطننا العربي الكبير.... و من هنا كان لابد أن نتنبّه في أرجاء وطننا العربي إلى

أخذ مبادئ الدين الإسلامي كأساس لتنشئة و تربية أطفال الأمة العربية تنشئة و تربية سوية مستقيمة"(شريف، 2004: 122-123).

فإذا كان ولابد من الانفتاح على الآخر بحجة التطور و مسايرة الركب خاصة في المجال العلمي فلا يكون ذلك على حساب خصوصياتنا الثقافية –العربية والإسلامية - حتى و إن تعلّق الأمر بأحدث النظريات أو الأفكار التربوية و يبقى الوعي خاصة لدى المثقفين أو المتعلمين من الآباء و الأمهات مطلبا أساسيا إذا ما أرادوا النجاح في تربية أبناء صالحين بأساليب حضارية تراعي مطالب نموهم و خصائص عصرهم لا الرضوخ لمطالبهم على حساب دحض قيمهم و مقوّمات أصالتهم.

خلاصة:

بناء على الخلفية النظرية التي تمّ عرضها في هذا الفصل حول التنشئة الاجتماعية عموما و الأسرية بصفة خاصة، نخلص إلى التأكيد على دور كل منهما في تحقيق إنسانية الفرد و طبعه الإجتماعي بتكامل مؤسسات التنشئة فيما بينها لتفادي مواقف التناقض بالنسبة لما يكتسبه منها من معايير و قيم و اتجاهات خاصة بمجتمعه، مع التركيز على الدور البالغ للأسرة في ذلك من خلال ما اصطلح عليه بالتنشئة الأسرية المتوقفة إلى حد ما على تصوّر الوالدين لعملية التربية و طرقها الفعالة و على طبيعة العلاقات بين أفراد الأسرة لأنها تعد فرصة تدريب لكل واحد منهم للتأهل إلى حياة اجتماعية أوسع و أنجح؛ هذا و رغم تعرض الأسرة للتغير في بعض الجوانب أو الخصائص متأثرة بواقع المجتمع و ظروفه إلا أنها تبقى الحصن الحصين –كما يقال- للفرد ضد العوامل التي من الممكن أن تهدد قيمه و كل ما يتعلق بهويته الثقافية خاصة إذا لم تكن لديه القدرة أو الوعي على التمييز بين ما ينفعه أو يضره، و هو حال الإبن و هو ينمو، فكيف يمكن للوالدين توجيهه إلى المطلوب؟ و هل يفي الحوار بذلك؟ و أي حوار نقصد؟

الفصل الثالث

الحوار الأســري

تمهيد:

كثيرا ما تكون للأبناء انشغالات أو أفكار غامضة يسعون إلى الاستفسار حولها مع أقرب الناس إليهم و أكثرهم احتكاكا بهم-الأصدقاء أو الأولياء- و في مثل هذه الحالات يستحسن مناقشتهم تساؤلاتهم مع الأب أو الأم –موضع الثقة و مصدر الاهتمام- خاصة إذا تعلق الأمر ببعض المبادئ التربوية، حيث حاجة الأبناء إلى النصح أو التوجيه بما يناسب قدراتهم ومستوى تفكيرهم، مثل هذه المواقف الحوارية بين الآباء و الأبناء تسهل عليهم التفاعل وتوطّد العلاقات الأسرية و وجودها بين الأبوين –الزوجين- أساسا مطلوب، ففي الحوار أو الاتصال عامة راحة للإنسان و تنفيس عن مكبوتاته.

1-الاتصال حاجة إنسانية:

"إن الاتصال عملية اجتماعية وظاهرة إنسانية عرفت منذ الأزل، فالإنسان كفرد اجتماعي يهفو لحياة اجتماعية و يكره العزلة و العيش بعيدا عن الرفاق و لا يمكننا تصور قيام حياة متطورة و حضارة متألقة لأمة تعيش بمعزل عن الأمم الأخرى(كشميري، 1997: 38)، هذا و إن الاتصال ظاهرة اجتماعية في طبيعته، لأن الانسان في حاجة إلى المشاركة الوجدانية و إلى تبادل المنافع مع غيره و الوصول إلى أعماقهم، فهو يرقى إذن ليكون واجبا و ضرورة حتمية إذا ما تحدثنا عن صلة الرحم و غيرها من العلاقات الاجتماعية(علي محمد، 2006: 35).

فالإنسان في كل حالاته في حاجة إلى الاتصال بغيره، و هي حاجة تولد معه و تستمر مادام حيا، إلا أن طرق إشباعها تتغير بانتقاله من مرحلة نمائية لأخرى، فقد اثبت أينسوورث وزملاءه (Ainsworth et al) استعمال الرضيع للبكاء كأداة اتصال بالأم لتلبية حاجاته وهو يداوم عليه إذا أشبعت (Jacques Philippe, 1979 : 14).

و تلخص **سيبرج** (Sieburg) هذا النوع من الاتصال بقولها: " إن الوليد يحتاج إلى أن يلمس وأن يحمل و أن يرفع إلى أعلى و أن يدلل و يداعب، و الطفل الصغير يحتاج إلى الأمن المتمثل في رضى الكبار عنه، و الحدث أو الصبي يحتاج إلى التقبل من أقرانه، و المراهق يحتاج إلى الاهتمام من جانب أفراد الجنس الآخر و أن يكون محط أنظارهم و إعجابهم، و يحتاج

الراشد إلى كل هذه الأنواع المعبرة عن التعلق مضافا إليها الحاجة إلى الإشباع الجنسي المباشر"؛ إنها بعض صور الاتصال التي إذا حرم منها الفرد في اي سن تكون لها انعكاسات سلبية على نموه، إذ أظهرت بعض الدراسات التي أجريت على أطفال رضع في عامهم الأول أنهم أصيبوا بحالة من الاكتئاب الفمي و أظهروا ميلا نحو التدهور الجسمي لأنهم لم يُحملوا أو يُلمسوا بالأيدي بدرجة كافية ومعدل الوفيات لديهم أعلى قياسا إلى من يتوافر لهم اللمس والاتصال الجسدي(كفافي، 1999: 122-123)؛ و بالتالي فإن الاتصال مهمم بالنسبة للفرد لأنه يربطه بغيره و يسهل تفاعله معه من خلال تبادل الآراء و الحقائق و حتى المشاعر والمهارات، وهو ينتهي به غالبا إلى تحقيق مجموعة أهداف أو حاجات لا يمكنه بلورتها إلا باشتراكه في مواقف اتصالية مناسبة لها، هذا المعنى العام للاتصال تناوله المختصون بتعاريف أو مفاهيم مختلفة منها على سبيل المثال لا الحصر أنه: " تبادل للمعلومات و الأفكار بين الأفراد في اطار نفسي واجتماعي و ثقافي معين مما يساعد على تحقيق التفاعل بينهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة" (بني جابر، 2004: 171)، و في ذلك إشارة إلى ضرورة وجود مجال يشترك فيه الأطراف الفاعلون في عملية الاتصال في الوسيلة (و هي اللغة في معظم الأحيان) و في المعتقدات و القيم و غيرها من العوامل المرتبطة بالجانب الاجتماعي و الثقافي، و التي من شأنها تيسير الاتصال بين أفراد الجماعة أو المجتمع الواحد، و إلا تطلب الأمر وسائط خاصة في حال اختلاف الخلفيات الاجتماعية والثقافية(مثل اتصال فردين عربي مسلم و أجنبي غير مسلم).

و من المتعارف عليه أن عملية الاتصال لها خمسة عناصر : المرسل و المستقبل كطرفين أساسيين فيها مع تبادلهما للأدوار حتى لا يأخذ الاتصال اتجاها واحدا، و رسالة تُنقل من أحدهما إلى الآخر اعتماد على وسيلة اتصالية -الأسلوب أو المنهج- التي قد تتمثل في اللغة اللفظية أو الإشارات و الحركات و الصور و النماذج و المجسمات، ... و يتم كل ذلك في بيئة الاتصال أي الزمان و المكان بما فيه من مثيرات(قنديل و بدوي، 2004: 93-94).

و من الخصائص العامة للاتصال الإنساني مايلي: (محمد جابر، 2003: 153-157)

- انتشار الاتصال في الزمان و المكان: يتصل الإنسان يوميا في حياته و أينما وُجد، فهو إما متحدث أو متحدَّث إليه و حتى صمته في بعض المواقف يعتبر اتصالا.

- استمرارية الاتصال: الحاجات الاتصالية ليست ثابتة أو مستقرة بل متغيرة بتغير بيئة الفرد و مثيراتها، فهي تحتاج باستمرار إلى التوافق الذي يقوم على الخبرات السابقة والتوقعات المستقبلية.
- فاعلية الاتصال: بالاشتراك و المشاركة في المعنى، بحيث يحاول الفرد أن يكون طرفا في الاتصال و أن يشارك غيره أفكارهم بإثارة منبهات معينة يكون لها معنى لديهم.
- الاتصال للتنبؤ: فقد توصل المختصون بناء على خبراتهم البحثية إلى الاعتقاد بأن ما يحدث عندما تأتي رسالة (أو معنى) من مصدر محدد و تصل إلى جمهور معين هي مسألة قابلة للتنبؤ بها –الاستعلام حولها مسبقا ممكن-

أما بالنسبة لأنماط الاتصال فيمكن تصنيفه على أساس اللغة المستعملة إلى: اتصال لفظي واتصال غير لفظي.

الاتصال اللفظي: يقصد به كل أشكال التواصل التي يستخدم فيها الكلام اللفظي (اللغة المنطوقة) باعتباره أداة في تبادل الرسائل بين المرسل و المستقبل(أحمد ناصر، 2009 ب: 47) أي أنه يتضمن أنواع الاتصال الذي يستخدم فيه اللفظ أو اللغة لتناقل الأفكار بين طرفي الاتصال(مزياني و بن زياني، 2005: 180)، و من الباحثين من يضيف الكتابة إلى ذلك على اعتبار أن اللغة تكون إما منطوقة أو مكتوبة كما هو الحال في التقارير و الشكاوى و التعليمات التي تكون مكتوبة أو منطوقة (بني جابر، 2004: 173) و (قنديل و بدوي، 2004: 91).

و فيما يخص **الاتصال غير اللفظي** فهو" يشمل أنماط التواصل التي لا توظف اللغة الملفوظة، بل توظف نظاما من العلاقات غير اللفظية مثل الحركات و هيئات الجسم وتوجهاته و كيفيات تنظيم الأشياء و غيرها من العلامات التي تبلّغ بفضلها معلومات" (غريب، 2006: 161)، و يطلق عليه بعض الباحثين اسم "اللغة الصامتة" كما سماه كل من (Rhanda Brandt , Barry L. Reece) بـ " لغة الجسد Body Language" بحيث صنفا كل رسالة يتم إيصالها دون كلمات باستخدام تعابير الوجه، نبرة الصوت، الإيماءات، المظهر والوضعية - جلوس أو وقوف- و غيرها ضمن فئة الرسائل غير اللفظية (أحمد ناصر، 2009 ب: 47-49)

وتضيف الباحثة عائشة أحمد ناصر في المرجع نفسه و بعد عرضها لمجموعة مفاهيم للاتصال غير اللفظي بأنه قد يكون مقصودا أو غير مقصود، يتم على مستوى الشعور أو اللاشعور، وهو في الأغلب فطري و منه ما هو مكتسب.

و الاتصال غير اللفظي إما أن يدعم الاتصال اللفظي أو يقوم بوظيفة البديل عنه كما ذهب إلى ذلك أكثر الباحثين(أحمد ناصر، 2009 ب: 49-59).

و بالتالي فإن الإنسان كطرف في موقف اتصالي لابد من اعتماده على الكلام (النطق) للإفصاح عن أفكاره للأخر أو على بعض الإشارات و الإيماءات التي تؤدي نفس الهدف أو تكمله، و من التصانيف المتقاربة المتكررة في أغلب المراجع تقسم الاتصال حسب المشاركين فيه إلى: اتصال ذاتي، شخصي، جمعين عام، وسطي، جماهيري كما ورد عن (حجاج، 2007: 195) و(العقيل، 2009: 17) و (حمدي، 2008: 113) و (بني جابر، 2004: 178)، وذلك في حدود اطلاع الباحثة على ماله علاقة بأحد متغيرات الدراسة الحالية و هو "الحوار" حيث حاولت تحديد موقعه من الاتصال عامة؛ و على هذا الأساس أمكن استخلاص أن الحوار أو التحاور هو الاتصال اللفظي كما سبق شرحه، و هو أيضا ما يسمى بالاتصال الشخصي الشفوي أو المباشر الذي به تتم عملية انتقال الأفكار و المعاني في إطار علاقة أولية أي من خلال الاتصال وجها لوجه، حيث أن المرسل و المستقبل يكونان في المكان نفسه، وتعتمد على الحديث المباشر، و تتمتع بدرجة عالية من التفاعل حيث تتضمن الفعل و رد الفعل و من ثم قوة التأثير، و يصبح فيه المرسل مستقبلا و يعود ويصبح مرسلا، و هو من أكثر أنواع الاتصال شيوعا كالاتصال الذي يجري بين أعضاء الأسرة (العقيل، 2009: 17).

2- الحوار و مفاهيم قريبة منه:

أ/ تعريف الحوار لغة واصطلاحا:

ترجع كلمة "الحوار" من الناحية اللغوية إلى:

- حاور: محاورة و حِوارا و حَوارا، و يقال حاوره أي جاوبه و راجعه الكلام، و تحاور القوم أي تراجعوا الكلام و تجاوبوا(المنجد، 1973: 160)

- تحاورَ: يتحاورُ، تحاورْ، تحاوراً، تحاور القوم أي تراجعوا الكلام و تجاوبوا، قال الله تعالى: " و الله يسمع تحاوركما" (سورة المجادلة: 1) (هادية و البليش، 1991: 173)، ويقال حوّرَ يحوّرُ تحويراً ، حوّر الرجل الكلام أي غيره(هادية و البليش، 1991: 293)
- و جاء في القاموس المحيط: تحاوروا أي تراجعوا الكلام بينهم، و التحاور هو التجاوب، وحاوره محاورة و حوارا: جاوبه، و حاوره: جادله، قال الله تعالى: "قال له صاحبه و هو يحاوره " (سورة الكهف: 38)(ملا زاده، 2010: 19).

يتضح مما سبق أن الحوار بمعناه اللغوي هو تبادل الكلام بين طرفين أو أكثر، و قد يعني الجدال أيضا.

أما من الناحية الاصطلاحية فقد تمكنت الباحثة من الوقوف على عدة تعاريف للحوار سيتم عرضها بشكل قمعي من العام إلى الخاص كالتالي:

يعتبر الحوار في أقصى أبعاده مطلبا حضاريا لمعالجة الاختلافات و الصراعات بين الأمم أو الدول، ذلك ما يتبين من خلال قول مشري مرسي : " يعتبر مفهوم حوار الثقافات أو الحضارات من بين المفاهيم الرائجة التي فرضتها التغيرات الحاصلة في العلاقات الدولية لفترة ما بعد الحرب الباردة "، و يستطرد في عرض مجموعة أفكار لها علاقة بالإشكالية التي يعالجها في مقاله إلى أن يطرحها قائلا: "هل يمكن من خلال حوار الثقافات تفكيك مفهوم الإسلاموفوبيا و من ثم تصحيح صورة العرب و المسلمين لدى المجتمعات الأوربية" (2012: 556) ، يظهر من خلال هذا المثال أن الحوار قد يجمع بين ممثلين لثقافات ومجتمعات مختلفة على المستوى السياسي كأسلوب متحضر لفض النزاعات بينها على تنوعها، و هذا ما يؤكده ابراهيم الديب عندما يعرف الحوار "بأنه أحد أهم الأساليب الحكيمة و الحضارية في الإيصال و التواصل بين الأفراد والمجتمعات و الثقافات المختلفة، و يهدف إلى إفصاح كل طرف عما لديه من أفكار و آراء ليتم مناقشتها والوصول إلى الحقيقة عن اقتناع عقلي ووجداني و ارتياح نفسي، كما أنه أحد الوسائل الهامة لنبذ الخلافات و حل النزاعات على كافة المستويات"(الديب، 2007: 222).

و في نفس السياق يرى البعض أنه يمكن تشكيل ما يسمى "بجماعات الحوار" التي تساهم في حل العديد من المشاكل كأسلوب حضاري لبث مبادئ الحرية و الديمقراطية في المجتمع، مثل: جماعة الحوار الوطني و الوحدة الوطنية، الحوار الديني، التربوي و العقلاني، السياسي و التعددية ؛ ذلك انطلاقا من اعتبار الحوار "أهم أدوات التواصل الفكري والثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي التي تتطلبها الحياة في المجتمع المعاصر، كما أنه من الأنشطة التي تحرر الانسان من الانغلاق و الانعزالية و تفتح له قنوات للتواصل يكتسب من خلالها المزيد من المعرفة و الوعي" (العتوم، 2008: 290)، و هي أبسط صور التحاور أو المحاورة باشتراك شخصين في تبادل الحديث حول معنى أو موضوع يتم التفاوض حوله، فتكون للمتكلم إرادة الإفهام و للمستمع إرادة الإنصات و الفهم (تمحري، 2007: 116)، لذلك وصف الحوار بأنه "نقاش فكري من أجل الإقناع والاقتناع بمسألة أو فعل، و قد يكون هذا النقاش بين الفرد و ذاته فنسميه تواصلا مع الذات، و قد يكون بين فردين فنسميه تواصلا بينفرديا أو بينجماعيا" (أسليماني،2005: 24).

و هو-الحوار- على العموم تواصل لفظي، طرفاه المرسل و المستقبل يتبادلان الرسائل بواسطة الألفاظ والكلمات أساسا أي عبر اللغة المنطوقة، والرسالة قد تكون أفكارا ومبادئ، مشاعر و عواطف، قيم و اتجاهات، أو مزيجا من ذلك كله(الجلاد،2007: 140)

في ضوء ما تقدم و بناء على طبيعة متغير "الحوار" في الدراسة الحالية يمكن تعريفه على أنه تواصل فردين أو أكثر باستعمال اللغة المنطوقة أي الكلام حول موضوع ما بتبادل الأفكار ووجهات النظر شريطة توفر عاملي الإنصات و الفهم حتى تكون للحوار فعالية أو نتيجة و خاصة إذا حُدد هدفه مسبقا.

ب/ بعض المصطلحات القريبة من الحوار:

بغية إعطاء الحوار وضوحا أكثر من حيث المعنى ارتأت الباحثة توضيح بعض المصطلحات التي قد تستعمل عامة بمعناه و لكنها في الواقع قريبة فقط منه، و لعل أبرزها الجدال، الحديث، المناقشة، المحاجة.

- الجدال أو الجدل: و يسمى كذلك المجادلة و هو إحدى صورة للحوار لكن يغيب فيها التعاون بين المتحاوريْن على إظهار الصواب حول ما يتحاوران حوله، و هي مشتقة من الجدل أي شدة الخصومة و المقدرة عليها (شحاتة، 2006: 243).

و عن علاقة الجدال بالحوار فإن كلا منهما يعتبر حديثا بين طرفين، إلا أن الحوار يغلب عليه طابع الهدوء و الاتزان لأن صاحبه يسعى إلى إزالة الغموض عن أفكاره أثناءه، أما الجدال فهو ينحو منحى التشدد في الكلام و التمسك بالموقف أو الرأي(ملازاده، 2010: 27).

- المناقشة: هي "تواصل لفظي بين اثنين أو أكثر يتم خلالها تبادل الحديث و الآراء والأفكار بصورة معمقة و منظمة و موضوعية هادفة للوصول إلى قرار أو حل لمشكلة معينة "، و يفرّق الجلاد انطلاقا من ذلك بينها و الحوار من منطلق الهدف المقصود من كل منهما، فهدف الحوار-حسبه- يتوقف على عرض الأفكار دون نية التعمق فيها، أما المناقشة فهي أصلا من أجل الاستقصاء و التعمق في الآراء والأفكار؛ وغالبا ما يتم الجمع بين المصطلحين في الاستعمال فيقال: الحوار و المناقشة (الجلاد، 2007: 141)
- المحاجة: يقصد بها مجموع الإجراءات الخطابية الموظفة قصد الإقناع بقضية ما وتتوخى الحصول على موافقة العقول التي توجه لها .... و هي تتضمن كل وسائل الإقناع باستثناء العنف و الضغط و الإكراه(غريب، 2006: 94)، و هي أيضا فن إعطاء أسباب مقنعة للآخر لاعتقاد صاحبها بصحة أفكاره، لذا فهي تمثل أعلى درجات الكفاءة في الحوار حيث القدرة على استخدام المنطق و البرهان لإثبات أمر أو نفيه (شحاتة، 2006: 244).

و هكذا يمكن تصور ما يربط هذه المفاهيم، فكلها تشكّل موقفا اتصاليا كلاميا، إذا حاول أحد طرفيه أو كلاهما فقط إيضاح أفكاره للآخر و الكشف عنها في جو مستقر كان حوارا، و إذا خاض فيها بعمق و بحث موضوعي كانت نقاشا، أما إذا سعى بدل ذلك إلى التشدد والتمسك برأيه مهما كان في جو مشحون كان جدالا، بينما إذا استعمل الأدلة المنطقية لإقناع غيره بحكمة و روية كان محاجة.

3- أصل الحوار و أهميته في الإسلام:

لقد أكّد ديننا الحنيف على قيمة الحوار و ضرورته بالنسبة للإنسان و الأمم عامة، ذلك ما تجلى من خلال وروده في أكثر من موضوع في القرآن الكريم و كذا في السنّة النبوية الشريفة، سواء بلفظ "حوار" أو "جدال" ، إذ يقول عزّ وجل :" ادع إلى سبيل ربك بالحكمة و الموعظة الحسنة و جادلهم بالتي هي أحسن " (سورة النحل، 125)، وهو توجيه صريح نحو استخدام الحوار في أرقى صوره أو أدبه من خلال الدعوة الصادقة والكلمة الطيبة والرفق بالآخر (العتوم، 2008: 291)، و حتى في مجال التربية إذ جعل الإسلام الحوار الإطار الفني لتوجيه الناس و إرشادهم بما يناسب عقولهم وواقعهم أي بما له علاقة بأحوالهم الفطرية و الاجتماعية؛ و يرى الإسلام الحوار صفة ملازمة للإنسان تلازم العقل، إذ يقول تعالى: " و كان الإنسان أكثر شيء جدلا " (سورة الكهف، 54)، ويقول تعالى: " يوم تأتي كل نفس تجادل عن نفسها " (سورة النحل، 111) (مندور، 2005: 290-291).

و تنبغي الإشارة فقط إلى أن كلمة "جدل" أو "جدال" وردت في 29 موضعا في القرآن الكريم أتت كلها بالمعنى المذموم (السلبي للجدال كما تم شرحه سابقا) إلا في أربعة(4) مواضع و هي:

- قوله تعالى: " فلما ذهب عن ابراهيم الروع و جاءته البشرى يجادلنا في قوم لوط " (سورة هود، 74).
- قوله تعالى: " وجادلهم بالتي هي أحسن " (سورة النحل، 125).
- قوله تعالى: " و لا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن " (سورة العنكبوت، 46).
- قوله تعالى : " قد سمع الله قول التي تجادلك في زوجها و تشتكي إلى الله و الله يسمع تحاوركما إن الله سميع بصير " (سورة المجادلة، 1).

و للحوار أهمية بالغة في الدين الإسلامي نابعة من كونه قيمة حضارية و من طبيعة دوره ومهامه الأساسية المتمثلة في: (ملازاده، 2010: 25-35)

- المهمة الدعوية.

- المهمة السياسية (مبدأ الشورى في الحكم).
- المهمة التربوية و التعليمية.

فقد اعتمد الرسول عليه الصلاة و السلام أسلوب الحوار للدعوة إلى الله تعالى مع فئات عدة: المشركين، أهل الكتاب، قادة العالم و سادة الدنيا، خاطبهم و راجع الحديث و الكلام معهم لإفهامهم و من ثم إقناعهم بما هو مرسل به، و هو حوار دعوي، كما أنه صلى الله عليه وسلم حاور الصحابة معتمدا مسلكا تربويا و أصلا تعليميا و أساسا في التوجيه والإرشاد(قيمان، 2010: 122).

و توضح الكثير من الأحاديث الشريفة مثل هذه المواقف التعليمية له عليه الصلاة والسلام و كيف كان يخاطب القلب قبل العقل بالمعرفة، و يراعي احوال الناس و أفكارهم و يبسّط في توضيح الموضوع و عرضه حتى يكون أيسر للفهم، كما كان يؤكد على عدم الغضب أثناء التحاور مع الغير لأنه يتنافى مع إقناع الطرف الآخر و هدايته، فقد وعظ الرسول عليه الصلاة و السلام معاذ بن جبل يوما فأخذ بيده و قال: " يا معاذ و الله إني لأحبك، أوصيك يا معاذ لا تدعن في دبر كل صلاة أن تقول: اللهم أعني على ذكرك و شكرك و حسن عبادتك " رواه أبوداود بسند صحيح. (مندور، 2005: 297-299).

أما بالنسبة للحوارات القرآنية فلقد غطّت مساحات كبيرة في العديد من الآيات كحوار الله تعالى مع الملائكة، آدم، إبليس، حوار الأنبياء مع أممهم، ... و قد وردت في صور مختلفة باختلاف المضمون و الهدف و الأسلوب، و في ذلك تأكيد على أهمية الحوار من جهة و على تنوّع المواضيع المعالجة به من جهة أخرى، منها مثلا تربية الأبناء التي أخذت نصيبها من الاهتمام في القرآن الكريم كما توضّح ذلك نماذج من حوارات الآباء مع أبنائهم و التي تحمل في طياتها دروسا تربوية ينبغي أن يعيها الآباء و المربون في تربية النشء فقد تحاور إبراهيم الخليل مع ابنه اسماعيل عليهما السلام و شاوره فيما قضى به الله تعالى عليه بإطلاعه على رؤياه وللاطلاع على مدى طاعته لمولاه ولو في نفسه(ما جاء في سورة الصافات، الآية102).

كما حاور إبراهيم الخليل أباه و دعاه إلى الله تعالى بكل لطف و رقة دون تعنّف أو زجر من خلال إثارة مشاعر الأبوة لديه بمناداته " يا أبت " (سورة مريم، الاية 41-47).

إضافة إلى حوار لقمان الحكيم لابنه يبين فيه **القيم** التربوية التي ينبغي غرسها في نفوس الأبناء (سورة لقمان، الآية 13-19) (القحطاني، 2009: 59-72).

و من الآيات القرآنية ما يبيّن أيضا حوار النبي صلى الله عليه و سلم مع زوجاته في مواضع مختلفة، "لأنه اختار الحوار على الأمر فقدم التجاوب بالحسنى على القهر(سورة الأحزاب، الآية 28-29)، و كانت زوجاته رضي الله عنهن يراجعنه في كل الأمور و ذلك لما وجدوا من سماحة نفسه و خيريته، و هو القائل: " خيركم خيركم لأهله، و أنا خيركم لأهلي" (قيمان، 2010: 173).

من هذا كله تبرز العناية التي أولاها الإسلام للحوار كمنهج دعوي و تعليمي تربوي من شأنه تحقيق التواصل بين بني البشر حول مختلف القضايا أو المسائل بأحسن الأشكال وأيسرها ولكن ذلك مرهون بمجموعة من الآداب أهمها مراعاة المتحاورين لمستوياتهم الفكرية، أوضاعهم أو واقعهم، التزام البساطة في الألفاظ و حسن عرض الأفكار و التقرّب إليهم عاطفيا قبلا، و يزداد الحرص على هذه الشروط إذا جمع الحوار بين الآباء و الأبناء، أو بين الأزواج والزوجات كما بيّنت الآيات الكريمة من القرآن الكريم و السنّة النبوية الشريفة في آخر هذا العنصر و التي اختارتها الباحثة للإشارة إلى ما يعرف بالحوار الأسري وكيف أنه تموقع جيدا في كل منهما.

4- الحوار الأسري ضرورة أم عادة ؟:

لقد تناول الكثير من التربويين مفهوم الحوار و أهميته بالنسبة للأفراد و الشعوب من خلال دراسات علمية تربوية أثبتت أنه أصبح مهارة حياتية "لا غنى عنها –خاصة في عصر المتغيرات المتسارعة- في المؤسسات الاجتماعية على اختلافها و في علاقات الآباء، الأمهات، الأبناء (العتوم، 2008: 291)، و المقصود حاجة الأسرة إلى حوار تجابه به مقتضيات أو مخلفات التغيرات، و تضاعف تماسكها فهي كمنظومة عاطفية تحافظ على كيانها و بقائها بناء على

الأنماط الارتباطية داخلها بجانبيها غير الشفهي و الشفهي المتمثل في انتقاء العبارات و اساليب التحدث بين أعضائها و هذا ما يعزز هويتها و يكبح تأثير الآخرين عليها (نوابي نجاد، 2004: 75).

فإذا كانت هذه هي أهم الوظائف العامة المنوطة بالحوار في الأسرة لا تهم مشاركة أعضائها في الحديث إلى بعضهم البعض داخلها فقط من أجل المشاركة، فطرق تفاعل الناس في المواقف الجماعية تختلف و توصف المشاركة فيها غالبا في ضوء من يتكلم إلى من، ومدى الكلام الذي دار، و من قاله، لكن الهدف ليس المشاركة في حد ذاتها و إنما المشاركة التي من شأنها تدعيم تماسك الجماعة و استخدام طاقات أعضائها على نحو أفضل (شفيق، 1996: 108).

و بذلك فكأننا نؤكد على مردودية الحوار في الأسرة كجماعة أعضاؤها في تفاعل مستمر وعلاقاتهم ذات طبيعة خاصة ليست كباقي العلاقات الاجتماعية -كما تمت الإشارة إليه آنفا-

صحيح بأنه لا تكاد تخلو أسرة من تبادل الحديث بين أعضائها و بشكل يومي، لكن ما مواضيعه؟ و ما أهدافه؟ هل يشمل الكل أم أنه أحادي الاتجاه؟ و ما نتائجه؟

هي محكات يميّز بها الحوار العادي اليومي بين أفراد الأسرة (حاجات مادية، أخبار أناس، برامج تلفزيونية، ....)عن الحوار الأسري الذي تناوله الكثيرون بالدراسة و تشابهت مفاهيمه عند الأغلبية منهم، و الذي يمكن تقديم هذا التعريف له كونه شاملا حسب ما اطّلعت عليه الباحثة " الحوار الأسري هو التفاعل بين أفراد الأسرة الواحدة عن طريق المناقشة والحديث عن كل ما يتعلق بشؤون الأسرة من أهداف و مقومات و عقبات يتم وضع حلول لها، و ذلك بتبادل الأفكار و الآراء الجماعية حول محاور عدة مما يؤدي إلى إيجاد الألفة والتواصل" (الوايلي، 2010: 66)، ذلك ما أشار إليه **سليفان** (Sullivan , 2005) حيث جعل الأسرة على رأس قائمة الجماعات الواجب تشكيلها للحوار و ربَطَه بالتوافق، "إذ يجب على كل أسرة أن تجلس مع أبنائها و تناقش القضايا العامة التي تعترض حياتها من أجل الوصول إلى توافق نفسي و اجتماعي بين أعضاء الأسرة "(العتوم، 2008: 291)، و التوافق في معناه المعروف يتنافى مع وجود المشاكل و الخلافات، و يقودنا كل هذا إلى استنتاج مفاده أن الحوار الأسري

حل للمشاكل بين أعضاء الأسرة و أداة لتعزيز تماسكها و مناعتها ضد عوامل التشويش أو التخريب على حد سواء، و قد يكفي دليل على ذلك " أنه من معايير الأسرة الصحية تعبير أفرادها عن مشاعرهم و أفكارهم بصراحة و بطرق إيجابية و يخلقون جوا من الحب بينهم يحاولون تقليل خلافاتهم أو منع حدوثها و يحترمون بعضهم البعض" (العزة، 2000: 49)، فقد كشفت دراسة سلوى عبدالباقي (1992) على أنه من بين دوافع الإدمان رغبة الشاب المدمن في الفرفشة (التحدث و الفراغ)، كما أوضحت دراسة **نكستيني و تايلور** (Nickstinnet & Taylor , 1976) أن رفض الشباب للحياة الاجتماعية يرجع لعدم وجود المناخ الأسري و العلاقات الأسرية الصحية حيث تمّ ترتيبهم في مناخ اسري مضطرب يسوده الشقاق و عدم وجود وقت كاف يقضيه الأبناء مع أسرهم(بيومي، 2002: 24).

إضافة إلى كون وجود مشاكل داخل الأسرة مؤشر على وجود صعوبات في الاتصال أو الحوار الفاعل الذي يحدث التفاعل و التفاهم بين أفرادها و يقلل من الفجوات بينهم، كما يساهم بدرجة كبيرة في تحقيق استقرارها و سعادتها (حواشين و حواشين،2002: 200)؛ نكون بهذا قد بيّنا أهمية و ضرورة الحوار الأسري بالنسبة للأسرة كوحدة اجتماعية، أما بالنسبة لأفرادها فيمكن تناولها من خلال علاقة الزوجين و علاقتهما بالأبناء كالتالي:

أ/ أهمية الحوار بين الزوجين: تبدو أهمية الحوار بين الزوجين من خلال النقاط التالية:

- تقوية العلاقات العاطفية بين الزوجين وزيادة تقبّل كل منهما للآخر من خلال تلبية الحاجة إلى الاستماع و التفهم من غير إصدار أحكام الانتقاد أو العتاب، " فتفهم الزوج لزوجته يزيد من تقبلها له" (مبيض، 2003أ: 175)، إذ يرى **فيغلي** (1989) أن التعبير بوضوح عن الالتزام و المحبة هو من الأساليب السوية لمواجهة الأزمات الأسرية بحيث يعرب أعضاؤها عن مشاعرهم و التزاماتهم إزاء بعضهم بوضوح بما في ذلك الوالدان والأبناء في عسر الظروف أو يسرها(نوابي نجاد، 2004: 146).
- مواجهة عامل الاختلاف بين الزوجين في مختلف المسائل خاصة تلك المتعلقة بتسيير أدوارهما في الأسرة، فمن الطبيعي أن يختلفا مثلا حول اساليب تربية الأبناء، ميزانية

البيت، توزيع الأنشطة و الأوقات، العلاقة الجنسية، القيم و الأخلاق،....لكن المهم هو كيفية تعاملهما مع الاختلاف حتى لا يتحول إلى خلاف، و لعل الحوار و المناقشة حول هذه المواضيع الحياتية اليومية هو ما يوضح الأمور دون أن يتحول إلى جدال (مبيض، 2003أ: 197)، فيكشف كل عن أفكاره و تتقارب وجهات النظر ليصل أخيرا إلى نقطة التقاء تسد الاختلاف و ترفع من وعي كل منهما بحقيقة، بل بضرور الاختلاف بينهما فلكل شخصيته و أسلوب تفكيره الخاص، و هذا مايؤكده **جون غراي** حيث يقول: " إن هناك اختلافات و لابد من بذل الجهد و بعض التنازل لفهم الآخر حتى لا تصاب العلاقة الزوجية بتصلب الشرايين أو قصور في أوردة الحب و العاطفة لأن الكثير من المشاكل تنتج من عدم إدراك هذه الحقيقة ...." و ينهي قوله مشيرا إلى أن الفهم الواعي لحقيقة الاختلاف يحصّن علاقة الزوجين ضد المشاكل(سميحة، 2008: 151).

- الحفاظ على مكانة الأسرة في البيئة الاجتماعية: إن الأسرة كوحدة لها حاجة إلى الإحساس بما يكفي بأن لها قيمة ودرجة من التقدير والحب في المجتمع حتى تحيا بسعادة (Albbernhe ,K et Albbernhe, T, 2000 : 107)، فهي تعمل للحفاظ على مكانتها وصورتها فيه بعدة أشكال، إذ يُذكر من بين "نقاط تفوّق الأسرة المسلمة حل الخلافات الأسرية من غير الحاجة إلى تدخل خارجي، فكل البيوت فيها خلافات، والأسر العظيمة هي التي لا تشغل الأهل و الأصدقاء و تزعجهم بمشكلاتها الخاصة، والأبوان مطالبان بالقيام بهذه المهمة على نحو رئيس..."(بكار، 2010 ب: 77)؛ و هذا بناء على المناقشات الأسرية الداخلية التي يديرها الوالدان، و يقاس على نفس المسألة قضية اتخاذ القرارات، إذ هناك فرق بين اتخاذ القرار في مظهره الخارجي و عملية اتخاذ القرار التي قد تخضع لمشاورات و مناقشات و اختلافات و آراء متناقضة يستمر الحوار حولها وقتا طويلا، ففي الأولى قد يحسم الأب الموقف و يصدر هو القرار داخل الأسرة، و في الثانية يكون كما يقال " ممثل الأسرة في العلاقات الخارجية " بعدما يُحسم الاختلاف بين أعضائها أو بين الزوجين خاصة المسائل الداخلية (الخولي، 2004: 152).

- المساهمة في رفع درجة التوافق الزواجي، فكنتيجة حتمية للنقاط الثلاث السابقة(تقوية العلاقة العاطفية، مواجهة الاختلاف و التفاهم، حل المشكلات على المستوى الداخلي وأخذ القرارات بعد التحاور) يلعب الحوار بين الزوجين دورا فعالا في توافقهما، إذ هناك من الباحثين من يعرّف هذا الأخير أي التوافق الزواجي بأنه: "درجة التواصل الفكري الوجداني و العاطفي الجنسي بين الزوجين بما يحقق لهما اتخاذ أساليب توافقية سوية تساعدهما في تخطي ما يعترض حياتهما الزوجية من عقبات ويحقق أقصى قدر معقول من السعادة و الرضا ".(أحمد ناصر، 2009 أ: 73)، وبذلك يرتبط التوافق الزواجي إيجابيا بفعالية التواصل بين الزوجين سواء كان تواصلا وجدانيا أو عقليا، ....، لفظيا (حوار) أو غير لفظي و هذا ما أكدته معظم الدراسات المهتمة بذلك، ومنها دراسة **نولر** (Noller 1980) التي أكدت نتائجها على وجود علاقة إيجابية بين التوافق الزواجي وفعالية التواصل، خاصة بالنسبة للأزواج المرسلين لرسائل أوضح (أحمد ناصر، 2009 ب: 75)، وفيما يتعلق بالتوافق الزواجي يشير **راشد علي السهل** إلى ما أسماه باستمرار الجلسات الحوارية بين الزوجين، أي أن يجلسا ويتحاورا حول كل أمور حياتهما ليس فقط في حالة وجود مشاكل أو خلافات بينهما فيجعلان بذلك الحوار عادة يومية ويكونان أكثر قربا و ألفة لبعضهما مما يقوي علاقتهما الزوجية و يبعدهما عن سوء الفهم والظن(السهل، 2004: 97).

<u>ب/ أهمية الحوار بين الآباء و الأبناء:</u>

يقصد بالحوار الأسري في هذا المستوى ذلك الحديث الهادئ الذي يتضمن تبادلا للأفكار و الآراء و المشاعر بين أحد الوالدين أو كلاهما و الأبناء حول مسألة معينة للوصول إلى قدر أكبر من الفهم و التواصل بين الطرفين لتحقيق أهداف معينة(مفتي الصديقي، 2011: 26)، وتوفر مثل هذه الفرصة للأبناء يتوقف إلى حد ما على طبيعة الأسلوب التربوي الوالدي السائد في الأسرة، فالأسلوب الديمقراطي (المرن) هو الذي يمنح الوالدان من خلاله غالبا الإبن حق التحاور و صنع القرار، فله أن يعبّر عن رأيه فيما يخصه من أموره الشخصية (لباسه، وقت واجباته و لعبه، هواياته، تساؤلاته، ....) وفيما يخص الأسرة من مسائل لا

تفوق مستوى تدخله (الخروج للنزهة، لوازم البيت، ...)، فهو يتكلم في حضور والديه اللذين يتناقشان معه و يستمعان لمشاكله أو انشغالاته دون أن يخرج هو عن اللياقة والآداب العامة في التحاور(حورية، 2005: 45)؛ و نلخّص فيما يلي أهمية تحاور الوالدين مع الأبناء:

- إشباع حاجة الإبن إلى الاتصال: التي تزيد كلما تقدم في السن و اكتشف العالم المحيط به، و هي تبدأ في الأسرة بفضل اهتمام الوالدين به و بإعطائه مكانا في حياتهما من خلال إشعاره بالقبول و الاحترام و الانتماء أيضا(سليم، 2003: 69) منذ مرحلة الطفولة ومهما بلغت انشغالات الوالدين " ففي وسط زحام الحياة اليومية لن نجد وقتا لنفكر بمشاعر الأولاد و نتفهمها، و لكن عندما ندرك أهمية استيعابها والاهتمام بها فإننا سنحرص على إيجاد الوقت و تفريغه لمساعدتهم" (باقر، 2004: 25)، فقد أشارت مجموعة دراسات إلى أن آباء الأطفال الموهوبين كانوا أكثر مشاركة لأولادهم من آباء الأطفال العاديين من حيث كم و نوع الوقت الذي يقضونه معهم، فقد اهتموا بالتواصل اللفظي أكثر من الآخرين بجانبه المعرفي والوجداني كشرح بعض المفردات الجديدة على الطفل له المتعلقة ببيئته وبمشاعر الآخرين إلى جانب الإجابة عن تساؤلاته (عساكرية و مزاهرة، 2009: 59،60)
- بناء و تعزيز ثقة الابن: بنفسه لأنه يحس بأنه أهل لتقدير والديه بإنصاتهما لما يقوله و هي نقطة أساسية لتكوينه صورة إيجابية جيدة عن ذاته فهو يرى نفسه في مرآة والديه خاصة عندما يكون طفلا، فإذا قالا بأنه رائع اقتنع بذلك و إذا وصماه بالصفات السلبية صدّق أنه كذلك و تصرّف على أساسه (قنديل وبدوي، 2004: 39)، خاصة وأن الشخص الذي يكون له تقدير ذات منخفض –حسب ما ترى ساتير (Satir. v)- مربوط دائما بما يسمعه من غيره حوله، فهو إما أن يحس بالتخوّف من ذلك أو بالأمل (ALBERNHE ,K et ALBERNHE, T2000,107)، فالاستماع للابن واجب من الناحية التربوية لأنه يرى أن حديثه لوالديه أهم من

كل ما يشغل بالهما من أمور (حافظ ابراهيم، 2005: 232)؛ هذا الحوار يساهم في تكوين الابن صورة عن ذاته لما يصفه به والداه فهو أيضا يطلعهما على الصورة التي كوّنها لهما و عن المنزل و الأسرة عامة، لأن الاحتكاك المتكرر بين أفرادها يجعل كلا منهم يشكّل في عقله انطباعات عن الآخرين قد لا تكون صحيحة بل مجرد ظنون بعيدة عن الصحة و الواقعية و هي تضعف التفاعل الأسري في هذه الحالة، لذلك يجب التحاور بين كل أفراد الأسرة في جو يسمح للأبناء بقول كل ما يعتقدونه حول بعضهم البعض و حول الوالدين لتعزيز الصورة لديهم أو تصحيحها إذا كانت خاطئة أو سلبية، فقد يعتقد مثلا طفل أن أباه بخيل و لا ينفق على أسرته مقارنة بوالد صديقها لذي يعمل في وظيفة متواضعة و يتصرّف مع أبيه على هذا الأساس؛ يجب إذن على هذا الأخير شرح الوضع له لإقناعه و لتعديل فكرته عنه (بكار، 2010 أ: 15).

- معرفة مشاكل و أسرار الأبناء: بإيجابيتها و سلبياتها – المكاشفة – فقد أكّد عبدالجواد أنه "عندما يختفي الحوار تضعف الصداقة بيننا و بين الأبناء ويختفي الصدق و الصراحة بيننا و بينهم و لا نعلم عن مشكلاتهم شيئا و نترك مكانا شاغرا لهم للبحث عن بديل سواء كان مناسبا أو غير مناسب " (القحطاني، 2009: 233)، فقد يجد الابن – المراهق خاصة- نفسه في كثير من الأحيان مضطرا إلى اللجوء إلى جماعة رفاقه و نظرائه مثلا لإيجاد تفسيرات للتغيرات التي تطرأ عليه في هذه الفترة و التي يجد حرجا في مناقشتها مع والديه أو الكبار المحيطين به.... و يكون تأثير رفاقه إيجابيا كما قد يكون سلبيا (محمد الحسن، 2005: 210)، أو يلجأ إلى إيذاء نفسه، فقد خلصت دراسة إكلينيكية أجريت على أربع حالات محاولات انتحار في مصلحة الاستعجالات الطبية بوهران-أفريل 2006- إلى أن الأنظمة العائلية لهن تتميز بنقص الاتصال اللفظي و اضطرابه في غالب الأحيان مما دفع بهن إلى اللجوء إلى الاتصال غير اللفظي (Le non dit) و هو المرور إلى المحاولة الانتحارية أمام شدة الضغوط و غياب المناقشة.(طباس، 2006: 6)؛ و لتفادي ذلك لابد من فتح قنوات التواصل معه من طرف الوالدين و مصادقته بما يحفظ لكل مكانته و يغني الابن

عن اللجوء إلى غير الأسرة، و هذا ما يؤكّده عبدالكريم بكار قائلا: " إن التربية الصحيحة تتطلب معرفة المربي بنفسيات وعقليات و هموم ... من يقوم على تربيتهم وأفضل طريقة لذلك هي إقامة علاقة منفتحة معهم يتمكنون من خلالها من البوح بما لديهم بمنتهى السهولة ".(بكار، 2010 أ: 15).

- الرفع من المرونة النفسية للأبناء(Résilience) و التي يقصد بها القدرة على التعامل مع الأحداث و المواقف الصعبة بنجاح دون التأثر من حيث الحيوية أو العافية النفسية، و هي متعلقة بمجموعة مهارات أساسية و صفات شخصية وبالدعم الاجتماعي من بيئة الفرد، و لهذا الأخير بالذات فإن تعبير الوالدين الواضح عن الرعاية التي يوفرانها لابنهما ماديا و معنويا ترفع من مرونته النفسية بحيث يرى ويسمع طبيعة اهتمامهما الجيد به، هذا بالإضافة إلى فتح المجال أمامه للمشاركة في أنشطة الأسرة و في اتخاذ القرارات الهامة بالنسبة لها (مبيض، 2003ب: 151-153).
- تبصير الأبناء بطبيعة الحياة الاجتماعية اليومية: الكبار منهم والصغار، فحتى الطفل بخروجه من البيئة الأسرية يواجه علما جديدا ليست له القدرة على تحليل وتمييز وضعيته فيه، وليس بإمكانه التعامل معه بإيجابية، فهو غير مزوّد بمعارف حوله وطرق تكيّف معه(KERBOUCHE, A, 2005 : 208)، وهي مسؤولية الوالدين لتأهيل الأبناء للحياة الاجتماعية، إذ يُحبّذ أن نشرح لهم بمناسبة وبغير مناسبة (أي كلما كانت هناك فرصة) شيئا عن طبائع الناس و أخلاقهم، و أن بينهم فروقا فردية كثيرة في طريقة التفكير، المزاج، الأهواء و الحاجات، ....، و نوضّح لهم أن الحياة عامة مبنية على أساس التفاعل مع الآخر من خلال التأثر و التأثير، و أن الفرد فيها حاله ليس بالثابت فهو ينجح ويفشل، يفرح و يحزن، ....و هي سنة الله في خلقه (بكار، 2010 ب: 72 ،73)؛ و كأن الوالدين بذلك يزودان الابن بمرجعية فكرية يواجه بها الواقع الاجتماعي بكل الاختلافات فيه بل بكل معطياته، و هي أول الخطى في توافقه معه هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن مثل هذه التوعية

الوالدية للأبناء و على حد تعبير فتح الله "تدرّب الأفراد على تقبّل الاختلاف مع الآخرين و ترسّخ قناعاتهم بأنه لا يُعد تهديدا لهم" في تناوله لأهمية الحوار التعليمي (مندور، 2005: 293).

- تشرّب القيم الأخلاقية الأسرية: يرى الشماس في اللقاءات(الحوارات) الأسرية – و لو كانت أسبوعية- وسيلة أساسية لتربية الأبناء خلقيا، بحيث ينبغي على الآباء والأمهات الذين يرغبون في أن يحيا أبناؤهم الحياة الأخلاقية السليمة تنظيم لقاءات أسبوعية على مستوى الأسرة يتحدثون فيها مع الأبناء عن **قيمهم** و مبادئهم في الحياة، أي أنهم يشركونهم في مناقشة مختلف المفاهيم الأخلاقية التي تتحول – بمرور الوقت- من نقاط نقاش إلى واقع يسلكونه، فإشراك الأبناء في صنع القرارات يساعدهم في التفكير الذاتي و تكوين قيمهم و نمو ضمائرهم الأخلاقية (الشماس، 2010: 241)، و قد تشير هذه المسألة في أبعد حدودها إلى تنشئة أبناء تعكس سلوكاتهم معتقداتهم و قيمهم لإكتسابهم إياها عن قناعة، أي بعد أخذ و ردّ في مناقشتها مع الآباء أو تحاورهم حولها.

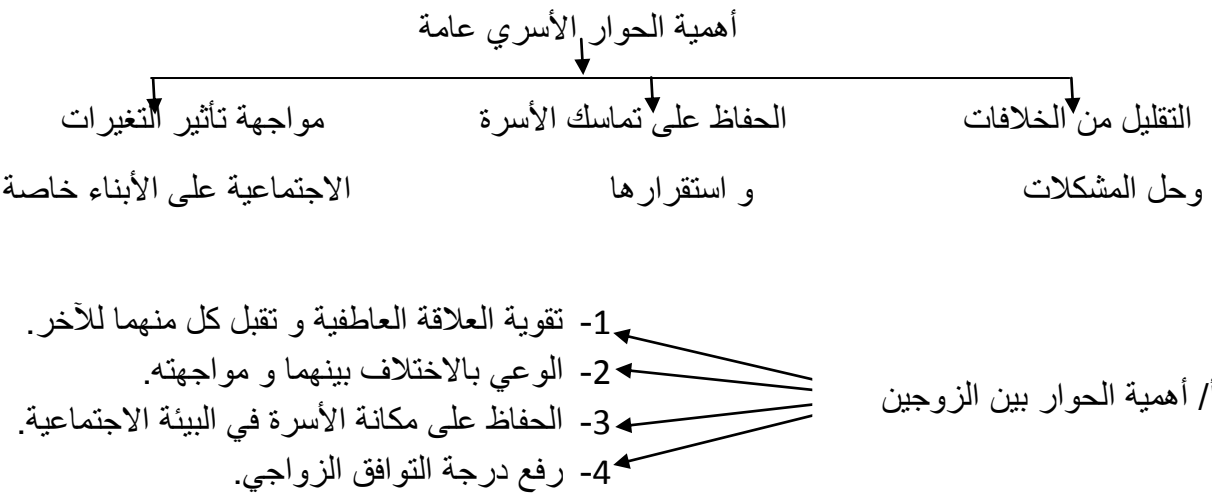
ج/ <u>أهمية الحوار بين الأبناء:</u>

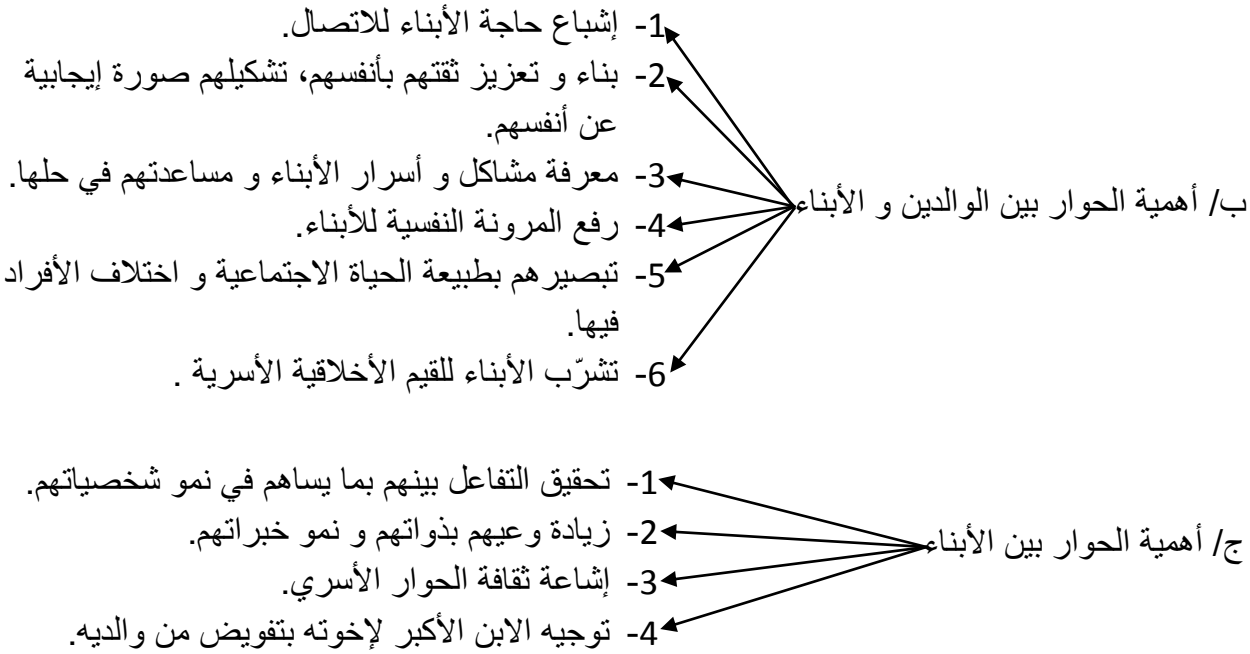
إن الأدبيات الخاصة بالتواصل الأسري لا تمنح هذا المستوى من التحاور داخل الأسرة الكثير من الاهتمام – في حدود إطّلاع الباحثة – و لعل ذلك يرجع إلى ترتيب أهميته بالنسبة للأبناء مقارنة بالمستويين السابقين أو لكون وجوده أصلا أو غيابه متوقف على وجود حوار بين الوالدين –كما سنبين في التربية على الحوار- و من خلال نشأة الأولاد وتفاعلهم بعضهم مع بعض و تكوين شخصياتهم و توجيه سلوكهم بناء على العلاقات الحوارية الأولية التي يقومون بها باشتراك الأبوين تشيع ثقافة الحوار الأسري بينهم و تنمو خبراتهم و يزداد و عيهم بذواتهم (الوايلي، 2010: 88،89)؛ و كأن الواحد من الأبناء داخل الأسرة و بناء على تحاوره مع إخوته يتدرّب حتى يتأهل لتحاور أو لاتصال اجتماعي ناجح خارجها، و لن يخلُ مسار التدرّب طبعا من وقوعه في الأخطاء أو اصطدامه بما لم يكن في حسبانه عن إخوته من خلال الحوار، ولمثل هذه الحالات يعتبر توجيه و إرشاد الوالدين لتحاور الأبناء ضرورة، فهما يتدخلان حتى لا

تتحوّل منافستهم إلى صراع و لا نقاشاتهم إلى شجار، فقدر يسير من الشجار بينهم مفيد دون تجاوز حدود الكلام المهذب إلى الشتم والألقاب السيئة أو كثرة النزاعات الصغيرة بسبب الوشايات و اعتداءات لم تقع بالفعل بين الإخوة؛ و مسؤولية الوالدين هنا هي تنبيههم إلى الالتزام بآداب التفاعل بينهم حتى في حالات الشجار (بكار، 2012: 53،54)، إلى جانب توعيتهم بأن الاختلاف بينهم من الأمور الطبيعية خاصة و أنهم يعيشون في بيت واحد.

ما تنبغي الإشارة إليه في هذا المقام هو أن بعض الآباء و الأمهات يتنازلون بقدر من مسؤولياتهم للإبن الأكبر على إخوته، فيقوم بدور المعلم و المرشد لإخوته الصغار في كثير من المواقف و المناشط اليومية بما يسهم في تحقيق التوافق الاجتماعي المطلوب(الشماس، 2010: 573)، و إذا كانت لهذا الأمر هذه الإيجابية له و لهم (يمنحانه مجال لممارسة المسؤولية و هو يقدّم لهما المساعدة) فإنهم لا يجب أن يغضوا الطرف عن قسوته مع إخوته الصغار و عن سوء تصرفه معهم مما يولّد العداوة بينهم (بكار، 2012: 53).

استنادا إلى ما تمّ عرضه حول أهمية الحوار الأسري بالنسبة لكافة أعضاء الأسرة نصل إلى القول بأن: الحوار الأسري بمفهومه الصحيح ضرورة و ليس عادة لتحطيم جدار الصمت داخلها، و يعتبر المخطط التالي تلخيصا لفوائد الحوار الأسري:





مخطط رقم(01) يوضح أهمية الحوار الأسري

5- أنواع الحوار الأسري: يضم الحوار الأسري عدة أنواع نورد أهمها فيما يلي:

الحوار الإيجابي:	الحوار السلبي:
- الحوار النقاشي.	- الحوار التعجيزي.
- الحوار العابر.	- الحوار المناورة.
- الحوار عن طريق العيون.	- الحوار المبطن.
- الحوار الشاعري الإيجابي.	- الحوار التسلطي.
- الحوار مرآة الآخر.	- الحوار الملفق.
	- الحوار العدواني السلبي.

أ/ الحوار الإيجابي: يقصد به تحاور أفراد الأسرة بناء على تبادل رسائل لفظية واضحة بتوفر عامل الاستماع أو بالأحرى الانصات، و هو ينمي لغة التفاهم و يدعّم الروابط بينهم، ويشمل الأصناف التالية: (استقلال الباكر: 8-9)

- الحوار النقاشي: تتميز مواضعه بالجدية و الأهمية و هي متعلقة بخصوصيات الوالدين كزوجين و بأمور الأبناء، و يتم من خلال المواجهة بين أطرافه وجها لوجه أو عن طريق الكتابة.

- الحوار العابر: أكثر شيوعا داخل الأسرة يمارس تلقائيا كالتعليق على حدث ما أو شرح موضوع معين، و لا يكون مقصودا.
- الحوار عن طريق العيون: فقد تؤدي نظرات الفرد للآخر معاني مكمّلة لما يتلفظ به معه (اتصال غير لفظي) مع تحقق الفهم.
- الحوار الشاعري الإيجابي: يتبادل أطرافه المشاعر العاطفية و الإطراء أو الثناء على بعضهم البعض حسب طبيعة المواقف، و من شأن ذلك تضييق دائرة الخلاف إن وجدت.
- حوار مرآة الآخر: يعني وضع الذات مكان الآخر و يرتبط إيجابيا بالرضى عن العلاقة بين أطرافه بحيث يفهم كل منهم الآخر فيعدّل سلوكه حسب إدراكه ذاك مما يزيد من الاهتمام بحاجات و اهتمامات أفراد الأسرة بعضهم ببعض.

و مما يعزز الروابط الودية الأسرية أكثر ما أسماه " بكار" في مرجعه " الحوار المخملي" الذي يقوم أساسا على على عاملين: مراعاة المشاعر و التأنق في التعبير، و من خصائصه: (بكار، 2010 أ: 46-58)

- مطلبه الأول التواصل و الاندماج و تقوية الرابطة الأسرية قبل أي هدف أخر من موضوع الحوار ذاته.
- فهم البعد العاطفي في الموقف الحواري بدءا بفهم ما يحرك المشاعر فيه، وهذا من خلال قياس المُحاور لها على مشاعره هو، و كأنه يتوحد إنفعاليا مع من يحاوره، و هذا ما يجعله يحرص على نوعية الكلمات التي يوجهها في الموقف.
- السخاء في التفاعل: بحيث يشعر من نتكلم إليه بمتابعتنا الدقيقة له وبالاهتمام لما يقوله و بالتواصل معه بألفاظ تحفزه على مواصلة حديثه (عجيب، تمام، نعم، ..) ودعم ذلك بالتواصل غير اللفظي (حركة الرأس، تعابير الوجه، تعابير العينين، ...).
- التقليل من المواعظ و الإرشادات: باستبدالها بالتجارب الشخصية أو تجارب الغير، و إنعاش الجلسات الحوارية بإضفاء روح المرح عليها.

- جمال التعبير و عفته و رمزيته: بحيث يختار المحاور العبارات اللطيفة ويتجنّب الخشِنة، كما يتجنب الخوض في التفاصيل المحرجة و النقد الجارح.
- استخدام الكثير من الملاطفات و الكلمات التي تفيد الاستدراك وتشتت ضغط النقد و الملاحظات المباشرة.

و إذا تأملنا خصائص الحوار المخملي نجده يحوي أكثر من نوع واحد من أنواع الحوار الإيجابي، إلا أن الالتزام به و المواصلة عليه داخل الأسرة قد تكون تحديا بالنسبة لأفرادها، لأنه و كما يرى بكّار (صاحب هذا المصطلح) من الصعب على المرء تكلّف اللطف في ليله ونهاره على خلاف تكلفه في العمل أو في زيارة بعض الأصحاب أو اللقاءات الخاصة، .... (بكار، 2010 أ: 46)

ب/ الحوار السلبي: هو التواصل اللفظي الخاطئ بين أفراد الأسرة يميزه التعبير غير الواضح وغير الكامل و المشحون بالتصيد على كلمات الطرف الآخر، و ذلك ما يعقّد المشاكل ويزيد التوتر، و يتمثل في الأشكال التالية: (الوايلي، 2010: 69)

- الحوار التعجيزي: يركّز المحاور فيه على سلبيات و اخطاء الطرف الآخر مما يحول دون اتفاقهما و بالتالي ينتهي بـ " لا فائدة ".
- حوار المناورة: هو نوع من إثبات الذات بشكل سطحي بحيث تنشغل فيه الأطراف بالتفوق اللفظي في المناقشة بعيدا عن الهدف منه.
- الحوار المبطّن: هدفه إرباك الطرف الآخر، لعدم فهمه الرسالة بوضوح بسبب الألفاظ المبهمة و عدم اتفاق ظاهر الكلام مع باطنه من حيث المعنى .
- الحوار التسلطي: يقوم على مبدأ " اسمع و استجب " و يكون في اجاه واحد من المحاور نحو غيره الذي ليس له الحق في مراجعة الكلام بل عليه الاستجابة فقط (فيه نوع من العدوان).
- الحوار المغلق: كثير ما تتكرر فيه عبارة " لا داعي للحوار فلن نتفق "، و هو نوع من التعصّب و التطرف الفكري و انحصار مجال الرؤية.

- الحوار العدواني السلبي: يغلب عليه اللجوء إلى الصمت و العناد و التجاهل رغبة في مكايدة الطرف الآخر بشكل سلبي دون التعرض لخطر المواجهة.

و نظرا لسلبيته يعدّ هذا النوع من الحوار مصدرا للمشاكل الأسرية، الأمر الذي يؤكده **علاء الدين كفافي** بقوله: " ... يكون الباب مفتوحا لمختلف صور الاتصال الخاطئ الذي ينتهي باضطراب جو الأسرة و تحويلها لبؤرة مولدة للاضطراب Pathogenic Family Pattern بل وإصابة بعض أفرادها بالاضطراب الواضح الصريح (1999: 159)، و في نفس السياق تفرّق **فرجينيا ساتير** (Verginia Satir)بين الأسرة السوية و الأسرة غير المتكيفة على أساس نوع الاتصالات السائدة في كل منها، وتحدّد بذلك أربعة أنماط للاتصال السلبي هي كالتالي: (العزة، 2000: 91،92)

- الإرضاء: يتصرّف بعض أفراد الأسرة في بعض المواقف الاتصالية بالوقوف إلى جانب أحد أطرافها الذي يشعر بالضيق من خلال مساندته و محاولة إدخال السرور عليه ومساعدته، مما يعيق نمو شخصيته، فلا يتعوّد حل مشاكله بنفسه و ينشأ عاجزا بدون غيره، تابعا غير مستقل برأيه و باتخاذ قراراته (يمحو ذاته).
- اللّوم: يحاول صاحبه السيطرة على غيره من خلال إبراز أخطائه و توجيه أصابع الاتهام إليه.
- السلوك غير النافع: هناك من يسميه " بالملتوي أو الاحتكاري" و المتميز به يكون في عراك مستمر مع غيره و دائما في اتجاه مخالف، و ليس له موقف أو رأي واضح، ويخاف من الضيق أو المواقف غير العادية – المحرجة -.
- السلوك العقلاني: يحرص صاحبه على المعالجة العقلية للأمور و احتساب كل ما يفعله مع الآخرين، لا يعبّر عن مشاعره، يعمل كالكمبيوتر، يحكم نفسه و غيره بالنظام، مما يشعرهم بالعزلة و القسوة و الإحساس بالدهشة و الاستغراب و الذل.

بينما تحدد **ساتير** نمطا واحدا للاتصال المثالي، هو "الأسلوب الواضح المباشر" ، بحيث يكون صاحبه مستعدا دائما للتفاوض و التحاور مع غيره، و له القدرة على الإفصاح عن

أفكاره و مشاعره و حاجاته بطريقة لا يؤذي بها غيره؛ هناك اتفاق بين ما يقوله و ما يبدو عليه و تضاهي أفعاله أقواله، لا يحب احتقار غيره أو السيطرة على آرائهم، يقوم تحاوره على مبدأ "الاحترام و تجاوز الاختلاف الاعمى أو المخالفة المقصودة " (محمد جابر، 2003: 160)، و هو بعبارة أخرى الحوار الإيجابي كما تعرضنا له؛ و بين النموذجين (الأول والثاني) لأنماط الحوارات السلبية المساقة في هذا العنصر نلاحظ نوعا من التداخل (مثلا بين الحوار التعجيزي و أسلوب اللوم، الحوار المبطن و السلوك غير النافع، الحوار التسلطي والأسلوب العقلاني) مما يبرز أكثر مجال الحوار السلبي بين أفراد الأسرة و ينبّه إلى الأساليب المؤدية إليه.

و بين الحوار الأسري الإيجابي و السلبي بصفة عامة تقف آداب أو ضوابط الحوار فاصلا بين الحدين كما سنبيّن فيما يلي بآراء الباحثين المهتمين و بعض الدراسات المدعمة.

6- ضوابط الحوار الأسري:

المراد بها مجموعة الآداب أو الشروط اللازم توفرها لدى أفراد الأسرة حتى تنضبط حواراتهم نحو تحقيق الهدف المرجو منها، و تبقى إيجابية بناءة لا تحيد إلى حوارات سلبية، ويمكن إجمال هذه الضوابط فيما يلي: (الوايلي، 2010: 86-88):

- ✓ الاعتقاد بجدوى (فائدة) الحوار بالاستعداد لتقبّل الاختلاف و سعة الصدر أثناء التحاور بين أفراد الأسرة، لأن هذا يؤثر على الانفعالات و العواطف ومن ثم اختيار الألفاظ و الأساليب الحسنة في الكلام، وهذا مفتاح لتقبّل ما يلقى من أفكار و اقتراحات.
- ✓ أن يكون الهدف الأول من المناقشة هو الوصول إلى الحقيقة حول موضوع أو حل لمشكلة مما يتطلب التخلي عن النظرة الشخصية في معالجة المسائل بتقبل آراء الآخرين و الاعتراف بحقهم في التحاور.
- ✓ النظر إلى الاختلاف الكائن بين أطراف الحوار على أنه اختلاف في وجهات النظر يمكن تلافيه.

- ✓ أن يبنى الحوار على الاحترام المتبادل بين أطرافه كبارا و صغارا.
- ✓ توفّر عامل الصدق و الثقة أثناء التحاور و التدرج في المناقشة للوصول إلى الحقيقة و الاقناع.
- ✓ البدء بالأساليب البناءة و بالجوانب الإيجابية قبل طرح السلبيات الذي يوحي بالعدوانية و يثير الغضب، بينما البدء بالإيجابيات يثير العواطف ويؤدي إلى حسن الاستماع.
- ✓ أن يقابَل المتكلم بحسن الإصغاء و الاستماع.
- ✓ تجنّب اتباع أسلوب الاستهزاء سواء من الأزواج أو الآباء أو الأبناء.

و لقد ارتأت الباحثة توضيح هذه النقاط بنوع من التفصيل لعلاقتها المباشرة والوطيدة ببناء أداة جمع المعلومات الخاصة بحوار الآباء مع الأبناء، و ذلك على النحو التالي:

- إن نجاح الحوار الأسري يتوقف منذ بدايته على **توفير بيئة من نوع خاص** و إيجادها يتطلب نوعا من الاهتمام و المثابرة و الذكاء في الموقف التحاوري ذلك لتركيز أفراده – كلهم أو أغلبهم- على **تقوية الروابط الأسرية** من خلاله أولا و على تبادل الأفكار حول **الموضوع** المطروح للنقاش ثانيا، أي أنهم يرجون **الاستفادة** من تحاورهم ويعملون من أجلها، فيكون لديهم استعداد نفسي له مما يوفر عامل الهدوء و البعد عن كل الحالات الانفعالية غير السارة (الإجهاد، الملل، الخوف، التشاؤم،...) التي بدورها تبعد الجلسة التحاورية عن طابع الرفض و اليأس و اللامبالاة بالنتائج المترتبة عنها، فالآباء و الأمهات مثلا إذا ما أرادوا التحاور مع الأبناء لا يجزمون بعدم فعاليته قبل الإقبال عليه بحجة أنهم يعرفون نقاط ضعفهم و قوتهم و طموحاتهم وحاولوا مساعدتهم و لكن دون جدوى، فيقولون لماذا نحاورهم؟ أو الموقف نفسه بالنسبة للزوجين. (بكار1،2010: 29-31)؛ لذلك فالاعتقاد **بجدوى الحوار** بين أفراد الأسرة خطوة أولى نحو نجاحه، يهيئ كلا منهم إلى التنازل قليلا لتقبل الآخر بأفكاره وشخصيته وبالتالي حسن التفاعل معه لفظيا مما يضمن الجو المستقر للمناقشة، هذا وتتأثر بيئة الحوار حسب ما أورده

سعيد ملازاده في مرجعه بثلاثة ظروف هي: المكان والزمان و ظروف الإنسان.(2010: 110)

- ظرف المكان: لابد من اختيار الأماكن المحايدة و الهادئة التي لا تؤثر سلبا على نفسيات المتحاورين.
- ظرف الزمان: بحيث يكون وقت الحوار مناسبا لكل أطرافه من أجل تفرغهم له و عدم التحرج إن كانوا منشغلين بغيره.
- ظروف الإنسان: بحيث يكون مهيأ نفسيا عند حضوره للتحاور، غير متوتر و لا منزعج.

و بعد توفر البيئة الصحية للتحاور لابد من **معرفة أطرافه بموضوعه** حتى تتوحد وجهاتهم الفكرية، " و الحوار الأسري لا يكون اضطراريا دائما للحديث عن مشاكل الأبناء ومتطلباتهم الدراسية، .... ليست له موضوعات معينة و جدول أعمال ما، فقد يكون حوارا للمشاعر المتداخلة المترابطة للزوجين أو عاما هادفا إلى **توحيد العلاقة الأسرية**" (عبدالجواد، 2007: 24).

إذا سلمنا بذلك فالمهم أنه في كل الأحوال و مهما كان نوع الجلسة الحوارية الأسرية يجب أن يكون الفرد فيها متنبها لسيرورة و ملمح الحديث ووجهته ليأخذ نفس المسار هو الآخر؛ وفيما يخص موضوع التحاور دائما **لا يجب الانتقال من مسألة إلى أخرى** قبل الانتهاء من الأولى خاصة إذا لم يجمع الكل على ذلك، لأن فيه إحباط لهم فلربما لم يستوف بعضهم حقه في الكلام و عرض وجهة نظره حتى يجد الحوار يصل إلى نهايته ليتم الانتقال إلى جزئية أخرى فيه. (السهل، 2004: 99)، لذلك يستحسن أن لا ينفرد أحد أطراف الحوار **بتغيير** موضوعه كما شاء أو **يستحوذ** على الكلام خلاله أو **يصرّ** على أفكاره و **نظرته الشخصية** للمسائل على حساب الآخرين حتى لو كان أبا أو أمّا، هذا ما أورده **الشيخلي** في مرجعه " أخلاقيات الحوار" تحت مصطلح "ضرورة التخلي عن النرجسية" بعدم رؤية الآخرين بمنظار معتم أو ضيق أو بتجاهل رؤيتهم و عدم الاعتراف بمهاراتهم الفكرية أو تفوقهم أثناء محاورتهم لأن ذلك – حسبه- ليس من مقومات **المناخ الصحي للحوار** الذي يتنافى مع سياسة تعظيم الأنا أو

تضخيم الذات(1993: 58)، فقد يكون في ذلك إشعار الآخر بالانتقاص من قيمه أو استصغار ما يراه هو مهما.

و في نفس السياق نجد المهتمين بمعيقات الحوار الأسري –خاصة بين الزوجين- ينصحون بان يتكلم الإنسان بالعبارات الذاتية و يتحدث عن نفسه باختصار باستعمال ضمير "أنا" بدل إنك و أنت ، لأن هذا يوحي للمستمع بأنه مستعد لتحمّل بعض المسؤولية عما يجري الحوار حوله (خاصة في حالة المشاكل) و من شأن ذلك أن يشجع حتى الطرف غير المتعاون على الحديث لشعوره بأن اللوم لا يقع عليه و ذلك مفيد جدا للحديث –الحوار- الإيجابي (مبيض، 2003أ: 136-138).

و إذا ما قارنّا بين استعمال الضمير "أنا" عند التوجّه بالحديث إلى الآخرين بين الموقف الأول و الثاني نجد الفارق حتما هو طريقة أو أسلوب التلفّظ بها و السّياق الذي وردت فيه طبعا و يقودنا هذا ربّما إلى التأكيد من جديد على أمرين:

- ضرورة إدراك الأطراف المتحاورة لحقيقة الاختلاف بينهم و ربطه بجني فائدة من الحوار استعدادا للاعتراف بحق الآخر فيه لتقبّل وجهات نظره و يبدو هذا واضحا في أحد القواعد المهيكلة للحوار التي ذكرها عبدالسلام عشير عن الاختلاف حين قال: "كل حالة لا يحدث فيها تقاطع في المعطيات و المعلومات و الأفكار بين أطراف الحوار من شأنها أن تجعل كل طرف من أطرافه **يعترف** باستقاء معطياته من مقام غير مقامه أو من سياق ليس كسياقه، و على قدر هذا **الاختلاف** في كل من السياق والمقام **تكون للحوار فائدة**، و هو ما يعني من الناحية التداولية أن المتحاورين **يقرّون بالخصوصية** الثقافية والمعرفية و الفكرية لكل واحد منهم، إذ على قدرها تكون حاجة كل منهم إلى المزيد من التعاون (لتلافي الاختلاف) لمعرفة ما عند الآخر مما يتفرد به من دونه" (عشير، 2007: 45).
- ضرورة حرص المتحاورين على استخدام **أنسب الأساليب اللفظية** أو العبارات حفاظا على الانفعالات و على سلامة العلاقات الأسرية بدءا بكيفية استخدام الـ "أنا" و متى،

بالإضافة إلى تجنّب أسلوب الاستهزاء حفاظا على عامل **الاحترام و الاهتمام** الذي ينبغي أن يكون متبادلا بين المتحاورين، إذ ينبغي على الآباء و الأمهات مثلا تجنّب **إهمال** الأبناء –كشخصيات- عند محاورتهم أو **مقاطعتهم** و لا يأخذ حديثهما معهم أسلوب **الأوامر المباشرة** و الدعوة إلى إلغاء عقولهم و عدم **احترام آرائهم و السخرية منهم** باستعمال عبارات غير مهذبة و ألفاظ نابية (مفتي الصديقي، 2011: 189)، أو وصفهم بألقاب تؤذيهم نفسيا، و في هذا الصدد أكّددت دراسة علي الزهراني التي بلغت عينتها 800 ذكرا و أنثى أن نحو ثلث الأطفال السعوديين يتعرضون للتوبيخ العنيف و الإساءة إلى مشاعرهم من خلال أوصاف نابية (مثل غبي، قبيح، كسلان،..)، و أن أخطر ما يتعرضون له من جراء تلك الكلمات هو الاضطرابات النفسية التي تصاحبهم حتى الكبر و انخفاض تقدير الذات و العدوانية و الاكتئاب (الوايلي، 2010: 30)، و قد صُنفت أساليب السب والتحقير و توجيه **الألفاظ الجارحة** ضمن مظهر الإساءة اللفظية في أشكال الإساءة أو العنف الأسري (تعوينات، 2010: 27).

كما أن الأسلوب **المتأمر أو المتجاهل** في مخاطبة الابن يؤدي إلى اتخاذه أسلوبا دفاعيا، فيقوم بتجاهل كل ما يسمع أو يفعل عكس ما يؤمر و حتى أسلوب المحاكمة (من فعل هذا؟، لماذا؟، ...) فإنه لا يؤدي إلى نتائج فعالة، فقد يشعر الابن بالذنب لما فعل –خاصة الطفل- وسينظر إلى نفسه على أنه مذنب و أناني و لا يعرف كيف يتصرف، و هذا يقوده إلى **عدم الثقة بالنفس** و التجنب أو التخاذل في المواقف الصعبة في حياته المستقبلية، لذلك فإن اختيار أسلوب مخاطبة الأطفال مهم لدرجة تجاوبهم مع الكبار لا من حيث الألفاظ في حد ذاتها و لا من حيث **نبرة الكلام**، فالطفل الذكي يستطيع تمييز ما يشعر به الكبير اتجاهه من نبرة صوته و **ملامح وجهه** حتى و لو كانت الكلمات جميلة مشجعة(باقر، 2004: 59،60)، و إنه شيء عسير أن نتعلم كأولياء أن نجعل نبرات أصواتنا التي تحمل الأوامر للأطفال تحمل معها روح الإقناع و الصداقة في وقت واحد وأن نتكلم معهم بهذه الدرجة من النضج والاتزان طوال ساعات اليوم(سبوك، 2004: 512)؛ ففي بعض الأحيان تسبق المشاعر الكلمات في التعبير عن قصد الإنسان من حديثه أو ملامح الوجه و ما يتعلق بالاتصال غير

اللفظي، هذا ما قد تعكسه النسب التي كشفت عنها دراسة **ألبرت نيهاربيان** من جامعة هارفارد حول عناصر الاتصال و التي تمثلت في: (ياسر، 2009: 38)

- الاتصال من خلال الكلمات يمثل حوالي 7 %.
- الاتصال من خلال نغمة الصوت يمثل حوالي 38 %.
- الاتصال بحركات الجسد يمثل حوالي 55 %

فلابد إذن من اتفاق هذه العناصر الثلاثة فيما بينها لنقل الرسالة صحيحة من المرسل إلى المستقبل، و هو ما نقصد به توفر عامل **الصدق و الثقة** لا سيما في الحوارات الأسرية، إذ يحرص الوالدان على تحري الصدق في طرحهما أثناء التحاور إلى الأبناء و في سلوكهما دائما ويفكران فيما سيقولانه و يرتبانه بصورة **منطقية و مقنعة** (مفتي الصديقي، 2010: 189).

و قد يكون الأمر أكثر حساسية في مواقف **النقد السلبي** الذي يوجهه أحد أفراد الأسرة لغيره خلال التحاور، و هنا بالذات يجب البدء **بالجوانب الإيجابية قبل السلبية**، ذلك لأن "نقد أحد أفراد الأسرة لفرد آخر يحتاج لشيء من الانتباه، فالعلاقات الأسرية في حدودها الدنيا متينة جدا، أما في مستوياتها العليا فإنها هشة جدا، حيث أن كلمة غير موزونة أو جارحة يوجهها الرجل لزوجته أو توجهها المرأة لزوجها أو توجهها أخت لأخيها ... يمكن أن تعكر القلوب شهرا، وحين تكثر الكلمات من هذا النوع فإن حياة الأسرة يمكن أن تصبح بائسة و كئيبة، لذا ينبغي التفكير في طريقة إبداء الملاحظات و في أنسب الأوقات و التعابير لها حتى لا يتجافى أفراد الأسرة و تضعف روابطهم و تستمر حواراتهم" (بكار، 2010 ب: 68).

آخر عامل في ضوابط الحوار الأسري –من حيث الذكر لا من حيث الأهمية- هو **الإصغاء والاستماع**، فأهم ما يستدل به المتكلم على اهتمام الآخر به و احترامه له هو إصغاؤه لما يقوله لأن ذلك يجعله يفهمه و بالتالي يتواصل معه، و لهذا يعتبر الاستماع أهم عنصر في الاتصال، فلقد دلت الدراسات العلمية في ميدان التواصل و الاتصال أن الكائن الإنساني يصرف ما بين 50 % إلى 80 % من ساعات يقظته في أنشطة التواصل و الاتصال، ويقضي منها نسبة 45% في الاستماع (تمحري، 2007: 98)؛ و لقد اعتبره بعض الباحثين من مهارات التحاور التي تمثل

حسب مجدي عبدالكريم حبيب في: التحدث بوضوح و بفهم، تطويع الكلام لدائرة متسعة من الظروف و المطالب، الاستماع للآخرين و الاستجابة لهم وبدقة لما يقولونه (حجاج، 2007: 199).

و يشترك في توفير هذا العامل كل من المرسل و المستقبل في آن واحد، إذ على الأول أن يعمل على شد انتباه الآخر لما يقوله، و المحافظة على هذا الانتباه بناء على وضوح أفكاره والكلمات التي يتحدث بها و يتجنب أي تشويش أو تأويل غير متوافق مع رسالته(لجنة التأليف والترجمة، 2006: 125)، و على المستقبل هو الآخر إشعاره بأنه بالفعل يستمع إليه ليفهمه و يبدو ذلك من خلال عدة مظاهر أهمها: (ياسر، 2009: 147-153)

- ✓ ترك المتحدث يسترسل في كلامه و عدم مقاطعته.
- ✓ التركيز على ما يقوله و توقيفه للاستفسار في حالة الالتباس.
- ✓ إعطاؤه انطباعا إيجابيا بمتابعته من خلال لغة الجسد التعبيرية أو بعض العبارات الخاصة (نعم، حقا، سبحان الله، ...).
- ✓ الابتسامة في وجهه أثناء الحوار لإشعاره بالرضا و الاستمتاع (الألفة).

و يجب الحرص أكثر على هذه المظاهر و مثلها في الحوار الأسري بمختلف مستوياته وخاصة بين الزوجين لأنهما القدوة في تعليم الأبناء مهارات الحوار بما في ذلك الاستماع(كما سنبين في التربية على الحوار)، و لقد أضاف مأمون مبيض في مرجعه "التفاهم في الحياة الزوجية" مظهر آخر يتعلق بالاستماع هو "مرآة الاستماع" و هو أهم نقطة و أصعبها في الاستماع و التأكد من الفهم بين الزوجين، بحيث يقوم أحدهما و بعد سماعه الآخر بتلخيص الأفكار الأساسية في قوله ليتأكد الطرفان من انتقال المعنى الصحيح، و هذا ما يحافظ على مسار الحوار ويضبطه أكثر، و لقد أشارت بعض الدراسات في هذا الشأن إلى أن ما يقارب 70% من المشاكل الزوجية لا تحتاج في حلها إلا لشيء من الفهم و الاستعاب (مبيض، 2003أ: 122) الذي يحققه عامل الاستماع بمعناه الحقيقي و ليس الاستماع من أجل المسايرة فقط و تمرير الحديث، لأن عملية الاستماع في حد ذاتها مهارة تحتاج إلى مران و تدريب، وهي تتضمن عددا من العمليات العقلية التي تنشّط الذاكرة و تساعدها على أداء مهمتها من حيث استرجاع ما

استقبلته من معارف و معلومات(الإدراك، الفهم، التحليل، التفسير،..)، و قد أوضح ريتشارد (Richards 1983) تلك العمليات ضمن ثلاثة مستويات:(الطحان، 2003: 16)

- ✓ تحديد الخبر المسموع(مضمونه، وظائفه، فهم اللغة، طبقة الصوت، ....).
- ✓ تفسير مقصده (ماهية الكلام و ارتباطه بالموقف).
- ✓ المعرفة النشطة للحدث الحقيقي(التنبؤ بما سيقوله المحاور).

قد يبدو لنا من خلال هذه العمليات الثلاث و من خلال كل ما احتواه هذا العنصر – ضوابط الحوار الأسري- أنه من العسير على أفراد الأسرة التحاور إذا كان مقرونا بكل هذه الضوابط و غيرها (ربما لغة الرجل غير لغة المرأة، المرحلة النمائية للإبن، جنس الأبناء، ...)، ولكن الأمر يتوقف على ممارسته يوميا ضمن هذا الإطار من الآداب و منذ الطفولة الأولى للأبناء حتى يتعودوا عليه، إلا أنه ثمة ظروف أو عوامل تجعله غائبا عن الحياة الأسرية، فما هي؟.

7-عوامل غياب الحوار الأسري و انعكاساته:

ترجع الكثير من مشاكل الأسرة إلى نقص في التواصل بين أفرادها أو انعدامه بشكل يقتصر فيه الحوار فقط على التصريح بأهم الحاجات اليومية و ربما بلغة فيها نوع من الغلظة وتجاهل للمشاعر، و أبرز أسباب ذلك:

أ. المعتقدات و القناعات التربوية الخاطئة التي يحملها بعض الآباء أو الأمهات ويخضعون أبناءهم لها بحكم أنهم تربوا عليها و هي قائمة في أصلها على الأعراف والتقاليد و لا مكان فيها للحوار أو المناقشة، فيتخذون بدلهم القرارات الخاصة بهم دون مراعاة مشاعرهم و مهما كانت مراحلهم العمرية (نوع الدراسة أو العمل، شريك الحياة، طريقة الجلوس، و الحديث، ...)، و هم بذلك يساهمون سلبيا في إضعاف شخصياتهم و قدرتهم على التكيف النفسي و الاجتماعي و قد تبدو منهم سلوكات التمرد و الخروج عن طاعة أوليائهم نتيجة الأوامر و النواهي غير المعقولة

والقرارات غير المنطقية، أو يلجؤون إلى الانطواء و الانعزال كأسلوب للتعبير عن السخط على الممارسات الوالدية القسرية (الشماس، 2010: 378).

ب. انشغال كل من الأب و الأم و قلة مكوثهما بالبيت سعيا وراء تلبية الحاجيات المادية لأن متطلبات الحياة الحديثة قد زادت إلى حد جعل الكثيرين يقضون ساعات طويلة في العمل، و إذا ما قصدنا الأزواج –الآباء- بذلك فقد يفضلون الجو الهادئ و المريح في أماكن عملهم على فوضى الأولاد و مسؤولية توجيههم فيلزمون مكاتبهم و يبتعدون بذلك عن زوجاتهم و أبنائهم، و في الحالتين (العمل لتغطية المصاريف ، أو هروبا من جو البيت) تقل فرص التحاور بين أفراد الأسرة و يشعر الوالدان أن الوقت يطاردهما و بالتالي ليس هناك وقت لغير الضروريات فيهمّش التحاور و تقل فرص التفاعل بين أفراد الأسرة الواحدة (بكار، 2010 أ: 21،20)، وهذا ما أكدته الدراسة الاستقصائية التي أجراها محمد أحمد عبدالجواد و التي كشفت عن اتفاق عينة الأزواج و عينة الزوجات في أن انشغالهم بأكثر من عمل وضيق الوقت من أهم عوامل فقدان الحوار في أسرهم، إضافة إلى عدم الإحساس بقيمة الحوار و عدم التدرب عليه بين الزوج والزوجة.(عبدالجواد، 2007: 50، 51)

ج. التفاوت الثقافي أو ما يسمى بالتباعد الفكري الثقافي بين الزوجين أو بينهما والأبناء وغالبا ما يحدده المستوى التعليمي لكل منهم، فنجد أحد الزوجين ينصرف تلقائيا عن الحوار مع الآخر أو يعزف عنه أصلا لظنه بأنه لا جدوى منه مدام هناك اختلاف في طريقة التفكير و في المفاهيم و حتى ربما البديهيات بينهما، و بالتالي لا داعي لتضييع الوقت في التحاور(بكار، 2010 أ: 22)، و يطرح نفس الموقف بين الآباء و الأبناء والسبب غالبا التباين بين الجيلين، فلكل منهما منطلقات فكرية و مصالح اجتماعية تحرّك وجهته في التحاور، و يرغب الأبناء في التجديد و التغيير و لكن الآباء يودون الحفاظ على ما هو قائم، بذلك يبدأ التحاور بينهم في بؤرة خانقة وسرعان ما ينتهي (الشيخلي، 1993: 27)، و يستثنى من ذلك حالات الالتزام بالموضوعية في الحوار والتفهم بين ممثلي الجيلين حتى يكون مثمرا بتكامل وجهات النظر.

و فيما يتعلق بدور هذا العامل في غياب الحوار الأسري قام حسين عبدالحميد رشوان بدراسة ميدانية على عينة من 100 طالبة كان أحد فقرات استبيانها "لماذا لا يجلس أفراد الأسرة مع بعض، و إذا جلسوا لا يتكلمون؟ " كشفت نتائجها عن أن 65% منهن ترجعن السبب إلى التباعد الفكري الثقافي بين الزوجين(آبائهن) و بين الآباء و بينهن، و من مظاهره: (رشوان، 2003: 99)

- ينجم عن المناقشة بين الآباء و الأبناء اعتراض الكبار على آراء و أفكار الصغار وبالتالي يحجمون عن التحاور.
- مشاحنات أو صمت بين الزوجين و يأس من المناقشة.
- اختلاف حول مسائل مثل: الملابس، الأكل، ....

د. تكنولوجيا الاتصال و البث الفضائي و بوجه خاص التلفاز، فهو يدعو إلى الصمت ويخفف من الحوار داخل الأسرة، ذلك حتى و إن اجتمع أفرادها لمشاهدة برنامج ما وجلسوا مع بعضهم فإنهم سيركزون على المشاهدة و الامتناع عن الكلام للاستمتاع بها و بذلك يتحول تقاربهم إلى تقارب مكاني فقط، على خلاف جلوسهم للتحاور وتبادل الأراء حول مشاكلهم اليومية مما يسمح للوالدين بالتدخل لتوجيه الأبناء وتقريبهم إليهم أكثر(عباس، 2005: 117).

و لقد لقّب التلفاز "بالوالد الثالث" الذي يلي مرتبة الأب و الأم في الأسرة أو يفوقهما أحيانا، لأنه يساهم في مسؤولية إعداد و تربية الأبناء من خلال برامجه و ما تحمله من مبادئ و قيم يتأثرون بها و يكتسبونها من جهة، و من جهة أخرى فإن الآباء يشترون بالتلفاز سكوت أبنائهم عند غياب أمهاتهم في العمل و غيره(سعدالدين، 2006: 170)، وفي كل الأحوال فإنه يساهم في التقليل من الحديث بين أفراد الأسرة إلا إذا اجتمعوا عن قصد بهدف الاستفادة من مناقشة برنامج تلفزيوني بعد مشاهدتهم له، و نادرا ما قد تحدث مثل هذه البرمجة للتحاور الأسري.

هـ. فقدان الأولاد للرعاية العاطفية من الوالدين بحيث تكون هناك نوع من السيطرة عليهم داخل الأسرة و النظرة المتمردة و المشككة لهم، و يبدو ذلك من خلال كثرة

التحذيرات و التوجيهات الموجّهة لهم و التوبيخ غير الضروري و الرقابة الصارمة مما يحجب كل أو أية خطوة نحو الحوار الأسري.(الوايلي، 2010: 93)، فقد بينت دراسات حول الإساءة أو العنف الأسري أن غياب العاطفة الأبوية تشكل حاجزا بين الأبناء وآبائهم فيخشون من الحديث معهم أو التقرّب إليهم و تصبح علاقة الطفل بوالديه ممتزجة بالخوف و الرهبة من ردة فعلهما إزاء أي تصرّف يصدر منه(تعوينات، 2010: 27)، كما ظهر على نحو عام أن الوالدين المسيئين إلى أطفالهم لديهم ممارسات قليلة من التفاعلات اللفظية معهم بالإضافة إلى أنهم ليسوا متسقين معهم في التعامل .... ذلك عكس الأولياء الذين يميزهم دفء معاملتهم لأبنائهم من خلال التعبير الظاهر عن حبّهم و تقدير آرائهم و إنجازاتهم والتجاوب معهم والتقرّب منهم بحسن الحديث إليهم والفخر المعقول بتصرفاتهم واستخدام لغة الحوار و الشرح لإقناعهم بمختلف الأمور(الشربيني و يسرية، 2000: 221-224).

و يمكننا القول على هذا الأساس أن نوع أسلوب التنشئة أو التربية الأسرية يؤثر مباشرة على وجود الحوار الأسري أو عدمه.

و إذا كانت هذه هي أهم أسباب ضعف أو انعدام الحوار الأسري فإن نتائج ذلك أو انعكاساته تتمثل في التالي: (مفتي صديقي، 2011: 163-166)

- تفاقم حجم المشكلات و صعوبة علاجها، إذ يتعامل الآباء و الأمهات مع أبناء يحملون قيما غير قيمهم و مفاهيم غير مفاهيمهم لانعدام التواصل بينهم.
- افتقاد الترابط الأسري و العلاقات الدافئة بين أفراد الأسرة الواحدة، و عدم رضا كل من الوالدين و البناء عن القرارات المتخذة.
- افتقاد الأبناء الثقة في الوالدين لأن الحوار معهما يكشف عن تمتعهما بالخبرات والمعارف الحياتية التي تنفع الأبناء و تسهل حياتهم.
- اختفاء عامل الصدق و الصراحة لعدم التواصل، و بالتالي بحث الأبناء عن البديل خارج الأسرة مما يجعلهم عرضة لتأثير الأصدقاء أو رفاق السوء.

- ضعف قدرات الأبناء على اتخاذ القرارات الصحيحة و تعوّدهم على السلبية وعدم التفكير.
- معاناة الأبناء من الانطواء و ضعف الشخصية.
- عدم التربية على الاستقلالية و تفعيل روح التبعية و إن كان بعض الآباء و الأمهات يرون أنها تضبط روح التمرد لدى الأبناء.
- تركيز الرقابة الأسرية على سلوك النشء أكثر من بناء الفكر و تقويم الشخصية والبنية النفسية لديهم.
- تشجيع الابن على ممارسة ما يجب على مثله أن يمارسه في تعريف المجتمع أكثر من ممارسة ما يحب و يريد من المباحات، و الإشكال في هذا يكمن في نشوء فكر القولبة (النمطية)، أي وجود قالب واحد هو المرجعية في الصواب والخطأ في أمور يفترض فيها تعدد الميول و التوجهات مما يؤدي بدوره إلى إضعاف القدرة على تأمل الصواب و الخطأ.

بالإضافة إلى هذه النتائج المترتبة عن غياب الحوار الأسري يشير محمد عباس نورالدين إلى أن سوء معاملة الأبناء للأباء يعتبر تعبيرا عن أزمة تواصل بين الطرفين، " بحيث يسود داخل الأسرة لغة مجابهة تتميز بالتصلب و القطيعة والحدة و لا تستعمل إلا للتعبير عن مواقف معاشة في الواقع أو على شكل أوامر و نواه و لوم و تحقير، ... و بذلك يغيب الحوار و النقاش الهادئ و يهيمن جو مشحون بالتوتر و التنافر، مما يجعل الأبناء يضمرون الكراهية لآبائهم أو أمهاتهم و ينتهزون الفرصة المناسبة للتعبير عن هذه الكراهية بالقول الجارح أو سوء المعاملة أو حتى الاعتداء بأي شكل من الأشكال "، وفي هذا الصدد تقول فرانساز دولتو (Française Dolto) : " أن الراشد الذي يتكلم بنبرة عدوانية و يستسلم لانفجارات مزاجية تجاه ولده، عليه أن لا يندهش من أن يرى هذا الولد بعد بضعة أشهر أو بضعة أعوام يتكلم و يتصرف الطريقة نفسها مع من هم أضعف منه".(عباس نورالدين، 2005: 77،78).

و يعتبر سلوك عقوق الوالدين نوعا من إساءة الأبناء للآباء، و قد أثبتت نتائج دراسة حول اضطراب علاقة الأبوة و البنوة، تكونت عينتها من مجموعة أبناء(100 فردا) ومجموعة آباء (200 بين أب و أم) أن من دوافعه المتعلقة بالبناء الأسري المتصدع مايلي:(بيومي، 2002: 234)

- اضطراب شبكة العلاقات الأسرية بشكل يجعل التواصل و التعامل والإحساس بـ"النحن" متعذرا.
- انعدام التحاور و سيطرة الصراع بين الآباء والأبناء بشكل يحدث شرخا في الوحدة العاطفية بينهم.

و هكذا تكون سلوكات الأبناء الخاطئة انعكاس لنقص أو انعدام أو سوء تحاورهم (اتصالهم) بآبائهم.

8- التربية على الحوار:

نظرا لأهمية الحوار بالنسبة للأسرة و نظرا لما يترتب على نقصه أو غيابه فإن الباحثين والمختصين يرون ضرورة ممارسته يوميا بين أفرادها لأهداف تربوية و لجعله هو في حد ذاته هدفا، و هذا من خلال ما اصطلح عليه بالتربية بالحوار و التربية على الحوار على التوالي؛ فلقد أشارت نتائج الدراسة الاستقصائية لعبد الجواد السالفة الذكر أنه من أسباب غياب الحوار الأسري جهل الأفراد بقيمته و عدم تدربهم على ممارسته، و في دراسة مماثلة لها لنفس الباحث تمّ الكشف عن اتفاق بين عينة الأزواج و الزوجات (بنسبة 94 % و 100% على الترتيب) حول اعتقادهم في أن الحوار يحتاج إلى تدريب، و أنه لا بد أن يكون مبرمجا في المناهج التعليمية ليتعوّد عليه الأبناء، و من بين الاقتراحات التي قدموها لعلاج مشكلة افتقاد الحوار الأسري توعية الأبناء بأهمية الحوار و تعليمهم آدابه منذ الصغر فيما بينهم ومعهم بشكل عملي. (عبد الجواد، 2007: 61-63).

و هو ما يعرف بالتربية على الحوار التي تشكّل الأسرة منطلقها بدءا بالتزام الوالدين ممارسته على مستواهما (الحوار بين الزوجين)، فهما **القدوة** للأبناء، لأن الأسرة التي يتمتع فيها الوالدان بالرأي الحكيم و التفكير العقلاني و إخضاع كل أمر للمناقشة البناءة، فمن المؤكّد أن أبناءها

يمتازون بالقدرة على المواجهة و المناقشة و إبداء الرأي (الشماس، 2010: 376) وخاصة إذا تمّ إشراكهم في الحوارات الأسرية بشكل دائم و منذ **صغرهم**، فلغة الحوار والكلام قد لا تنجح معهم إذا فوجئوا بها كأسلوب يعاملهم به آباؤهم و أمهاتهم- بديل عن أسلوب الضرب والصراخ، لذلك وجب الاستماع كثيرا للأبناء و معاقبتهم قليلا مع الإبقاء على التوجيه في وقته المناسب.(باقر، 2004: 82)، و من بين النتائج التي توصلت إليها دراسة **حصة الوايلي** هدفت إلى بيان دور الأسرة في تقرير قدرات الأبناء الصغار في تكوين العلاقات الاجتماعية خارجها أن لغة الحوار السائد في جو الأسرة تتعمق داخل الأطفال الصغار في مراحل نموهم الأولى، و أن الاحترام المتبادل بين الوالدين يظل عالقا في نفوسهم لفترة طويلة و ينعكس على علاقاتهم الاجتماعية خارج المحيط الأسري، وأوضّحت الدراسة عامة أن الأسرة التي تنشئ أطفالها على الحوار الأسري تنمو قدراتهم الاجتماعية بشكل إيجابي.(الوايلي ، 2010: 35).

و بما أن " التحاور هو عملية تفاعل من خلال كلام يقال و كلام يتم استماعه في مختلف المواقف التربوية و الاجتماعية، و هو يعد سلوكا **متعلما** قائما على عمليتين أساسيتين هما **التحدث و الاستماع** " (Willbrand, Riek 1983) (غانم، 2007: 196)، وجب على الوالدين أن يعملا في تربية الابن على الحوار على الصعيدين: أولا **تشجيع الطفل على الكلام** اعتمادا على التحدث الكثير معه في إعطائه فرصة التعبير عن آرائه مع الحرص في ذلك على استخدام الألفاظ المناسبة لسنه و عدم مقاطعته أو تقديم إجابات غير كافية لأسئلته أو تلبية حاجاته قبل أن يطلبها –إذا كان طفلا – لكي تكون له رغبة بل حاجة إلى التحدث (الشربيني ويسرية، 2000: 300)، و ثانيا يجب تدريبه على **حسن الاستماع** لغيره و منذ طفولته بحثه مثلا على متابعة بعض البرامج الثقافية و العلمية و الترفيهية و توجيهه الوجهة الصحيحة ومناقشته أثناء رؤيته لحدث ما أو جلوسه مع أفراد الأسرة أثناء مناقشتهم، فهو يستمع و يقتبس بعض المصطلحات الجديدة، فأغلب الألفاظ و التعابير التي يكتسبها يكون أساسها المنزل (الطحان، 2003: 43).

و لهذا السبب بالذات ينبغي على أفراد الأسرة الكبار مراقبة ألسنتهم و ما يصدر عنهم من ألفاظ، فقد يتلفظ الطفل بكلمات غير مقبولة خاصة من الناحية الأخلاقية أو يكون كما

يقال "سليط اللسان" عندئذ لابد من مراجعة والديه و إخوته لقواميسهم اللغوية و مراقبة أصدقائه المقربين إن أمكن للتقليل من مفرداته غير المستحبة، و لو أن الخبراء يؤكدون على أن بعض أنواع السبّ دليل على النمو العاطفي و على نمو الذكاء.(الشامي، 2005: 18)، لكنها غير مقبولة عند تعليم الابن آداب الحوار و احترام الآخر، و على العموم يتحدد دور الأسرة في تعزيز الحوار و تدريب الأبناء عليه في التالي: (الديب، 2007: 228، 229)

- احترام الأبناء و حسن الإصغاء لهم و تجنب منعهم من التحدث أو كبت افكارهم وتجنب تجريحهم.
- الاهتمام بتنمية قدراتهم اللغوية و التعبيرية عن أنفسهم.
- ممارسة الأب و الأم لنماذج متعددة من الحوارات أمامهم و الوصول من خلال الحوار لرأي محدد، و هو ما يمنح الأبناء فرصة التعرّف على شكل عملي لممارسة الحوار و ما يتضمنه من آداب و مهارات.
- الاجتماع مع الأبناء على مشاهدة البرامج الحوارية الهادفة في الفضائيات مع التعليق عليها.
- تفويض الأبناء في تنفيذ بعض الأعمال التي تحتاج إلى الحوار (الشراء، إقناع الجد والجدة، ...).
- إتفاق الأب و الأم على إعداد و افتعال حوار معيّن و دعوة الأبناء للمشاركة فيه للوصول إلى قرار محدد، مع تدريبهم و تحفيزهم على إعداد و عرض آرائهم ودعمها بالحجج و البراهين اللازمة (اختيار مكان المصيف، تحديد مدارس الأبناء، اختيار نوع الدراسة، ...).
- تعليم الأبناء احترام رأي الآخر من خلال لعب و تمارين الاتجاه المعاكس، فبعد أن يقدم الابن رأيه أو يحدد أحد الاختيارات يقوم بكتابة الاختيار و الرأي المعاكس تماما ثم يسجل بعض الآراء التي تقع بين الرأيين ليقوم بدراستها كلها ويعرض رأيا آخرا يكون أوسع رؤية و أكثر نضجا.

- تدريب الأبناء على حسن الاستماع و الإنصات بعقد مسابقات بين الأبناء في الاستماع لإحدى الفقرات و الخروج بأكبر كم تحليلي من المعلومات من خلال رسم شجرة للأفكار المعروضة في تلك الفقرة، و يحدد الفائز على اساس أكبر قدر من المعلومات المباشرة الصريحة و غير المباشرة (ما بين السطور).
- تدريب الأبناء على ضبط الحديث بتنقيته من آفات اللسان و التدريب على اختيار أجمل القوالب اللفظية الممكنة.

و المتأمل لهذه الأساليب يجدها عملية و فعالة أيضا في تعليم الأبناء الحوار أو تربيتهم عليه، و لكن يبدو أنها تتطلب جهدا أكثر من الوالدين على مستواهما البيني أولا من حيث اعتمادهما على الحوار كأسلوب حياة بآدابه أو ضوابطه لأنهما القدوة –النموذج- و ثانيا بينهما و بين الأبناء ليعلموهم إياه مباشرة بشكل تطبيقي و تدريجي، هذا ما تؤكده سحر بنت عبدالرحمن في قولها: " تربية الأبناء على الحوار تحتاج إلى جهد من قبل الوالدين و إلى زمن لأنها لا تتم دفعة واحدة بل بالتدريج شيئا فشيئا، و هي تبدأ من الأسرة و على الوالدين يقع عاتق هذه المهمة " (مفتي صديقي، 2011: 182)، ذلك باستعمال الحوار في المواقف التي تجمعهما بالأبناء على تنوعها و تعددها داخل البيئة الأسرية، أي بالاعتماد على الحوار في عملية التنشئة الأسرية، و المقصود بذلك التربية بالحوار.

9- التربية بالحوار:

يجمع العديد من المفكرين و التربويين المعاصرين على ضرورة الحوار و التفاعل في الإعداد السليم و الجيد للأبناء "فهو **أسلوب تربوي** إيجابي يمكن استخدامه في اغلب الأحيان و**لمختلف الأعمار** و الطبقات كل حسب ما يناسبه" ، و بذلك يعد الحوار بالنسبة للتربية ركنا لصيقا بها و نتائجه إيجابية في تنمية شخصية الأبناء من حيث تكاملها و توازنها النفسي وأدائها لأدوارها (القحطاني، 2009: 221)، فلقد دلت الدراسات على أن الأسر التي يسودها جو من التفاهم و **الحوار** و الود المبني على الثقة و الاحترام و التقدير تحتفظ بتوازن جميل و اعتدال في استخدام الضوابط التي تنتج منها أطفالا **أسوياء** للمجتمع (الوايلي، 2010: 106).

وبالرجوع إلى أهم أساليب التنشئة الأسرية –في عنصر سابق من الدراسة الحالية- نجد أن أغلبها يحوي الحوار بين الوالدين و الأبناء إما بصورة واضحة أو ضمنية من خلال استجابتهما لسلوكاتهم أو التوجيه الصريح لهم وأثناء إثابتهم أو عقابهم و عند إشراكهم في المواقف الاجتماعية بهدف التعلم، و في هذا الأسلوب بوجه خاص قد لا يكف توفر القدوة أو النمذجة بل لابد من الشرح و التعليق على الموقف و حيثياته حتى يتعلم الابن عن قناعة، إذ يجب على الوالدين مثلا "الجمع بين التقليد و التلقين للطفل كي يكونا مؤثرين عند تعليمه القيم الأخلاقية، أي المزاوجة بين التطبيق العملي لها و النصح و الإرشاد" (سعاد جبر سعيد، 2012: 148).

لكن هل كل حوار يؤدي إلى تربية جيدة ...؟ و هل أي حوار كاف لزرع المفاهيم و القيم والعادات الجيدة والصحيحة في شخصيات الصغار و الكبار...؟ بالتأكيد لا، المطلوب في تربيتنا الجديدة حوار جيد، موضوعي و علمي و قائم على أسس أخلاقية متينة. (بكار، 2010 د: 17).

هي تساؤلات طرحها عبدالكريم بكار في مرجعه "التربية بالحوار" و إجابته المختصرة عنها – هنا- فيها إشارة إلى ضرورة التزام المربين عامة و الوالدين بصفة خاصة بالأسس الأخلاقية للحوار إذا ما أرادوا أي قصدوا الاعتماد عليه كأسلوب تربوي، ذلك إلى جانب تحرّيهم الموضوعية فيه و الصبغة العلمية، و لعلّ هذا يرتبط بالتخطيط له و رسم أهدافه في إطار العملية التربوية حتى يكون فعالا و نتائجه قابلة للتقييم، و هذين العاملين (الموضوعية والعلمية في التحاور) يرتبطان بالتربية المقصودة أي التي تتم في إطار نظامي في مختلف المؤسسات التربوية التعليمية لأنها هي الأخرى تشارك الأسرة الدور التربوي أو عملية التنشئة الاجتماعية عامة.

و بما أن التربية بالحوار تخص مستوى الحوار آباء- أبناء فإنه يراعى ضمن أسس و آداب الحوار (ضوابطه) بالإضافة إلى ما تمّ عرضه في العنصر الخاص السابق، المرحلة النمائية للابن فالحوار مع الأبناء في مرحلة الطفولة يختلف عنه في مرحلة المراهقة "بسبب خصائص كل مرحلة و متطلبات النمو فيها، فحوار الصغار يتطلب الدخول في علاقة تفاعلية تشاركهم نفس المشاعر وفق الإصغاء و التقبّل و التشجيع على التعبير عن المشاعر ليستمر المحاور الصغير في

قول المزيد دون توجيه أو دون اللجوء إلى المنطق العقلي، أما حوار المراهقين فهو مزيج مما ذكر مع توظيف المنطق العقلي" (القحطاني، 2009: 305)، وهذا ربما ما يجعل الابن المراهق كثير التساؤل و المناقشة حول مختلف المواضيع و أحيانا المعارضة، بينما يبدي الطفل تقبلا لأغلب المسائل رغم أنه هو الآخر يميزه الاستفسار عنها، لذلك لابد أن يعتمد الوالدان على أنسب الأوقات و الأساليب للتحدث إلى الأبناء، ففي مجال النصح والتوجيه مثلا و إذا كان المقصود به الطفل لتعديل سلوك ما "يجب منحه أولا الوقت والاهتمام الكافي لتقبّل و تفهّم مشاعره نحو خطئه ثم إرشاده إلى تصحيحه، و لا ينبغي أبدا نصحه و هو منفعل لأنه لن يتقبّل بل قد لا يسمع ما يقال له حينئذ "(باقر، 2004: 31).

أما بالنسبة لتوجيه الوالدين للمراهق فقد لا يكف استعابه –من خلال مشاعره- لنصحه مباشرة، لأنه أصلا لا يظهر حاجته لتوجيه والديه دائما رغم أنه يحترم حكمهما ويريد تلقي المساعدة لبلورة معاييره أكثر فأكثر من خلال المناقشة و لكنه في الوقت ذاته يمقت القهر والاستخفاف أو الاستنكار، لهذا يجب عليهما الاستماع إليه في حنان و اهتمام وتحسيسه بطريقتهما في الحديث و الإجابة عن أسئلته توضيح أنهما يحترمان حقيقة مسؤوليته عن قراراته بعيدا عن البيت و أنهما فقط ينصحانه لإبعاده عن الوقوع في المآزق و المشاكل التي قد تجعله موضع سخرية أمام أصدقائه.(سبوك، 2004: 294).

و بالتالي فإن فعالية التربية بالحوار تتوقف إلى حدّ ما على نوع أسلوب الوالدين في التحاور مع الأبناء و التزامهما بضوابطه بما يتوافق مع عمر الابن، فمن بين الخطوات المجربة لنجاح تحاور الوالدين مع الابن رحابة الصدر و قبول مناقشته في الموضوعات الخاصة به (الدراسية الصحية، الهوايات، ...) و عدم الاستهانة بما لديه من خبرات ومعلومات أو أفكار، فهو أدرى – نسبيا-بطبيعة سنه و طريقة تفكير أقرانه، بالإضافة إلى توضيح العبارات و الاجتهاد للتكلم بمنطقه و لغته و استعمال الدلائل والقرائن الموضوعية للوصول إلى إقناعه(عبدالجواد، 2005: 117،118)؛ و تنعكس التربية بالحوار من خلال أغلب أنواع حوارات الآباء مع الأبناء والتي تكون إما للنصح و التوجيه، للتعليم، تعديل السلوك، ...، و قد تعددت الكتابات التي تناولت أنواع الحوارات بين الوالدين و الأبناء ومنها نموذج "سحر بنت عبدالرحمن مفتي

الصديقي" المتألف من تسعة(9) أنواع (مفتي الصديقي، 2011: 168-180)، و قد فضّلنا عرضه ملخصا في الجدول التالي:

جدول رقم(1): أنواع الحوارات بين الوالدين و الأبناء

نوع الحوار	التعريف به	أهميته
حوار التعليم	يتم من خلاله إصدار حكم على مسألة أو موقف أو شخص في إطار: - تعليم المفاهيم و السلوكات الصحيحة - تعلم معرفة الحلال و الحرام. - فك النزاعات بين الأبناء.	يساعد الأبناء على زيادة المعرفة و العلم و يكسبهم حسن التصرف في المواقف الخلافية وحسن التعامل مع الغير.
حوار الأوامر و النواهي	ينشأ من قبل الوالدين بصفة الأمر أو النهي مباشرة أو بصورة غير مباشرة في الحالات التالية: -العادات المتكررة أي الأعمال اليومية المتفق عليها. - إقبال الابن على خطأ فيه خطورة. -إصابة الابن بإعاقة فكرية خفيفة.	يعلم الأبناء النظام و حسن استغلال الوقت ويقلل الاحتكاك السلبي بين أفراد الأسرة وعوامل الخطر على الأبناء.
حوار التعاطف	يعبر من خلاله الوالدان عن مشاعر المودة والحب نحو الأبناء أو يستعملانه لتخفيف حدة التوتر و القلق لديهم أو لتفقد أحوالهم اليومية.	يقرّب الأبناء إلى آبائهم أكثر و يمنحهم فرصة التفريغ الانفعالي و تفهّم حالاتهم خاصة عند الخيبة أو الضيق.
حوار الضرورة	يكون عند الطوارئ ليس له وقت لارتباطه بحالة الأبناء في الحالات التالية: - مرض الابن وعجزه. - ضعف الابن (سنوات الطفولة الأولى). - إدمان الابن على الكحول و المخدرات.	يتلقى الابن به الحماية و الرعاية وقت احتمال الضرر و الانتكاس (يعود إلى صوابه قبل الانحراف).
حوار التوجيه	يستعمله الوالدان لتحذير الابن أو تنبيهه حرصا على مصلحته، أو لتقويم سلوكاته و تعليمه الآداب.	يزود الأبناء بمعلومات وقائية لمختلف مخاطر الحياة و يعلمهم ما يحفظ هويتهم و يعدّل سلوكاتهم.
حوار التجاهل	يؤجل به الوالدان حوارهما مع الأبناء لعدم استعدادهما أو لدفعهم نحو التفكير و اتخاذ القرار بأنفسهم ثم مناقشتهم.	تعليم الأبناء مسؤولية اتخاذ قراراتهم و حسن اختيار البدائل و يقوي شخصياتهم.
حوار التفاوض	يدور بين الوالدين و الأبناء عند طلبهم شيئا ما منهما أي لتلبية حاجاتهم أو رغباتهم طبعا حسب ما يراه الوالدان.	يعوّد الأبناء تحمل مسؤولية ما يفاوضون حوله و تحمل النتائج أيضا.
حوار التحفيز والثناء	يعبر به الوالدان عن إعجابهما بسلوك الابن أو إنجازه وقت قيامه به لتقوية دوافعه و ثقته	تشجيع الابن على المثابرة و على تطوير نفسه.

	بنفسه.	
حوار التوعية و اكتساب الخبرات	يطرح فيه الوالدان نوعا من القصص أو الخبرات الشخصية و قد يكون ذلك إجابة عن سؤال الابن أو لموقف أثّر فيه (هو نوع من التربية بأحداث الحياة).	يؤدي إلى تبادل الخبرات بين الوالدين و الأبناء وثراء العقول و كشف أسرار النجاح.

يتبين من أنواع الحوارات المعروضة في الجدول أعلاه مدى ارتباط أغلبها أو كلها بتنمية شخصية الأبناء و إكسابهم المعارف و الخبرات اللازمة كآليات لتعديل سلوكاتهم و تحقيق توافقهم، و يرتبط كل ذلك بالتربية السليمة لهم على أساس اعتماد الحوار كأسلوب محوري قابل للتطبيق أو الممارسة في مختلف المواقف المعيشية اليومية في الحياة الأسرية، إلا أن ذلك يتطلب درجة من الوعي لدى الوالدين و كذا الاقتناع بفعالية التحاور مع الأبناء عامة، وخاصة إذا تعلق الأمر بإكسابهم بعض المبادئ أو القيم، أين يتوجب على الآباء والأمهات-كما يرى عبدالجواد- الالتزام بالهدوء و الروية في نصح الأبناء بها و توجيههم نحوها و بدون انفعال أو تعجّل حتى يقتنع بها الأبناء لأنها من المواضيع التي لا يثير طرحها متعة بالنسبة لهم، كما أن القيم المراد نقلها إليهم تتسرب بصورة غير مباشرة إليهم من خلال سلوكات و أقوال الوالدين فلا تنبغ إذن المبالغة أو القلق بهذا الشأن و التعصّب عليهم بل لابد من ترك الأشياء تأخذ وقتها.(عبدالجواد، 2005: 90)؛ فقد يُظهر الأبناء تقبلهم لقيم الوالدين بعد التحاور حولها ولكنهم يسلكون خلافها عند ابتعادهم عنها لأنهم ألزموا بها عن غير اقتناع منهم بناء على أسلوب تحاوري خاطئ، وشتان بين القول أو المعتقد و الفعل في مجال القيم، هذا المتغير الذي نحاول تسليط الضوء عليه في الفصل التالي بما يتوافق مع مسار الدراسة الحالية.

خلاصة:

إذا كان الاتصال حاجة بالنسبة للإنسان فإن اللفظي منه- الحوار- ضرورة بالنسبة للحياة الأسرية؛ فالحوار الأسري أداة يواجه بها أفراد الأسرة عامل الاختلاف بينهم ليزيد تفاهمهم وتقربهم من بعضهم البعض مما يضمن الحفاظ على تماسك الأسرة و استقرارها؛ كما أنه أسلوب يتعرفون به على مشاكلهم و انشغالاتهم ومن ثمّ يحلونها في إطار الأسرة مما يحفظ لها صورتها في البيئة الاجتماعية و يعكس نجاح العلاقات داخلها بين الزوجين أو بينهما و بين الأبناء، و من خلال الحوار الأسري يتزود الأبناء بخلفية فكرية عن الحياة عامة و الاجتماعية

على وجه خاص بما يؤهلهم للنجاح في التفاعل مع أفرادها بعد تدربهم على ذلك مع الوالدين أو الإخوة في الأسرة لذا تجب تربيتهم على الحوار؛ الحوار الإيجابي الذي ينمي لغة التفاهم بين الأفراد و يدعّم الروابط بينهم ويضمن لكل مكانته و حقه من الاحترام ولو في ظل الاختلاف؛ والوالدان قدوة للأبناء في ذلك إذا عاشا بالحوار و تعاملا به في أحسن صوره، واعتمدا عليه كمنهج لتربية الأبناء على المبادئ و القيم اللازمة لتشكيل شخصيات بالصفات الإيجابية المطلوبة التي يحرص عليها بل يرجوها كل أب و أم في أبنائهم خاصة في ظل التغيرات الاجتماعية المتسارعة التي قد تهدد بسلبياتها مجهوداتهم نحو تلك الغاية، و هذا ما يؤكد ضرورة الحفاظ على قنوات الاتصال مفتوحة مع الأبناء مهما كانت ظروف الوالدين أو الأبناء.

الفصل الرابع

القيم الاجتماعية

تمهيد:

يعمل الوالدان من خلال التنشئة الأسرية على إكساب الأبناء عوامل خصوصية المجتمع، لكن غالبا ما يتم ذلك بعد تمريرها بمصفاتهما الخاصة حرصا على الإيجابي منها و الفعّال في نمو الأبناء، خاصة في هذا العصر الذي طغى عليه الاهتمام بالماديات و المظاهر و بكل ما هو جديد و تأثير كل هذا في تربية الأبناء مقابل الابتعاد عن الجوهر –الأصل- في هذه العملية المتمثل في المبادئ و القيم، هذه الأخيرة التي شغلت اهتمام المفكرين و الباحثين في مجالات علمية مختلفة و لا زالت لعلاقتها الوطيدة بالسلوك الإنساني، و هذا الفصل محاولة لتسليط الضوء على **القيم** في ظل التنشئة الأسرية و الاجتماعية عامة.

1- مفهوم القيم:

يجمع الكثير من الباحثين على أن "القيم" مفهوم تتباين في معانيه الآراء رغم أنها تشترك في أصل فلسفي واحد تلوّن بألوان فكرية متنوعة، فهي في جميع الثقافات "**منظومة الأفكار** التي تحدد ما هو **مهم** و محبّذ و **مرغوب** في المجتمع، و هي التي تضفي معنى محددا و تعطي مؤشرات إرشادية **لتوجيه تفاعل** البشر مع العالم الاجتماعي" (علوض، 2012: 182).

واختلاف العلماء و المنظرين في ذلك يعود حسب ما يراه الجلاّد إلى ما تتسم به القضية القيمية من عمق معرفي وثقافي وإيديولوجي لأن التحدث عن القيم يكون منطلقه ثقافة معينة تنتظم القيم في إطارها، فالتعاليم الدينية و الرؤى الفلسفية و التربوية و الاجتماعية والسياسية والاقتصادية تعد كلها أصولا فكرية تحكم التفاعل مع القضية القيمية (الجلاد،2007: 21)، ونظرا للطبيعة التربوية الاجتماعية لموضوع الدراسة الحالية ارتأت الباحثة تناول القيم بالتعريف من مدخل تربوي.

فلقد عُرّفت القيم بأنها "مجموعة المبادئ و المثل العليا التي يؤمن بها الناس و يتفقون عليها و يتخذون منها ميزانا يزنون به أعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية و المعنوية (أغيغة، 2012: 49).

و عرّفها كاظم محمد بأنها "أهداف يسعى إليها الفرد بغية تحقيقها و هي في وقوفها كأهداف تمثل مرجع حكم للأفراد على أنماط سلوكهم، تُحدَّد من خلالها أهدافهم في ميادين كثيرة من الحياة و يعبّر عنها صراحة من خلال الألفاظ و العبارات أو بشكل ضمني من خلال ما يصدر عن الفرد من سلوك" (عطا حسين عقل، 2001: 67).

و يرى الدعيلج بأن القيم هي "المسلك الحسن المتزن الذي يجب تدريب الأولاد عليه واستهواؤهم إليه بغرس الفضائل الخلقية و المثل العليا النبيلة و العواطف السامية في نفوسهم، و تقوية إرادتهم و توجيهها نحو الخير و إبعادهم عن الصفات السيئة بحيث يكون أثر ذلك واضحا في سلوكهم و حياتهم العلمية و العملية معا" (الدعيلج، 2007: 59).

والقيم هي أيضا عمليات للتقييم يستمدها الفرد من الجماعة التي ينتمي إليها، و يقرّبنا التقييم أكثر من فهم القيمة، فهو عبارة عن أحكام تتضمن اختيارات و تفضيلات لها ما يبررها سواء أكانت أحكاما على الأشياء أو الأفكار أو السلوك، وهو يظهر في مجال التعبير اللفظي كما يظهر في مجال السلوك و الاختيار، و اختيار الشخص لهذا السلوك أو ذاك هو في حد ذاته حكم مرده إلى القيمة (بوغازي، 2010: 31).

وبالتالي يمكن القول بأن القيم تشكّل كل ما هو مرغوب فيه و متفق عليه بين جماعة أفراد بحيث يصبح بذلك محكا لتمييز المقبول من نقيضه فيما يتعلق بالمواقف المختلفة أو المواضيع، و تنعكس القيمة من خلال سلوك الفرد أو قوله؛ هذا و تعتبر القيم محورا أساسيا في تربية الأبناء لأن "التربية في جوهرها عملية قيمية سواء كانت مباشرة أم ضمنية، فهي تسعى إلى بناء القيم في جميع مجالاتها و يبدو ذلك بتفهم الفرد لقيم و عادات مجتمعه بحيث يتعلمها وترسخ في ذهنه وسلوكه بتوفير الجو التربوي الاجتماعي المناسب لهذه المهمة التربوية كما يرى الدعيلج(2007: 61).

و في إطار مفهوم القيمة دائما نجد بأن لها مقاربات مع بعض المفاهيم السيكولوجية من حيث الاستعمال كالأخلاق، الاتجاهات و المعتقدات، و فيما يلي توضيح لعلاقة القيمة بكل منها بنوع من الاختصار:

- القيمة و الخلق: يستخدم مصطلح الخلق للدلالة على القيمة فهما يتطابقان في المعنى في حالات كثيرة إلا أنه هناك من فرّق بينهما من حيث الاستعمال لسبب أن الأخلاق أقل شمولية من القيم كقولنا للأسماك قيمة غذائية عالية لا تعني الأخلاق، أما إذا قلنا البنت ذات أخلاق أي لها قيم طيبة، وهذا ما ذهب إليه قدامى الفلاسفة عند تحديدهم لعلم الأخلاق و علم الجمال كمكونيْن لعلم القيم (جبر سعيد، 2012: 138).

و قد يبدو ذلك أيضا من خلال تصنيف القيم الأخلاقية كأحد أنواع القيم عامة كما ورد عن (شكري و آخرون، 2009: 290)، وذكر بوغازي الطاهر القيم الدينية والأخلاقية كنوع من القيم العامة التي تريد السياسة التربوية بثها في الأفراد، إلى جانب القيم الشخصية، المعرفية، الاجتماعية، الاقتصادية والوطنية(بوغازي،2010: 49)، و كذلك الشماس الذي فصّل نوعا ما في التربية الأخلاقية و القيم الأخلاقية (2010: 211- 218)، وكذا التربية الاجتماعية و القيم الاجتماعية (2010: 41-44)من منطلق أن الأخلاق ليست معلومات وقيم مجردة فحسب و إنما هي ممارسات يومية يجسدها للإنسان من خلال تفاعله مع أفراد مجتمعه في إطار منظومة **القيم الأخلاقية** السائدة فيه. (2010: 193).

و ما يدل أيضا على شمولية القيم عن الأخلاق و يعكس علاقة المفهومين هو كيفية تكوّن الأخلاق و تنميتها عند الإنسان –في مرحلة الطفولة- إذ يعتبر امتصاص قيم الآباء والأمهات والكبار عامة أهم عملية لذلك من الناحية السيكولوجية.(أحمد محمد، 2009: 119).

كما أن الضمير الأخلاقي أو القوى الذاتية الداخلية التي توجّه سلوك الطفل أو تردعه عن السيئ منه خاصة تكوّنت هي الأخرى من امتصاص قيم الآباء (الشربيني و يسرية، 2000: 43).

و حتى الانهيار الخلقي في الأسرة كمفهوم يتضمن القيم و الأخلاق يقصد به انعدام **القيم الروحية و الخلقية** وفقدان المثل العليا واختلال المعايير الاجتماعية داخل جدران المنزل مما يجعل الحياة الأسرية مجردة و عارية من معاني الشرف و الفضيلة أو السلوك الطيب، ولا يرى في ذلك أفراد الأسرة غضاضة أو يحسون بالخطيئة(محمد عثمان، 2009: 77).

و بذلك فإن الأخلاق و إن كانت –حسب ما تقدم- جزء من المنظومة القيمية العامة للفرد هي الركيزة في عملية تربيته و تكوينه بما يناسب مجتمعه أي أن المفهومين (القيمة والأخلاق) قالبهما واحد هو التربية.

- القيمة و الاتجاه: الاتجاه "توجّه عام أو استعداد عميق و شخصي يعبّر عنه الفرد بشكل مستمر إزاء بعض الوضعيات في صورة آراء أو أحكام أو تصرفات وهو أيضا حالة داخلية للفرد ناتجة عن توليف لمجموعة من الإدراكات و التمثلات و الانفعالات والخبرات مع تحليل لنتائجها، وتعد هذه الحالة الداخلية مسؤولة عن احتمال سلوك معين داخل وضعية معينة" (غريب، 2006 ج1: 106)، بالنظر إلى هذا المفهوم و إلى مفهوم القيمة و بالرجوع إلى عدد من المؤلفين(المختصين) الذين درسوا التداخل والفرق بينهما، يمكن تحديد هذين الأخيرين في النقاط التالية:

أ/ مظاهر الاتفاق بين القيمة و الاتجاه: (الجلاد، 2007: 29)

- تتضمنان إصدار أحكام تقويمية نحو موضوع معيّن.
- يرتبط كلاهما بالسلوك (تظهر القيمة من خلال سلوك الفرد واتجاهه كذلك).
- لكل منهما ثلاث مكونات: -المكوّن المعرفي(أفكار الفرد وتصوراته عن موضوع ما).

-المكوّن الوجداني(مشاعره و انفعالاته نحوه).

-المكوّن السلوكي(قيامه باستجابات تتفق مع الاتجاه أو القيمة)

ب/ مميزات القيم عن الاتجاه: (العتوم، 2009: 219)

- القيم نواة لتشكيل العديد من الاتجاهات بينما الاتجاهات وظيفة ووسيلة للقيم فمثلا إذا كان للعلم قيمة عند الفرد فإن اتجاهه نحو الدراسة يكون إيجابيا و نحو العلماء كذلك، ويقبل على مصادر المعرفة.

فإذا كان للفرد عشرات القيم فإن له مئات الاتجاهات، كما أن القيم أكثر ثباتا واستقرارا بالنسبة للشخصية عن الاتجاهات المتميزة بقابليتها المرتفعة للتغيير.

- تؤثر القيم أكثر من الاتجاه في النسق المعرفي للشخص وهي ترتبط بتحقيق الذات أكثر منه أيضا(جبر سعيد، 2012: 140).

وبالرغم من هذه الفروقات بين الاتجاه و القيمة إلا أن كلا منها على أهمية بالغة في التنبؤ بسلوكات الأفراد أو استجاباتهم أثناء التفاعل معهم، هذا طبعا إذا كانت سلوكاتهم بالفعل مرآة عاكسة لقيمهم أو اتجاهاتهم.

- القيمة و المعتقد: ذهب بعض الباحثين إلى استعمال المفهومين بنفس المعنى أو في سياق واحد، من ذلك مثلا اعتبار القيم مجموعة معتقدات يحكم بها الفرد –كغيره في المجتمع- على المواضيع أو الأشياء بالقبح أو الحسن و يطبّقها في حياته، و هناك من فرّق بين القيمة و المعتقد من حيث أنها تشير إلى الحسن مقابل السيئ، أما المعتقد فهو يميّز بين الحقيقة والزيف(الجلاد، 2007: 30)، وعلى خلاف ذلك فقد صنّف **روكيش** (Rokeach)القيم ضمن المعتقدات الآمرة و الناهية حيث يضع الفرد بعض الوسائل والغايات كأهداف للفعل ثم تحكم عليه من خلالها بأنه مرغوب أو لا، وهي نوع ثالث إلى جانب المعتقدات الوضعية أو الوجودية (تحتمل الوجود الحقيقي أو الزائف) و المعتقدات التقويمية (لموضوع المعتقد بالحسن أو الرداءة)(حسن علي، 1998: 136،137)، وقد عرّف **روكيش** (Rokeach) القيمة على أنها "معتقد ثابت نسبيا يحمل في فحواه تفضيلا شخصيا أو اجتماعيا لغاية من غايات الوجود أو لشكل من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية " ، ولها ثلاثة عناصر كالمعتقدات، فالقيمة:(محمد خليفة، 1992، 40)

معرفية: من حيث الوعي كما هو جدير بالرغبة.

وجدانية: من حيث شعور الفرد نحوها بالإيجابية أو السلبية.

سلوكية: من حيث وقوفها كمعيار أو مرشد للسلوك.

و بذلك يكون للمعتقد و القيمة دور في وجهة السلوك و نوعه، فكلاهما أداة تمييز بالنسبة للفرد بين اتجاهين (مقبول أو غير مقبول، إيجابي أو سلبي) سواء كانت القيمة أعم من المعتقد أم العكس.

وإذا كانت للفرد عامة مجموعة من القيم مسؤولة عن توجيه سلوكاته فإن لها نظاما خاصا لديه يجعله يختار أو يقدم أحدها تبعا لطبيعة الموقف الذي يمر به و يستجيب فيه على أساسها، هذا ما يقودنا إلى الإشارة إلى ما يسمى "بالمنظومة القيمية" أو "بالنسق القيمي" الذي يشير إلى "مجموعة من القيم المتماسكة بنائيا و المتباينة وظيفيا داخل إطار ينظمها ويمثلها و يرسم لها تدرجا خاصا....، نسق القيم أشبه بخريطة وفي موقف معين يصبح جزء منها هاما، أما الأجزاء الفرعية الأخرى لها فتبدو أهميتها في مواقف اجتماعية أخرى" (حسن علي، 1998: 64-66)، وتمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا يتفاعل باستمرار مع غيره من العناصر فيه لتأدية وظيفة معينة بالنسبة للفرد، ولا يمكن دراسة قيمة أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى (محمد خليفة، 2006: 09).

ومعنى ذلك أن لكل فرد مجموعة من القيم متدرجة أو مرتبة –حسب أهميتها بالنسبة له- وهي تشكّل وحدة أو منظومة من شأنها توجيه سلوكاته بناءا على التوفيق بين معطيات البيئة التي سيستجيب فيها بما في ذلك المثير –الموقف- و ترتيب القيمة المناسبة لها(البيئة) لديه في سلمه القيمي؛ و هذا ما يقودنا إلى التساؤل حول وظيفة القيم بالنسبة للفرد وكذا خصائصها التي تجعل منها ربما موجها لسلوكاته.

2- خصائص القيم و أهميتها:

تتميز القيم بمجموعة خصائص تبرز معناها أكثر هي كالتالي:

- القيم ذاتية وشخصية: ترتبط القيم بعدة معاني كالاهتمام، الاعتقاد، النفع، الاستحسان، ... وهي كلها متصلة بما يسمى "التقدير الشخصي"، الذي يختلف من فرد لآخر رغم وحدة الموضوع؛ كما أن تلك المعاني هي بمثابة عناصر وجدانية و عقلية تعتمد على الشعور الداخلي للفرد و تأملاته الباطنية ومزاجه وذوقه، وهذا ما يجعل القيم غير خاضعة للقياس أو بالأحرى قياسها صعب (الرشدان، 1998: 155).
- القيم نسبية و متدرجة: إن القيمة مسألة نسبية تختلف من فرد لآخر، وتختلف لدى نفس الفرد حسب نوع حاجاته، اهتماماته وظروفه، فرغبة الشخص مثلا الملحة في

الحصول على شيء ما تجعل قيمته على رأس سلم قيمه و بمجرد حصوله عليه يترك يترك تلك المرتبة لغيره من القيم الجديدة، وتختلف القيم من ثقافة لأخرى (محمد شفيق، 2005: 63)، أي أن نسبية القيم مرتبطة بعامل اختلاف الأفراد، الزمن، المكان، الظروف، الثقافة، المجتمع، ...).

- القيم ظاهرة اجتماعية: رغم شخصية القيم و نسبيتها إلا أن لكل مجتمع مجموعة من القيم المشتركة بين أفراده تنظّم و توجّه سلوكاتهم داخله (حواشين وحواشين، 2002: 134)، وهي مرتبة حسب اعتقاد المجتمع بأهميتها من حيث استمراريتها وانتشارها ودرجة الإجماع حولها و الحرص على التمسك بها وهي تشكّل في مجموع منظومتها الهرمية النظام القيمي للمجتمع" (عثمان، 1999: 166).
- القيم تجريدية: القيم معانٍ مجردة ومطلقة تنعكس على الواقع من خلال سلوكات الأفراد أو أقوالهم أي أنها قائمة بذاتها ولكن حيّزها في الواقع مرتبط بمدى تطبيقها، لأنها تلتبس بالزمان والمكان وبالتالي لا مجال لفهمها إلا في السلوك الممثل للإطار الثقافي الذي يعيشه الإنسان.(الجلاد، 2007: 38).
- القيم مرتبطة بالوعي: فالقيمة لا تكون قيمة بالنسبة للفرد إلا إذا كان:
  - عنده وعي يتبلور حول وجود شيء أو فكرة أو شخص(موضوع القيمة).
  - وعيه هذا يخصّه و يهمه هو، أي يحدِث عنده اتجاها انفعاليا مع أو ضد الشيء (موضوع القيمة).
  - وعيه واتجاهه الانفعالي يدومان بعض الوقت(هما أكثر من حالة مؤقتة عابرة).
- القيم أنواع: بما أنها مرتبطة بمختلف المواقف الحياتية للفرد ودراستها شملت مختلف التخصصات – مجالات الحياة- فهي أنواع كثيرة اهتم الباحثون بتصنيفها من عدة نواحٍ(معيار التصنيف) نعرضها ملخصة في الجدول التالي:

جدول رقم(2) يبين تصنيف القيم

معيار التصنيف	القـــيم	التعـريف بـــها
المحتوى -تصنيف سبرانجر (Spranger)	القيم هي:(الرشدان، 1998: 158) - النظرية ← - الاقتصادية ← - الجمالية ← - الاجتماعية ← - السياسية ← - الدينية ←	 - اهتمام الفرد باكتشاف الحقيقة. - اهتمام الفرد بما هو نافع اقتصاديا وماديا. - اهتمام الفرد بما هو جميل من ناحية الشكل و التوافق والتنسيق. - اهتمام الفرد بغيره من الناس(حبّهم ومساعدتهم) و النظر إليهم كغايات. - عناية الفرد بالسلطة والنشاط السياسي ومحاولة التحكم في غيره وفرض آرائه. - الاهتمام بالمعتقدات ومعرفة ما وراء العالم الظاهري (أصل الإنسان ومصيره والقوة المسيرة للعالم)
المقصد	القيم هي:(الجلاد، 2007: 49) - غائية ← - وسائلية (وسيلية) ←	 - تكون غاية في حد ذاتها. - هي وسيلة لغايات أخرى وليس مقصودة لذاتها.(لكن هناك تداخل بين النوعين مثلا: طلب العلم وسيلة للعمل و الحياة السعيدة ولكنه مقصود لذاته كقيمة).
الشـدة	القيم هي:(بني جابر، 2004: 289) - إلزامية ← - تفضيلية ← - مثالية ←	 - يجب الالتزام بها وهي مهمة بالنسبة للفرد و الجماعة وتحظى بمكانة اجتماعية عالية(مسؤولية الأب نحو أسرته، عدم الاعتداء على الغير). - يشجع المجتمع ويدعو الأفراد إليها لكنها غير ملزمة (النجاح في العمل و الترقي). - يتطلع الناس إليها ولكنها صعبة التحقيق بشكل دائم وكامل وهي تؤثر في توجيه السلوك(التسامح، الإيثار).
الوضـوح	القيم هي:(العتوم، 2009: 226) - ظاهرة (صريحة). ← - ضمنية ←	 - يصرّح بها الفرد أو يعبّر عنها بالكلام أو بالسلوك. - غير ظاهرة لكن يُستدل عليها بملاحظة

		الاختيارات والاتجاهات المتكررة في سلوك الفرد.
العمــومية	القيم هي:(محمد شفيق، 2005: 72) - عـامة ← - خـاصة ←	- هي المنتشرة والشائعة في المجتمع، تحقق التجانس والتكامل بين أفراده، عددها يتناسب طرديا مع وحدة المجتمع وتماسكه(احترام كبار السن، رعاية الوالدين ..) - مرتبطة بمواقف خاصة أو بزمان ومكان معينيْن كالمناسبات الاجتماعية المختلفة، المناسبات الدينية ...
الديمــومة	القيم هي:(الجلاد، 2007: 51) - عابــرة ← - دائمــة ←	- هي قيم عارضة توجد لوقت قصير لارتباطها بحدث أو ظاهرة ما تختفي بانتهائه. - يتناقلها الأجيال وتتخذ صفة الإلزام والتقدير كالقيم الخلقية (الصدق، العدل، ...)

يظهر من تصنيفات القيم المعروضة في الجدول أعلاه بأن القيم مهما كان نوعها فإنها مرتبطة بمواقف الحياة الإنسانية في كل مجالاتها وباهتمامات الفرد و المجتمع على حد سواء، وتظهر في سلوكات الأفراد أو أقوالهم أو تعرف من خلال اتجاهاتهم واختياراتهم.

وبما أن القيم نتاج اجتماعي يتعلمها الفرد ويتشربها تدريجيا ثم يضعها في إطاره المرجعي للسلوك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية فإنها تلعب دورا مهما في حياة الفرد والجماعة (الرشدان، 1998، 160).

وتظهر **أهمية القيم** بالنسبة **للفرد** إذن وبصورة عامة في توجيه سلوكه، وهي أشبه بالبوصلة التي تحدد مساره أو وجهته بالنسبة لمختلف المواقف التي يعيشها ولكن عليه استخدامها بنوع من الوعي والذكاء بحيث يكون واضحا فيما يتعلق بتدرج القيم عنده بدءا بالأكثر أهمية وأن يتصرّف على أساس ذلك مهما كان الوضع، أي لا يكتفي بالإعلان عنها بل يعيش بموجبها وهذا ما يجعله محلّ احترام غيره (حجازي، 2010: 191).

ومن هذا الباب اعتُبرت القيم مسؤولة عن تحديد الطريقة التي يقدم الفرد بها نفسه للآخرين أو يقبلهم بها، فهي معايير يحكم ويقيّم ويقارن بواسطتها بين الأفراد، ويستعملها

لإقناعهم والتأثير عليهم أو لتبرير أفعاله غير المقبولة من وجهة نظرهم (بني جابر، 2004: 289)، وتعمل القيم على وقاية الفرد من الانحرافات خاصة الاجتماعية منها و الدينية، وتعمل كعامل إنمائي لشخصيته لأنها تمكنه من مواجهة ضغوطات الحياة المختلفة وصعوباتها بنوع من الليونة؛ وللقيم دور رئيسي أيضا في حل الصراعات واتخاذ القرارات لأنها المرجع الذي يحتكم إليه الفرد في ذلك. (عطا حسين عقل، 2001: 71).

أما عن **أهمية القيم** بالنسبة **للمجتمع** وبما أن هذا الأخير هو مجموعة من الأفراد فإن القيم كذلك تضمن سلامته من السلوكات الاجتماعية و الأخلاقية الفاسدة لأنها "تشكّل جوهر البيئة الثقافية فيه وتستند إليها المعايير والتقاليد والأعراف والقواعد التنظيمية، والانحراف عنها هو انحراف عن ثقافة المجتمع ونسيج العلاقات الاجتماعية، ويلاقي صاحبه درجات متفاوتة من العقاب المادي والمعنوي" (شكري، 2009: 288)، وبذلك يتمكن المجتمع من الحفاظ على صورته أو بالأحرى هويته وتميّزه عن غيره من المجتمعات الإنسانية بحرصه على حفظ معاييره القيمية المتأصلة لدى أفراده، ولهذا بوجه خاص وجب استثارة وعي الأفراد وقادة الفكر و التربية والمؤسسات المختلفة بالقيم الوافدة من حيث طبيعتها وانسجامها مع منظومة القيم الأصلية و التعرف على مختلف التغيرات والتنبّه إليها للحفاظ قدر الإمكان على قيم المجتمع الخاصة به لأنها كذلك مسؤولة عن استمراره وبقائه (الجلاد، 2007: 45، 46).

ونظرا لهذه الأهمية البالغة التي تكتسيها القيم من وظائفها نحو الفرد والمجتمع فإنه تمّ الاعتماد عليها كاستراتيجية أساسية لمواجهة المشاكل أو الأزمات الأسرية فيما يُعرف "بالإرشاد بالقيم" بحيث يعمل المرشد على إعادة بناء المنظومة القيمية للأشخاص مثلا الذين يمارسون العنف في الأسرة من منطلق أن القيم من أقوى موجّهات سلوك الفرد وللأسرة كجماعة وهذا في إطار الإرشاد الأسري (بحري وقشيطات، 2011: 212)، مما يعني أن المنظومة القيمية للفرد لا تبقى على حال تكوّنها أو اكتسابها وأنه ثمة عوامل تؤثر على ذلك.

3- محددات اكتساب النسق القيمي للفرد:

يرى بوغازي الطاهر:"أن أساس تكوين القيمة هو تركيب معقد من عوامل نفسية واجتماعية متداخلة ينتقل عبرها الفرد من الإحساس بها إلى الميل والتفضيل والاستحسان فالاستدخال، إذ يكوّن الاتجاهات نحوها لما يراه في جوانبها من مظاهر الانجذاب فيقبل على استدخالها واعتناقها أو مظاهر النبذ فيبتعد عنها ويكرهها" (2010: 49)، نقف -بناء على هذا- عند مراحل تكوّن القيمة لدى الفرد توازيا (توافقا) مع مكوّناتها الثلاث (المكوّن المعرفي، الوجداني، السلوكي) المشار إليها سابقا، إذ يتعرّف الفرد على محتوى القيمة أو موضوعها بإيجابياته وسلبياته ثم يشكّل موقفا نحوها(بالقبول أو الرفض) أي يقدّرها وجدانيا وأخيرا يسلك بموجبها، وكل ذلك لا يحدث بعيدا عن المؤثرات النفسية والاجتماعية التي يخضع لها الفرد، لكن قبل التطرّق إليها تنبغي الإشارة إلى أن:

- **المصادر التي تشتق** منها القيم تتباين من مجتمع لآخر ولكنها على العموم تتمثّل في التشريعات السماوية أو ما يتصل بالعقيدة وعنها تنبثق القيم الروحية والخلقية والمادية، ... إضافة إلى الأوضاع الاجتماعية التي تنبثق عنها الكثير من القيم المعنوية والمادية بحكم الإرث التاريخي للمجتمع أو واقعه الاجتماعي (الرشدان، 1999: 160).
- **القيم تُكتسب وتتغيّر** بفعل النمو لدى الفرد –كما سنوضّح في عنصر لاحق بالتفصيل- وبفعل التغيرات الاجتماعية، ويُقصد باكتساب القيم انضمام قيم جديدة إلى نسق القيم والتخلي أو التنازل عن أخرى، أما تغيّر القيم أو ارتقاؤها فهو تغيّر وضع القيمة على هذا المتصل (التبني- التخلي) داخل النسق القيمي ومن الصعب الفصل بين العمليتين (محمد خليفة، 1992: 72).

ويذكر عبداللطيف محمد خليفة أن محددات اكتساب النسق القيمي أو الظروف التي يحدث في ظلها –بعد اطلاعه على آراء مجموعة باحثين في ذلك- تتمثّل في:

- ✓ المحددات الاجتماعية.
- ✓ المحددات السيكولوجية.

✓ المحددات البيولوجية.

كما تناول **العتوم** نفس المحددات ولكن في فئتين: الأولى خاصة بالعوامل البيئية وكل ما له علاقة بالناحية الاجتماعية، والثانية خاصة بالعوامل الفردية مثل استعدادات الطفل أو الابن عامة ودافعيته للاكتساب وقدراته وسماته الشخصية، وكذا خصائصه الجسمية الموروثة(أي على البعد النفسي-البيولوجي) (العتوم، 2008: 231).

وتوافقا مع موضوع الدراسة الحالية سيتم التطرّق إلى هذا العنصر من حيث العوامل الاجتماعية البيئية المؤثرة على بناء القيم لدى الفرد ومن حيث طرق ذلك وفق بعدين كالتالي:

أ/ المحددات البيئية الاجتماعية: تتلخص في ثلاث مستويات اجتماعية يرى **بنجستون** أن القيم نتاج لها وهي: (محمد خليفة، 1992: 74)

- المستوى الأول: تحدد فيه الثقافة المفاهيم الجديرة بالرغبة فيها.
- المستوى الثاني: حيث توجد الأسرة وتوجهاتها نحو قيم وغايات بعينها.
- المستوى الثالث: يتمثل في الجوانب الاجتماعية الفرعية كالمستوى الاقتصادي-الاجتماعي، الدين، الجنس، المهنة، مستوى التعليم.

معنى ذلك أن الفرد يكتسب القيم التي تميّز(أفرزتها) ثقافة مجتمعه لأن الثقافات متباينة من حيث المعتقدات والأيديولوجيات وأساليب النظر إلى العالم، اضافة إلى السلوك العام وهذا ما يطرح مسألة "التكيّف القيمي" أي تكيّف الفرد مع قيم مجتمعه –ثقافته- مهما كان نوعها، وفي هذا الإطار اقترحت فلورانس كلوخان(Flowrance.K) خمسة أبعاد أساسية للتكيّف القيمي تتماشى مع أي مجتمع أهمها غرض الإنسان الأساسي في الحياة وعلاقته برفيقه الإنسان (عبدالهادي، 2011: 117)، وبين الثقافة والفرد تأتي **الأسرة** كوسيط ناقل للقيم ولكن بطريقتها الخاصة، حيث يُخضعها الوالدان لعملية التصفية أو الغربلة حسب ما يريانه مناسبا للأسرة كوحدة اجتماعية وللابن أيضا، أي أنه على الأسرة أن تربي طفلا يلتزم بقيم ومعايير مجتمعه وعليها ألا تنسى أن لكل طفل فرديته" (الشربيني ويسرية، 2000: 92)، ويؤثر على دور الوالدين ذاك مجموعة عوامل مرتبطة بالمستوى الثالث للمحددات الاجتماعية

كالمستوى الاقتصادي-الاجتماعي للأسرة، بحيث تختلف القيم الوالدية في المجتمعات العربية مثلا بين الفئات، إذ تبيّن نتائج دراسات عربية اهتمت بذلك أن الوالدين في الطبقات الدنيا يميلان إلى إخضاع الطفل للقيم المفروضة من الخارج كالنظافة والطاعة واحترام الكبار، بينما يتجه الوالدان في الفئات المتوسطة إلى تقدير الدينامية الداخلية للطفل وإرشاده للاهتمام بالتعليم ومحبة الوالدين والتعاون وآداب السلوك.(أحرشاو، 2009: 21).

وللمستوى التعليمي للوالدين كذلك تأثير على نوعية القيم التي يتم غرسها في الأبناء، فقد أوضحت دراسة روكيش (Rokeach)أن متغير التعلّم مهم في تباين القيم بين الأفراد ذوي المستويات التعليمية العالية وذوي المستويات التعليمية المنخفضة، وإذا خُصّ الآباء بالحديث فإنهم يؤثرون بها من خلال التنشئة الاجتماعية على قيم أبنائهم (عطا حسين عقل، 2001: 167).

وفيما يخص نسق القيم والجنس فقد تبيّن عموما أن الإناث يحصلن على درجات مرتفعة على القيم الجمالية والدينية والاجتماعية مقارنة بالذكور، وعلى درجات منخفضة على القيم الاقتصادية والسياسية، ويُرجع الباحثون ذلك إلى التنميط الاجتماعي لدور كل جنس وما يُتوقع منه في المجتمع (محمد خليفة، 1992: 81).

وفي إطار الحديث عن نمو القيم وتأثير الناحية الاجتماعية عليه يجب التنويه بدور مؤسسات المجتمع على العموم وأفراده في هذه العملية فهي تعاونية، ابتداءا بالفرد المسؤول عن أعماله وتصرفاته وانتهاءا بالمؤسسات الاجتماعية كافة(الأسرة، المسجد، المدرسة،وسائل الإعلام،..) "بحيث تترسخ القيم في بيئة اجتماعية سليمة تتحدد فيها التوجهات ولا تتعارض أو تتناقض" (الجلاد، 2007: 62).

<u>ب/ المحددات الفردية</u>: "إن الفرد يتبنى نسقه القيمي بناء على اسعداداته وتفاعله مع الآخرين وما يلقاه من تشجيع وتدعيم أو كفّ وإحباط حيال هذه القيم" (محمد خليفة، 1992: 75)، بمعنى أن الابن وهو يكتسب القيم لابد وأن تكون له استجابات نحو الأساليب المتبعة في ذلك من قبل الوالدين أو غيرهما، أو نحو التأثيرات البيئية عامة في هذه العملية بحكم كيانه الحي

أو شخصيته المتعددة الجوانب، وهذا ما جعل وجهات النظر –ربما- تختلف في تفسير آلية اكتساب وارتقاء القيم لديه، إذ يرى **المحللون النفسانيون** أن ارتقاء القيم يسير بالتوازي مع الارتقاء النفسي-الجنسي مركّزين في ذلك على مبدأ التوحّد Identification أي توحد الطفل مع والديه اللذين يمثلان نظام المجتمع، بحيث يعلمانه القواعد الأخلاقية و القيم التقليدية والمثل العليا فيه، وهي وظيفة الأنا الأعلى على مستوى شخصية الابن رغم دفعات الأنا وسيطرة الهو في هذه المرحلة، ذلك بسبب علاقته الوثيقة بالوالدين التي تجعله **يستدمج صورهم** ومن خلال المكافأة و العقاب على أفعاله الصحيحة الواجبة والخاطئة غير المقبولة؛ وفي مرحلة متقدمة من العمر تتدخل في هذه السيرورة لبناء القيم الاهتمام والاختيارات والتفضيلات من طرف الفرد لما هو إيجابي من قيم واقعية (محمد خليفة، 1992: 88).

أما بالنسبة **لنظريات التعلّم** فهي وعلى تنوعها تربط مسألة غرس القيم وترسيخها بمبادئ التعلم المختلفة، كالتعلم الشرطي الكلاسيكي والإجرائي، فإشباع الأم مثلا لحاجات الابن الأولية **يجعله يقرن** مجرد وجودها بعامل الراحة و الطمأنينة لديه وهي نواة حاجته للحب، مما يدفعه إلى اتباع المسالك المُرضية للأم بما في ذلك القيم التي تتوقعها منه كالتحصيل الدراسي، النظافة، ...، وتكتسب القيم **بالتقليد** أو **الملاحظة** للنموذج مهما كانت تصرفاته أو كلامه إيجابيا أو سلبيا و لو لم يقصد تعليم الابن ذلك.(العمري، 2000: 28)

ومن جهتها تركّز **النظريات المعرفية** على اعتماد التغيّر في الأبنية المعرفية لحدوث النمو القيمي ممثلة بأعمال جون بياجيه ومن معه، وقد تمّ التعمّق في ظلها لاحقا عندما تناول كولبرج لورنس(Kohlberg. L) النمو الأخلاقي أو الحس القيمي وطريقة حل النزاع القيمي، وانطلق نموذجه من مبادئ أساسية، أهمها تواجد **بنية معرفية** للتفكير القيمي تتطور حسب المراحل أو المستويات العمرية وهي تمكن الأفراد من إصدار أحكام منسجمة مع الوضعية أو موضوع القيمة، وبتقدّم العمر يزيد التفكير دقة، بحيث تدمج عناصره من مرحلة في أخرى، فإذا قبل الفرد قيما معينة في مرحلة تصبح مفهومة في لاحقتها(ابن العزمية، 2012: 209)، وبالرجوع إلى الوجهات الثلاث في تفسير نمو القيم واكتسابها يمكن الأخذ بالنظرة التكاملية في ذلك، لأن شخصية الفرد وحدة ملتحمة الجوانب وبالتالي فإن تمييزه بين المقبول أو المرغوب

ونقيضه، بين الصواب والخطأ لن يتم بمعزل عن نمو قدراته العقلية عامة أو تفاعله الدائم خاصة مع المقربين أو اختياره لما يجنّبه العقاب ويبعده عن الأذى، كما لن يتم بغض النظر عن اهتماماته ورؤيته للواقع الذي يعيش فيه من حيث القيم السائدة.

إلا أن هذه الأساليب الخاصة بالفرد في اكتساب قيم دون غيرها أو القيم المعروضة كلها كمحددات فردية قد تفصل بينها أو تميزها المراحل النمائية حسب ما تقتضيه خصائصها.

4-القيم بين الاكتساب والتغيّر عبر المراحل النمائية:

إن عملية بناء القيم وترسيخها مهمة صعبة خاصة وأنها مرتبطة بوقت ومناخ مناسبين وهي مستمرة استمرار تفاعل الفرد مع محيطه(الشماس، 2010: 34)، مما يعني أن تعلّم القيم مرتبط مباشرة بالمراحل النمائية المختلفة للفرد حتى المبكرة منها، إلا أن هناك تباين بين نتائج الدراسات التي اهتمت بذلك سواء من حيث السن التي تبدأ فيها القيم بالتبلور أو من حيث التغيرات التي تطرأ على السلم القيمي للفرد وهو ينمو، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن القيم تبدأ بالظهور في حوالي سن **السادسة**، في حين أوضح بعضها الآخر أنه لا يمكن الحديث عن وجود قيم لدى الأطفال قبل سن **العاشرة** تقريبا(محمد خليفة، 1992: 20)، ومن الباحثين من يرجع **بدايتها** إلى السنوات الأولى من الطفولة كغيرها من المكتسبات السلوكية في صورة ما يسمى بالحس القيمي أي التفريق بين ما هو مستحسن من السلوك وعكسه ويتأثر ذلك طبعا بالإطار البيئي للطفل(الأسرة في المقدمة)، وبنموه معرفيا وانفعاليا يتبلور تدريجيا عنده المفهوم القيمي، ولا يتم ذلك إلا بعد سن **السابعة** أو **الثامنة** وخاصة بالنسبة للقيم المجردة –المعنوية- وإذا ما بلغ مرحلة النضج العقلي والانفعالي أصبحت له القدرة على تحليل قيمه وإدراك عناصرها وأثرها في سلوكه وسلوك الآخرين، ومناقشتها مع الكبار كلما زادت لديه الفرص لاكتشاف التباين بين آرائه وأراء الآخرين بشأن ذلك وغالبا ما يكون هذا في حوالي **12 و 14 سنة** فيرى الطفل قيمة الشيء فيما **يحققه** له من فائدة **ويرضي** من حوله في الوقت نفسه (أحمد ونوس، 2008).

ومن البحوث التي اهتمت بالقيم في هذه المراحل المبكرة دراسة نيوسي وتيوريل التي أجرياها على عينة من 44 طفلا تتراوح أعمارهم ما بين 2 و 9 سنوات طبقا عليهم اختبارا ذا بندين أحدهما متعلق بالجانب الأخلاقي و الآخر بالجانب الاجتماعي، إضافة إلى أسلوب الملاحظة، وأهم ما توصلا إليه أن أطفال ما قبل المدرسة يمكنهم التمييز بين ما هو أخلاقي وما هو اجتماعي وحتى من بلغوا سن 2,5 سنة كانوا يقيمون حكمهم على الخطأ في ضوء طبيعة الفعل، وفي دراسة لهما على عينة أطفال تتراوح أعمارهم بين 5 و 11 سنة توصّلا إلى أن الأطفال من 6 إلى 10 سنوات يمكنهم إدراك ما يترتب عن أفعالهم وبالتالي تحاشي غير المرغوب من السلوكات وهم في العاشرة(10) من العمر أكثر مراعاة للقواعد الاجتماعية (محمد خليفة، 1992: 97، 98)، فالطفل إذا يتعلم المبادئ الأخلاقية والقيم عامة منذ السنوات الأولى من حياته، وهو يتشربها من والديه ومن غيرهم من الكبار المحيطين به، إلا أنها تكون ذات معاني خاصة لديه في مراحله الأولى ويتقبلها عن طيب خاطر، فمفهومه عن الخير مثلا هو ما يسمح له القيام به، والشر ما لا يرضي أمه، ويتغير مفهومه هذا بنموه "فهو بتقدمه في السن يأخذ في مناقشة القيم ولا يتقبل المواعظ والإرشادات قبولا مطلقا ومن دون تفكّر بل يحاول التعرّف على طبيعتها وأبعادها ... ، وعندما يصل إلى مشارف المراهقة يبدأ بتناول مبادئ الكبار وسلوك الوالدين بالنقد والتحليل ويعمد إلى التفكير في قيم المجتمع من حيث محتواها ومعناها" (الشماس، 2010: 240)، موجها اهتمامه نحو من لم يمتثلوا لها ولما تعلمه من قيم في صغره من جماعة أقرانه وأسرته بوجه خاص، وقد يثور ضد القيم الاجتماعية التي لا توافق ميوله واتجاهاته متبنيا قيما يراها هو مناسبة ويلتزم بها حتى على مستوى سلوكاته، يحدث ذلك في هذه المرحلة الحرجة من النمو –المراهقة- كما يراها بعض المختصين بفعل الخصائص المميزة لها لاسيما العقلية منها، فتوسّع قدرات المراهق العقلية (التفكير، الإدراك، التحليل، الانتباه، ...) يمكّنه من تحليل الوسط القيمي داخل المجتمع، كما أنّ خياله المجرد المبني على الصور اللفظية (تفكيره ينتقل من المحسوس إلى المجرد) له دور كبير في ذلك لأن عملية اكتسابه للغة تدخل طورها النهائي من حيث أنها هي القالب التي تصب فيه المعاني المجردة، وعلى هذا الأساس تعتبر مرحلة المراهقة من أفضل المراحل لغرس وتنمية القيم إذا ما استُخدمت في ذلك أنسب الأساليب وأنجعها، وللأسرة الحصة الكبيرة في هذه العملية من خلال تهيئة المناخ

الأسري الملائم من علاقات سوية وقوية ومجال خاص لإبداء الآراء والاستماع للأبناء باهتمام وتهيئتهم للتعامل مع البيئة الخارجية (العيسى، 2011: 56- 62).

وهذا بالضبط ما يراه محمد سمير المنير في فترة المراهقة بفعل نمو الإدراك العقلي والنشاط الاجتماعي للمراهق حيث يكون تلقيه للقيم الاجتماعية أسهل ويتضح ذلك في قوله: "تعتبر هذه المرحلة مرحلة توسّع الآفاق والنشاط الاجتماعي والانفتاح على المجتمع، وتسمى فترة التلقين للقيم والمثل على المستوى الاجتماعي" (البقمي، 2009: 95).

بالتالي فإن الفرد يكتسب قيما معينة في مرحلة الطفولة بمعاني خاصة ولكنها لا تبقى كذلك فهي تتأثر بخصائص نموه وانتقاله من مرحلة نمائية لأخرى فيطرأ على منظومة قيمه تلك تغيرا باستدخال قيم جديدة أو التخلي عن أخرى أو انتقال القيم من مرتبة إلى أخرى على السلم القيمي،وهذا ما دلّت عليه نتائج العديد من الدراسات كتلك التي قام بها البطش وجبريل(1991) والتي هدفت إلى التعرّف على التغيرات التي تحدث في القيم الغائية والوسيلية بحسب المراحل النمائية لدى الأفراد في البيئة الأردنية مستخدميْن مقياس روكيش على عينة من 800 فردا موزعة على ثماني (8) فئات عمرية، فأظهرت بالفعل تغيرا في تلك القيم بحسب العمر (محمد خليفة، 1992: 61) ، أما فيما يتعلق ببداية تغير المنظومة القيمية فقد كشفت دراسة جابر عبدالحميد وسليمان الشيخ (1978) في بعض جوانبها في المجتمع العراقي على أربعة(4) فئات عمرية هي:(3 إعدادي متوسط العمر 15 سنة، 3 ثانوي متوسط العمر 18 سنة، 2 جامعي متوسط العمر 20 سنة، 4 جامعي متوسط العمر 22 سنة) أن معظم التغير يحدث في نهاية المرحلة الثانوية وأوائل المرحلة الجامعية (عطا حسين عقل، 2001: 51)؛ ومن البحوث التي تعتبر رائدة في مجال ارتقاء نسق القيم عبر مراحل عمرية مختلفة دراسة روكيش (Rokeach1973) التي أجريت على عينة (752) فردا مكوّنة من ثلاث مجموعات: طلبة المدارس الثانوية شملت الأعمار 11، 13، 15، 17 سنة، طلبة الجامعة تراوحت أعمارهم بين 18 و 21 سنة، مجموعة راشدين تراوحت أعمارهم بين 21 إلى 70 سنة، ومن أهم ما أسفرت عليه نتائج الدراسة أن هناك تغيرا مستمرا في نسق القيم يمتد من المراهقة المبكرة وحتى سنوات متقدمة من العمر(عطا حسين عقل، 2001: 53).

وفي نفس السياق بيّنت بعض الدراسات وجود قدر كبير من التشابه بين قيم الأفراد خلال سنوات المراهقة في الفترة من 12 إلى 18 سنة، منها مثلا دراسة كيولين ولي(Kulhen & Lee) التي توصلت إلى أنه هناك تشابه كبير بين الأفراد في مرحلتي المراهقة المبكرة والمتأخرة من حيث نوع القيم وتمثل –بوجه عام- قيم الصداقة، الشجاعة، السعادة، العلاقة بالآخرين أهمية كبيرة في نسق قيم المراهقين، وهو ما كشف عنه سيمونز وآخرون(Simmons et al) (محمد خليفة، 1992: 22).

ومن هذا يمكن القول بأنه إذا كان هناك تغير في النسق القيمي يظهر في مرحلة المراهقة فإن مقداره أو شكله أو وقته(السن بالضبط) يبقى محدودا بالعينة المقصودة بالدراسة مادامت الدراسات تختلف حول هذه المسألة، وهو ما يهمنا في هذا الموضوع، ومما تنبغي الإشارة إليه هو أنّ فترة المراهقة ككل على حد تعبير ميوسن، كونجر وكاجن تمثل شدة الفردية وشدة الاجتماعية، كما أن الارتقاء الاجتماعي للمراهق يمضي في اتجاهين، أحدهما نحو قطب الفردية والآخر نحو قطب الاجتماعية وما يتيحه من تجارب التعاطف والمساعدة المتبادلة والتضحية في سبيل الصديق، وهو ما أسماه إريكسون (Erikson) بمرحلة تحديد الهوية(محمد خليفة، 2012: 197) الممتدة من 12 إلى 21 سنة والتي تتمسز بالشعور بالهوية مقابل الشعور باضطراب الهوية، إذ من بين الأسئلة التي يطرحها المراهق من أجل ذلك "من أكون بالنسبة لهذا المجتمع الذي أعيش فيه، وما القيم والمعتقدات التي تنظم مسيرتي وتقودها ؟ (العتوم وآخرون، 2011: 74).

وفي دراسة مماثلة للدراسة الحالية من حيث نوع العينة لمحمود عطا حسين عقل حول "القيم السلوكية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية ببعض دول الخليج العربي على عينة بلغت 883 تلميذا(452 ذكور و431 إناث)، تبيّن أنه لا يوجد تأثير لمتغير المرحلة الدراسية على القيم الاجتماعية، الأسرية، الفكرية، الشخصية والوطنية للتلاميذ المراهقين فيها مما يدل على تقارب الاهتمام بهذه القيم من طرفهم.(عطا حسين عقل، 2001: 165).

نخلص من ذلك كله إلى أن المراهق مهما كان سنه أثناء هذه المرحلة النمائية يبقى في حاجة لتوجيهات الوالدين خاصة فيما يتعلق بنوع القيم التي يتبناها أو يتساءل حولها، وفي هذا يرى

عباس نورالدين بأنه "يجب أن لا ننسى أن أبناءنا سواء كانوا أطفالا أم مراهقين لم يتمثلوا بعد بما فيه الكفاية القيم الأخلاقية والاجتماعية، ولم تختبرهم مواقف الحياة بحيث تترسخ هذه القيم في سلوكهم ولا تتأثر بأية مغريات؛ إنّ تعرّض الأطفال والمراهقين لإغراءات الخروج عن القواعد الأخلاقية والاجتماعية من شأنه أن يهددهم بالانزلاق في الانحراف تحت تأثير ظروف لا نستطيع التحكّم فيها.(عباس نورالدين، 2005: 137).

وبعد استعراض الظروف التي يتم في ظلها تشكّل نسق القيم متأثرا بخصائص المرحلة النمائية للفرد (طفلا أو مراهقا) نشير كحوصلة لذلك إلى رأي كل من (Perron 1971) و(Marlieu 1973) حول اكتساب القيم، فهما يعتبران أن دوره ليس سلبيا يستقبل القيم وفقط بل يعيد بناءها أي أن "إنشاء القيم وتكوّنها هو أبعد من أن يختزل في سيرورة سلبية يلتزم الطفل خلالها بالأحكام والمعايير التي تُفرض عليه من الخارج، فالأمر يتعلق بسيرورة نشطة يتبنين خلالها الكائن الحي بأكمله"، ويشيران إلى دور الثقافة وسياق الانتماء الاجتماعي (أحرشاو، 2009: 99).

5- أهمية القيم الاجتماعية وأنواعها:

إن لكل مجتمع نظاما خاصا من القيم يتميز به عن غيره من المجتمعات يتمثل في سلوك أبنائها وطرائق معيشتهم وأساليب تفكيرهم وفلسفتهم في الحياة (الشماس، 2010: 33)، من هذا المنطلق تمّ التركيز في هذه الدراسة على القيم الاجتماعية التي هي أكثر انعكاسا على سلوكات الأفراد وهي محل اهتمام كل والدين في التنشئة الاسرية للأبناء، فمن خلالها تصدر الأحكام عليهم بحسن تربيتهم وتأدبهم أو العكس؛ ومن دوافع دراسة القيم الاجتماعية أيضا كونها من النوع الوسيلي (قيم وسيلية) وهي أكثر التصاقا بالسلوك واقترابا من الواقع الاجتماعي وبالتالي يمكن طرح مؤشرات إجرائية لها، كما أنه ليس من المعقول أن تجري دراسة كل القيم الممكن تصوّرها، ولابد من التعامل مع قيم تشكّل جزءا من الإطار القيمي العام للمجتمع (حسن علي، 1998: 257، 258).

وتميّز القيم الاجتماعية بوضوح بين الأفراد، فإذا ما ارتفع مستواها أو كانت في مقدمة اهتمامات الفرد كان سلوكه الاجتماعي إيجابيا (يُظهر المودة والمحبة لغيره، لا يؤذي الآخر ولا يقدم على تصرفات تتعارض مع مبادئ مجتمعه) والعكس إذا ما انخفض مستواها، والسلوك الاجتماعي سلوك مكتسب يمكن تعلمه من خلال العمل على رفع مستوى القيم الاجتماعية لدى الفرد (الثقفي وآخرون، 2013: 57).

وكل الدراسات الخاصة بالقيم التي تمّ الاطلاع عليها قائمة على أساس انتقاء مجالات أو أنواع محددة من القيم ومعالجتها من خلال اختبارات أو استمارات مناسبة، ووفق هذا تمّ اختيار القيم الاجتماعية لدراستها من حيث بعض الأنواع أو التصنيفات كما سنأتي على ذكر ذلك.

فالقيم الاجتماعية هي "معيار أو مستوى للانتقاء من بدائل وممكنات اجتماعية أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي"، ويرى زاهر بأنها "مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يُشترط أن تنال قبولا من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية واتجاهاته واهتماماته" (عايز، 2010: 5).

وقد حددت سامية محمد جابر مكونات القيم الاجتماعية أولا في الجيل التلقائي من المعتقدات –على حد تعبيرها- الموروثة ثم الآراء و الأفكار الأخلاقية للصفوة من الأفراد الذين حرصوا على نشرها ثم أخيرا التقاليد وهي من الرواسب غير الشخصية للماضي(2003: 226)، وهو ما ذهب إليه الشماس في تعريفه للقيم الاجتماعية بحيث ركّز على الإرث التاريخي للمجتمع كمكوّن أو محدد لها وفق سلسلة التطورات التاريخية والاصطفاء الثقافي، إضافة إلى علاقات الأفراد المحكومة بأسس مقبولة اجتماعيا(الثقة، الاحترام، المصلحة،...) في إطار الأهداف الاجتماعية.(الشماس، 2010: 43).

ولكن إذا ما تمّ التأكيد والاتفاق على المرجعية الاجتماعية لهذا النوع من القيم كمصدر أولا وكضابط أو محك لقبول سلوك الفرد أو رفضه ثانيا فإنه تجب الإشارة إلى أن الشريعة الإسلامية في المجتمعات المسلمة هي المنبع الأول لاستنباط القيم الاجتماعية، وعلى قدر رجوع

المجتمع للشرع الصحيح والاعتماد عليه في وضع المعايير الاجتماعية وترتيبها بقدر ما تكون قيمه قوية ملزمة يقل من يخالفها وتأخذ صفة القداسة والثبات.(الثقفي وآخرون، 2013: 57).

ويستنتج مما سبق أن القيم الاجتماعية تحفظ للمجتمع هويته وسلامته من مختلف المشاكل والأمراض الاجتماعية فهي ذات أهمية بالغة في وقاية الأفراد عموما والشباب بصفة خاصة من الانحراف، وذلك ما اهتمت به دراسة الباحث سعيد الحسنية على عينة عشوائية (400 طالبا) من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعينة مساوية لها من نزلاء إصلاحية الحائر الذين ارتكبوا جرائم، حيث أوضحت نتائجها الفرق الكبير بينهما في القيم الاجتماعية المدروسة(الأمانة، احترام حقوق الجار، حب العمل، الولاء للوطن، احترام الممتلكات العامة) لصالح الطلاب الذين كان تمسكهم بها كبيرا مقابل ضعفه الشديد لدى نزلاء الإصلاحية، مما يدل على الدور الكبير لهذا النوع من القيم في الوقاية من الانحراف ومحاربة الجريمة وتعديل السلوك المضطرب.(البقمي، 2009: 35).

هذا لأن القيم الاجتماعية تعتبر من أهم وسائل الضبط الاجتماعي مما يدعم أهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع على حد سواء، فاختيار الفرد لأي شيء أو فعل لا يتحدد إلا عن طريقها خاصة وأنها مرّت بعملية تصفية وهي تجعل حياته مصقولة في الوسط الاجتماعي وتقيس الأمور من وجهة نظر المجتمع لا الفرد.(محمد جابر، 2003: 226)

ويرى الهندي(2001) أن القيم الاجتماعية ومن خلال وظيفتها في ضبط سلوكات الأفراد تعمل على ترابط المجتمع وتماسكه وتوحيده وتنظيمه فهي تشكّل ركنا أساسيا في تكوين العلاقات الإنسانية والاجتماعية وتوجيه سلوكات الأفراد والتأثير الواضح في عقولهم من خلال التنشئة الاجتماعية بمختلف مؤسساتها.(الثقفي وآخرون، 2013: 57)

هذا بالنسبة لأهمية القيم الاجتماعية عامة، أما بالنسبة لتصنيفاتها فقد تعددت بتعدد المعايير واختلاف وجهات نظر الباحثين فيها، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: (محمد حسن، 2005: 47)

أ/ تصنيف ليندا وريتشارد آبر(2002): صُنّفت القيم الاجتماعية هنا في مجموعتين أساسيتين:

* مجموعة قيم الكينونة، وتضم: الصدق، الشجاعة، المسالمة، الاعتماد على النفس، الانضباط الذاتي والاعتدال، الوفاء والعفة.

* مجموعة قيم العطاء، وتضم: الإخلاص والمصداقية، الاحترام، الحب، الإيثار والحساسية، العطف والمودة، العدالة والرحمة.

ب/ تصنيف كنعان(1992): صنّف القيم الاجتماعية في سبع(7) فئات هي:

- محبة الناس الآخرين ومساعدتهم و احترامهم.
- محبة الأهل وتقديرهم واحترامهم.
- تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.
- حب الإيثار مقابل تجنب التعاون وتنمية الروح الجماعية
- تغليب المصلحة الجماعية مقابل حب الذات والسلطوية والطمع والاستغلال
- الصداقة

وقد صنّف الشماس(2010): القيم الاجتماعية حسب طبيعتها في ثلاث فئات هي كالتالي: (44، 45)

* القيم الاجتماعية داخل الأسرة: هي مجموعة القيم الاجتماعية التي تقوم عليها العلاقات الأسرية، وتضم:

- الانتماء الأسري: هو شعور كل فرد في الأسرة بأنه عضو منها من خلال العيش المشترك ضمن مفهوم المناخ الأسري الذي يحقق إشباع الحاجات النفسية والمادية لأفراد الأسرة، ويتشكّل هذا الشعور وينمو في ظل العلاقات الأسرية التفاعلية السلمية وخاصة العلاقات الزوجية الصحيحة.

- العلاقة الزوجية: وتشمل الحقوق والواجبات المتبادلة بين الزوجين وكذا توافقهما وتعاونهما في مسؤولية تربية الأبناء ورعايتهم على أساس الحب والتفاهم والتعاون مما يعطي مثلا إيجابيا عن العلاقة الزوجية للأبناء.

- محبة الوالدين: من شأنها تعزيز الروابط الروحية والدموية بين الأبناء والوالدين، وهي تعطي الأبناء الأمن والطمأنينة والتفاؤل بالمستقبل.

- محبة الإخوة: إن العلاقات الأخوية الودية بين أبناء الأسرة الواحدة تتضمن إمكانية العطاء والسخاء المتبادل وكذا التقدير والاحترام، ويشعر كل ابن بأنه مرغوب فيه ومحبوب من طرف إخوته، ولا يتحقق ذلك بدون محبة الوالدين.

- المعاملة العادلة للأبناء: أي عدم التمييز بين الأبناء من ناحية الترتيب الميلادي أو الجنس ومراعاة الفروق الفردية بينهم واحترام كل منهم وتقبله وفق قدراته وإمكانياته.

- معاملة الأبناء بعضهم مع بعض: إن طبيعة المعاملة أو التفاعل بين الأبناء يساعد كلا منهم في تنمية مهارات شخصية واجتماعية، حيث يكتسب السلوكات الصحيحة والمقبولة ويتعلّم الصواب والخطأ ...

- التعاون الأسري: أن يؤدي كل فرد داخل الأسرة دوره متفهما لمشاعر غيره ومراعيا لقدراتهم متجاوزا روح الفردية، ويتعلم الطفل هذه القيمة من خلال تنظيم أنماط سلوكية جماعية من طرف الوالدين.

* <u>القيم الاجتماعية خارج الأسرة:</u> هي القيم التي تنمّيها التنشئة الأسرية لإكساب أبنائها مبادئ التكيف أو التوافق الاجتماعي، وتضم:

- العلاقة مع الآخرين: تتم من خلال تعزيز روح الانتماء إلى الجماعة في نفوس الأبناء وتوضيح حاجاتهم للاتصال الاجتماعي وأن الاحترام المتبادل هو أهم ركائزها.

- مساعدة الآخرين: أي تقديم يد العون للغير سواء ماديا أو معنويا كلما دعت الحاجة، ويفضّل أن يكون الفرد هو المبادر في ذلك.

* القيم الاجتماعية الذاتية: المقصود بها تنمية القيم الشخصية للابن في الإطار الاجتماعي، وهي تضم:

- الصداقة: وهي أمر سهل الحدوث عند الأطفال، يكون تلقائيا، لكن يجب على الوالدين توجيههم من حيث معرفة الأصدقاء، سبب اختيارهم، ... أي وفق ضوابطهما لضمان التأثير الإيجابي لهذه الصداقة، لكن الأمر يختلف لدى المراهق لأنه يختار أصدقاءه بنفسه وقد يرفض تدخّل الوالدين في هذا الموضوع.

- الصدق: هو نقل الحقيقة كما هي مهما كانت الظروف والمعطيات؛ ومن مظاهره: الوفاء بالوعد، البعد عن الكذب والغش والخداع، ويكون الصدق مع الذات أولا ثم مع الغير.

- التسامح: ومعناه عدم التصلّب مع الآخرين عند خطئهم أو الاختلاف معهم؛ ويتضمن مشاعر الحب، الهدوء، الصبر، ضبط النفس والتكيّف.

- العطاء: يعني الاندفاع الذاتي لتقديم شيء ما للآخرين دون طلب منهم ولا سعيا وراء الثناء عليه من طرفهم أو تحقيق مصالح شخصية له، ومن شأنه تمتين العلاقات الاجتماعية.

- النجاح الاجتماعي: ينتج عن الصدق والعطاء والمعاملة الحسنة للآخرين، والفرد دائم السعي نحو تحقيقه وبشكل يومي، لكي يرضى عن ذاته ويلتمس ثمرات جهوده في إطار علاقته بغيره داخل الأسرة وخارجها ولكن بما يوافق قدراته.

- الاحترام: هو مفهوم عام متعدد الأبعاد بدءا باحترام الفرد لذاته وتقديرها، ثم احترامه لأفراد أسرته فأفراد مجتمعه فالحياة كلها، وهو يقوّي الشخصية ويعزز العلاقات الاجتماعية إذا كان تبادليا بين الأفراد.

ويؤكّد الشماس بعد عرضه للأقسام الثلاث للقيم الاجتماعية على الدور البالغ الذي تلعبه الأسرة لغرس هذه القيم وتنميتها لدى الأبناء بتوفير المواقف المناسبة لذلك مع الإيضاح وكذا توفر القدوة أو النموذج –الوالدان- ليشاهد الابن الممارسة العيانية لتلك القيم ويتأثر بها. فما هو بالتحديد طبيعة دور الأسرة في هذه المهمة وأساليبها؟

6- دور الأسرة في غرس القيم الاجتماعية وتنميتها لدى الأبناء:

إن التنشئة الأسرية –وحسب ما تمّ استخلاصه بعد عرض مجموعة تعاريف لها- هي عملية إكساب الوالدين للأبناء عناصر ثقافة المجتمع داخل الإطار الأسري الممثل لها وكذا أسس التفاعل مع غيرهم للتوافق مع الحياة الاجتماعية، ومن بين تلك العناصر "القيم" عامة ومنها القيم الاجتماعية على وجه خاص التي تعتبر قاعدة للنجاح في الحياة الاجتماعية، مما يدل على "أهمية التنشئة الأسرية وأهمية دور الوالدين في ضبط سلوك الأبناء واكتساب القيم فهما يمتلكان قدرا كبيرا من التأثير على نشاطات الأبناء واتجاهاتهم".(بريسم، بدون: 12)

وهذا التأثير يتضمن طبعا جانبا من النسق القيمي لكل من الأب والأم، يختلف باختلاف شخصيتهما، فالتأثيرات الإيجابية أو السلبية **للأم** على ابنها مرتبطة بالقيم الثقافية التي تحملها، فهذه الأخيرة مسؤولة عن توجيه سلوكها نحو ابنها، فقد تكون انفعالاتها نحوه زائدة أو نابذة أو طبيعية متوازنة تزيد من تفتح شخصيته ونمو الجوانب الغيرية في سلوكه(مردوده النفسي الذاتي والغيري يكون إيجابيا)(بوغازي، 2010: 63).

أما **الأب** وإن كان يمثل السلطة في الأسرة فهو أيضا رمز للعدالة، وسلطته لا تعني أبدا الشدة والقسوة المرضية، إنما الانضباط والحزم والنظام الذي يعلّم الأبناء تحمّل المسؤولية وكبح النوازع الفطرية وهي كلها من المفاهيم التي يستدخلونها في تكوين شخصياتهم وبناءها لتمنحهم معايير السلوك المناسب مع الذات والغير في المجتمع.(أوزي، 2002: 80- 82)، وليس الأب المفتقد لهذه المفاهيم أو ما يناسبها من قيم بقادر على إعطائها لأبنائه.

وعلى كل يتضح جليا تأثير عواطف الأم وسلطة الأب على الأبناء داخل الأسرة بشكل يكمّل فيه كل منهما الآخر مما يعني ضرورة تعاونهما واتفاقهما في مسألة تربيتهم عامة بما في ذلك اكسابهم القيم المرغوبة، هذا ما أكّده بوغازي قائلا: "لاشك أن الروابط التعاونية بين الأب والأم في تكوين اتجاهات الطفل تزيد من اتزانه الفكري والوجداني ....، يبدو مما سبق أن التوازن العاطفي للوالدين، ودرجة المستوى التعليمي في تكاملهما وانسجامهما أو تنافرهما

يؤثران على اتجاهات الطفل في عملية اختياره للقيم التي تجعل منه فردا متوافقا مع الذات والمجتمع"(2010: 65).

ونذكّر هنا بتأثير المستوى التعليمي للوالدين على قيم الأبناء إلى جانب المستوى الاجتماعي والاقتصادي(أنظر عنصر المحددات الاجتماعية للقيم)، لكن مما تنبغي الإشارة إليه في مسألة غرس القيم الاجتماعية هو تأثير عامل ثانٍ مهم هو نوع الاتجاهات أو **الأساليب التربوية الوالدية** للتنشئة الأسرية في إكساب الأبناء قيم دون غيرها، الأمر الذي أكّدته الكثير من الدراسات أقربها موضوعا ونتائجا لسياق الحديث هي دراسة **مارتينز و غارسيا** Martines & Garcia,2007) والتي أشارت إلى أن المراهقين أبناء الأسر الحازمة أعطوا أولوية عليا للقيم التي تشير إلى التفاهم، التقدير والوئام وحماية مصالح كل الناس وقيم النزوع إلى فعل الخير، قيم الامتثال أي تجنّب التصرفات التي تنتهك التوقعات أو المعايير الاجتماعية إضافة إلى القيم التقليدية، ذلك مقابل المراهقين من الأسر المتسلطة أو الرافضة الذين لم يبدوا نفس الاهتمام في مجال هذه القيم، ومن جهة أخرى فقد عكست الدراسة أهمية استخدام الآباء لبعد (القبول-المشاركة) في التربية الذي ارتبط بالاستدخال الأعلى للقيم من قبل الأبناء (بريسم، بدون: 11) ولعلّ هذا يدفعنا للقول بأن الأسلوب المرن أو الحازم في تربية الأبناء فعّال في عملية إكسابهم القيم المرغوبة التي تؤمّن لهم التوافق في الحياة الاجتماعية، وهذا ما تدعّمه انعكاساته الإيجابية على شخصياتهم بصفة عامة، كما بيّنتها مثلا دراسة محمد بيّومي خليل (السابق ذكرها في الفصل الثاني من الدراسة الحالية)، "فأسلوب التنشئة الأسرية إذن يؤثّر في تبني قيم دون أخرى، إذ ثمة ارتباط بين التوجّه القيمي للأبناء وإدراكهم لأنماط معاملة الوالدين" (الشماس، 2010: 77).

ولقد تحدّث شولمان (Shulman) عمّا أسماه بالقيم الشخصية المنحرفة الناتجة عن التربية الخاطئة في الأسرة، وهي تؤدي بالطفل إلى سوء التوافق كزملة الطفل المتميّز الذي يشعر ويسلك بطريقة تختلف عن غيره من العاديين لأن والديه نمّيا لديه الاعتقاد بأنه كذلك، وزملة الطفل النزّاع إلى السيطرة الذي يصطنع الأزمات العاطفية وألوان السلوك الابتزازي للسيطرة على الغير بما في ذلك والديه اللذيْن علّماه التسلّط.(كفافي، 1999: 158).

وعلى العموم فإن غاية كل والدين مهما كان أسلوبهما التربوي هو المساهمة بفعالية في تشكيل السلوك الاجتماعي المقبول لدى أبنائهم انطلاقا من إكسابهم مجموعة القيم المناسبة، فقد وُصفت الأسرة بأنها أقوى جماعة أولية من حيث قوة تأثيرها وممارستها **للضبط الاجتماعي** على أفرادها، لأنها تتمتع بالقدرة على السيطرة والإشراف المباشر والدقيق عليهم (محمد جابر، 2003: 281)؛ والمقصود بالضبط الاجتماعي حسب رأي هولنج شيد (Holling Shead) "هو تلك الممارسات والقيم الملزمة التي تحدد علاقات شخص معين ببقية الأشخاص والأشياء والافكار والجماعات والطبقات ثم بالمجتمع كله"، وهو يتخذ في كل مجتمع وجماعة مظهرين: أحدهما إيجابي تعكسه الأساليب الإيجابية المحفّزة للفرد على الالتزام والتمسك بالقيم والأنماط السلوكية المقبولة اجتماعيا(كالمدح، الثناء، الجوائز، الرضى الجماعي، ...)، والمظهر الآخر سلبي تمثله الوسائل والأساليب التي يتم إيقاعها على الخارجين عن القيم والأنماط السلوكية السوية(مثل الإلزام، النواهي، التهديدات، العقوبات الجزائية، ...)(الرشدان، 1998: 194- 198).

وبما أن القيم الاجتماعية من أهم وسائل الضبط الاجتماعي فإن من أساليب الأسرة في ممارسته على الأبناء من خلالها المدح والثناء، الإلزام، النواهي، التحذير، ...، ويرتبط هذا بالطرق المباشرة التي يعتمدها الوالدن في تعليمهم المرغوب من القيم الاجتماعية، وقد سبقت الإشارة إلى بعضها كالتّوحد والملاحظة وتوفير المواقف المناسبة، ومن هنا نأتي على ذكر أساليب(وسائل) غرس القيم الاجتماعية وتنميتها لدى الأبناء بنوع من التحديد.

<u>أ/ التعلّم بالتدعيم(الجزاء):</u> فكرته الأساسية هي أن الطفل يكتسب المعايير القيمية الضابطة لسلوكه من خلال خبرته داخل الأسرة، بحيث أنه يتعلّم بفعل تجاربه اليومية فيها أنواع السلوكات -الصادرة عنه- التي يثاب عليها أو ينال رضى والديه عنه ونقيضها من السلوكات التي يعاقب عليها وينال بها سخطهما، وبذلك فإن الابن يكتسب قيم والديه باستمرار من خلال استخدامهما لمبدأ الجزاء، ومن بين المظاهر القيمية المكوّنة لشخصيته بمبدأ التعلّم بالتدعيم تلك المرتبطة بالقيم الاجتماعية كتحمّل المسؤولية، حب أفراد الأسرة، التفاهم، التعاون، الحفاظ على العلاقات الحسنة، ...(بوغازي، 2010: 66، 67)، ذلك لأن حاجته إلى

حب الآخرين وتقبّلهم له تكون بتقدير أفعاله واستحسان نجاحه، وهو يعتمد عليهم لمعرفة أي سلوك يُصدره حتى يتوافق مع بيئته(Pomerlau, A et Malcuit, G 1983 : 225).

ب/ التعلّم عن طريق الحوار و المناقشة: يُعدّ هذا الأسلوب أكثر ملاءمة لتعليم القيم وبيانها وتعزيزها، فمن شأنه فتح قنوات التواصل بين المربي والأبناء مما يساعده على كشف انشغالاتهم وطرق تفكيرهم ومن ثمّ تعليمهم بما يناسبهم، ويساهم الحوار في تشكيل وتصوّر القيم لدى الأبناء مع ترسيخ قناعات عقلية تدعمها لديهم إذا كان حوارا إيجابيا تتوفر فيه المهارات والآداب اللازمة.(الجلاد، 2007: 138، 139)(سيتم التفصيل في الأسلوب في عنصر لاحق لصلته الوثيقة بموضوع الدراسة الحالية).

ويمكن إدراج التلقين في تعليم القيم للأبناء ضمن هذا الأسلوب-الحوار- إذ يرى جون بياجيه أنه يستحيل تزويد الطفل بالقيم الخلقية مثلا من دون الاستعانة بالتلقين، وسلطة الراشدين ضرورية لذلك، ولكنها تبقى قليلة الفاعلية عندما يكتفون بالأقوال دون الأفعال(الشماس، 2010: 224)، ذلك لأن الابن إذا حدّثه والده مثلا بقيمة ما ويتصرّف خلاف ما يقول في موقف يتضمن تلك القيمة تحت نظر الابن يلاحظ هذا الأخير التناقض بين قول الوالد مما قد يجعله يمارس هذه الازدواجية في سلوكه أو يواجه الأب بذلك، وهو من المواقف المحرجة.

ج/ التعلّم عن طريق الملاحظة أو التقليد: له نفس الشكل مع التعلّم بالقدوة –النموذج- وكذا التوحّد، فنظرا لشدة احتكاك الطفل بوالديه وتفاعله معهما فإنه سيلاحظ خصائص سلوكاتهما، عادتهما، قيمهما، ويعمد إلى اكتسابها فهو يقلّدهما، لذا وجب عليهما توفير القدوة أو النموذج الإيجابي في شخصيتهما حتى تكون قيمه وسلوكاته الاجتماعية إيجابية ومقبولة، ويكون الأمر أكثر تعقيدا في حال التقمّص أو التوحّد الذي يكون فيه اكتساب بعض صفات وقيم الأب أو الأم بطريقة لا شعورية، وهو مصدر للأمن و الطمأنينة في نفس الوقت، وتوضّح الكثير من الدراسات أن اكتساب الطفل لقيم الآباء يزداد كلما توفّر الدفء والحب في علاقتهم، حتى أن الطفل إذا خالفها يشعر بالإثم كما يرى بريسم(بدون: 3).

د/ التعلّم عن طريق القصة: تعتبر القصة من أنجح الوسائل التربوية وأكثرها قبولا واستحسانا من المتعلمين والأبناء عامة لما تتميز به مؤثرات نفسية وخيالية وإدراكية أيضا، ولها دور فعّال في إكسابهم الاتجاهات والقيم التي تشكّل الموضوع في القصة، إلا أن هذه الأخيرة لها عناصر تنبغي مراعاتها حتى تؤدي هدفها، وهي الفكرة، الأحداث، الشخصيات، البيئة الزمانية، البيئة المكانية، البناء الفني، واللغة أو الأسلوب، ولهذا وجب أيضا مراعاة خصائص المراحل النمائية للمستفيدين من القصة، من الناحية الوجدانية والعقلية والاجتماعية، فمثلا الطفل ما بين الثالثة والخامسة من العمر ليست له القدرة على الخيال وبالتالي تكون شخصيات القصة من المألوفات لديه(حيوانات، نباتات، أصدقاء،...)؛ وابن الثالثة عشرة إلى الثامنة عشرة ينجذب إلى قصص البطولة والمغامرة والقصص الوجدانية والاجتماعية المهتمة بالنجاح والقيادة مثلا، ...(الجلاد، 2007: 120- 128).

هـ/ التعلّم من خلال المواقف(الأحداث): يحرص كل والدين على أن يفرّق الابن بين الصّواب والخطأ من الأفعال، لكن التعليمات في بعض الأحيان قد لا تكف لذا يُفضّل تعليمه ذلك من خلال المواقف التي يعايشها هو-الطفل- أو المحيطين به، بحيث إذا ما صدر عنه سلوكا إيجابيا مثلا (الصدق) يثنيان عليه كقولهما له: لقد أحسنت التصرّف بقولك الحقيقة، إنك صادق.

وفي نفس الوقت يعرّفانه بهذه القيمة، وإذا كرّرها ثانية يستجيبان بنفس الطريقة، فيكتسب الطفل معنى الصدق وكيفية تجسيده في أفعاله، وكلّما كثرت الأمثلة ازداد فهم الابن لمختلف القيم معنى وسلوكا.(الشربيني ويسرية، 2000: 166، 167)، وتظهر هنا أهمية التوجيه المباشر من قِبل الوالدين لسلوك الأبناء بهدف تعليمهم المقبول منها اجتماعيا ونقيضه.

وما ينبغي التنبيه إليه في مسألة غرس القيم أو تنميتها هو أنه –وحسب ما يرى الكثير ممن اهتموا بهذا الموضوع- لا يمكن الحديث عن تشكّل القيم عامة ونموّها دون الإشارة إلى **الضمير الأخلاقي**، "فالضمير قوة داخلية مكتسبة ومتعلمة من جراء التفاعل والاحتكاك مع البيئة المحيطة بالفرد، وللآباء و الأمهات والكبار عموما دور مهم في تكوينه لدى الأبناء، لذلك يقال أن الضمير الأخلاقي هو البديل عن الآباء في بداية حياة الطفل الذي لا يقوى على التفرقة بين الصواب والخطأ" (أحمد محمد، 2009: 118) ذلك أن مجموعة المعايير والقيم وأساليب الأمر

والنهي والثواب والعقاب التي يخبرها الطفل في المواقف العادية داخل الأسرة كبيئة خارجية ملموسة لا تلبث أن تُستدمج داخله لتصبح جزءا من تكوينه الداخلي غير الملموس وهو **الضمير** (قمر ومبروك، 2009: 79).

وبالتالي فإن وظيفة **الضمير** تكمن في ردع الفرد عن السلوكات غير المرغوبة وتحسيسه بالإثم في حال ارتكابها أي أنه نوع من الضبط الداخلي الذاتي للفرد وهو على أهمية بالغة في المواقف المختلفة التي يكون فيها الابن بعيدا عن رقابة أبوية، "ولكن التزام الفرد التام بمبادئ الضمير والسلوك على أساسها –حسب ما يرى كولبرج لورنس (Kohlberg. L) في نظريته الخاصة بالنمو الأخلاقي- لا يكون إلا عند 18 سنة فما فوق، بحيث يتصرّف الفرد وفق المبادئ الأخلاقية التي اختارها وهي طبعا عامة، مجردة، ثابتة، مثل العدالة، التعاون واحترام الذات الإنسانية، والصواب والخطأ، ..."(الجلاد، 2007: 191)، وهي في الواقع مجموعة قيم مرتبطة بالسلوك الاجتماعي يكتسبها الأبناء ويشبّون عليها أولا في الأسرة ومنذ المراحل الأولى من الطفولة، إلى أن تصبح هي الموجه لسلوكاتهم، هذا إذا تمّ تشربها عن قناعة بعيدا عن بعض العوامل الدخيلة بالنسبة لوظيفة الوالدين في تلك العملية، مثل جماعة الأقران ووسائل الإعلام، فهل الحوار مع الأبناء سبيل ناجع في ذلك؟

7- التربية على القيم الاجتماعية بالحوار:

بالرجوع إلى العنصر الخاص بالتربية بالحوار وعنصر غرس القيم والمراحل النمائية، تتبين فاعلية الحوار كوسيلة جد مناسبة لهذه العملية التي تبدأ منذ المراحل الأولى للطفولة حيث يركز الوالدان من جهتهما على تعليم الطفل القيم الاجتماعية المختلفة التي يتكيف من خلالها مع المواقف الاجتماعية، ويكون أكثر قبولا لها.

والتنشئة الوالدية أو الأسرية حسب ما يراه بعض الباحثين منهم(معن خليل العمر) تتم بالأسلوب الشفوي والتعبير اللفظي المباشر ولا تتم حسب نظريات ومناهج علمية متعلمة في المدارس أو المعاهد، والأبوان هما أول الناس في ذلك لتعليم الأبناء الثقافة الاجتماعية وسلوكيات التعامل مع الغير والإحساس بأحاسيسه، ولا يتم ذلك في وقت واحد بل بالتسلسل

تزامنا مع المراحل العمرية وبحسب ما تتطلبه الحياة الاجتماعية من النسق الاجتماعي (سحر، 2011: 122)؛ وتؤكد الكثير من الأدبيات الخاصة بغرس القيم وتنميتها على اعتماد الحوار بين الوالدين والأبناء كوسيلة لذلك "باعتباره أسلوبا للمعايشة واكتشاف الحقيقة ومعرفة الواقع مما يجعله فعالا في إرساء وتعميق العادات والمفاهيم والقيم" (بكار، 2010 د: 33).

فقد يحاكي الطفل والديه ويكتسب قيمهما أو بعضها بالملاحظة والتقليد وقد يغتنمان مختلف المواقف لإكسابه إياها، ولكن وفي غالب الأحوال يكون هذا مقرونا بالإجابة عن **استفساراته** حول مواضيعها مما يوجب عليهما تقديم الإجابة الشافية له، " فتعليم الصغار للمبادئ والقيم الأساسية في حياة أي مجتمع يترافق دوما باحترامه و**شرحها وتعليلها**، وسيكبر الطفل وهو يحمل هذه التعليلات كقيم ومبادئ في حياته....، فعند رؤية الأم لأبنائها يتشاجرون يمكن أن تحدثهم قائلة: إنه يؤلمني أن أراكم لا تتعاونون مع بعضكم والتعاون أمر هام، وعليها أن تتهيأ إذا سألوها: "لماذا للتعاون كل هذه الأهمية؟ " وأن تحترم عقولهم و**تجيبهم على سؤالهم بالشكل المناسب**.(مبيض، 2003ب: 106).

رغم ذلك قد لا يستجيب الطفل لتوجيهات الوالدين نحو الأخلاق والعادات الحسنة والنهي عن ضدها ولو بتشجيعه أو إظهار عدم الرضا للتصرفات الخاطئة، فينبغي إذن عدم الاستعجال، فالابن يعاند ويرفض ويتصرّف خلاف الواقع لإثبات نفسه أحيانا والاعتزاز بشخصيته ويزول ذلك بمرور الأيام مع المتابعة و العناية والتوجيه السليم.(مفتي الصديقي، 2011: 126).

فيجب إذن التروي من قبل الآباء والأمهات عند تعليم الأبناء مختلف القيم لأنهم يتفاعلون معها بطريقتهم الخاصة، كشخصيات لها دوافع وحاجات تتوافق مع مراحلهم النمائية، ولهذا فإذا كان التعليل والشرح لمواضيع القيم في مواقف التعلم المناسبة مطلوب للطفل كما بيّنا أعلاه فإنه أكثر ضرورة بالنسبة للمراهق لأن هذا الأخير -وكما أشرنا سابقا- لا يقبل القيم ببساطة دون نقاش وحتى تلك التي اكتسبها قبل هذه المرحلة يخضعها للمراجعة لتحديد موقفه منها تماما، وذلك بفعل تزايد قدراته العقلية و المعرفية من جهة، ومن جهة أخرى فإن

"إحدى المهمات التطورية التي يجب على المراهق إتقانها هي تعلّم ما تتوقعه منه الجماعة ومن ثمّ الرغبة في تشكيل سلوكه ليتوافق مع تلك التوقعات دون إشراف وتوجيه مستمر أو تهديد بالعقاب باستبدال مفاهيم أخلاقية محددة لمرحلة الطفولة بمبادئ أخلاقية عامة وتشكيلها بحيث تعمل كموجهات لسلوكه فيصبح لديه نوع من الضبط الذاتي(الداخلي) وهي مسؤولية كان يمارسها الوالدان عليه أو المعلم.(أبوجادو، 2011: 465).

والملاحظ الممكن تسجيلها هنا هو أنه ليس بمجرد بداية المراهقة يكون الابن قادرا على إنجاز أو أداء هذه المهمة التطورية، كما قد لا يكون أصلا على وعي بها وبالتالي من واجب الوالدين تحسيسه بما هو مطلوب منه أو بالأحرى متوقع منه مع متابعته وتوجيهه نحو الالتزام بالسلوكات المرغوبة والمقبولة اجتماعيا على أساس تفهّم خصائص المرحلة الحرجة التي يجتازها والتغيرات السريعة والمفاجئة التي تؤشّر عليها، وفي الحالتين يلعب الحوار دورا فعالا في تقريب الابن أو البنت من الوالدين وتعزيز الثقة بينهم مما يهيئ الأرضية لتزويده بالنصائح والتوجيهات و القناعات اللازمة لغرس القيم وتنميتها، "ومن ثمّ فإن أسلوب التربية بالحوار من أنسب الأساليب لتربية الشباب وإرشادهم وإصلاحهم وتحصينهم ضد الانحرافات الفكرية والسلوكية، **فالحوار البناء** معهم يهيئ لهم فرصة تصحيح أخطائهم وأفكارهم وسلوكاتهم على أساس من الوضوح **والاقتناع** والاحترام والثقة، ... وتأتي فاعليته في غرس القيم في الأبناء لما فيه من إثارة للعقل والوجدان خاصة في سن المراهقة، فتمكين الأسرة الأبناء وحثهم على السؤال والاستفسار عمّا يدور في أذهانهم عن تلك القيم وكيفية تطبيقها يسهم في رسوخها وقوة تمسكهم بها لأنها ناتجة عن اقتناع فكري وعاطفي بأهميتها وكيفية أدائها وتمثّلها ".(القحطاني، 2009: 228)، مما يعني أن الحوار يساهم في غرس القيم وتنميتها لدى الأبناء عن قناعة بها، أي باجتياز المراحل الثلاث لتكوّن القيمة عامة، فهو يتيح لهم فرصة تكوين رصيد معرفي حول موضوعها ثم تشكيل اتجاه عاطفي نحوها وإذا حدث اقتناع بوجهة نظر الوالدين حولها كانت أدلتهما وبراهينهما في مستوى ذلك، فإن الابن اتجاهه يكون إيجابيا متقبلا للقيمة مما يضمن توجيهها لسلوكه في المواقف المناسبة وهي المرحلة الأخيرة لتشكيل القيمة.

وفي هذا الإطار قدّم مثيب بن عبدالله البقمي تصورا مقترحا لكيفية إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب في دراسة له ارتكزت على المنهج الاستنباطي(يبذل فيه الباحث جهدا عقليا ونفسيا لدراسة النصوص ذات الصلة بالموضوع واستخراج المبادئ التربوية المدعمة لها)، بحيث تمثلت القيم الاجتماعية المدروسة في: التعاون، الرحمة، العفو، الإحسان للجار والأمانة، وذلك بالنسبة للشباب ما بين 12 و20 سنة (من بداية المراهقة إلى سن الرشد) ومن بين ما خلصت إليه دراسته هذه أنه:(البقمي، 2009: 6- 22)

- كلما توفرت البيئة الصحية في الأسرة وكانت أكثر اعتناء بالتربية كلما كانت قادرة على تنمية القيم الاجتماعية والتأثير في الشباب.
- العلم بخصائص المرحلة النمائية من أكبر الوسائل المساعدة على قيام الأسرة بهذه الوظيفة.
- هناك أساليب تساعد الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب مثل القدوة والموعظة الحسنة **والإقناع العقلي والحوار**، كما هناك مراحل لابد من المرور بها لمن أراد غرس القيم الاجتماعية أو تنميتها وهي: التوعية، الفهم، التطبيق والتعزيز.

فالتوعية يقصد بها تزويد الابن بمجموعة معارف عن القيمة المرغوبة حتى يحيط بها نظريا وقد تكون في مرحلة الطفولة، والفهم هو تميّزها عن غيرها بعد التعمّق في معناها بناء على تدارسه ومناقشته، أما التطبيق فيعني الممارسة الحقيقية للقيمة على مستوى المشاعر والأفكار والسلوك، وهي نفسها المراحل المذكورة سابقا لتشكيل القيمة.

وينبغي هنا –قبل استكمال هذا العنصر- التذكير بأن مهمة غرس القيم وتنميتها لا تقتصر على الأسرة وحدها بل تشاركها في ذلك مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى(الروضة، المدرسة، المسجد، ...)، وقد أمكن لعديد من الباحثين الكشف عن عدة أساليب تستخدم لتعديل القيم السلبية وتعزيز القيم الإيجابية وتبني قيم جديدة في ضوء خصائص التلاميذ في المرحلتين المتوسطة والثانوية(مرحلة المراهقة)، منها أسلوب المناقشة والحوار الذي من شأنه نقل المتعلم من الحالة السلبية إلى الحالة الإيجابية بالمشاركة **وإبداء رأيه مما يعزّز**

قناعته بالقيمة المقصودة لأنها تنبت في جو من تجاذب الأفكار وعرضها (عطا حسين عقل، 2001: 204- 206).

وبهذا يتعزز أكثر دور الحوار كأسلوب أو كوسيلة هامة لغرس القيم وتنميتها لدى الأبناء وتبرز أهميته تلك في ما أجمع عليه الباحثون واتفقوا في هذا العرض وهو مسالة الإقناع، طبعا إقناع الأب أو الأم الابن بالقيمة موضوع النقاش والتحاور، والإقناع كما يراه الشيخلي "فن" ويقصد به "ترويج الرأي أو الفكرة وجعل الغير يؤمن بها كحقيقة أو واقع لا يمكن تجاهله، وكلما تمكّن الفرد من مهاراته كان ناجحا أو متفوقا في مجال الحوار الفعّال، ومنها الثقة بالنفس عند التحاور، إلتزام الهدوء والرّوية، المودة والاحترام، استخدام أقل عدد ممكن من الكلمات الدقيقة وتقديم الحجة القوية والبرهان الواضح والمستند الدافع".(الشيخلي، 1993: 62- 65)، وهي في حقيقتها شروط أو آداب نضيفها إلى سابقتها في تحاور الآباء مع أبنائهم إذا ما أرادوا إكسابهم للقيم عن قناعة، خاصة إذا علمنا أن الوالدين يمكنهما في سنوات الطفولة منع الطفل من التشكيك في قيمهما بأساليب التنشئة المختلفة، ولكن مع المراهق قد يصعب ذلك فمعظم المراهقين يقبلون على الرفض الجزئي والمؤقت لقيم الأولياء رغم أنهم يعتنقون منها أكثر مما يحقرونه.(محمد جابر، 2003: 333).

وفي هذا السياق حدد عباس محمود مكي ردود أفعال الأبناء المراهقين على قيم آبائهم وأسرهم -من حيث كيفية التعاطي مع السلطة الأبوية- في موقفين:(2007: 137، 138)

- ✓ القبول الإيجابي لقيم الأهل وهنا تكون قيم الابن هي نفسها قيم الوالدين مما يجعلهم معنيين أكثر بالقيم الاجتماعية التي تقيهم من الانحراف أو القبول السلبي لقيم الوالدين بحيث تكون هناك مسافة لا بأس بها بينهما وقيم الابن دون أن يؤدي ذلك إلى رفضه لها.
- ✓ الرفض الفاعل والمباشر لقيم الأهل وهو نموذج السلوك المنحرف والإجرام، وهو سلوك رفض غير فاعل لقيم الوالدين من خلال رفض الاقتداء بالقيم السائدة.

ويقترح المؤلف عند عرض الموقفين أن الموقف النموذجي المطلوب للمحافظة على الأبناء ووقايتهم من الانحراف موجود في الأسرة المعتمدة على أهداف ووسائل تربوية متوافقة مع قانون المجتمع ويقبل فيها الأبناء قيم الأسرة بعد فهمها والتكيف معها؛ ولعل الموقف الأول للأبناء نحو قيم الوالدين في جانبه السلبي يبعث على التساؤل عن سبب ذلك وخاصة إذا كانا قد عملا على توفير الجو الأسري المناسب حسبهما لتحلي الابن بقيم الأسرة، ولكنهما يلحظان فيه قيما غير التي استهدفاها في تنشئته أو يلحظان ازدواجية بين قناعاته وسلوكاته، فما دوافعه إلى ذلك؟ وما هو أصل تلك الازدواجية؟

8- دوافع التناقض القيمي لدى الأبناء وطرق مواجهته:

قبل عرض هذا العنصر تنبغي الإشارة إلى محاولة الباحثة الجمع بين عمقه وأهميته في الدراسة وبين وفرة المادة الأدبية الخاصة به بناء على تناوله من خلال العناصر الفرعية التلخيصية التالية:

- مفهوم المفارقة القيمية بالنسبة للأزمة القيمية وصراع القيم.
- بعض أسبابها لدى الأبناء متمثلة في: - ازدواجية سلوك الوالدين

- جماعة الأقران.

- الوسائط الإعلامية والتكنولوجية.

- العولمة الثقافية وصراع الأجيال.

- طرق الوقاية منها أو مواجهتها مع التركيز على دور الحوار الأسري في ذلك.

إذا كان نسق القيم هو "البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد بحيث تمثل كل قيمة فيه عنصرا من عناصره التي تتفاعل معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد" (محمد خليفة، 1992: 30)، وهذه الوظيفة هي على العموم توجيه سلوكه في موقف ما، فإن بعض الباحثين اهتموا بتجسيد قطبين له لدى نفس الشخص، ومن بين تقسيمات الأنساق القيمية تبعا لذلك:(محمد خليفة، 2006: 9، 10).

- تقسيم تشارلز موريس: - القيم العاملة يكشف عنها من خلال السلوك التفضيلي

  - القيم المتصورة وهي التصورات المثالية لما يجب أن يكون.

- تقسيم حامد زهران وإجلال سري: - القيم السائدة أي القيم الموجودة فعلا والتي تترجم في سلوك الفرد.

  - القيم المرغوبة أي القيم التي يرغب فيها الفرد.

- تقسيم عبداللطيف خليفة: - نسق القيم المقصود (أهمية القيمة بالنسبة للفرد)

  - نسق القيم الواقعي (مدى تطابق القيمة مع السلوك الفعلي للفرد).

مما يعني أن الفرد قد يكون لديه اعتقاد بأهمية قيم معينة في حياته ولكنه لا يجسّدها في سلوكاته لأسباب فتبقى تلك القيم على مستوى ما يعرف بنسق القيم المتصور، ولكن إذا ما تمّ تطبيقها بحيث تكون موجّها لسلوكاته فإنها تصبح ضمن ما يسمى بنسق القيم الواقعي، ومدى **التفاوت** بين النسقين القيميين هو ما أسماه محمد خليفة في المرجع نفسه بالمفارقة القيمية (الفرق بين الدرجة المتصورة والدرجة الواقعية لكل قيمة)(2006: 11)

نفس المفهوم تناوله محمود عطا حسين عقل تحت مصطلح **التناقض القيمي** حيث يعيش الإنسان تناقضا واضحا بين الفكر أو القول و العمل، أي بين ما يتبناه الفرد من قيم ويعبّر عنه لفظيا وبين أشكال السلوك الممارس الذي يخالف تلك القيم(2001: 78)؛ وحالة **المفارقة القيمية** حسب ما يراه ابراهيم الديب تتبدى في التناقض وعدم الاتساق بين القول والعمل حيث نقول ما لا نعتقد، ونعتقد ما لا نقول، ونعمل بغير ما نعتقد ونقول، وهي في المجتمع العربي الإسلامي من التحديات الداخلية الواجب مواجهتها تماما كالصراع القيمي –أزمة القيم- بين ما هو وافد ومفروض من الخارج وبين ما هو أصيل وثابت(2007: 20)، ويعتبر **صراع القيم** إحدى العمليات الاجتماعية التي تحدث تعرّض الأفراد لموقفين متعارضين ومتناقضين يتطلب كل منهما سلوكا مغايرا يؤدي إلى وجود نمطين من الدوافع المتناقضة

والمتعارضة يساهمان في إعاقة الفرد في التوافق و لا يلغي أي من الدافعين المتصارعين الآخر ولكنهما يعطيان الفرصة لنشوء توتر متزايد وسلوك غير ثابت(بلعسلة، 2012: 456).

يمكن بالتالي الوصول إلى استنتاج مفاده أن الأزمة القيمية تنشأ عندما تصبح القيم التي يتبناها الشخص غير قادرة على توجيه سلوكه لاضطرابه في الاختيار بين قيمتين(جديدة وافدة وتقليدية) في الوقت ذاته، وهو الصراع القيمي أو لعدم انسجام سلوكاته مع قيمه(المفارقة القيمية)، وهما مظهران للأزمة القيمية؛ وبالرجوع إلى مصطلح "التفاوت القيمي" فقد أورد من جهته محمد عباس نورالدين مفهوما محاذيا عندما تناول تناقض **حقيقة** السلوك مع المظاهر الشكلية له لدى الأبناء في تعاملهم مع آبائهم وأمهاتهم مما يفقد –حسبه- القيم الأخلاقية والاجتماعية معناها الحقيقي لتتحول إلى ممارسات زائفة يطبعها نفاق مبطن يفرغها من محتواها الحقيقي (2005: 59)، وفي هذا إشارة إلى أن الابن قد يضطر -وتحت ضغوطات معينة- إلى ممارسة القيم الاجتماعية ظاهريا فقط أي على مستوى الفعل دون الاعتقاد بها وقد يكون ذلك لعدم الاقتناع بها، إذ يُرجع المؤلف ذاته السبب في ذلك إلى تناقض الآباء بين أقوالهم وأفعالهم إلى درجة يدرك فيها الأبناء أنهم غير صادقين فيما يوجهون إليهم من نصائح ويكتشفون أن سلوكاتهم تخالف ذلك تماما مما يدفع بالأبناء إلى ممارسة نفس الازدواجية في السلوك في تعاملهم مع آبائهم.(عباس نورالدين، 2005: 59).

وكدافع آخر لتناقض أفعال الابن مع أقواله هو تأثير جماعة أقرانه، فكلّما تقدم الطفل في عمره قلّ تأثير أسرته في عملية التأنيس والإنماء الاجتماعي وازداد بالمقابل تأثير جماعة الأصدقاء واللعب في المدرسة وخارجها بسبب ميله لإقامة علاقات وصداقات مع أفراد نفس شريحته العمرية لأنهم يمثلون طموحه وحيويته وهوايته ومصالحه ....وقد يصل تأثيرها عليه إلى التحكم في اختيار ملابسه وتسريحة شعره وميله نحو نوع معين من الغناء والموسيقى مثلا....، هذا وتقوم الجماعة العمرية بإقناع أفرادها بأن آراءها تمثل طموحات المجتمع وآماله كالأعمال التطوعية والخيرية وغيرها" (معن، 2004: 126، 127)، ومن هذا المنطق يكون لجماعة الأقران دورا في تشكيل أو تعديل قيم الأبناء فهي تمثل حسب ما دلّت عليه أبحاث في هذا المجال على أنها تكون أغنى تجربة شخصية بالنسبة للابن من حيث الأحكام الخلقية

بتكوّن المفاهيم المجرّدة كالعدالة والجزاء الأخلاقي والمساواة، إضافة إلى كونها مجالا يختبر فيه بعض المفاهيم التي تعلمها في الوسط الأسري وبذلك يعتبر التفاعل الاجتماعي للطفل عاملا هاما في تنمية الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي للحكم الأخلاقي ويعتبر أثر جماعة الأقران أحد عناصر تكوين قيم الطفل عامة.(بوغازي، 2010: 81، 82).

وقد تشكّل هذه النقطة بالذات مشكلة اختلاف الابن المراهق مع والديه في حالة ما إذا كانت قيم أصدقائه مخالفة لتلك التي نشأ عليها في أسرته خاصة و"أن هذه الأخيرة تصبح شيئا فشيئا أقل أهمية من الناحية السيكولوجية له في الوقت الذي تزيد فيه أهمية جماعة أقرانه وإذا ما حاول الوالدان أو أحدهما مقاومة حركته أو تأثره ذاك فلا يلقيان ترحيبا من طرفه" (كفافي، 1999: 126)، فهو يرى تعليمات وتوجيهات الأهل لعبة قديمة ومثيرة مما يحمل صدمة قاسية للوالدين ويشعر الابن بالعدائية اتجاههما ترافقها انفعالات التعلّق والمحبة والعودة إلى خضوعه لهما، وهذا **التناقض النفسي** و **السلوكي** يربكه فيتوجه نحو أمثاله من الشباب وهو لا يزال يفتقد إلى الثقة بالذات وما تزال قيمه غامضة ويحاول أن يلغي ذاته في وحدة الجماعة المتعارضة غالبا مع امتثالية الأسرة، وهو ما يجعل الوالدين يشمئزان من فقدان السلطة عليه ويشعران بخطر قيم ومفاهيم جديدة تهدد قيمهم وتنبذها.(زين الدين، 2006: 62)، والحديث هنا عن قيم متفاوتة ومتناقضة بين الأسرة وجماعة الأقران بحيث يجد الابن –خاصة المراهق- نفسه في موقف حيرة رغم أن أغلب الباحثين والمختصين يرجحون كفة الأصدقاء على حساب الأهل إلا أن "هناك من يرى أنه رغم ذلك يبقى الابن ممتثلا لقيم الوالدين عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات حول القيم والتعليم والخطط طويلة المدى"(أبوجادو، 2011: 460).

وقد نبّه بعض المفكرين في الغرب إلى خطورة ابتعاد الأطفال والشباب عن عالم الأسرة وقيمها واندماجهم في جماعة الرفاق كبديل، خاصة وأن الأبحاث التي أجريت بفرنسا في إطار اللجان الاجتماعية للمحيط تؤكد ذلك بحيث بينت نتائجها أن تلميذ من كل خمسة(05) تلاميذ في الإعدادي وتلميذ من كل أربعة(04) تلاميذ في الثانوي بشمال فرنسا صرّحوا بأنهم لا يعرفون إلى من يتحدثون عند حاجتهم إلى ذلك، وأن تلميذ واحدا من إثنين(02) في الثانوي

كان يتوجه إلى أحد أفراد عائلته عند مواجهة صعوبات، أما الباقون وهم 50% فيطرحون مشاكلهم على رفاقهم.(عباس نورالدين، 2005: 46).

وهذه الإشكالية لا تُطرح أصلا إلا إذا كانت معايير وقيم جماعة الأقران مضادة أو معاكسة لتلك المتفق عليها في الوسط الأسري والاجتماعي عامة، وهنا تحدّث حسن علي حسن عن مفهوم يوضّح ذلك بنوع من الدقة وهو **"المجاراة"** التي تتضمن تغيير السلوك أو المعتقد كنتاج لضغط فعلي أو متخيل من جانب الجماعة، وقد يكون ذلك في الأمور السلبية أو الإيجابية، وتعتبر دراسة بيريندا (Berenda) هامة في ما يخص المجاراة في جماعة الأقران، فقد أجراها على فئات عمرية مختلفة تمتد من سبع(07) سنوات إلى واحد وعشرين(21)سنة، وأشارت نتائجها إلى تزايد المجاراة بزيادة العمر، وأكثر الأشخاص مجاراة لغيرهم أولئك المتراوحة أعمارهم بين (10 و 13)سنة.(حسن علي، 1998: 119، 120)، فالمجاراة السلبية إذن هي التي تقلق الوالدين خوفا على قيم أبنائهم.

ويعتبر التلفاز أو الوسائل التكنولوجية التواصلية عامة مصدر قلق لا يقل خطورة عن جماعة الأقران بالنسبة للتنشئة الأسرية القيمية السليمة للأبناء، فالواقع الإعلامي وحسب ما ترى سعاد جبر سعيد لم تتمكن منظومته من تقديم أدوارها الإيجابية في مسارات القيم والتنشئة الاجتماعية بالشكل المنشود في البلدان العربية الإسلامية، على اعتبار أن وسائل الإعلام في أي مجتمع هي الوسائل الناقلة لأنماط التفكير والمعرفة والسلوك والقيم(2012: 149) ويأتي على رأسها التلفاز ، كونه بات من الضروريات بالنسبة لحاجيات الأسرة، وهو أكثر تأثيرا في نفوس الأفراد كما أنه يتوجه إليهم جميعا ببرامجه خاصة فئة الأطفال والشباب مما قد ينتج عنه اكتسابهم لقيم لا تتفق مع ثقافتهم المحلية وقد تنعكس كذلك على سلوكاتهم، وفي هذا يرى العمر أنه "يلاحظ قيام الشباب بسلوكات تخالف القيم الاجتماعية التي يقدرها المجتمع وخاصة ممن هم في سن المراهقة وتحديدا المرحلة الثانوية يمكن إرجاعها إلى مؤثرات خارجية منقولة عبر القنوات الفضائية من مجتمعات تختلف موروثاتها في الدين والقيم والعادات"، وفي هذ السياق كانت الدراسة الموسومة بـ "أثر التعرّض للقنوات الفضائية على النسق القيمي للمراهقين من طلاب المرحلة الثانوية في مصر" لأميرة النمر قد أكدّت على ازدياد

شدة العلاقة بين كثافة مشاهدة المراهقين للقنوات الفضائية وزيادة إدراكهم السلبي للقيم الأخلاقية وقيمة الحرية في وجود مستوى مرتفع من إدراك واقعية المضمون، إضافة إلى زيادة اختلاف النسق القيمي الواجب عن النسق القيمي السائد لدى المراهقين كثيفي المشاهدة في مدارس اللغات الخاصة أكثر من أبناء المدارس الحكومية(المبرز، 2011: 26)؛ وهذا ما يدل عامة على تأثير البرامج الإعلامية على المعنى الحقيقي للقيم عند المراهقين، وتفاوت القيم كما يدركونها وكما يمارسونها وهي المفارقة القيمية.

وتمّ تناول تأثير الوسائط التكنولوجية ضمن ما اصطلح عليه بالعولمة وإفرازاتها فهي تشكّل الوجه البارز لما يشهده العالم من تغيرات وانعكاسات على مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والفكرية والاقتصادية والسياسية سواء كانت إيجابية أو سلبية، وكان من انعكاساتها على ميادين الحياة الاجتماعية تمكين النزعة المادية على حساب النزعة الروحية، ومحو الخصوصية الثقافية والترويج لفكرة الثقافة العالمية، إضافة إلى تمكين سيادة القيم الغربية والأمريكية ونمط حياتها(بلعسلة، 2012: 457- 459)، وهذا ما يؤكّده "**شتا**" من جانبه حيث يرى أن أوضاع المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والظروف التكنولوجية والبنائية تمارس ضغوطا معينة على أنساق القيم التي تحدد الأفعال وتعطيها مغزاها، حيثث يزداد التفاوت بين القيم والسلوكات نتيجة لسرعة التغير وسلب وظيفة الردع من القيم التقليدية وفقدانها لأهميتها الاجتماعية في الوقت الذي لم يتمثل فيه الأفراد بعد للقيم المتسقة مع طبيعة تلك التغيرات(حسن علي، 1998: 337).

وقد ساهمت هذه التغيرات في زيادة الهوة - كما يقال- بين جيل الآباء وجيل الأبناء لتسارعها، ويستخدم مصطلح "صراع الأجيال" للدلالة على ذلك وهو يعني حسب ما يراه **الشماس** وجود فروقات نفسية وفكرية بين آراء الكبار ومواقف الشباب تجاه كثير من الأمور الحياتية (التوجّه الدراسي أو المهني، نوعية الرفاق، وقت الدخول إلى المنزل، ...) ومن أسبابه: (الشماس، 2010: 268- 270)

أ/ اختلاف الخصائص بين الجيلين لاختلاف ظروف ومتطلبات الحياة أو الواقع كما عاشه الآباء وكما يعيشه الأبناء ممّا يفرّق بين نظرة كل منهم للحياة عامة.

ب/ نوع السلطة الوالدية: يعمد الوالدان إلى فرضها على الأبناء بإخضاعهم لتوجهاتهم وقرارتهم في الوقت الذي يسعى فيه هؤلاء إلى توكيد الذات والبحث عن الاستقلالية والتجديد وكل محاولات البحث عن الهوية عامة.

ج/ الاختلاف الثقافي بين الجيلين: ويتجلى في عدم قدرة الأسرة على مساعدة الشاب على تنمية ثقافته الفرعية ومواجهة الواقع بالتوفيق بين رؤية الوالدين ورؤيته هو، لأن ذلك يتم في إطار القيم الموجِّهة للسلوك وفلسفة التنشئة الاجتماعية؛ وفي هذا الصدد يرى الزيود أن: " مرحلة الشباب تميل إلى تطوير نسق ثقافي خاص بهم يُعبَّر عنه بمفهوم ثقافة الشباب، تلك الثقافة التي تعبّر عن تحدٍّ صريح لقيم المجتمع وثقافته العامة بل وللنظم والأنساق الاجتماعية السائدة فيه، أي أن الثقافة الفرعية للشباب تنطوي على شكل من أشكال الانحراف عن الثقافة العامة للمجتمع "(البقمي، 2009: 78) التي يحرص عليها الوالدان أشد الحرص في تعاملهم مع الابن المراهق لإكسابه إياها ومتابعتها والحفاظ عليها، مما قد يساهم في زيادة الاختلاف بين الجيلين حول القيم الحديثة أو الجديدة على حساب التقليدية، وهذا بالتقريب ما كشفت عنه دراسة عن "عوامل الصراع حول القيم الاجتماعية في الأسرة الجزائرية 2013 " على عينة من 60 تلميذا بالمرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم ما بين 16 و 19 سنة، فقد كان من بين نتائجها أن هناك ثقافة خاصة بالأبناء وأسلوب مستقل في التفكير والعيش والنظرة للحاضر والمستقبل لا تتفق مع ما يراه الآباء في تلك الأمور مما يولّد صراعا بينهما؛ كما بيّنت الدراسة أيضا وجود مشاكل في الاتصال داخل الأسرة ناتجة عن غياب الحوار بين الآباء والأبناء وتدخلهم في اختيار أصدقائهم واستعمالهم لأسلوب الشدة والتحكم.(بويعلي وفرج الله، 2013) مما يشير إلى فعالية الحوار في التقليل من مشاكل الصراع بين الجيلين وتقريب وجهات النظر.

نخلص إلى أن عدم اتفاق قيم الأبناء والمراهقين بصفة خاصة أو الشباب مع سلوكاتهم أو تفضيلهم لقيمتين في الوقت ذاته يتعلق بطبيعة مرحلة المراهقة واضطراباتها، أو ازدواجية الآباء كقدوة لهم أو لتأثير جماعة الأقران، ويساهم في ذلك أيضا صراع الأجيال وتأثير الوسائط الإعلامية على اختلاف أشكالها والعولمة وإفرازاتها عامة، "خاصة و أن معظم علماء الاجتماع

المعاصرين يتفقون على أن ثورة تكنولوجيا عصر المعلومات والعولمة قد غيّرتا السلوكيات والقيم الاجتماعية للبشر، إن لم تكن قلبتها رأسا على عقب، ونتيجة لذلك وقع الشباب العربي في تشتت واضح بين الأهداف والغايات وعدم مقدرته على التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ وبالتالي ضعف القدرة على الانتقاء بين القيم الموجودة المتصارعة والعجز عن تطبيق ما يؤمنون به من قيم، وكل هذا أدى إلى حدوث أزمة قيمية(بلعسلة، 2012: 455).

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو كيف يمكن للأسرة مواجهة هذه المشكلة لدى الأبناء أو وقايتهم منها أصلا؟

فمن بين الحلول التي اقترحها المتخصصون والمهتمون بمثل هذه المواضيع نذكر:

- تفعيل الحوار والتواصل بين أفراد الأسرة والتوعية بضرورته وأهميته في شدّ الأبناء نحو الأسرة أو الوالدين واحتكامهم إليهما عند ضعف التمييز بين الواقع والخيال وعند وقوع المشاكل والحاجة إلى التنفيس عنها أو حلها بالإرشاد والمساعدة، أي عدم ترك فرصة للأبناء ليبحثوا عن البديل خارج أسرهم في جماعة الأصدقاء أو الأنترنيت وغيرها، خاصة في ظل الغزو الثقافي الهائل القادم من الغرب المؤثر سلبيا على **أخلاقهم وقيمهم** وهذا استنادا إلى ما يراه عبدالكريم بكّار في مؤلفه "التواصل الأسري"(2010 أ: 16، 17).
- معرفة الوالدين بالوسائط الاتصالية المختلفة واستعمالاتها حتى يتمكنوا من ترشيد استعمالها في الأسرة بما يوافق **قيم المجتمع وأخلاقياته** وتوجيه الأبناء نحو ذلك بالشرح والإقناع لتفادي ازدواجية سلوكهم بين الظاهر والباطن، والأهم من ذلك هو إشاعة ثقافة النقد والحوار داخل الأسرة وتعويد الأبناء عليها حتى يصبحوا قادرين على محاكمة الأمور وتمحيصها ورفض القبول السطحي والسهل لأي تأثير لوسائل الإعلام.(نايف، 2006: 159- 161).
- تفهّم الآباء لخصائص المرحلة النمائية التي يجتازها الابن ومحاولة احتوائه خاصة المراهق، وذلك بعدم استمرار معاملته كطفل وتقدير حاجاته ورغباته ومساعدته على تحقيقها حتى لا يندفع إلى الشارع بحثا عن فرصة للحوار وتأكيد الذات والثقة بالنفس

وضرورة المعرفة بميله نحو تحدي سلطة الكبار والتحرر من أوامرهم ونواهيهم(عباس نورالدين، 2005: 98، 99).

- تحقيق الفهم المتبادل والمتكامل بين الجيلين (الكبار والصغار)، أي الآباء و الأبناء وتعويد الأبناء منذ طفولتهم على تكوين وجهات نظرهم الخاصة والتمسك بها وبمبادئهم وإدراك الرابطة الصحيحة بين المثل العليا والأفعال اليومية وبين أحلامهم وأهداف مجتمعهم.(الشماس، 2010: 271).
- الانطلاق من خصائص المراهق العقلية والاجتماعية لتنمية بعض القيم الاجتماعية لديه شريطة حسن عرضها وتطبيقها حتى يتلقاها أو يكتسبها عن قناعة تامة واستخدام أنسب الأساليب التربوية المُعينة على ذلك، مثل الحوار وعدم فرض الرأي(البقمي، 2009: 95)، أي أن يتخلى الكبار عن كل نزعة سُلطوية في حوارهم مع الشباب وأن يعترفوا بأن لهم جانبا من المعرفة والثقافة يسمح لهم بتكوين رأي خاص قد يكون أقرب إلى الواقع والموضوعية خاصة إذا تعلّق الأمر بقضايا تمسهم ومستقبلهم.(عباس نورالدين، 2005: 46).
- تبصير الآباء بانعكاسات أساليبهم التربوية على قيم أبنائهم والتنويه بالمساهمة الإيجابية للمعاملة الوالدية المرنة أو الحازمة بكل أبعادها في غرس القيم الاجتماعية والعلمية والإنسانية السامية في نفوس الأبناء وجعلهم أكثر توافقا وانسجاما مع قيم المجتمع وثقافته.(بريسم، بدون: 14).
- وجوب الاهتمام بتحديد غايات التربية وأهدافها بالاستناد إلى القيم كأساس لذلك مع تحديد القيم المطلوب غرسها في نفوس الأبناء على مستوى المؤسسات التربوية التعليمية والتصدّي للقيم السلبية السائدة في محيطهم والعمل على تغييرها أو تعديلها حتى لا تهيمن على سلوكاتهم. (عطا حسين عقل، 2001: 231)

إذا كانت هذه الأساليب المقترحة فعّالة للحفاظ على قيم الأبناء المكتسبة أو وقايتهم من السلبي منها في ظل التغيرات الحاصلة فقد تكون مراجعة مدى قرب أو بعد الأفراد عامة عن أصل أو منبع القيم في المجتمع العربي المسلم أكثر فعالية في ذلك وخاصة ما تعلّق منها

بالعقيدة أو الدّين، فدِيننا لم يترك صغيرة ولا كبيرة إلا خاض فيها، كما أن تعاليمه تناسب الإنسان مهما كانت معطيات عصره لقول النبي صلى الله عليه وسلّم: " **...وقد تركت فيكم ما لن تضلوا بعده إن اعتصمتم به.كتاب الله...**"(رواه مسلم، رقم 1218)، وهذا لا يتنافى أبدا مع مواكبة المستجدات أو التطورات المعرفية والتكنولوجية والاستفادة منها، بل قد يضبطه أكثر بما لا يؤثر على هوية الشخصية العربية الإسلامية من حيث مقوّماتها الأساسية –القيم- خاصة لدى فئة الشباب –عماد أي مجتمع- ولا يستثنى من ذلك الآباء والأمهات لأن التغيّر الاجتماعي يطول الجميع.

خلاصة:

إن التربية عملية قيمية في أصلها كما يقال، فأي تنشئة أسرية والدية قائمة على غرس مجموعة قيم في نفوس الأبناء وسلوكاتهم سواء كان الوالدان على وعي بطبيعة هذا الواجب في علاقته بالقيم أم لا؛ وتعتبر القيم الاجتماعية بوجه خاص محل اهتمام بل وحرص من قبلهما في تجسيد الأبناء لها يوميا في حياتهم لأنها محك حكم بالإيجابية أو السلبية على نوع تربيتهم، إلا أنه ثمة عوامل تؤثر على اكتسابها منها ما يتعلق ببيئة الابن (عوامل ثقافية، المستوى الاقتصادي-الاجتماعي للأسرة، ...)ومنها ما يتعلق به كفرد(نمط استجابته مع والديه ممثلا القيم، نمو قدراته العقلية، ...)، وحتى نوع الأسلوب التربوي الوالدي له بالغ التأثير فيها، إذ يعتبر الأسلوب المرن-الحازم أو الديمقراطي الأنسب كونه قائم على تفهّم الابن عامة.

هذا وللوالدين طرق في التربية على القيم منها: القدوة، القصة، التعليم بالأحداث، المناقشة أو الحوار الذي يمنح الابن فرصة تعلّم القيمة بعد فهمها وقبولها والاقتناع بها مما يضمن السلوك بها والتمسّك بها أكثر خاصة في فترة المراهقة لخصائصها، وهذا ما يوجب على الأسرة الأخذ بيد المراهق أو الشاب واحتوائه وفتح قنوات الاتصال معه من حين لآخر بهدف الحفاظ على قيمه الإيجابية ووقايته من السلبية بالمتابعة غير المباشرة لجماعة أقرانه، برامجه التلفزيونية المفضلة، استخداماته للأنترنيت، ... وقبل ذلك على الوالدين مراقبة أنفسهم من حيث مدى انسجام الأقوال والأفعال على مستواهم حتى لا تفقد توجيهاتهم مصداقيتها، وحتى لا يكونا ضحية للعولمة الثقافية حيث الأزمة القيمية ومظاهرها، وفاقد الشيء لا يعطيه.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1- الهدف منها: من منهجية البحث العلمي أن تُسبق كل دراسة أساسية بدراسة استطلاعية، الهدف منها في هذا البحث يتمثل في:

- اختبار أدوات جمع المعلومات والتأكد من خصائصها السيكومترية (الصدق، الثبات)، وهو أحد الشروط المنهجية في أي بحث تربوي.
- ضبط لمجتمع الأصلي للعينة والتعرّف على خصائصها ومواصفاتها عن قرب تحضيرا لاشتقاق العينة الأساسية.
- إدخال التعديلات اللازمة على أدوات البحث إن ظهرت ضرورة ذلك لإعدادها في صورتها النهائية.

2- العينة ومواصفاتها:

تكوّنت عينة الدراسة الاستطلاعية من 100 تلميذا مراهقا من مستوى السنة الرابعة بمتوسطة شريط علي شريف بزهانة ولاية معسكر، تمثلت في ثلاثة أقسام تمّ اختيارهم عشوائيا من بين خمسة أقسام لنفس المستوى، وقد تراوحت أعمارهم من 14 سنة إلى 18 سنة بمتوسط عمر قدره 15,65 وبانحراف معياري قدره 1,25، وتوزّعت كالتالي: 56 ذكور و44 إناث.

3- أدوات البحث ومواصفاتها:

بما أن موضوع الدراسة الحالية يشتمل على ثلاثة متغيرات أساسية هي: الحوار الأسري آباء-أبناء، تنمية القيم الاجتماعية، والمفارقة القيمية، فقد اعتمدت الباحثة على ثلاث أدوات للكشف عن هذه المتغيرات ميدانيا، وهي:

- استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء من إعداد الباحثة.
- استمارة دور الحوار الأسري آباء-أبناء في تنمية القيم الاجتماعية –محل الدراسة- من تصميم الباحثة.

- مقياس المفارقة القيمية لمحمد عبداللطيف خليفة(2006) بتصرّف.

أ/ وصف الأدوات:

أ1/ استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء: قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف الاطلاع على واقع الحوار الأسري من حيث نسبة وجوده ومدى تطبيق الآباء لآدابه أو التزامهم بها عند التحدّث مع الأبناء من وجهة نظر الأبناء المراهقين عينة الدراسة الحالية، ولم يتم ذلك إلا بعد:

- مراجعة الأدب النظري الخاص بموضوع الحوار الأسري عامة وحوار الآباء مع أبنائهم بصفة خاصة، وهذا في حدود المراجع والمصادر التي أمكن للباحثة تفحصها، ثم الرجوع إلى الفصل النظري الثالث من هذه الدراسة وبالضبط عنصر "ضوابط الحوار الأسري" لعلاقته المباشرة بموضوع هذه الأداة.
- استعراض مجموعة من المقاييس التي يمكن الاستفادة منها لبناء الأداة، وقد تمثلت في:
  - استبيان مجالات الحوار مع الأبناء ودرجة تطبيقه لدى الأسرة السعودية (حسب ما يراه الأبناء) من إعداد جواهر بنت زينب القحطاني(2009).
  - استبيان مكانة الحوار ومعوقاته في تنشئة الأبناء في الأسرة السعودية، من إعداد سحر بنت عبدالرحمن مفتي صديقي(2011).
  - مقياس مهارات الاتصال (أبو أسعد، 2009: 41-45).

بعد ذلك تمّ إعداد الاستمارة في صورتها الأولية مكوّنة من 52 فقرة(سؤالا) منها 19 فقرة عكس اتجاه الخاصية(سالبة)، والاستمارة في مجموعها موزّعة على محورين:

- محور خاص بمؤشرات وجود الحوار، وتمثله 14 فقرة، منها 7 فقرات سالبة.
- محور خاص بآداب تحاور الآباء مع الأبناء، وتعبّر عنه 38 فقرة، منها 12 فقرة سالبة؛ وهو بدوره يضم أربعة محاور فرعية رأتها الباحثة ضرورية لإلمام استمارتها بآداب الحوار أي بهدف شمولية الاستمارة لا غير، وهذه المحاور هي: ظروف إجراء الحوار،

احترام الابن، أسلوب الوالدين في الكلام، مراعاة الاقناع من جانب الوالدين للابن. ويمكن تلخيص كل ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم(3): فقرات استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء

المحور	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	المجموع
مؤشرات وجود الحوار	13-12-9-8-4-3-1	12-11-10-7-6-5-2	14 فقرة
آداب الحوار	34-33-32-27-26-24-23-19-17-16-14-48-47-46-45-44-43-42-41-40-37-35-52-51-50-49	25-22-21-20-18-36-31-30-29-28-39-38	38 فقرة
المجمـوع	33 فقرة	19 فقرة	52 فقرة

وكانت طريقة الإجابة على فقرات الاستمارة باختيار إجابة واحدة من ثلاثة بدائل هي: دائما – أحيانا – أبدا وتصحّح بالأوزان التالية: 2 – 1 – 0 على الترتيب للفقرات الموجبة، وبـ: 0 – 1 – 2 على الترتيب للفقرات السالبة.

أ2/ استمارة دور الحوار الأسري آباء-أبناء في تنمية القيم الاجتماعية لديهم:

بعد اطّلاع الباحثة على جملة من الدراسات التي اهتمّت بموضوع القيم الاجتماعية لاحظت أن معظمها يقوم أساسا على اختيار مجموعة من القيم وإخضاعها للبحث، لأنه وكما ورد عن حسن علي حسن "ليس من المعقول أن تجرى دراسة كل القيم الممكن تصوّرها، و لابد من التعامل مع قيم تشكّل جزءا من الإطار القيمي العام للمجتمع"(1998: 258).

لذلك وبهدف بناء فقرات استمارة دور الحوار الأسري آباء-أبناء في تنمية القيم الاجتماعية لديهم، تمّ الرجوع إلى دراسات خاصة بالقيم لتفحص الأدوات المعتمد عليها ميدانيا، ومعرفة كيفية تعامل الباحثين مع القيم إجرائيا، تمثّلت على وجه التحديد في:

- مقياس ارتقاء منظومة القيم للمراحل العمرية الثلاث (الطفولة المتأخرة – المراهقة المبكّرة – المراهقة المتأخرة) لعبداللطيف محمد خليفة، والذي بُني أساسا على 7 قيم هي: الإنجاز، الاستقلال، الصدق، الأمانة، الصداقة، التديّن، المساواة.(2012: 192).

- مقياس القيم الاجتماعية لدى طلبة الجامعة المستنصرية لأمل اسماعيل عايز، وقد ضمّ القيم التالية: المسؤولية الاجتماعية، الكرم، القيادة، العلاقات الإنسانية، الديمقراطية، التعاون، المنافسة الشريفة، العمل الشريف. (2010: 65).
- فقرات القيم المختارة في دراسة حسن علي حسن حول "دور العوامل الاجتماعية في تنميط الأحكام القيمية للأفراد في اتجاهات رديئة أخلاقيا واجتماعيا (المجاراة واللامجاراة القييمية)، وقد وقع اختياره على القيم التالية: الولاء للوطن، الكرم، الأمانة، التديّن، طاعة أولي الأمر، الطيبة في التعامل مع الآخرين، تحمّل المسؤولية، حبّ الأسرة والأقارب.(1998: 257- 258).

وقد لاحظت الباحثة أن معالجة القيم بعد اختيارها في هذه المقاييس أو الدراسات الثلاث كان من خلال الأبعاد أو المكونات السلوكية لكل منها، أو مايسمى كذلك بالمضامين السلوكية للقيمة؛ وعلى هذا الأساس تمّ تعيين القيم الاجتماعية موضوع البحث الحالي ثمّ ترجمة كل منها إلى مكوّناتها السلوكية بعد:

- الرجوع إلى تصنيفات القيم الاجتماعية الواردة في الجانب النظري من هذه الدراسة(أنظر ص116)، واختيار القيم المشتركة بين هذه التصنيفات والمقاييس المعروضة آنفا، وقد أخذت الباحثة بعين الاعتبار –في ذلك- إمكانية حصولها على المظاهر السلوكية لهذه القيم اعتمادا على المراجع حتى تكون أكثر مصداقية منها: (الشماس، 2010) و(الديب، 2007).
- التركيز على صياغة فقرات المقياس بحيث تشير إلى استعمال الحوار في تنمية القيم الاجتماعية، وذلك من خلال الاعتماد على الأفعال الدالة عليه مثل: يحاورني، يحثني، يرشدني، يوضّح لي، يذكّرني، ...، وقد استعانت الباحثة في بـ :
  - ✓ استبيان مجالات تطبيق الحوار مع الأبناء في الأسرة السعودية وبالضبط " المجال الاجتماعي" لجواهر بنت ذيب القحطاني(2009: 344).
  - ✓ التصوّر المقترح حول "إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب" لمثيب بن محمد عبدالله البقمي (2009: 112- 123).

هذا مع مراعاة أن تكون فقرات كل قيمة تشمل الجانب المعرفي والسلوكي لها، أي أن تنمية الآباء لها بالحوار لدى الأبناء يكون على مستوى معارفهم حولها وتطبيقها وحتى الاعتقاد بأهميتها؛ وبذلك خلصت الباحثة إلى تحديد ستّ (6) قيم اجتماعية لدراستها تتضمن خمس فقرات لكل قيمة، يمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول رقم (4): أبعاد استمارة دور الحوار الأسري آباء-أبناء في تنمية القيم الاجتماعية لديهم.

القيمة	أرقام فقراتها
التعاون	20- 26- 32- 38- 44
برّ الوالدين	21- 27- 33- 39- 45
الصداقة	22- 28- 34- 40- 46
الصدق	23- 29- 35- 41- 47
الاحترام	24- 30- 36- 42- 48
التسامح	25- 31- 37- 43- 49

وبذلك تكون هذه الاستمارة مشتملة على 30 فقرة كلها موجبة، ويُجاب عليها باختيار إجابة واحدة من بين ثلاثة بدائل هي: دائما- أحيانا- أبدا، ويتمّ تصحيحها بإعطاء الدرجة(2) لـ (دائما) و الدرجة(1) لـ (أحيانا) والدرجة (0) لـ (أبدا).

أ3/ مقياس المفارقة القيمية:

وهو مقياس يحتوي على 19 قيمة لها علاقة بالجانب الاجتماعي أي لها صبغة اجتماعية، قامت الباحثة باقتباسها من مقياس المفارقة القيمية لعبد اللطيف محمد خليفة(2005)، وذلك لسببين:

- الحرص على انتقاء القيم الاجتماعية تناسبا مع موضوع الدراسة الحالية.
- تبسيط المقياس انطلاقا من تقليص عدد الفقرات حتى يناسب أفراد عينة البحث وهم التلاميذ المراهقون المتراوحة أعمارهم ما بين 14 و 18 سنة، وحتى لا تفقد إجاباتهم عليه مصداقيتها لعامل "الملل" لأنه سيطبّق إضافة إلى المقياسين السابقين (الحوار الأسري آباء-أبناء، ودور الحوار الأسري آباء-أبناء في تنمية القيم الاجتماعية

لديهم)، والظروف غير العادية التي عرفتها المؤسسات التربوية خاصة خلال السداسي الثاني من الموسم الدراسي 2014/2013 .

وتنبغي الإشارة إلى أن مقياس المفارقة القيمية لعبداللطيف محمد خليفة يضم في صورته الأصلية 40 قيمة أو بندا تمّت صياغة تعريف واضح ومحدد لكل منها، وتقاس درجة أهميتها بالنسبة للفرد لمعرفة نسق قيمه المتصورة(المرغوبة)، ودرجة انطباقها على سلوكه الفعلي للتعرف على نسق قيمه الواقعية(الفعلية)، و التفاوت بين الدرجتين وهو ما يعرف بمقدار المفارقة القيمية أو التفاوت القيمي، بحيث أن درجة الأهمية أو الانطباق هذه تمتد على سلم خماسي أي من الدرجة (1) حيث لا توجد أهمية للقيمة(أو لا انطباق) إلى الدرجة (5) حيث تعد القيمة في غاية الأهمية(أو تمام الانطباق)(خليفة، 2005: 11،12).

وانطلاقا من ذلك قامت الباحثة بصياغة فقرة لكل قيمة من القيم 19 المقتبسة من المقياس آنف الذكر على شكل قيم مرغوبة(تُعجب الفرد أو يتمناها) لتشكيل الصورة الأولى من المقياس والمتمثلة في القيم المتصورة ثمّ صياعتها ثانيتا لتعبّر عن سلوك الفرد فعلا، مثال ذلك:

قيمة متصورة	قيمة واقعية
يعجبني عدم التعجّل في الحكم على الأمور	لا أتعجّل في الحكم على الأمور

وقد أرفقت القيم المتصورة بثلاث بدائل هي: موافق، لا رأي لي، غير موافق؛ وأرفقت القيم الواقعية بثلاث بدائل أيضا هي: دائما، أحيانا، أبدا؛ وروعي في اختيار هذه البدائل صياغة الفقرات في الصورتين، وهذا كله لتبسيط الإجابة على أفراد العينة، كما ارتأت الباحثة إجراء نوع من التعديل أيضا على طريقة تطبيق هذا المقياس، وذلك بالفصل بين الصورتين القيم المتصورة و القيم الواقعية بمقياس دور الحوار الأسري في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأبناء، وهذا حتى لا يُخلط أفراد عينة البحث بين عبارات الصورتين أو توحي الإجابة على فقرة بالإجابة على فقرة أخرى خاصة أن الصورتين تحتويان على نفس القيم والفرق بينهما فقط في الصياغة، والجدول الموالي يبين فقرات مقياس المفارقة القيمية بصورتيه:

جدول رقم(5): فقرات مقياس المفارقة القيمية

القيم	ترتيب الفقرات	الفقرات السالبة
المتصورة	من 1 إلى 19	رقم 9
الواقعية	من 50 إلى 68	رقم: 58-63-67

وتصحّح إجابات أفراد العينة على هذا المقياس بالدرجات: 0 و 1 و 2 على الترتيب لبدائل الأجوبة في الصورتين في حالة الفقرات الموجبة، وتُعكس هذه الدرجات مع الفقرات السالبة.

ب/ الخصائص السيكومترية لأدوات البحث(الصدق والثبات):

ب1/ استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء:

الصدق: لقد تمّ تقدير صدق هذه الاستمارة بثلاث طرق هي:

- صدق المحتوى: الذي قُدر بإجراء مراجعة منظمة لمجموع الفقرات التي تضمنها المقياس من طرف 11 أستاذا جامعيا محكّما بقسم علم النفس وعلوم التربية من جامعة وهران(أنظر الملحق رقم1) لتقدير مدى تمثيلها للخاصية التي أُعد المقياس لقياسها، حيث طُلِب منهم إبداء رأيهم حول العناصر المكونة للمقياس و المتمثلة في: تعليماته، فقراته، وبدائل الأجوبة المخصصة له، بتقدير مدى مناسبتها، وضوحها، كفايتها، وقياسها لموضوع الحوار الأسري آباء-أبناء، وقد تلخّصت استجاباتهم في الآتي:
  - الموافقة بالإجماع على تعليمة المقياس وبدائل الأجوبة.
  - قبولهم لنسبة 84,62 % من فقرات المقياس في حين تمّ الاعتراض على 8 فقرات مثّلت نسبة 15,38% (الفقرات هي: 10-12-19-33-37-38-42-43)، للعلم أن الباحثة انطلقت من قبول الفقرة التي تجاوزت موافقة المحكمين عليها نسبة 80% كمعيار ، وهذا حتى تكون أكثر ارتياحا وثقة من حيث صدق المحتوى(معمرية، 2007: 135).
  - اقتراح حذف وتعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات,
- صدق الاتساق الداخلي: وهي طريقة ثانية لتقدير صدق هذا المقياس وذلك بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقراته بمجموعها ككل، وجاءت نتائج ذلك معروضة في الجدول الموالي:

جدول رقم(6): ارتباط فقرات مقياس الحوار الأسري بمجموعها

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
01	0,313**	12	0,236*	23	0,609**	34	0,304**	45	0,683**
02	0,034	13	0,407**	24	0,216*	35	0,062	46	0,579**
03	0,440**	14	0,480**	25	0,292*	36	0,234*	47	0,581**
04	0,546**	15	0,187	26	0,078	37	0,237*	48	0,604**
05	0,184	16	0,295**	27	0,357**	38	0,465**	49	0,428**
06	0,306**	17	0,269**	28	0,533**	39	0,446**	50	0,492**
07	0,405**	18	0,404**	29	0,444**	40	0,425**	51	0,443**
08	0,472**	19	0,414**	30	0,412**	41	0,363**	52	0,400**
09	0,453**	20	0,460**	31	0,425**	42	0,105		
10	0,162	21	0,369**	32	0,459**	43	0,555**		
11	0,205*	22	0,522**	33	0,392**	44	0,510**		

** الدلالة عند مستوى 0,01 * الدلالة عند مستوى 0,05

من خلال النتائج المعروضة في الجدول(رقم6) أعلاه يظهر أن كل فقرات استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء ارتبطت ارتباطا دالا بمجموعها بين مستويين من الدلالة(0.01 و0.05)، سوى الفقرات المضلَلَة في الجدول (2-5-10-15-26-35-42) التي كانت قيم ارتباطها غير دالة كما هو موضّح.

- الصدق التمييزي: الذي يتمّ عن طريق المقارنة الطرفية والتي تقوم بدورها على المقارنة بين الفئات المتطرفة في المقياس ذاته (امطانيوس، ج1، 2006: 152) بأخذ 27% من العينة كمجموعة عليا ثم 27% كمجموعة دنيا، وذلك بعد ترتيب درجاتهم، وهذا ما تمّ في استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء حيث حُسب الفرق بين المجموعتين وجاءت نتائج ذلك معروضة في الجدول التالي:

جدول رقم (7): نتائج المقارنة الطرفية لاستمارة الحوار الأسري آباء-أبناء

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت" المحسوبة	قيمة ت" الجدولية	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	27	58,40	9,88	13,56	2.66	دالة عند 0,01
المجموعة العليا	27	86,07	3,82			

من خلال الجدول رقم(7) يتضح جليا دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لصالح المجموعة العليا، مما يعني أن فقرات استمارة الحوار لها القدرة الكافية للتمييز بين أفراد العينة وهذا يجعل الاستمارة صادقة من هذه الناحية.

الثبات: حُسب ثبات استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء في هذه الدراسة بطريقتين مختلفتين:

- بطريقة معامل ألفا كرومباخ الذي يبين مدى ارتباط ثبات الاختبار بثبات بنوده، وقد بلغت قيمته 0,85 وهي قيمة عالية وكافية للدلالة على ثبات الاستمارة.
- طريقة التجزئة النصفية: التي لجأت إليها الباحثة بعد عدم تمكنها من إعادة التطبيق نظرا للظروف التي مرّت بها المؤسسات التعليمية من احتجاجات وتزامنا مع فترة الفروض والاختبارات، فاكتفت بالتطبيق الأول فقط وقسّمت الاستمارة إلى قسمين متساويين من أجل حساب ثباتهما وبعد ذلك ثباتها ككل، وجاءت نتائج ذلك كالتالي:

جدول رقم(8): ثبات الاستمارة بطريقة التجزئة النصفية

الثبات بالتجزئة النصفية	قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس	قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس بعد التصحيح
فقرات مقياس الحوار	**0,570**	**0,726**

يظهر من خلال الجدول أن قيمة معامل ارتباط جزئي الاستمارة بلغت 0,57 وبعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون أصبحت 0,726 ، وهي قيمة كافية للاطمئنان إليها للدلالة على ثبات استمارة الحوار الأسري آباء-ابناء.

ب2/ استمارة دور الحوار الأسري في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأبناء:

الصدق: حُسب في هذه الاستمارة بطريقتين:

- صدق المحتوى: (صدق المحكّمين): بعدما عُرضت هذه الاستمارة على الأساتذة المحكمين الذين سبقت الإشارة إليهم، تمثلت استجاباتهم فيما يلي:

- الموافقة بالإجماع على تعليمة الاستمارة وبياناتها الأولية وكذا بدائل الأجوبة على فقراتها.

- كل فقرات الاستمارة وعددها 30 فقرة تراوحت نسبة موافقتهم عليها من 80 % إلى 100% مما يجعل الباحثة تثق في هذه الاستمارة وخاصة بعد تعزيزها بنتائج الطريقة الثانية لحساب الصدق و المتمثلة في:

- صدق الاتساق الداخلي: بما أن هذه الاستمارة مكوّنة من ستّ(6) قيم اجتماعية التي سبق ذكرها في وصف الأداة، وكل واحدة منها تقاس بخمس(5) فقرات، وبما أن الاستمارة ككل يُتوقع منها أن تقيس مساهمة الحوار آباء-أبناء في تنمية هذه القيم، فقد تمّ تقدير هذا النوع من الصدق بشكلين هما:

- تناسق كل فقرة مع مجموع الفقرات الممثلة للقيمة، وذلك بحساب معامل الارتباط بينها، وجاءت نتائج ذلك موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم(9): ارتباط كل فقرة بمجموعها في كل قيمة.

الارتباط	**فقرة91**	**فقرة97**	**فقرة103**	**فقرة109**	**فقرة115**
قيمة التعاون	0,564**	0,494**	0,575**	0,514**	0,429**
الارتباط	**فقرة92**	**فقرة98**	**فقرة104**	**فقرة110**	**فقرة116**
قيمة بر الوالدين	0,681**	0,700**	0,488**	0,646**	0,455**
الارتباط	**فقرة93**	**فقرة99**	**فقرة105**	**فقرة111**	**فقرة117**
قيمة الصداقة	0,731**	0,736**	0,524**	0,733**	0,632**
الارتباط	**فقرة94**	**فقرة100**	**فقرة106**	**فقرة112**	**فقرة118**
قيمة الصدق	0,503**	0,619**	0,497**	0,600**	0,483**
الارتباط	**فقرة95**	**فقرة101**	**فقرة107**	**فقرة113**	**فقرة119**
قيمة الاحترام	0,563**	0,628**	0,644**	0,694**	0,559**
الارتباط	**فقرة96**	**فقرة102**	**فقرة108**	**فقرة114**	**فقرة120**
قيمة التسامح	0,591**	0,592**	0,586**	0,587**	0,667**

** الارتباطات دالة عند مستوى 0.01

من خلال الجدول أعلاه يظهر أن فقرات كل قيمة ارتبطت بمجموعها ارتباطا دالا عند مستوى دلالة 0,01 وهذا بالنسبة لجميع القيم الستّ مما يعزّز فكرة الثقة في تمثيل كل فقرة للقيمة التي تنتمي إليها.

- تناسق كل بعد المتمثل في كل قيمة مع مجموع القيم وذلك بحساب معامل الارتباط بين مجموع كل قيمة مع المجموع الكلي للقيم وعلى هامش ذلك ارتباط كل قيمة مع القيمة الأخرى، و الجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم(10): ارتباط كل قيمة مع المجموع الكلي للقيم

الارتباط	التعاون	برّ الوالدين	الصداقة	الصدق	الاحترام	التسامح	المجموع
التعاون		0,512**	0,503**	0,424**	0,625**	0,584**	0,776**
برّ الوالدين			0,541**	0,627**	0,577**	0,515**	0,784**
الصداقة				0,447**	0,597**	0,620**	0,794**
الصدق					0,541**	0,481**	0,727**
الاحترام						0,615**	0,842**
التسامح							0,807**

** الارتباطات دالة عند مستوى 0.01

من خلال النتائج المعروضة في الجدول أعلاه نرى مدى ارتباط كل قيمة بالمجموع الكلي للقيم الذي يظهر أنه دال عند مستوى 0,01 وتراوحت قيمه ما بين 0,72 و 0,84 مما يدل دلالة واضحة مدى تناسق هذه الأبعاد(القيم) مع مجموعها، وكذا ارتباط كل قيمة بالقيم الأخرى ارتباطا دالا عند نفس المستوى الذي يبيّن تكامل هذه القيم في تمثيل القيم الاجتماعية المدروسة، وهذا ما يعزّز ثقة الباحثة في هذه الاستمارة لتطبيقها في الدراسة الأساسية.

الثبات: تمّ حسابه في هذه الاستمارة بطريقتين:

- بمعامل ألفا كرومباخ: والتي بلغت قيمة معامل ثبات استمارة دور الحوار الأسري آباء-أبناء في تنمية القيم الاجتماعية لديهم به 0,87 وهي قيمة عالية وكافية للاستدلال بها على ثباته.
- طريقة التجزئة النصفية: حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستمارة 0,68 وبعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون بلغت قيمة معامل الثبات 0,81 وهي ايضا قيمة عالية ودالة على ثبات الاستمارة مما يؤهلها للتطبيق في الدراسة الاساسية بكل موثوقية.

ب3/ مقياس المفارقة القيمية:

الصدق: اعتمدت الباحثة من أجل قياس صدق هذا المقياس على:

- صدق المحتوى: عُرض المقياس بقسميه (القيم المتصورة، والقيم الواقعية) على نفس المجموعة من الأساتذة المحكمين، وتمثلت استجاباتهم عليه في التالي:

- موافقتهم على فقرات القيم المتصورة بـ 89 % ، أما النسبة المتبقية 11% تمثلت في اعتراض بعضهم على فقرتين هما: الفقرة 8 و الفقرة 17 من حيث صياغتهما.
- موافقتهم بالإجماع على فقرات القيم الواقعية حيث تراوحت نسبة ذلك ما بين 80% و 100%.

- صدق المقارنة الطرفية: أو الصدق التمييزي، بحيث تمّت المقارنة بين طرفي عينة الدراسة الاستطلاعية (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) في مقياس المفارقة القيمية الصورة الأولى: القيم المتصورة، وجاءت نتائج ذلك مبيّنة في الجدول التالي:

جدول رقم (11):نتائج المقارنة الطرفية لمقياس المفارقة القيمية: القيم المتصورة

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت" المحسوبة	قيمة ت" الجدولية	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	27	22,85	2,47	18,36	2.66	دالة عند 0,01
المجموعة العليا	27	32,92	1,41			

من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم(11) يظهر جليا دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين (الدنيا والعليا) بالنظر إلى قيمة "ت" التي بلغت 18,36 وهي دالة عند مستوى 0,01 لصالح المجموعة العليا، مما يجعل المقياس في هذه الصورة (القيم المتصورة) قادرا على التمييز بين المجموعتين من خلال فقراته، وبالتالي صلاحيته للتطبيق في الدراسة الأساسية.

أما بالنسبة للصورة الثانية: القيم الواقعية فقد جاءت نتائج المقارنة الطرفية بين المجموعتين على فقراتها بالشكل التالي:

جدول رقم (12):نتائج المقارنة الطرفية لمقياس المفارقة القيمية: القيم الواقعية

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت" المحسوبة	قيمة ت" الجدولية	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	27	26,18	2,61	14,92	2.66	دالة عند 0,01
المجموعة العليا	27	34,48	1,22			

انطلاقا من نتائج المقارنة الطرفية الخاصة بالصورة الثانية: القيم الواقعية المعروضة في الجدول يتبين جليا دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين على فقراتها، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة(14,92) وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01 مقارنة بالقيمة الجدولية(2.66)، مما يعني تمتع فقرات هذه الصورة بقدرة كافية على التمييز بين أفراد العينة وبالتالي إمكانية استعمالها وتطبيقها في الدراسة الأساسية بكل ثقة.

الثبات: لقد حُسب ثبات مقياس المفارقة القيمية بصورتيه القيم المتصورة والقيم الواقعية بطريقتين:

- معامل الفا كرومباخ: حيث بلغت قيمة معامل الثبات به 0,68 وهي قيمة مقبولة للدلالة على ثبات المقياس ككل.
- طريقة التجزئة النصفية: حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس 0,46 وبعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل 0,63 وهي قيمة أيضا مقبولة ويمكن الاستئناس بها.

وكخلاصة للخصائص السيكومترية لأدوات البحث الثلاث:

- استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء.
- استمارة دور الحوار الأسري آباء-أبناء في تنمية القيم الاجتماعية لديهم.
- مقياس المفارقة القيمية.

بيّنت النتائج أنها تتمتع بقدر مقبول وكاف أحيانا للدلالة على صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية والوثوق بها.

ج/ أهم التعديلات التي أجريت على أدوات البحث:

تمثلت هذه التعديلات في شكلين:

- الحذف: ويعني إلغاء بعض الفقرات بسبب انعدام أو نقص مصداقيتها استنادا إلى رأي المحكمين أو لطرق حساب الصدق إحصائيا، وقد مسّ الحذف في هذه الدراسة

مجموعة فقرات استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء فقط بلغ عددها 16 فقرة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم(13): الفقرات المحذوفة ومبررات حذفها من استمارة الحوار الأسري.

الفقرات المحذوفة	سبب حذفها من الاستمارة
35 - 26 – 15 - 5 -2	عدم دلالة قيم ارتباطها بمجموع فقرات المقياس
43 – 38 – 33 – 19	وافق عليها المحكمون بأقل من 80 %
42 – 37 – 12 – 10	اتفاق رأي المحكمين فيها مع نتائج الاتساق الداخلي(ضعف الدلالة أو انعدامها)
36 – 25 – 24	ضعف دلالتها وتقاربها مع فقرات أخرى.

وبذلك يتقلّص عدد فقرات استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء من 52 فقرة في نسختها الأولية إلى 36 فقرة ستطبق بها في صورتها النهائية في الدراسة الأساسية(أنظر الملحق رقم2 والملحق رقم 3أ)، أي تمّ حذف 16 فقرة بإجماع الأساتذة المحكمين ونتائج صدق التناسق الداخلي، لتبقى 36 فقرة: 10 منها خاصة بمؤشرات وجود الحوار، و26 فقرة خاصة بآدابه، وجاءت بعد إعادة تنظيمها وترتيبها على الشكل التالي:

جدول رقم(14): فقرات استمارة الحوار الأسري في شكلها النهائي

	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	المجموع
مؤشرات وجود الحوار	9-7-6-3-2-1	10-8-5-4	10
آداب الحوار	-24-23-18-17-12-11 -31-30-29-28-27-26 36-35-34-33-32	-19-16-15-14-13 25-22-21-20	26
المجموع	23	13	36

- <u>إعادة الصياغة:</u> لبعض الفقرات التي رأى بعض الأساتذة المحكمين عدم وضوح مصطلحاتها أو تركيبها وذلك في الأدوات الثلاث، ومنها مثلا:

<u>/ استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء:</u>

- استبدال كلمة "اجتماعات" بـ "جلسات" في الفقرة رقم 1 لتصبح: يحرص والداي على عقد جلسات أسرية للتحاور.
- الفقرة 2: حذف عبارة "للتحاور حولها" لتصبح "يشجعني والداي على طرح مشاكلي في الأسرة".

- الفقرة 20: "يفرض والداي آراءهما علي ولا يقبلان مناقشتها" تمّ تعديلها لتصبح: "يفرض والداي آراءهما علي دون مناقشة".

/ استمارة دور الحوار الأسري آباء-أبناء في تنمية القيم الاجتماعية لديهم:

- استبدال كلمة "تقدير" بكلمة "احترام" في الفقرة 42 لتصبح: "يحثني والداي على احترام أفكار غيري واختياراتهم".
- تعديل الفقرة 43 "ينصحني والداي بالعفو عن أخطاء الآخرين" لتصبح "ينصحني والداي بالعفو عمن أخطأ في حقي".

/ مقياس المفارقة القيمية:

- حذف "إقامة علاقات بينهما" من الفقرة 4 لتصبح "لا مانع من تعامل الفتيان مع الفتيات".
- الفقرة 18 "غير مطلوب اعتزال الناس وعيش الإنسان بمفرده" تصبح "الاعتزال عن الناس وعيش الإنسان بمفرده شيء غير مطلوب"

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة:

انطلاقا من طبيعة موضوع الدراسة الحالية ومتغيراته فإن أنسب منهج ارتأت الباحثة اتباعه فيه هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظواهر والأحداث، وجمع ما يتعلق بها من معلومات، وتقرير حالتها كما هي عليه في الواقع، ويرى العساف "أن المنهج الوصفي يشتمل على وصف الظاهرة وتوضيح العلاقة وحجمها، واستنتاج الأسباب الكامنة وراء سلوك معين، ومعرفة مقدار التغير الذي يطرأ على استجابات أفراد العينة"(1995: 182).

2- مجتمع الدراسة وعينته:

لقد تحدد مجتمع الدراسة في المؤسسات التعليمية متمثلة في الإكماليات و الثانويات باعتبار أنهما المكان الرسمي الأكيد لوجود المراهق المتمدرس المستهدف في هذه الدراسة، وباعتبار أن المراهقة في الدراسة الحالية حُدّدت إجرائيا من سن 14 إلى سن 20 من مستوى السنة الرابعة متوسط إلى المرحلة الثانوية بمستوياتها الثلاثة(1ثا-2ثا-3ثا) ممثلة لثلاث ولايات من الغرب الجزائري هي: وهران- معسكر- سيدي بلعباس تم اختيارهم بناء على التسهيلات التي قُدمت للباحثة والمساعدات التي عُرضت عليها من قِبل بعض مسؤوليها وكذا بعض الأساتذة مشكورين على ذلك، حتى تمّ إنجاز الجانب الميداني لهذه الدراسة.

وقد ارتأت الباحثة التعامل مع تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى غاية المستوى الثالث ثانوي لعدة اعتبارات منها على وجه الخصوص:

- أن هذه المستويات الدراسية للتلاميذ تتوازى مع مرحلة المراهقة وتتعدى حدود بداياتها غير المتفق عليها غالبا بين الباحثين، وهذا سهّل على الباحثة الحصول والاتصال بأفراد العينة (الأبناء المراهقون) عوضا بالاتصال بأسرهم.
- تمكّن تلاميذ هذه المستويات الدراسية من التعامل بسهولة مع أدوات البحث من الناحية اللغوية (بساطة الألفاظ ووضوح الفقرات)، ومن ناحية طريقة الإجابة عليها باختيار

واحد من البدائل المقترحة، ذلك لأن النمو اللغوي يكتمل تقريبا مع بداية المراهقة ويزيد في التحسّن بحيث تزداد قدرة المراهق على الكتابة المعبّرة والفهم **الأفضل للمادة المقروءة** (أبو جادو، 2011: 443).

- عدم وجود اختلاف بين المراهقين في هذه الفئة العمرية (14- 20) سنة من حيث النمو الاجتماعي(أنظر ص 112 من الدراسة الحالية) بالشكل الذي يؤثر على دراسة حاجتهم للتحاور مع آبائهم خاصة لتنمية القيم الاجتماعية لديهم، رغم عدم اتفاق الباحثين والمختصين على المراحل الفرعية للمراهقة، واعتبار بعضهم لها على أنها فترة عمرية واحدة(أبو جادو، 2011: 408)، مما جعل الباحثة تتعامل معها كذلك من حيث متغيرات الدراسة(الحوار الأسري والقيم الاجتماعية).

ويمكن تلخيص البيانات المتعلقة بمجتمع هذه الدراسة في الجدول التالي:

جدول رقم (15): بيانات مجتمع الدراسة

الولاية	المؤسسة	المستوى التعليمي المستهدف	عدد الأقسام المتعامل معها	عدد التلاميذ
وهران	متوسطة محمد بن أحمد بالكرمة	4 متوسط	**4**	**144**
	متوسطة الشهيد محمود	4 متوسط	**5**	**185**
	ثانوية عبد القادر الياجوري	2 ثانوي + 3 ثانوي	**2**	**70**
	ثانوية قايد أحمد بالكرمة	2 ثانوي + 3 ثانوي	**2**	**73**
معسكر	متوسطة شريط علي شريف بزهانة	4 متوسط	**2**	**76**
سيدي بلعباس	ثانوية سعيد أحمد بعين البرد	1 ثانوي +2 ثانوي + 3 ثانوي	**2 + 2 + 2**	**150**
المجموع	3 متوسطات +3 ثانويات	4 متوسط + 1و2و3 ثانوي	**8**	**698**

يظهر من خلال الجدول رقم(15) أن الباحثة ركّزت على المجال الذي يتواجد فيه أفراد العينة (المراهقون المتمدرسون) المتمثل في المؤسسات التعليمية(المتوسطات والثانويات)، والمجموع الظاهر في الجدول (698 تلميذا) هو الذي حددت على أساسه الباحثة أدوات البحث وعدد

النسخ المطبق عليهم، إلا أنها وبعد استرجاع الاستمارات -وككل بحث فيه الفاقد- تحدّد العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة بـ 652 تلميذا.

أما فيما يتعلق بعينة الدراسة وكما سبقت الإشارة إلى ذلك فقد تمثلت في 652 تلميذا مراهقا بناء على عدد الاستمارات المسترجعة المستوفية لشروط التفريغ(كاملة البيانات)، الموزعين على المؤسسات التعليمية المشار إليها أعلاه، والذين تراوحت أعمارهم ما بين 14 سنة إلى 20 سنة بمتوسط عمر بلغ 16,34 سنة وبانحراف معياري قدره 1,55 ، والجدول التالي يوضح توزيعهم من حيث الجنس:

جدول رقم (16): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	296	% 45,4
إناث	356	% 54,6
المجموع	652	% 100

من خلال الجدول أعلاه يظهر أن هناك تقارب بين نسبة الذكور(45,4 %) ونسبة الإناث(54,6 %) رغم أن الفرق يميل لصالح الإناث كما هو مشاهد.

كما يمكن توزيع أفراد عينة الدراسة على أساس المستوى التعليمي للوالدين في الجدول التالي:

جدول رقم (17): توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين

المستوى التعليمي / الوالدان		لا يقرأ ولا يكتب	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
الأب	ك	50	101	180	183	138	652
	%	7,67	15,5	27,6	28,06	21,17	%100
الأم	ك	74	99	183	206	90	652
	%	11,3	15,2	28,1	31,6	13,8	%100

من خلال الجدول رقم(17) يظهر جليا التقارب في المستوى التعليمي بين الوالدين خاصة في مستوى: الابتدائي، المتوسط والثانوي (أنظر النسب المئوية)، أما التفاوت فيظهر في المستوى الأول(لا يقرأ ولا يكتب) حيث تقل نسبة الآباء عن الأمهات، وكذا في المستوى الخامس (جامعي) الذي تقل فيه نسبة الأمهات عن الآباء.

3- أدوات البحث وطريقة تطبيقها:

بعدما تمّ التأكد من الخصائص السيكومترية متمثلة في الصدق والثبات لأدوات البحث، استُعمِلت هذه الأخيرة في الدراسة الأساسية من أجل الحصول على بيانات تكشف عن متغيرات البحث يتم تكميمها لمعالجتها إحصائيا، وتمثلت في ثلاث أدوات هي:

- استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء من إعداد الباحثة.
- استمارة دور الحوار الأسري في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأبناء من إعداد الباحثة.
- مقياس المفارقة القيمية لمحمد عبداللطيف خليفة(2006) بتصرّف.

وقد سبق وصف هذه الأدوات باستفاضة في الدراسة الاستطلاعية بما يغني عن إعادته في هذا الموضع.

أما فيما يتعلق بتطبيق هذه الأدوات فقد تمّ بالشكل التالي:

قد حضّرت الباحثة رزنامة تدخل على مستوى المؤسسات المستهدفة بالتنسيق مع مسؤوليها حتى يكون بشكل سلس لا يؤثر سلبا على السير العادي لها وذلك باستغلال أوقات فراغ التلاميذ (حصص فارغة أو غياب أستاذ) وتفاديا لفترة الفروض والامتحانات، حيث تمّ التطبيق في الأسبوع الثالث من شهر أفريل 2014 ؛ فبعد تحديد المواعيد مع التلاميذ تمّ تطبيق أولا استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء عليهم في قاعاتهم بعد تقديم الباحثة نفسها وشرح أهداف البحث، وتعليمات الاستمارة وطريقة الإجابة عليها وملء البيانات الأولية، بعد انتهاء كل التلاميذ من الإجابة عن الاستمارة الأولى طلبت الباحثة استمرار التلاميذ بالإجابة على الاستمارة الثانية المتضمنة لاستمارة دور الحوار الأسري في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأبناء ومقياس المفارقة القيمية، هذا الأخير الذي تصرفت الباحثة في توزيع صورتيه وإدماجهما في استمارة دور الحوار، حيث جعلت الصورة الأولى(القيم المتصورة) في بداية الاستمارة وهي المرقمة من 1 إلى 19 والصورة الثانية في نهاية الاستمارة وهي المرقمة من 50 إلى

68 (أنظر الملحق رقم 3ب)؛ للعلم أن الاستمارتين قُدمتا مع بعض للتلميذ ربحا للوقت، وتفاديا لكتابة التلميذ لاسمه الشخصي الذي ربما يجعله يتحرّج في الإجابة عليهما، وبعد انتهاء كل التلاميذ من الإجابة على الاستمارتين تمّ جمع النسخ وشكر التلاميذ على تعاونهم مع الباحثة لتقوم هي بعد ذلك بالتفريغ وتحليل البيانات.

لقد قامت الباحثة بتصحيح أدوات البحث كل واحدة على حدى وفق طريقة التصحيح الواردة في الدراسة الاستطلاعية، وذلك باستعمال أوراق تصحيح بلاستيكية شفافة تحمل أوزان الإجابات على الفقرات موجبها وسالبها حتى يسهل التفريغ على الباحثة وتتجنب الأخطاء.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

إن الهدف من استعمال الأساليب الإحصائية هو التوصّل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على التحليل والتفسير و التأويل والحكم؛ وبالرجوع إلى فرضيات هذه الدراسة فإن الباحثة قد استعملت الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات البحث التي سبق استعراضها، وذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي المعروف بالحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS، وهذه الأساليب هي:

- المتوسط الحسابي.
- التكرارات والنسب المئوية.
- الانحراف المعياري والتباين.
- اختبار "ت" لدراسة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA للمقارنة بين متوسطات أكثر من مجموعتين.

ومن مبررات اختيار هذه الأساليب أنّ كلها تُعرف بالاختبارات المعلمية(Parametric Tests) التي تتطلّب شروط وتوفر خصائص لاستعمالها لما تتمتع به من قوة ودقة، وتتمثل هذه الشروط والخصائص في: (عكاشة، 2002: 225،223،222،136) بتصرّف

- يجب أن تكون البيانات موزّعة بشكل لا يبتعد كثيرا عن شكل التوزيع الطبيعي(التوزيع المتماثل)، أي غير ملتو بشكل حاد أو يوجد في البيانات بعض القيم المتطرفة(الشاذة).

- الاختيار العشوائي للعينة، وأن يكون حجمها كبيرا.

- تفحّص البيانات بمعرفة شكل انتشارها من خلال الرسم البياني، حتى نتعرّف على حجم التباين والقيم الشاذة لاستبعادها.

وبعد تأكّد الباحثة من استفاء بيانات دراستها لهذه الشروط، لجأت لاستعمال هذه الأساليب الإحصائية بكل ارتياح.(أنظر الملحق رقم 4 الذي يبيّن مدى اقتراب توزّع بيانات متغيرات الدراسة من التوزيع الطبيعي، والملحق رقم 5 الذي يبيّن شكل انتشارها وعدم بروز قيم شاذة فيها).

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

أولا: عرض النتائج

ثانيا: مناقشة النتائج

أولا: عرض النتائج

لقد خصصت الباحثة هذا الفصل لعرض النتائج كما أفرزتها المعالجات الإحصائية للبيانات المتحصّل عليها بعد تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة الكلية (652 تلميذا)، وتسعى من خلال هذا العرض إلى التعرف على نتائج الإحصاء الوصفي والاستدلالي المستعمل في هذه الدراسة، وكذا التعرّف على مدى دلالة القيم المتحصّل عليها؛ هذه النتائج التي سنعرضها حسب فرضيات الدراسة كما يلي:

1- بالنسبة للفرضية الأولى: التي نصها "تتميز الأسرة الجزائرية بوجود الحوار آباء- أبناء فيها بأكثر من المتوسط الحسابي وذلك كما يدركه التلاميذ المراهقون" (أفراد عينة البحث)، فقد تمّ اختبارها من خلال حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في متغير الحوار الأسري (مؤشرات وجوده المتمثلة في 10 فقرات الأولى في استمارة الحوار الأسري)، ومقارنته بالمتوسط النظري الذي بلغ 10، ثم تصنيف أفراد العينة على أساس الأول، وجاءت نتائج هذا الإجراء معروضة في الجدول التالي:

جدول رقم (18): نتائج اختبار الفرضية الأولى

المتوسط النظري	المتوسط الحسابي(م)	عدد التلاميذ أكبر> (م)	النسبة المئوية	عدد التلاميذ أصغر< م	النسبة المئوية
10	13,50	349	%53,5	303	%46,5

من خلال الجدول رقم(18) أعلاه يظهر جليا أن المتوسط الحسابي (13,50) أكبر من المتوسط النظري(10) وهذا مؤشر أول على أن عدد الذين يقعون فوق المتوسط أكبر منهم تحت المتوسط مما جعل اعتماد الباحثة عليه في اختبار الفرضية الأولى أكثر واقعية ودلالة على الكشف عن نسبة وجود الحوار الأسري آباء-أبناء، ثم تأكيد ذلك من خلال نسبتهم بناء على المتوسط الحسابي حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين يرون أن أسرهم يسودها الحوار آباء-أبناء (53,5%) أكبر من نسبة التلاميذ الذين يرون وجوده في أسرهم بشكل أقل (46,5%) مما يدل على تحقق الفرضية الأولى.

2- بالنسبة للفرضية الثانية: التي تنص على "أن الآباء يلتزمون بآداب الحوار مع أبنائهم المراهقين بأكثر من المتوسط الحسابي كما يدركه التلاميذ المراهقون"، هذه الفرضية تمّ اختبارها من خلال تصنيف أفراد عينة الدراسة بناءا على المتوسط الحسابي لدرجاتهم في محور آداب الحوار، وجاءت نتائج ذلك كالتالي:

جدول رقم(19): نتائج اختبار الفرضية الثانية

المتوسط الحسابي(م)	عدد التلاميذ أكبر> (م)	النسبة المئوية	عدد التلاميذ أصغر< م	النسبة المئوية
35,53	365	%56	287	%44

يظهر من الجدول أعلاه أن نسبة التلاميذ(الأبناء) الذين يرون أن آباءهم يلتزمون بآداب الحوار معهم بشكل أكبر بلغت (56%) وهي نسبة أكبر من نسبة الأبناء الذين يرون أن آباءهم يلتزمون بآداب الحوار معهم بشكل أقل التي بلغت (44%)، وهي نتيجة تؤكد تحقق الفرضية الثانية.

3- بالنسبة للفرضية الثالثة: التي نصها "توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب الجنس(ذكور-إناث) من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم"، اختبرت هذه الفرضية من خلال المقارنة بين متوسط درجات التلاميذ المراهقين الذكور في المحور المتعلق بآداب الحوار مع متوسط درجات الإناث في نفس المحور ومعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار الإحصائي "ت" للمقارنة بين عينتين مستقلتين، وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول رقم(20): نتائج اختبار الفرضية الثالثة

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	296	35,22	9,14	0,78	1,96	غير دالة
الإناث	356	35,78	9,31			

يبدو من خلال الجدول رقم(20) أن هناك تقارب كبير بين متوسط التلاميذ المراهقين الذكور ومتوسط التلاميذ المراهقين الإناث من حيث التزام آبائهم لآداب الحوار معهم ونفس الشيء بالنسبة للانحراف المعياري الذي يدل ايضا على تقارب في انتشار درجاتهم، وذلك كله

رغم اختلاف حجم العينتين، وهذا ما جعل ذلك الفرق البسيط الملاحظ بين المجموعتين غير دال إحصائيا من خلال قيمة "ت" المحسوبة (0,78) ومقارنتها بقيمة "ت" الجدولية (1,96) مما يعني أن هذه الفرضية لم تتحقق.

4- بالنسبة للفرضية الرابعة: والتي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي لوالديهم من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم"، تمّ اختبار هذه الفرضية من خلال تصنيف عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي لوالديهم(الأب والأم) كل واحد على حِدى وملاحظة الفرق من حيث متوسطات درجات تطبيق الوالدين لآداب الحوار باستعمال الأسلوب الإحصائي المعروف بتحليل التباين الأحادي one way ANOVA الذي يدرس الفرق بين متوسطات عدة مجموعات، وجاءت نتائج ذلك معروضة في الجدولين التالين:

جدول رقم(21 أ): نتائج اختبار الفرضية الرابعة بالنسبة للآباء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية المحسوبة F	النسبة الفائية الجدولية F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	568,77	4	142,19	1,67	2,37	غير دالة
داخل المجموعات	54959,78	647	84,94			
المجموع الكلي	55528,55	651				

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن قيمة "ف F " المحسوبة كانت غير دالة مما يعني أن الفرق الملاحظ بين المستويات التعليمية لآباء التلاميذ المراهقين من حيث متوسطات درجات تطبيق آبائهم لآداب الحوار معهم لم يرق إلى مستوى الدلالة، مما يعني أن الفرضية لم تتحقق على مستوى الآباء.

جدول رقم(21 ب): نتائج اختبار الفرضية الرابعة بالنسبة للأمهات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية المحسوبة F	النسبة الفائية الجدولية F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	384,61	4	96,15	1,12	2,37	غير دالة
داخل المجموعات	55143,94	647	85,23			
المجموع الكلي	55528,55	651				

أما بالنسبة للأمهات فقد بيّن الجدول رقم (21ب) أن قيمة "ف F " المحسوبة كانت غير دالة أيضا، أي أن الفرق الملاحظ بين المستويات التعليمية لأمهات التلاميذ المراهقين من حيث متوسطات درجات تطبيق أمهاتهم لآداب الحوار معهم لم يرق إلى مستوى الدلالة، مما يعني أن الفرضية لم تتحقق على مستوى الأمهات.

وعلى العموم أن الفرضية الرابعة لم تتحقق بالنظر إلى النتائج المعروضة في الجدولين رقم(21 أ) ورقم(21ب).

5- بالنسبة للفرضية الخامسة: تنص على أن " الوالديْن يستعملان الحوار من أجل تنمية القيم الاجتماعية لدى أبنائهما المراهقين بدرجة تفوق المتوسط الحسابي في نظر التلاميذ المراهقين، على مستوى مجموع القيم وعلى مستوى كل قيمة"، وجاءت نتائج اختبار هذه الفرضية على الشكل التالي:

جدول رقم(22): نتائج اختبار الفرضية الخامسة

القيم	أكبر من المتوسط الحسابي		أقل من المتوسط الحسابي	
	ك	%	ك	%
التعاون	607	93,1	45	6,9
بر الوالدين	610	93,6	42	6,4
الصداقة	511	78,4	141	21,6
الصدق	590	90,5	62	9,5
الاحترام	604	92,6	48	7,4
التسامح	594	91,1	58	8,9
مجموع القيم	593	91	59	9

يبدو جليا من خلال الجدول رقم(22) أن الأبناء المراهقين يرون أن حوار آبائهم معهم يساهم في تنمية القيم لديهم بنسب فاقت المتوسط الحسابي بكثير إن على مستوى مجموع القيم أو على مستوى كل قيمة، حيث تجاوزت 90 % في كل القيم وحتى مجموع القيم، إلا في قيمة الصداقة التي شذت عن باقي القيم بنسبة 78,4 % ولكن تبقى نسبة كبيرة نوعا ما عن المتوسط، مما يعني أن هذه الفرضية قد تحققت على المستويين.

6- بالنسبة للفرضية السادسة: التي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي لوالديهم من حيث تقديرهم لاستعمال والديهم للحوار من أجل تنمية القيم الاجتماعية لديهم" ، حيث تمّ اختبارها من خلال مقارنة متوسطات درجات الأبناء على مستوى مجموع القيم بناءا على المستوى التعليمي لوالديهم كل واحد على حدى،ومعرفة دلالة الفرق باستعمال اختبار تحليل التباين الأحادي"one way ANOVA" وجاءت نتائج ذلك معروضة في الجدولين التالين:

جدول رقم(23 أ): نتائج اختبار الفرضية السادسة بالنسبة للآباء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية المحسوبة F	النسبة الفائية الجدولية F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	587,46	4	146,86	1,34	2,37	غير دالة
داخل المجموعات	70767,56	647	109,37			
المجموع الكلي	71355,03	651				

يبدو من خلال الجدول رقم (23أ) أن الفروق الموجودة بين متوسطات المستوى التعليمي غير دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة "ف F " المحسوبة ومقارنتها مع قرينتها الجدولية، مما يعني أن هذه الفرضية لم تتحقق على هذا المستوى(المستوى التعليمي للآباء).

أما بالنسبة للشق الثاني لاختبار الفرضية المتعلق بالمستوى التعليمي للأمهات، فقد جاءت نتائج ذلك معروضة في الجدول الموالي:

جدول رقم(23 ب): نتائج اختبار الفرضية السادسة بالنسبة للأمهات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية المحسوبة F	النسبة الفائية الجدولية F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	613,42	4	153,35	1,40	2,37	غير دالة
داخل المجموعات	70741,60	647	109,33			
المجموع الكلي	71355,03	651				

يظهر من خلال الجدول رقم (23 ب) أن الفروق بين الأبناء المراهقين لم تكن دالة إحصائيا بالنظر إلى قيمة "ف F " المحسوبة التي كانت أقل من القيمة الجدولية كما هو ملاحظ، وبالتالي عدم تحقق الفرضية على هذا المستوى (المستوى التعليمي للأمهات).

وبالنظر إلى النتيجتين السابقتين (للآباء والأمهات) فإنه يمكن القول أن الفرضية السادسة لم تتحقق.

7- بالنسبة للفرضية السابعة: التي نصها "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التزام الوالدين بآداب الحوار مع الأبناء ودرجة اعتمادهم عليه في تنمية القيم الاجتماعية المدروسة لديهم" ، فقد جاءت نتائج اختبارها بعدما تمّ حساب معامل الارتباط بين المتغيرين على الشكل التالي:

جدول رقم (24): نتائج اختبار الفرضية السابعة

الارتباط	التعاون	بر الوالدين	الصداقة	الصدق	الاحترام	التسامح	مجموع القيم
آداب الحوار	***0,42***	***0,44***	***0,51***	***0,49***	***0,44***	***0,49***	***0,56***
مستوى الدلالة	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
حجم العينة	652	652	652	652	652	652	652

من خلال الجدول رقم (24) يظهر أن العلاقة الارتباطية بين متغير آداب الحوار ومتغير تنمية القيم الاجتماعية كانت كلها دالة إحصائيا سواء على مستوى علاقة آداب الحوار بكل قيمة كما هو ملاحظ أو على مستوى علاقة آداب الحوار بمجموع القيم أيضا، مما يعني تحقق الفرضية.

8- بالنسبة للفرضية الثامنة: التي تنص على "وجود اختلاف(تباين) بين القيم الاجتماعية كما يتصورها التلاميذ المراهقون وكما يمارسونها في شكل سلوك فعلي"، التي تمّ اختبارها من خلال مقارنة متوسط الأبناء في القيم المتصورة ومتوسطهم في القيم الفعلية، ومعرفة دلالة الفرق بينهما من خلال استعمال اختبار "ت" للمقارنة بين عينتين مرتبطتين، وجاءت نتائج ذلك مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (25): نتائج اختبار الفرضية الثامنة

	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
القيم المتصورة	651	31,30	3,71	28,70	2,57	دال عند 0,01
القيم الواقعية		26,28	4,45			

يظهر جليا من خلال الجدول أعلاه أن هناك اختلاف بين متوسط القيم المتصورة ومتوسط القيم الفعلية، وأن هذا الفرق ذو دلالة إحصائية من خلال قيمة "ت" المحسوبة ومقارنتها بقيمة "ت" الجدولية، وهو لصالح القيم المتصورة(أكبر متوسط).

9-بالنسبة للفرضية التاسعة: ونصها أنه "يوجد فرق دال إحصائيا بين فئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم يطبقون آداب الحوار معهم بدرجة تفوق المتوسط الحسابي وفئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم يطبقون آداب الحوار معهم بدرجة أقل من المتوسط الحسابي من حيث درجة المفارقة القيمية"، فقد تمّ اختبارها بعد الحصول على درجة المفارقة القيمية بإيجاد الفرق بين درجات القيم المتصورة ودرجات القيم الفعلية(الواقعية) بمقارنة متوسطي مجموعتي آداب الحوار من حيث المفارقة القيمية، وجاءت نتائج ذلك معروضة في الجدول التالي:

جدول رقم (26): نتائج اختبار الفرضية التاسعة

آداب الحوار	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
مجموعة أقل من المتوسط	287	6,15	4,71	5,86	2,57	دال عند 0,01
مجموعة أكبر من المتوسط	365	4,13	4,05			

يظهر من خلال الجدول رقم(26) أن الفرق الملاحظ بين متوسط مجموعة آداب الحوار الأقل من المتوسط من حيث المفارقة القيمية(6,15) ومتوسط مجموعة آداب الحوار الأكبر من المتوسط من حيث المفارقة القيمية (4,13) هو فرق دال إحصائيا بالنظر إلى قيمة "ت" المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية، مما يعني تحقق هذه الفرضية.

وللتأكد من نتيجة اختبار هذه الفرضية درست الباحثة العلاقة الارتباطية بين آداب الحوار والمفارقة القيمية، فكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بينهما وهو ما يظهر جليا من خلال الجدول التالي: جدول رقم(27): الارتباط بين آداب الحوار والمفارقة القيمية

الارتباط	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة
آداب الحوار	652	-0,23	دالة عند 0,01
المفارقة القيمية			

ومن أجل الكشف أيضا عن دلالة النتيجة المعروضة في الجدول رقم(26) حاولت الباحثة التحقق من افتراض مفاده أن درجة الإقناع يمكن أن تكون لها أثر في الاختلاف بين المراهقين من حيث درجة المفارقة القيمية لديهم، ومن أجل ذلك قامت الباحثة باختيار الفقرات الدالة على هذا الأدب التحاوري من استمارة "الحوار الأسري آباء-أبناء" وهي ستّ ذات الأرقام التالية (30-31 -32-33-34-36) وقارنت بين المجموعتين (من لديهم آداب حوار أكبر ومن لديهم آداب حوار أقل) من حيث عامل الإقناع، وذلك على اعتبار أن مجموعتي المفارقة القيمية (الأكبر والأقل) هي نفسها مجموعتي آداب الحوار، وجاءت نتائج ذلك معروضة في الجدول الموالي:

جدول رقم(28): دلالة الفرق بين مجموعتي آداب الحوار من حيث الإقناع

آداب الحوار/مفارقة قيمية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
مجموعة أقل من المتوسط	287	6,37	2,44	22,09	2,57	دال عند 0,01
مجموعة أكبر من المتوسط	365	9,86	1,58			

يظهر من خلال الجدول رقم(28) أن الفرق الملاحظ بين المتوسط الحسابي للأبناء الذين لديهم مفارقة قيمية أقل من حيث عامل الإقناع (9,86) و المتوسط الحسابي للأبناء الذين لديهم مفارقة قيمية أكبر من حيث عامل الإقناع (6,37) كان دالا إحصائيا بالنظر إلى قيمة "ت" المحسوبة(22,09) مما يعني أن درجة الإقناع تتناسب عكسا مع المفارقة القيمية، وأن النتائج في الجداول الثلاثة (26-27-28) جاءت كلها منسجمة.

ثانيا: مناقشة النتائج:

سيتم في هذا الجزء من الدراسة مناقشة نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الحالية التي تمّ التوصل إليها لاختبار صحة الفرضيات والإجابة عن الأسئلة المطروحة في هذه الدراسة، وتجدر الإشارة إلى أنه ستقوم الباحثة بمناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية على حدى اعتمادا على ربطها بالجانب النظري وبعض الدراسات السابقة، التي تذكّر الباحثة بقلتها وعموميتها –طبعا في حدود اطلاعها-.

1-مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم(18) والتي بيّنت أن نسبة 53% من أفراد_عينة الدراسة لديهم حوار مع والديهم بأكثر من المتوسط الحسابي الذي بلغ 13,50 على مؤشرات وجود الحوار، أي أن أكثر من نصف العينة لديهم فرصة التحاور مع والديهم –كما يرون- بشكل جيد أو مقبول يفوق المتوسط الحسابي الأكثر تعبيرا عن الواقع مقارنة بالمتوسط النظري، كما أن باقي أفراد العينة لديهم حوار ولكن بنسبة تقل عن المتوسط مقارنة مع سابقيهم، مما يعني أن الحوار الأسري بين الوالدين وأبنائهم المراهقين في الأسرة الجزائرية – ممثلة بأسر التلاميذ عينة الدراسة- متوفر بنسبة تبعث على الارتياح بالنظر إلى خصائص ومتطلبات المراهقة كمرحلة نمائية حرجة، وإلى التغيرات التي يعرفها المجتمع الجزائري على غرار المجتمعات العربية بفعل استيراد التكنولوجيا والأفكار الاستحداثية كما يقول اسلماني(2012: 291-294)، والتي كان من بين نتائجها تراجع معدلات التفاعل والتواصل الأسري وميل الأبناء للعزلة أو الانطواء على الذات بسبب انشغالهم في متابعة برامج الفضائيات وأجهزة الحاسوب والأنترنت، ...(بلعسلة، 2012: 461).

كما أن هناك بعض الدراسات التي تتفق مع نتيجة هذه الفرضية في توافر الحوار الأسري آباء-أبناء وإن اختلفت النسبة في ذلك، فقد كشفت دراسة استقلال أحمد الباكر حول ثقافة الحوار الأسري من خلال استبيان خاص وُزّع على عينة من الأبناء (61 فردا) بقطر، من الفئة العمرية 14 إلى 24 سنة، أن نسبة 77% منهم يجدون وقتا للتحاور مع الوالدين في الأسرة (الباكر، 2008: 18)، كما تمثّلت نتائج دراسة مسحية قام بها محمد أحمد عبدالجواد على عينة من الأبناء حول الجهة التي يلجؤون إليها في حال وقوعهم في مشاكل، في أن 63% منهم وُزعت استجاباتهم ما بين اللجوء إلى الوالد(24%) وإلى الوالدة (39%) بدلا من الصديق أو المعلم (عبدالجواد، 2005: 81)؛ وعلى خلاف ذلك هناك دراسات كشفت عن قلة ممارسة الحوار بين الآباء و الأبناء، مثل دراسة عائشة سعيد الضبع النعيمي (2005) حول "أثر الحوار بين الآباء و الأبناء في تشكيل الشخصية الإيجابية"، والتي تمثلت عينتها في مجموعة من الطلاب المواطنين بمنطقة أبو ظبي التعليمية، كان من بين ما توصّلت إليه هذه الدراسة

الميدانية أن 34% من أسر أفراد العينة بالإمارات تسودها روح الديمقراطية التي تتيح للجميع فرص التعبير والحوار، وأن 50% من الطلاب يرون أن ما يضايقهم في حياتهم الأسرية قلة الحوار(مفتي الصديقي، 2011: 350)، كما أن من بين نتائج دراسة قام بها مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني على أكثر من 5000 شخص بين آباء وأبناء، أن 80% من عينة الأبناء عبّروا عن رغبتهم في الحديث وتبادل وجهات النظر مع أفراد أسرهم، ويرى ما نسبته 41% منهم يمكثون أوقاتا طويلة داخل غرفهم الخاصة عند تواجدهم بالأسرة، وهذا ما يدل على رغبتهم أو حاجتهم إلى التحاور مع آبائهم من جهة وعلى ضعف التواصل والحوار داخل أسرهم من جهة أخرى(مركز الحوار الوطني، 2011).

وعلى العموم يمكن تفسير نتيجة الفرضية الأولى للبحث الحالي في نسبتها الإيجابية الدالة على وجود الحوار بين الآباء والأبناء بنسبة تفوق المتوسط بأن الأسرة الجزائرية تتمتع ببعض خصائص الأسرة الحديثة لاسيما من حيث سيادة الاتجاهات الديمقراطية القائمة على مبدأ تكافؤ الفرص إذ لم يصبح المنزل على حد تعبير حسين عبدالحميد رشوان "قلعة يملكها الرجل ويقبض على منافذها ...بل أصبحت النزعة الديمقراطية مسيطرة على مناقشات الأسرة وأصبحت االصراحة والتفاهم الواضح هما العاملان المسيطران على مختلف الاتجاهات في محيطها"(2003: 33)، وقد ينطبق ذلك على الأسرة النووية أكثر من الممتدة، خاصة وأن عددا من البحوث والدراسات ومنها "المسح الجزائري حول صحة الأسرة لسنة 2002" دلّ على أن الأسرة النووية شكّلت أنذاك 60% من مجموع الأسر الجزائرية.(بن بعطوش، 2012: 78)، ويرى الأستاذ بن بعطوش عبدالحكيم في بحثه حول "تحوّل العلاقات الأسرية في مجال الدور والسلطة داخل الأسرة **الجزائرية**" أن النقاش الحقيقي داخل الأسرة الجزائرية **يؤشر** على وجود تواصل بين الأزواج كما بين الأجيال مبني على **ثقافة الحوار** وتبادل الأفكار والرؤى من أجل تحقيق توازن عائلي مبني على علاقات تكاملية.(2012: 83)، وهو الهدف العام للحوار الأسري بمختلف مستوياته حتى أن الدراسات الأجنبية ومنها تلك التي كان موضوعها "الأسرة ودورها في تعزيز العلاقات الاجتماعية باستمرار من خلال الأنماط السلوكية" أكّدت أن لغة الحوار السائد داخل الأسرة يعزّز العلاقات الاجتماعية بين أفرادها (الوايلي، 2010: 41).

أما فيما يخص النسبة المتبقية من أفراد عينة الدراسة الحالية وهي 47% والذين يوجد عندهم حوار مع آبائهم ولكن بشكل أقل من المتوسط، فيمكن إرجاع ذلك إلى وجود سبب أو أكثر مسؤول عن ضعف الحوار داخل أسرهم كما هو موضّح في العنصر الخاص بذلك في الجانب النظري من هذه الدراسة.

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لقد تحقّقت هذه الفرضية بنسبة 56% استنادا إلى النتائج المعروضة في الجدول رقم(19)، مما يعني أن الأبناء المراهقين –عينة الدراسة- يرون أن والديهم ملتزمون بآداب الحوار معهم بدرجة تفوق المتوسط الحسابي، وهي نسبة قد تدل على درجة مقبولة من الوعي لدى الوالدين في الأسرة الجزائرية والتفهّم لمرحلة المراهقة، على الأقل بقبول التحاور مع الأبناء وإعطائهم حقهم من الاحترام أثناء ذلك من خلال تطبيق بعض آداب الحوار معهم، فالأبناء صغار السن، وكما يرى أنور حافظ إبراهيم يحتاجون إلى حملهم وضمهم، أما الأبناء الأكبر سنا فهم بحاجة إلى ما أسماه "الضم المعنوي" حتى وإن كان الموقف حالة غضب فلابد من معالجة الأمور بالتحاور مع الابن مع الحرص على ذكر نقاط قوية ثم لومه على خطئه(2005: 234).

وثمة دراسات تشير إلى نسب تقريبية مقارنة بالنسبة المتحصّل عليها في الدراسة القائمة (56%) فيما يخص الحوار الإيجابي أو الفعّال الذي يلتزم فيه الآباء بالآداب عند محادثة أبنائهم، ومنه مثلا دراسة جواهر بنت ذيب القحطاني حول "دور الأسرة السعودية في تنمية الحوار لدى الأبناء" أجريت على عينة قوامها 677 فردا ما بين آباء (314 فردا) وأمهات (363 فرد)، وكان من بين ما توصلت إليه أن آدابهم في الحوار مع الأبناء تحظى بدرجة تطبيق عالية متواترة ما بين 50% إلى 70% لتفاوت بين الآداب المدروسة، وأن الفقرة الخاصة بأدب "الإصغاء" باهتمام إلى كلام الأبناء حظيت بنسبة 73,4% من العينة ككل بدرجة تطبيق عالية إلى عالية جدا(القحطاني، 2009: 364).

وعلى خلاف ذلك فقد بينت الدراسة العلمية لمركز عبد العزيز للحوار المشار إليها سابقا أن ما نسبته 36% من عينة الأبناء يعانون من وجود ارتفاع وحِدّة في الصوت أثناء النقاش داخل الأسرة، ويؤيد أكثر من نصف هذه العينة الالتزام بالصمت على فتح مواضيع حساسة مع أفراد أسرهم مما يؤكّد على عدم توفر الفرص المناسبة لهم لطرح آرائهم على آبائهم (مركز الحوار الوطني، 2011)، وربما يعود اختلاف نسب الالتزام بآداب الحوار بين الآباء والأبناء سواء في اتجاه الزيادة أو النقصان إلى اختلاف عينات الدراسات المذكورة أو اختلاف الآداب المدروسة في حد ذاتها.

وتجدر الإشارة إلى أن افتقاد تلك الآداب في التحاور قد يقلل ممارسة الإبقاء له على مستوى أسرهم، فقد أكّدت من جهتها دراسة حصة بنت عبدالرحمن الوايلي حول الحوار الأسري –التحديات والمعوقات- أن ما نسبته 50 % من أفراد عينتها (التي شملت 5338 مشرفة تربوية ومعلمة ومديرة مدرسة إضافة إلى 112 أب) أجمعوا على أن افتقار الآباء إلى ثقافة الحوار مع أبنائهم و عدم معرفتهم بأدواته أو أساليبه هو من بين الأسباب الأولى في فشلهم فيه إلى جانب الأسلوب الخطأ في عرض مشاكل أبنائهم للنقاش (الوايلي، 2010: 189،190).

وأشار تاتشر(Thatchers 2006) من خلال دراسة أجراها عن الحوار بين الوالدين والأبناء أن الحوارات التي يكون مركزها الوالدين ببدئهم الحديث وإدارته وسيادة آرائهم يقل فيها اهتمام المراهقين بمناقشة الأفكار أو الاستماع أو التعبير عن آرائهم وذلك لشعور المراهق بعدم الحرية على عكس الحوارات التي يتمتعون فيها بحريتهم (مفتي الصديقي، 2011: 366)؛ وفي نفس السياق أظهرت دراسات علمية في العالم العربي حسب أبو جادو (2011: 462) أن إحجام الأبناء المراهقين عن الحوار مع آبائهم كان بفعل محاولة أولياء أمورهم تسييرهم بموجب آرائهم وعاداتهم وتقاليد محتمعهم (أي بتهميش آراء الأبناء)، وكان نتيجة ذلك أن 80 % من الأبناء اصبح يعاني من مشاكل عدة.

وفي ظل ذلك يمكن استنتاج غياب أو قلة وجود مثل هذه العوامل المخلة بآداب تحاور الوالدين مع الأبناء عند عينة الدراسة الحالية بحكم أن أكثر من نصف عينتها عبّروا عن ذلك

بدرجة تفوق المتوسط ، مما قد يؤكّد من جديد على وعي أسر أفراد عينة الدراسة بضرورة احتواء الأبناء وتقديرهم من خلال الحوار لضمان نجاحه أو فعاليته، كما أن الاعتقاد أصلا بجدواه أو فائدته يجعل الآباء مستعدّين لتقبّل الاختلاف والصبر أثناء النقاش على الأبناء وهو الشرط المسمى "بتوفير بيئة صحية للحوار" كما يرى بكّار(2010 ج: 29-31).

3- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لقد أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب الجنس (ذكور-إناث) من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم، ويدل هذا على أن الأبناء المراهقين من الجنسين يحضوْن بفرص مقبولة للتحاور مع الوالدين في اسرهم وبأساليب تحاور متماثلة، وهي نتيجة يمكن معالجتها من زاويتين، إذ قد يرجع عدم الاختلاف بين الجنسين من حيث آداب الحوار إلى "الليونة التي يبديها الآباء تجاه أبنائهم من الجنسين" في الأسرة الجزائرية كما يرى بن بعطوش (2012:82) مثلما هو الحال بالنسبة للأسرة العربية عموما والتي سجّلت تراجعا لسلطة الأب أو الأم على الأبناء بفعل ميلهما نحو التساهل واللين في المعاملة (المولى، 2003: 252)، كما يمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق أنها تعكس عدم التفريق بين الأبناء من الذكور والإناث على هذا المستوى من المعاملة الوالدية وهو الاتصال أو الحوار، وهو ما كشفت عنه دراسة الطّحان ودرويش (1988) على عينة مكونة من 434 مراهقا في مجتمع الإمارات المتحدة، بحيث عبّر فيها المراهقون الذكور عن أساليب التقبّل والدفء والمحبة التي يبديها الوالدين اتجاههم، كما عبّرت الإناث المراهقات عن الدرجة الكبيرة من الشورى والمشاركة وإتاحة الفرصة للتعبير عن الرأي التي يوفّرها الوالدان من وجهة نظرهن.(استيتية وعبدوني، 1997: 355)؛ ذلك على خلاف دراسة سحر بنت عبدالرحمن مفتي صديقي حول "مكانة الحوار ومعوّقاته في تنشئة الأبناء في الأسرة السعودية" والتي كشفت في بعض جوانبها عن وجود فرق بين الطالبات والطلاب في تقدير مكانة الحوار في الأسرة لصالح الطالبات، ويعزى ذلك حسبها إلى طريقة تربية الأسرة للبنت والتي تقوم على الاحتواء والعطف والمحبة بخلاف طبيعة تربية الأولاد التي تقوم على شيء من الحزم والشدة.(مفتي صديقي، 2011: 375)، إذ يُذكر "جنس الطفل" من ضمن

العوامل المحددة للتربية الوالدية في العالم العربي، وهو يؤثر في علاقة الوالدين بالطفل في سن جد مبكّرة. (أحرشاو، 2009: 20)، لكن تبقى نتائج الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع تختلف حول ما إذا كانت هناك فعلا علاقة لجنس الابن بنوع معاملة الوالدين له أو أن هذه العلاقة غير موجودة، كما هو الحال في دراسة دلال ملحس استيتية وكامل عبدوني حول معرفة اتجاهات الأبناء نحو أنماط التنشئة الوالدية على 389 تلميذا بالمرحلة الثانوية، والتي خلصت إلى عدم وجود فروق في تلك الأنماط التي تعزى إلى متغير جنس الأبناء، وهذا ما قد يتفق مع نتيجة هذه الفرضية من الدراسة الحالية إذا نظرنا إلى الحوار بين الوالدين والأبناء كفرع أساسي في المعاملة الوالدية، كما يمكن اعتبار اسر الأبناء عينة الدراسة أُسرا متفهمة وداعمة، وفي هذا يذكر مصطفى ابو سعد أنه من مواصفات البيئة الداعمة الإيجابية التي تساعد المراهق على تكوين صورة إيجابية عن ذاته التواصل الدائم بين الآباء والأبناء وتفهّم حاجات المراهق، إضافة إلى عامل العدل وعدم التمييز **عامة بين المراهقين** أو **بين الذكر والأنثى**.(2010: 291)، وحتى على مستوى التحاور وآدابه خاصة داخل نفس الأسرة، وفي هذا السياق يقول محمد أحمد عبدالجواد:"إننا معشر الآباء والأمهات لابد أن نتعلّم لأبنائنا وبناتنا، **نتعلم كيف نحاورهم**؟ وكيف نتعامل معهم؟ ...(2005: 25).

4- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تبعا لنتيجة هذه الفرضية المعروضة في الجدوليْن رقم(21 أ) ورقم(21ب) فقد دلّت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي للوالدين من حيث تقديرهم لدرجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم، رغم أن نسبة 49,3% من الآباء ونسبة 45,4% من الأمهات مستوياتهم ما بين الثانوي والجامعي، وهم يمثلون تقريبا نصف عدد الآباء والأمهات بالنسبة لأفراد العينة ككل، وتختلف هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة سحر بنت عبدالرحمن مفتي صديقي في بعض جوانبها إلى أن 43,6% من المستجيبين يتفقون على أن ضعف المستوى التعليمي للوالدين هو من معوقات الحوار بينهم وبين الأبناء-أصلا-(مفتي صديقي، 2011: 314)، نفس النتيجة تقريبا أوضحتها دراسة جواهر بنت ذيب القحطاني والتي أكّدت على أهمية متغير المستوى التعليمي للاباء والأمهات في تفعيل دور

الأسرة في تنمية الحوار لدى الأبناء إذ كلما ارتفع تحسّن دورهم في تطبيق الحوار معهم.(القحطاني، 2009: 390).

وقد يعود اختلاف نتيجة هذه الفرضية فيما يتعلق بعدم تأثر تطبيق الوالدين لآداب الحوار مع الأبناء بمستواهما التعليمي مع نتائج الدراستين السابقتين إلى اختلاف البيئات الاجتماعية للدراسات وإلى طبيعة وخصائص أفراد العينة أي أن كل دراسة تبقى نتائجها مربوطة إلى حد ما بحدودها (الزمانية، المكانية، الموضوعية، والعينة)، ذلك لأن الباحثين والمختصين كما يوضّح الأدب النظري يُجمعون على تأثير المستوى التعليمي والثقافي للأسرة وللوالدين بوجه خاص في مدى إدراك حاجات الطفل وكيفية إشباعها والأساليب التربوية اللازمة لمعاملته، وتأثيره في مدى إقبال الوالدين على الاستعانة بالجهات المتخصصة في تربية الطفل (شريف، 2004: 71)، في حين تبقى البحوث الميدانية رهينة حدودها خاصة إذا لم تتفق نتائجها مع هذه الوجهة الفكرية –في هذا الموضوع- بالمستوى التعليمي والثقافي للوالدين وتأثيراته على الأبناء عامة، فقد أشارت مثلا نتائج دراسة استيتية وعبدوني إلى عدم تأثير المؤهل التعليمي لربّ الأسرة على أنماط التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء(1997: 354).

وعلى هذا الأساس يمكن تفسير نتيجة البحث الحالي في فرضيته الرابعة هذه على أن الآباء و الأمهات ذوي المستويات التعليمية المرتفعة (الثانوي والجامعي) لم يستعملوا هذا المؤهل في مجال آداب الحوار مع الأبناء بالشكل الذي يميّزهم عن غيرهم بتلك المستويات التعليمية، وقد يعود ذلك إلى عدم الاهتمام بالإلمام بكل ما من شأنه إنجاح أو تفعيل دورهم التربوي نحو الأبناء والتحاور معهم من قبيل الاتصال بالمختصين بذلك، أو السماع لهم كلما سنحت الفرصة، أو ربما تخصصهم العلمي ليست له علاقة بمجال التربية؛ في حين قد يتميّز الآباء والأمهات في المستويات التعليمية الأخرى بالوعي بواجباتهم نحو الأبناء والاهتمام بهم أو ربما حتى "التثقّف" في مجال التربية خاصة بتعدد وسائل ذلك في هذا العصر(من قنوات فضائية، حصص خاصة بالتربية، الإنترنت، الاتصال بذوي الخبرة،...). إضافة إلى ذلك ترى الباحثة بأن التحاور ثقافة، كلما مارسناه بكثرة كلما أتقنا أساليبه، وهي فرصة تتوفر لكل أب وأم مع الأبناء لأن التفاعل معهم دائم ويومي ذلك لطبيعة العلاقات الأسرية في حد ذاتها، فالمطلوب

إذن فقط درجة كافية من الوعي بذلك قد لا تتطلب معها مستوى تعليمي عال بل الاهتمام والانشغال بما يُشغل الأبناء، وكما يرى بكار من المهم جدا التشجيع والتقدير والسؤال عن الحال والتواصل الشفيق مع المراهقين... وذلك ما لا يوجد عند الآباء غير الواعين بما عليهم القيام به أو غير المهتمين.(بكار، 2010ج: 133).

5- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

فيما يتعلق بنتيجة اختبار هذه الفرضية والمعروضة في الجدول رقم (22)، فقد بيّنت أن الأبناء المراهقين يرَون أن حوار الوالدين معهم يساهم في تنمية القيم الاجتماعية المدروسة لديهم بنسب عالية مقارنة بالمتوسط الحسابي على مستوى مجموع القيم وعلى مستوى كل قيمة، وقد تجاوزت الـ 90% على المستويين قيمة الصداقة التي كانت نسبة استعمال الحوار لتنميتها 78,4% كما يرى الأبناء وهي نسبة عالية أيضا.

وتعكس هذه النسب في عمومها الاهتمام الكبير للوالدين في الأسرة الجزائرية بتنمية هذا النوع من القيم –القيم الاجتماعية- لدى الأبناء المراهقين اعتمادا على التحاور معهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مثيب بن عبدالله البقمي في إطار تقديم تصور مقترح لكيفية إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب (12-20 سنة) والتي ارتكزت على المنهج الاستنباطي، فقد كان من بين نتائجها أن هناك عدة أساليب تساعد الأسرة على القيام بتلك المهمة منها الحوار والإقناع العقلي(البقمي، 2009: 6- 22)، كما تتفق أيضا بصورة غير مباشرة مع ما توصلت إليه جواهر بنت ذيب القحطاني في إحدى نتائج دراستها حول الحوار الأسري والتي كشفت عن وجود اهتمام عال لدى الأسرة السعودية نحو تطبيق الحوار مع الأبناء المراهقين في الجوانب الاجتماعية التي كان من بينها التحاور حول العلاقة بالغير، وضوابطها، الحث على التكافل الاجتماعي، ...(القحطاني، 2009: 345).

وبيّنت أيضا نتيجة استطلاع رأي قام به محمد أحمد عبدالجواد على مجموعة من الآباء والأبناء أن من أكثر المواضيع التي يتم التحاور فيها بين الفئتين هي الجوانب السلوكية والأخلاقية للأبناء ونوعية أصدقائهم ذلك كما عبّر عنه الآباء والأبناء على حد سواء

(عبدالجواد، 2005: 91-93)، هذا مع مراعاة ارتباط النمو الاجتماعي بالنمو الأخلاقي أوالخُلقي الذي يعني تطوّر قدرة الطفل على إصدار الأحكام الخلقية والمعرفية، ومعرفة التصرّفات الصحيحة من غير الصحيحة وتطوير ما يسمى بالضمير(العتوم وآخرون، 2011: 76).

ولهذا وحسب اعتقاد الباحثة يحرص الوالدان أشد الحرص على أن تعكس سلوكات الأبناء هذه القيم لارتباطها بأخلاقهم مباشرة، وهما يعملان على متابعتها وتنميتها لديهم خاصة في هذه المرحلة النمائية لهم وهي المراهقة لأن الابن أو البنت فيها وبمنظور المجتمع يُنعت بأنه "كبير" ومن غير اللائق عدم تصرفه بما يخالف تلك القيم المرغوبة اجتماعيا، وكتحصيل حاصل فإن الانتقاد موجّه بطريقة غير مباشرة للوالدين.

هذا مع العلم أن "القيم الاجتماعية تُميز بوضوح بين الأفراد، فإذا ما ارتفع مستواها أو كانت في مقدمة اهتمامات الفرد كان سلوكه الاجتماعي إيجابيا (يظهر المودة لغيره، لا يؤذي غيره، ...)، والعكس إذا ما انخفض مستواها، والسلوك الاجتماعي سلوك مكتسب يمكن تعلّمه من خلال العمل على رفع مستوى القيم الاجتماعية لدى الفرد (الثقفي وآخرون، 2013: 57)، وهو ربما ما تعمل الأسرة الجزائرية عليه كما عكسته نتيج الفرضية الخامسة هذه، وقد سبقت الإشارة أيضا (في عنصر التربية على القيم من الدراسة الحالية) إلى أنه من واجب الوالدين تحسيس الابن بما هو مطلوب منه أو بالأحرى متوقع منه في المراهقة من الناحية الاجتماعية مع متابعته وتوجيهه بالحوار.

6- <u>مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:</u>

بالرجوع إلى الجدولين رقم(23 أ) ورقم(23ب) يظهر أن فرضية البحث السادسة لم تتحقق، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المراهقين حسب المستوى التعليمي للوالدين من حيث تقديرهم لاستعمال الوالدين للحوار معهم من أجل تنمية القيم الاجتماعية لديهم سواءبالنسبة للآباء أو الأمهات، وهي نتيجة منسجمة مع نتيجة الفرضية الرابعة لهذه الدراسة، إلا أن الحديث هنا يخصّ استعمال الحوار مع الأبناء بهدف زيادة التزامهم بالقيم

الاجتماعية المدروسة في هذا البحث ويبدو أن المستوى التعليمي للوالدين لم يكن له أثر في واضح في ذلك، هذا ما وضع الباحثة أمام تأويلين:

أولهما أن الآباء والأمهات الذين لديهم مستويات تعليمية مرتفعة (ثانوي وجامعي) لم يفعّلوه كما يجب في توجيه أبنائهم نحو هذا النوع من القيم بالحوار معهم، وهي مسألة يمكن قياسها على أهمية متغير التعلّم في تباين القيم عند الأفراد كما أوضحت ذلك دراسات روكش (Rokech) الموسعة تبعا لمستوياتهم التعليمية (عالية أو منخفضة) على اعتبار المستوى التعليمي هو من بين المحددات البيئية الاجتماعية لاكتساب القيم(أنظر العنصر الخاص ص 106 من الدراسة الحالية) ، وفي هذا السياق فقد كشفت دراسة محمود عطا حسين عقل حول "القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية عام 2000 (452 ذكور و431 إناث)عن عدم وجود أثر يعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب والأم على القيم السلوكية للأبناء بأبعادها الفرعية (القيم الاجتماعية، الأسرية، الشخصية، الإنسانية، الوطنية والفكرية)، وأرجع الباحث ذلك إلى أن دور تعليم الوالدين لم يُفعّل ولم يوظّف في غرس القيم عند الأبناء، ربما لانشغالهم عن أبنائهم وابتعادهم عنهم فترات طويلة(2001: 167).

وقد تكون هذه إشارة إلى ضرورة الاتصال بين الآباء و الأبناء في اكتسابهم للقيم عامة واستغلال مستوياتهم التعليمية في ذلك، خاصة المحددة لكفاءات الوالدين المعرفية ومهاراتهما السلوكية التي لها دور كبير في تعديل اتجاهاتهما نحو تربية الطفل، "فأغلب الدراسات العربية والأجنبية تبيّن تأثيره في الممارسات الوالدية" (أحرشاو، 2009: 21).

كما قد يكون للوالدين مستويين تعليميين عاليين ولكن دون وجود توافق بينهما أو تكامل حول تربية الأبناء أسلوبا ومضمونا، ربما لبعد التخصص عن مجال التربية أو قلة الاهتمام أصلا.

ثاني تأويل لنتيجة هذه الفرضية وحسب رأي الباحثة هو وجود درجة حسنة من الاهتمام بتنمية القيم الاجتماعية بالحوار من قبل الآباء والأمهات للأبناء المراهقين (عينة الدراسة ككل)، أي على اختلاف المستويات التعليمية لوالهم خاصة وأن الاهتمام كما يراه نزيه أحمد

الجندي "يتضمن رعاية الأبناء وتشجيعهم على السلوك المرغوب فيه وعدم التغاضي عن تصرفاتهم غير المرغوبة وتنبيههم إلى السلوك الخاطئ وعدم تركهم دون توجيه أو مساعدة إلى يجب أن يقوموا به أو ما ينبغي عليهم تجنبه، إلى جانب الاهتمام بمشكلاتهم والإجابة عن تساؤلاتهم المختلفة ... وهو يساعد على النمو الاجتماعي للفرد (الجندي، 2010: 63)، وهي واجبات والدية قد لا توفرها فقط المستويات التعليمية المرتفعة للآباء و الأمهات على اعتبار أن ثقافة الوالدين التربوية أو ثقافة الأسرة وحسب ما يذكر سيد ابراهيم الجبّار تتمثل في "ماديات المنزل والمستوى الاقتصادي والتعليمي والفكري ونوع العلاقات السائدة فيه، وكذلك المبادئ والقيم التي تحكم أفراد الأسرة"، وكون الأب أو الأم مثقفا يعني تميّز شخصيته بهذه العوامل بدرجة يستطيع بواسطتها إدراك دوره كوالد ومربٍ (حورية، 2005: 46)؛ وبالتالي يمكن القول أن ما يميّز آباء وأمهات عينة الدراسة الحالية هو مستواهم الثقافي الذي وُظف في استعمال الحوار لتنمية القيم الاجتماعية لديهم بما في ذلك المستويات التعليمية على اختلافها، وربما عوامل أخرى لم تحصرها الباحثة في هذه الدراسة.

7- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

تحقّق هذه الفرضية من خلال نتائج الجدول رقم(24) معناه أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التزام الوالدين بآداب الحوار مع الأبناء ودرجة اعتمادهم عليه في تنمية القيم الاجتماعية المدروسة لديهم، ويمكن التعليق على هذه النتيجة بالرجوع إلى نتيجة الفرضية الثانية وكذا الفرضية الخامسة من هذه الدراسة، فرؤية الأبناء المراهقين لدرجة تطبيق الوالدين لآداب التحاور معهم بنسبة فاقت الـ 50% بشكل يفوق المتوسط الحسابي واعتمادهم عليه بنسبة تفوق الـ 90% لتنمية القيم الاجتماعية لديهم، فيها دليل على فعالية هذا الحوار في هذا الجانب التربوي، لأن التزام الوالدين بآداب الحوار المختلفة يحول دون تحويله عن الهدف منه ويساعد على تواصله وتدعيمه بين الآباء والأبناء؛ وإذا كان الأمر كذلك فاستغلاله لتوعية الأبناء ببعض القيم قد يأتي بثماره لإيجابيته أو على الأقل استمَعوا لآبائهم ولتوجيهاتهم وتناقشوا معهم حول تلك القيم، وهو ما عسكته نتائج الفرضية الخامسة.

وقد يدفعنا هذا إلى استخلاص مساهمة الحوار الفعلية في تنمية القيم الاجتماعية ولو على مستوى تعريف الأبناء بها أو تذكيرهم بها أيضا، وهو أمر مطلوب يتماشى مع أسلوب المراهق في التعامل مع القيم المكتسبة على مستواه بمحاولة التعرف على طبيعتها وأبعادها وانتقاداته لقيم غيره بدءا بالوالدين من خلال تقييمه الدائم لسلوكاتهم وذلك بفعل نمو إدراكه العقلي ونشاطه الاجتماعي(أنظر عنصر:القيم بين الاكتساب والتغير عبر المراحل النمائية ص 109)، فالتحاور عندئذ من شأنه فتح قنوات التواصل بين الوالدين والابن، فيعلِّمانه بما يناسبه ويرسّخ لديه قناعات عقلية مدعمة للقيم المتصورة هذا إذا كان حوارا إيجابيا تتوفر فيه المهارات والآداب اللازمة كما يرى الجلاد(2007: 139،138).

وفي هذا الإطار يذكر أبوسعد إحدى عشرة(11) وسيلة لتحقيق المشاركة الفعالة بين الآباء والمراهقين، ويذكر من بينها مناقشة القضايا والأفكار والأحاسيس المختلفة، وأيضا عرض قيم وأخلاقيات البالغين ومناقشتها مع المراهقين.(أبوسعد، 2010: 122)، كما قدّم من جهته ناصر الشافعي(2009) مجموعة توجيهات لآباء وأمهات أبناء في مرحلة المراهقة يشتكون من مشاكل على مستوى سلوكاتهم، منها ما يتعلّق بالصداقة(ص193) والصدق(ص152) وبرّ الوالدين(ص176)، فكان أهم ما أرشدهم إليه هو التحاور مع الأبناء حول هذه القيم لكن بطريقة يسمح له الوالد فيها بإبداء رأيه بعيدا عن أسلوب الأمر والتنفيذ، أن تكون الجلسة الحوارية هادئة تظهر فيها عاطفة الأبوة، إدارة الحوارات وتكرارها أسبوعيا لبناء علاقة إيجابية مع الأبناء، ويعتبر الشافعي التحاور مع الأبناء "أبو الفنون التربوية"، ولابد من استيفائه مجموعة من أساليب وطرق حتى يكون حوارا حقيقيا خاصة مع المراهق، "وقد تبيّن أن المراهقين الذين يتمكنون من التطور على أخلاقهم لديهم آباء يخلقون أجواءا داعمة عن طريق الاستماع النشط وتوجيه الأسئلة التوضيحية وتقديم مستوى مرتفع من الاستدلال، وتُحدّد بيرك () ذلك ضمن العوامل البيئية المؤثرة في مستوى التطوّر الأخلاقي للمراهق.(أبو جادو، 2011: 476)، وبالتالي تظهر مساهمة التحاور الأسري آباء-أبناء الإيجابية في تطوير مستوى الإلتزام بالقيم الاجتماعية متى ما توفّرت فيه أغلب أو كل الآداب الخاصة بالحوار.

8- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

دلت نتائج هذه الفرضية على وجود اختلاف بين القيم الاجتماعية كما يتصورها التلاميذ المراهقون وكما يمارسونها في شكل سلوك فعلي، والفرق دال إحصائيا لصالح القيم المتصورة، وهذا معناه أن الأبناء المراهقين لديهم عدم اتفاق بين القيم كما تعجبهم أو يتمنونها وبين ممارستهم لها واقعيا، وهو ما يدعى كذلك بالتناقض القيمي، فسلوكاتهم لا تعكس تماما معتقداتهم أو معارفهم حول أهمية القيم، وهو شكل من أشكال الصراع أو الأزمة القيمية. (المشار إليها في الفصل الرابع من الدراسة الحالية).

نفس النتيجة خلصت إليها سهام صوكو في دراستها المعنونة بـ "واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية" والتي شملت عينتها 890 مراهقا بثانوية بوحنة مسعود بميلة، بحيث بيّنت وجود أشكال كثيرة من التناقض لديهم بين المظهر والجوهر، وبين القول والفعل، فقد أوضحت مجمل البيانات والتحليلات للمعطيات الميدانية تعايش نسقين من القيم الاجتماعية لدى المراهقين يرتبط أحدهما بالخضوع للأسرة والاهتمام بأفرادها يعكس التزامهم بالقيم الاجتماعية والآخر يرتبط بالتمرّد على هذه القيم والعادات الاجتماعية السائدة، فما نسبته 90% مثلا من أفراد العينة يوضّحون أن اللباس المحتشم هو الواجب ارتداؤه في مجتمعنا في حين أنهم لا يحرّكون ساكنا للتمسّك به والمحافظة عليه.(صوكو، 2009: 150-158).

وهذا شكل من أشكال التناقض القيمي الذي كشفت عنه كذلك العديد من الدراسات العربية، حيث كان التعبير اللفظي من قبل المبحوثين يدلّ على شيوع قيم معينة لديهم رغم وجود سلوكات مخالفة لها، فالقول شيء والسلوك شيء آخر مختلف تماما، وقد توصّل عبداللطيف محمد خليفة إلى نتائج تثبت هذا التناقض أو التفاوت بين القيم والسلوك من خلال عدة دراسات على الأفراد المسنين والشباب وكذا المراهقين، بحيث تزايدت فيها أهمية معظم القيم المدروسة من الناحية التصورية عن مدى ممارستها في شكل سلوك فعلي في واقع الحياة اليومية.(محمد خليفة، 2012: 278)، وهذا ما يتماشى مع نتيجة اختبار الفرضية الثامنة من البحث الحالي.

بينما وعلى خلاف ذلك فقد كشفت دراسة زهران ويسرى حول "القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب في المجتمع المصري والسعودي" على عينة من طلاب المدارس الثانوية والجامعية عن وجود تقارب بين النوعين من القيم، وكذا وجود ارتباط موجب ودال مما يدل على رضاهم عن القيم السائدة لديهم أي اتفاق أهمية القيم بالنسبة لهم مع مستوى التزامهم بها في سلوكاتهم.(محمد خليفة، 1998: 101،100).

ويمكن إرجاع التناقض القيمي بين النسقين المتصور والواقعي الذي بيّنته الدراسة القائمة على مستوى بعض القيم الاجتماعية لدى البناء المراهقين (المتمدرسين) إلى واحد أو أكثر من أسباب هذه الظاهرة المشار إليها في الجانب النظري، مثل تأثير جماعة الأقران والمجاراة القيمية، الوسائل التكنولوجية التواصلية وما تشجّع عليه من قيم، عدم وضوح القيم واستقرارها عند المراهق بحكم طبيعة المرحلة النمائية التي يجتازها، وقد لا يكون لعامل تناقض الآباء بين نصائحهم للمراهق وأفعالهم التي يلاحظها دور في التناقض القيمي لديهم، لأن النتائج السابقة (الفرضيات 2، 4، 6) تشير إلى درجة وعي لدى آباء وأمهات الأبناء عينة الدراسة لا تجعلهم ربما يمارسون تلك الازدواجية بسبب إدراكهم لعواقبها.

9- <u>مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:</u>

من خلال نتائج اختبار هذه الفرضية التي يوضّحها الجدول رقم(26) يظهر بأن هناك فرق دال إحصائيا بين فئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم يطبّقون آداب الحوار معهم بدرجة تفوق المتوسط الحسابي وفئة التلاميذ الذين يرون أن آباءهم يطبّقونها معهم بدرجة أقل من المتوسط الحسابي من حيث درجة المفارقة القيمية لصالح المجموعة الثانية، وهذا معناه أن درجة التفاوت بين القيم المتصورة والقيم الواقعية (وهي المفارقة القيمية) تزيد عند فئة البناء المراهقين الذين تقل درجة تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم عن المتوسط مقارنة مع الذين تتوفر لديهم آداب الحوار بدرجة تفوق المتوسط، وهذا ما يؤكّد على زيادة التناقض القيمي لدى الأبناء على مستوى القيم الاجتماعية المختارة (في مقياس المفارقة القيمية) بتناقص تطبيق الوالدين لآداب الحوار معهم، وهي علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) بين الحوار وآدابه والمفارقة القيمية تبيّنها النتائج المعروضة في الجدول رقم(27) .

وما دامت درجة المفارقة القيمية تعكس مقدار التناقض بين رؤية الأبناء المراهقين لأهمية القيم لديهم وتطبيقهم لها على مستوى سلوكاتهم، فقد ارتأت الباحثة مناقشة هذه النتيجة على أساس أهم عامل في آداب الحوار وكذا في عملية تنمية القيم لدى الأبناء وهو "الإقناع" المتمثل في إقناع الوالدين للابن بأهمية القيمة المستهدفة من خلال التحاور معه، فربما تطبيق الآداب الأخرى في التحاور مع الابن في ذلك لا يأتي بثماره (التزام الابن بالقيمة سلوكيا) ما لم يقتنع بها، وهو ما بيّنته النتائج المعروضة في الجدول رقم(28) حيث كان الفرق دالا لصالح مجموعة المراهقين الذين يطبّق والديهم معهم آداب الحوار بدرجة أكبر من المتوسط أو قل إن شئت من وجدنا عندهم مفارقة قيمية أقل.

وقد يدفعنا ذلك إلى استنتاج مفاده أنّ مراعاة عامل الإقناع من جانب الآباء أثناء تحاورهم مع أبنائهم مهم جدا بالنسبة لهم في هذه المرحلة النمائية(المراهقة)، خاصة إذا كان موضوع الحوار بينهم متعلقا بالقيم، لأن اقتناعهم بها يجعلها تتعدى حدود تشكيل المعرفة والاتجاه حولها إلى ممارستها واقعيا، أي لا تبقى فقط على مستوى المكوّن المعرفي أو العاطفي بل تصل حتى المكوّن السلوكي وهو المطلوب من أجل أن يكون هناك اتفاق بين أهمية القيمة بالنسبة للمراهق ونوع سلوكه الذي من المفروض أن يعكسها، وبهذا لا يكون هناك تناقض بين أقواله(أفكاره) وأفعاله، وهي مسألة يؤكّد عليها الكثير من الباحثين والمختصّين، ومن هنا تتبيّن فاعلية الحوار البنّاء بين الآباء والأبناء المراهقين، هذا الحوار الذي يوفّرون لهم به فرصة تصحيح أخطائهم وأفكارهم وسلوكاتهم على أساس الاحترام والثقة والوضوح والاقناع، هذا الأخير الذي يأتي بعد السؤال والاستفسار حول القيم وكيفية تطبيقها، مما يساهم في رسوخها أكثر في سلوكاتهم حسب ما ترى جواهر القحطاني.(2009: 30).

مناقشة عامة:

بعد مناقشة نتائج الدراسة حسب فرضياتها التسع بعرض نتائج بعض الدراسات الموافقة لها أو القريبة منها وكذا المخالفة لها، نصل لى حوصلتها، إذ يمكن القول بأن مجمل الفرضيات أثبتت وتحقّقت ولكن يجب التنبيه إلى تحفّظ الباحثة الكبير فيما يخص تعميم النتائج المتوصّل إليها خاصة وأن عينة البحث شملت الأبناء المراهقين المتمدرسين فقط كما تمّت

معالجة الموضوع من وجهة نظر الأبناء التي قد تختلف عمّا يراه الآباء والأمهات بخصوص التحاور الأسري ومساهمته في تنمية قيم الأبناء الاجتماعية.

وبالانطلاق من الفرضيتين الأولى والثانية اللتين استهدفتا الكشف عن واقع الحوار الأسري آباء-أبناء، فقد كشفت نتائجهما عن وجوده والتزام الآباء بآدابه بمستوى فاق المتوسط لدى أكثر من نصف أفراد العينة.

إلا أنه لم يظهر من خلال نتيجة الفرضية الثالثة فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث من الأبناء عينة الدراسة من حيث استعمال الوالدين لآداب التحاور معهم، ويمكن النظر إلى هذه النتيجة بالإيجابية لأن للأولاد كما للبنات انشغالات في مواضيع شتى في مرحلة المراهقة ولا بد من الاستماع لهم واحتوائهم.

هذا عن جنس الأبناء، أما بالنسبة لمستوى تعليم الوالدين فلم يظهر له هو الآخر تأثير على درجة استعمالهما لآداب التحاور مع الأبناء المراهقين كما يروْن حسب ما عكسته نتيجة الفرضية الرابعة، كما لم يكن له تأثير على استعمال هذا الحوار في تنمية القيم الاجتماعية لديهم، وهو ما بيّنته نتيجة الفرضية السادسة، وقد تمّ إرجاع ذلك عامة إلى عد تفعيل الوالدين لمستوياتهم التعليمية كما يجب في التحاور مع الأبناء وفي تنمية قيمهم الاجتماعية خاصة المستويان الثانوي والجامعي.

وفيما يتعلّق بالفرضية الخامسة التي جمعت المتغيرين الأساسين للدراسة، فقد دلّت نتائج اختبارها على أن الأبناء المراهقين يرون أن حوار الوالدين معهم يُستخدم أو يُساهم في تنمية القيم الاجتماعية المدروسة لديهم (التعاون، برّ الوالدين، الصداقة، الصدق، الاحترام، التسامح) بنسب فاقت الـ 90% وهي دالة على اهتمام الوالدين بهذه القيم وحرصهم عليها.

وتبيّن أيضا من خلال اختبار الفرضية السابعة وجود علاقة ارتباطية دالة بين التزام الوالدين بآداب الحوار مع الأبناء ودرجة اعتمادهم عليه في تنمية القيم الاجتماعية وهي نتيجة منطقية للالتزام بآداب التحاور بين الآباء والأبناء عندما يكون موضوع الحوار "القيم.

إلا أن نتائج الفرضية الثامنة –رغم وجود التحاور آباء-أبناء واستعماله في تنمية القيم الاجتماعية- أشارت إلى وجود اختلاف بين القيم كما يتصوّرونها (درجة أهميتها بالنسبة لهم) وكما يمارسونها فعليا في سلوكاتهم (درجة التزامهم بها واقعيا) وهو مظهر من مظاهر الأزمة القيمية التي يعاني منها شباب العالم العربي كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

وقد أكّدت نتائج آخر فرضية في هذه الدراسة ذلك من خلال إثباتها لوجود مفارقة قيمية على مستوى القيم الاجتماعية المدروسة في المقياس الخاص بذلك حيث كانت درجتها عالية(فاقت المتوسط) عند الأبناء المراهقين الذين تقل درجة تطبيق الوالدين لآداب التحاور معهم عن الذين تتوفر لديهم آداب التحاور بدرجة تفوق المتوسط، وقد أُثبت ذلك إحصائيا من خلال العلاقة الارتباطية العكسية بين التزام الوالدين بآداب الحوار مع الأبناء ودرجة المفارقة القيمية لديهم.

ونخلص أخيرا إلى تبيُّن دور الحوار الأسري آباء-أبناء في تعزيز التزام الأبناء بالقيم الاجتماعية، لكن ذلك متوقّف إلى حد ما على الآداب أو المبادئ اللازم توفرها في هذا المستوى من التحاور.

توصيات ومسارات بحثية:

استنادا إلى نتائج الدراسة الحالية والخلفية النظرية لموضوعها تقترح الباحثة مجموعة من التوصيات والمسارات البحثية المعروضة كالتالي:

أولا/ التوصيات:

حرصت الباحثة على أن تكون التوصيات ذات طابع إجرائي حتى يمكن الاستفادة منها فعلا، إلا أنها تتطلب مجهودات خاصة وبرامج مدروسة، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- العمل على نشر ثقافة الحوار الأسري في المجتمع بالتركيز على تبيان أهميته بالنسبة للأزواج والأبناء، أنواعه الإيجابية والسلبية، آدابه ومواضيعه وكذا معيقاته، ويتم ذلك بعدة طرق منها مثلا:

- إعداد برامج تلفزيونية خاصة بالحوار الأسري مع الحرص على عرضها في قالب مشوّق وبأسلوب مناسب وفي وقت مدروس كذلك.
- برمجة حملات توعية موضوعها الحوار الأسري ودوره في توجيه الأبناء وإرشادهم إلى القيم الاجتماعية المطلوبة وكذا في حمايتهم من الانحراف التدريجي عنها، ذلك على مستوى المؤسسات التربوية المختلفة مثلا.
- التوجّه إلى شريحة الأبناء من المراهقين والشباب عامة من خلال الثانويات والجامعات من طرف المختصّين لتنبيههم بضرورة تحاورهم مع أسرهم ولجوئهم إليها متى ظهرت حاجتهم لذلك، وللرفع من مستوى ثقتهم بالوالدين وتفهّم حرصهما على مصلحتهم، وبالمقابل تبصيرهم بواجباتهم نحوهما، كما يمكن أيضا الاعتماد على هذه الفئة من الأبناء لتصحيح واقع الحوار داخل أسرهم بأساليب خاصة مناسبة لقدراتهم وكذا لتوقعاتهم حول تعامل الوالدين معهم، طبعا بما يناسب خصائص كل أسرة (وقت اجتماع أفرادها، عددهم، مستوياتهم التعليمية، ...).

- إدراج مواضيع خاصة حول الاتصال أو الحوار عامة والحوار داخل الأسرة بصفة خاصة على مستوى المناهج الدراسية لبعض المواد المناسبة لذلك في مرحلة التعليم المتوسط وكذا الثانوي.

- إنشاء مراكز بحث وطنية خاصة بالأسرة وتفعيلها من خلال مجموعة فروع عبر الولايات مع التشديد على معايير الالتحاق بها بالنسبة للمختصين والباحثين (كالتربويين، المتخصصين في علم النفس الأسري، الإحصائيين)، على أن يعالجوا المواضيع المطروحة بطرق علمية بحتة وبأساليب تمكن من الاستفادة الفورية بنتائجها واقعيا في مواجهة المشاكل المتعلقة بها، ومن ضمن تلك الاهتمامات "الحوار الأسري" واستخدامه مثلا في حل مشكلة التناقض القيمي لدى الأبناء.
- ضرورة تحسيس المتعلمين من ذوي الشهادات العليا خاصة بتفعيل مستوياتهم التعليمية في تنشئة أبنائهم، التنشئة الأسرية السليمة القائمة على التحاور مهم أساسا، وذلك بالإطلاع على المراجع ذات الصلة بهذا الموضوع وما أكثرها على الشبكة العنكبوتية، أو الاستفادة من آراء ذوي الخبرة أو الاختصاص مباشرة أو من خلال البرامج التلفزيونية الخاصة.
- مساهمة الأساتذة الجامعيين ذوي التخصصات التي لها علاقة مباشرة بالتنشئة الأسرية والتربية عامة في التذكير بأهمية الأسرة والتحاور داخلها بمختلف مستوياته الحوار للتصدّي للمخاطر التي تهدّد قيم الأبناء بتوفير بيئة أسرية داعمة تشجّع المراهق خاصة على إبداء آرائه وانشغالاته وحلها بالمناقشة مع الوالدين، بالإضافة إلى ترشيد استعمال الوسائط التكنولوجية، وتوجيهه نحو الرفقة الصالحة، والأهم من ذلك كله التزام الوالدين بما ينصحان الابن به حتى لا يقلّد ازدواجية سلوكهما وعدم اتفاق أقوالهما مع أفعالهما؛ هذه المساهمة قد تكون فعالة ولو على المستوى الشخصي (كل أستاذ في أسرته)، أو إذا وُجهت للطلبة كأمثلة واقعية خلال شرح المحاضرات ذات الصلة بالموضوع أو وُجهت إلى الأصدقاء أو الأقارب، ... ذلك لأن التغيير حسب رأي الباحثة بدايته من الفرد ثم الجماعة.

ثانيا/ مسارات بحثية:

تقترح الباحثة مجموعة مواضيع للدراسة والبحث لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع الدراسة القائمة، وتتمثل في التالي:

- دراسة الحوار الأسري بين الآباء والأبناء من حيث مواضيعه وآدابه من وجهة نظر المراهقين الغير متمدرسين.
- الحوار بين الزوجين (الوالدين) وتأثيره على الحوار بينهما والأبناء، أو بصفة أخرى دور الحوار بين الزوجين في تنمية التحاور داخل الأسرة ككل. (هما النموذج في ذلك).
- معالجة دور الحوار الأسري في غرس القيم الاجتماعية لدى الأطفال من منظور الآباء.
- إجراء دراسة مقارنة لاختبار فعالية برنامج مقترح من أجل تنمية مجموعة قيم لدى الأبناء اعتمادا على الحوار الأسري في مدة زمنية مناسبة وذلك باستعمال المنهج الشبه تجريبي.
- فحص تأثير ظاهرة صراع الأجيال على الحوار بين الآباء والأبناء أو على نوع القيم المتبناة من طرف الأبناء.
- إعداد برامج تدريبية خاصة للآباء والأمهات موضوعها الحوار الأسري قائمة أساسا على مجموعة دراسات وبحوث في نفس السياق.

قائمة المراجـــــــع

كتب باللغة العربية

1- أبو أسعد عبداللطيف ، أحمد(2009)، **دليل المقاييس و الاختبارات النفسية والتربوية**، دار ديبونو، عمان، الأردن.

2-أبو جادو، صالح محمد (2011)، **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة**، دار المسيرة، ط2، عمان، الأردن.

3- أبو سعد، مصطفى (2010)، **المراهقون المزعجون**، دار الإبداع الفكري، الكويت.

4- أوزي، أحمد (2002)، **الطفل و العلاقات الأسرية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، المغرب.

5- الأحمد، أمل و آخرون(2008)، **علم نفس النمو**، جامعة دمشق، سورية.

6- أحمد الطحان، طاهرة(2003)، **مهارات الاستماع و التحدث في الطفولة المبكرة**، دار الفكر، عمان، الأردن.

7- أحمد محمد، هشام(2009)، **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، مؤسسة رؤية، الاسكندرية، مصر.

8- أحمد النيال، مايسة(2002)، **التنشئة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

9- أحمد ناصر، عائشة(2009 أ)، **التواصل و المحبة و تقدير الذات في العلاقة الزوجية**، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

10- أحمد ناصر، عائشة(2009 ب)، **التواصل غير اللفظي و علاقته بسمات الشخصية و التوافق الزواجي**، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

11- أحرشاو، الغالي(2009)، **الطفل بين الأسرة و المدرسة**، مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، المغرب.

12- امطانيوس، مخائيل(2006)، **القياس النفسي**، ج1، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.

13- أمقران، عبدالرزاق(2009)، **في سوسيولوجيا المجتمع**: دراسات في علم الاجتماع، المكتبة العصرية، المنصورة، مصر.

14- اسليماني، العربي(2005)، **التواصل التربوي**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

15- إسماعيل مرسي السيد، صفاء(2005)، **بطارية اختبارات الاختلالات الزوجية**، دار

غريب، القاهرة، مصر.
16- باقر، منى (2004)، **كيف نخاطب أبناءنا**، شعاع للنشر و العلوم، حلب، سورية.
17- بوغازي، الطاهر(2010)، **القيم التربوية مقاربة نسقية**، منشورات الحبر، الجزائر.
18- بطرس حافظ، بطرس(2010)، **تعديل و بناء سلوك الأطفال**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
19- بيومي خليل محمد، محمد(2002)، **انحرافات الشباب في عصر العولمة**، ج2، دار قباء، القاهرة، مصر.
20- بكار، عبدالكريم (2010 أ)، **التواصل الأسري**، دار وحي القلم، دمشق، سورية.
21- بكار، عبدالكريم (2010ب)، **مبادئ لتوجيه الأسرة**، دار وحي القلم، دمشق، سورية.
22- بكار، عبدالكريم (2010ج)، **المراهق: كيف نفهمه وكيف نوجهه**، دار السلام، القاهرة.
23- بكار، عبدالكريم (2012)، **مشكلات الأطفال**، دار السلام، ط2، القاهرة، مصر.
24- بني جابر، جودة(2004)، **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.
25- جاسم العبيدي، محمد و محمد ولي، باسم(2009)، **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، دار الثقافة، عمان، الأردن.
26- الجلاد، ماجد زكي (2007)، **تعلم القيم و تعليمها**، دار المسيرة، ط2، عمان، الأردن.
27- الديب، ابراهيم(2007)، **أسس و مهارات بناء القيم التربوية**، مؤسسة أم القرى، القاهرة، مصر.
28- الدعيلج، ابراهيم بن عبدالعزيز(2007)، **التربية**، دار القاهرة، القاهرة.
29- هاشمي، أحمد(2004)، **علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية**، دار قرطبة،الجزائر.
30- وولفولك، أنيتا (ترجمة صلاح الدين محمود علام)(2010)، **علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان الأردن.
31- زين الدين، امتثال(2006)، **النظريات الحديثة في التنشئة النفسية و الاجتماعية**، دار

المنهل اللبناني، بيروت، لبنان.
32- حافظ ابراهيم، أنوار(2005)، **الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر.
33- حجاج، غانم(2007)، **بحوث معاصرة في القياس النفسي و علم النفس التربوي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
34- حجازي، توفيق(2010)، **الدوافع الخفية للسلوك**، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن.
35- حمدي، نرجس و آخرون(2008)، **تكنولوجيا التربية**، الشركة العربية المتحدة، القاهرة، مصر.
36- حسن علي، حسن(1998)، **سيكولوجية المجاراة: الضغوط الاجتماعية و تغير القيم**، دار غريب، القاهرة، مصر.
37- حواشين، زيدان نجيب و حواشين، مفيد نجيب (2002)، **إرشاد الطفل و توجيهه**، دار الفكر، عمان، الأردن.
38- طارق، محمد (2008)، **مشاكل بيئية و أسرية**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر.
39- ياسر، أبوبكر(2009)، **فن الألفة و التواصل مع الآخرين**، دار جنا، الاسكندرية، مصر.
40- بحري يونس ، منى و عبدالحليم قشيطات، نازك(2011)، **العنف الأسري**، دار صفاء، عمان، الأردن.
41- كفافي، علاء الدين(1999)، **الإرشاد و العلاج النفسي الأسري**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
42- كشميرين محمد عثمان (1997)، **مقدمة في أصول التربية**، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
43- لجنة التأليف و الترجمة(2006)، **الدليل الشامل في التعبير و التواصل مع الآخرين**، شعاع للنشر و العلوم، حلب، سورية.
44- مبيّض، مأمون (2003أ)، **التفاهم في الحياة الزوجية**، المكتب الإسلامي، ط2، بلفاست، المملكة المتحدة.
45- مبيّض، مأمون (2003ب)، **الذكاء العاطفي و الصحة العاطفية**، المكتب الإسلامي،

بلفاست، المملكة المتحدة.
46- محمد جابر، سامية(2003)، **علم الاجتماع العام**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
47- محمد الحسن، إحسان(2005)، **علم اجتماع العائلة**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
48- محمد عثمان، سعيد(2009)، **الاستقرار الأسري و أثره على الفرد و المجتمع**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر.
49- محمد خليفة، عبداللطيف (2005)، **مقياس المفارقة القيمية**، دار غريب، القاهرة، مصر.
50- محمد خليفة، عبداللطيف (2012)، **سيكولوجية القيم الإنسانية**، دار غريب، القاهرة، مصر.
51- محمود مكي، عباس(2007)، **دينامية الأسرة في عصر العولمة**، مؤسسة مجد، بيروت، لبنان.
52- ملازاده، عقيل سعيد(2010)، **الحوار قيمة حضارية**، الدار العامرة، دمشق، سورية.
53- مسلم، محمد(2002)، **الهوية و العولمة**، دار الغرب، وهران، الجزائر.
54- معن خليل، عمر(2004)، **علم اجتماع الأسرة**، دار الشروق، عمان، الأردن.
55 - معمرية، بشير (2007)، **القياس النفسي وتصميم أدواته**، منشورات الحبر، ط2، الجزائر.
56- نهان، يحي محمد(2008)، **الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل**، دار اليازوري، عمان، الأردن.
57- نجيب أحمد الصبوة، محمد(2005)، **بطارية اختبارات الاختلالات الزواجية**، دار غريب، القاهرة، مصر.
58- نواب الدين آل نواب، عبدالرب(2007)، **مسؤولية الأباء تجاه الأولاد**، دار القمة، الاسكندرية، مصر.
59- نوابي نجاد، شكوه (2004)، **المشاورة حول الزواج و العلاج الأسري**، دار الهادي، بيروت، لبنان.
60- سبوك (2004)، **حديث إلى الأمهات: مشاكل في تربية الأبناء**،(ترجمة) منير عامر، دار

الفارس، عمان، الأردن.
61- السهل، راشد علي(2004)، **المستشار الوافي في حل الخلافات الزوجية**، دار الفكر الحديث، بيروت، لبنان.
62- سليم، مريم(2003)، **كيف ننمي تقدير الذات و الثقة بالنفس و النجاح عند ابنائنا**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
63- سميحة، غريب (2008)، **خطوة بخطوة نحو الزواج الناجح**، الجزء الثاني، دار جنا، الاسكندرية، مصر.
64- السناد، جلال و معلولي، ريمون(2011)، **الخبرات الاجتماعية و الوجدانية**، جامعة دمشق، سورية.
65- عباس نورالدين، محمد(2005)، **التنشئة الأسرية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، المغرب.
66- عبدالجواد، محمد أحمد(2005)، **كيف تحاور أبناءك و تستمتع بهذا الحوار**، دار النشر الإسلامية، القاهرة، مصر.
67- عبدالجواد، محمد أحمد(2007)، **و يبقى الحب ما بقي الحوار**، دار الأندلس الجديدة، الاسكندرية، مصر.
68- عبدالجواد، محمد أحمد(2008)، **افتحوا نوافذ للحب و الحوار**، دار الأندلس الجديدة، الاسكندرية، مصر.
69- عبدالهادي، نبيل(2011)، **تشكيل السلوك الاجتماعي**، دار اليازوري، عمان، الأردن.
70- العزة، سعيد حسني(2000)، **الإرشاد الأسري، نظرياته و أساليبه العلاجية**، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.
71- عطا حسين عقل، محمود(2001)، **القيم السلوكية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
72- علي محمد، أميرة(2006)، **الاتصال التربوي**، الدار العالمية، برج الخليج، مصر.
73- عساكرية الناعوري، سعاد و مزاهرة سليمان ، أيمن(2009)، **التربية و الثقافة الأسرية**، دار المناهج، عمان، الأردن.
74- عشير،عبدالسلام(2007)، **الكفايات التواصلية: اللغة و تقنيات التعبير و التواصل**، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب.

75- العساف، صالح (1995)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض.
76- العتوم، عدنان يوسف(2008)، **علم النفس الجماعة**، دار إثراء، ، الأردن.
77- العتوم، عدنان يوسف(2009)، **علم النفس الاجتماعي**، دار إثراء، ، الأردن.
78- العتوم، يوسف وآخرون (2011)، **علم النفس التربوي**، دار المسيرةن عمان، الأردن.
79- عثمان، ابراهيم(1999)، **مقدمة في علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان، الأردن.
80- قمر توفيق ، عصام و فتحي مبروك، سحر(2009)، **الرعاية الإجتماعية للأسرة والطفولة**، المكتبة العصرية، مصر.
81- قنديل، محمد متولي و بدوي، رمضان مسعد(2004)، **مهارات التواصل بين المدرسة و البيت**، دار الفكر، عمان، الأردن.
82- القريطي أمين ، عبدالمطلب(1998)، **في الصحة النفسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
83- ريجيو، رونالد (2005)، **قائمة المهارات الاجتماعية**،(ترجمة) محمد خليفة، عبداللطيف، دار غريب، القاهرة، مصر.
84- رشاد علي عبد العزيز، موسى (2008)، **سيكولوجيا القهر الأسري**، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر.
85- الرشدان، عبدالله(1998)، **علم اجتماع التربية**، دار الشروق، عمان، الأردن.
86- رشوان، حسين عبدالحميد(2003)، **الأسرة و المجتمع- دراسة في علم اجتماع الأسرة**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر.
87- الشامي، جمال(2005)، **تربية الأولاد تربية صحيحة**، المكتبة المحمودية، القاهرة، مصر.
88- شحاتة، عبدالمنعم(2006)، **علم النفس الاجتماعي التطبيقي**، مؤسسة إيتراك، ط1، مصر الجديدة.
89- الشيخلي، عبدالقادر(1993)، **أخلاقيات الحوار**، دار الشروق، عمان، الأردن.
90- شكري، علياء و آخرون(2009)، **علم الاجتماع العائلي**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
91- الشماس، عيسى(2010)، **موسوعة التربية الأسرية**، الهيئة العامة السورية للكتاب،

دمشق، سورية.
92- شفيق، محمد (2005)، **علم النفس الاجتماعي بين النظرية و التطبيق**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
93- شفيق، رضوان (1996)، **علم النفس الاجتماعي**، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، بيروت، لبنان.
94- التل، وائل عبدالرحمن و شعراوي، أحمد محمد(2007)، **أصول التربية**، دار الحامد، ط2، عمان، الأردن.
95- الشربيني، زكريا ويسرية، صادق(2000)، **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
96- شريف، عبدالقادر(2004)، **التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في ظل العولمة**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
97- تمحري، عبدالرحيم(2007)، **تقنيات التواصل و التعبير**، مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، المغرب.
98- الخولي، سناء(2004)، **الأسرة في عالم متغير**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
99- خليل سالم، رائدة(2008)، **المدرسة و المجتمع**، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.
100- غريب، عبدالكريم (2006)، **المنهل التربوي**، الجزء الأول، عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، المغرب.
101- غريب، عبدالكريم (2006)، **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، المغرب.

قواميس:

102- بن هادية، علي و البليش، بلحسن(1991)، **القاموس الجديد للطلاب**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

103- مجموعة مؤلفين(1973)، **المنجد في اللغة و الأعلام**، ط26، دار المشرق، بيروت، لبنان.

مجلات:

104-استيتية، دلال ملحس وعبدوني، كامل (1997)، **اتجاهات الأبناء نحو أنماط تنشئة الآباء وعلاقتها بمتغيرات الجنس، المستوى التعليمي، ودخل الأسرة بالمرحلة الثانوية بعمان الكبرى الأولى**، في مجلة دراسات للعلوم التربوية، مجلد 24، ع2 ، الأردن، ص ص354-.362

105- أقشي، صيفي (2000)، **تحليلات سوسيولوجية حول التغير و التحول الأسري**، في مجلة التواصل، العدد 6، جامعة عنابة، الجزائر.

106- أغيغة، رقية(2012)، **التربية على القيم في ظل التحولات المعاصرة**، في مجلة عالم التربية، ع21، الجديدة، المملكة المغربية، ص ص 48- .67

107- بوكرمة، فاطمة الزهراء(2012)، **دور المدرسة في التربية على القيم**، في مجلة عالم التربية، ع21، الجديدة، المملكة المغربية، ص ص 249-.260

108- بويعلي، وسيلة وفرج الله، صورية(2013)، **عوامل الصراع حول القيم الاجتماعية في الأسرة الجزائرية، دراسة استطلاعية على عينة من المراهقين**، في الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر.

109- بلعسلة، فتيحة(2012)، **إشكالية القيم لدى الشباب الجامعي بين التغيرات العالمية ووسائط التنشئة**، في مجلة عالم التربية، ع21، الجديدة، المملكة المغربية، ص ص451- .469

110- بن العزمية، علال(2012)، **القيم والمدرسة**، في مجلة عالم التربية، ع21، الجديدة، المملكة المغربية، ص ص 202- .217

111-بن بعطوش، أحمد الحكيم (2012)، **تحوّل العلاقات الأسرية في مجال الدور والسلطة داخل الأسرة الجزائرية**، في مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 9، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص ص73-.84

112- جبر سعيد، سعاد(2012)، **القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني**، في مجلة عالم التربية، ع21، الجديدة، المملكة المغربية، ص ص 133- .160

113-الجندي، نزيه أحمد(2010)، **التنشئة السوية للأبناء كما يدركها الوالدان في الأسرة العمانية**، دراسة ميدانية، في مجلة جامعة دمشق، مجلد 26، ع 3، سوريا، ص ص57-89

114- المولى، سعود(2003)، **بنية الأسرة في ضوء المتغيرات الاجتماعية**، في كتاب: الأسرة العربية في وجه التحديات و المتغيرات المعاصرة، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ص ص 233-259.

115- مزياني الوناس و بن زياني محفوظ(2005)،**الاتصال التربوي-المعوقات و الحلول**- في كتاب سيكولوجية الاتصال و العلاقات الإنسانية، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر، ص ص 178-190.

116- مندور عبد السلام، فتح الله(2005)، **تصور مقترح لتنمية الحوار التعليمي في ضوء المنهج الإسلامي**، في مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم،العدد 155، السنة34، الدوحة، قطر، ص ص290-304.

117- مشري، مرسي(2012)، **قيم التعددية وجدلية العلاقة السلبية بين الإسلاموفوبيا وحوار الحضارات**، في مجلة عالم التربية، ع21، الجديدة، المملكة المغربية، ص ص 555-573.

118- نايف، كريم(2006)، **متغيرات التكنولوجيا ووسائل الاتصال**، في كتاب: الأسرة العربية في وجه التحديات و المتغيرات المعاصرة، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ص ص 153-162.

119- سليماني، جميلة(2012)، **التربية على القيم**، في مجلة عالم التربية، ع21، الجديدة، المملكة المغربية، ص ص 288- 297.

120- سعدالدين، محمد منير(2006)، **التناقض في تربية الطفل بين الأسرة ووسائل الإعلام** في كتاب: الأسرة العربية في وجه التحديات و المتغيرات المعاصرة، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ص ص 163-199.

121- علوض، حسن(2012)، **أزمة القيم في عالم متغير**، في مجلة عالم التربية، ع21، الجديدة، المملكة المغربية، ص ص 181- 199.

122- فريقي، احمد(2012)، **الأبعاد السوسيولوجية والتربوية و القيمية للتنشئة الاجتماعية للفرد**، في مجلة عالم التربية، ع21، الجديدة، المملكة المغربية، ص ص 192-201.

123- تعوينات، علي(2010)، **سوء المعاملة في الأسرة و انعكاساتها على الأفراد**، في مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 1، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص ص 24-48.

124- الثقفي، عبدالله وآخرون(2013)، **القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف**، في المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد6، المملكة العربية السعودية.

مذكرات و أطروحات:

125- بلقوميدي، عباس(2011)، **صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي و علاقتها بالخصائص السلوكية وتقدير الذات الأكاديمي**، رسالة دكتوراه –غير منشورة- قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، الجزائر.

126- حورية، بدرة(2005)، **الأساليب التربوية الوالدية كما يدركها الأبناء و علاقتها بتوافقهم العام**، رسالة ماجستير-غير منشورة- قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران، الجزائر.

127- طباس، نسيمة(2006)، **المحاولات الانتحارية لدى الفتاة، مقاربة نسقية**، رسالة ماجستير-غير منشورة- قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران، الجزائر.

128- المبرز، ابراهيم حمد(2011)، **القنوات الفضائية وتأثيرها على منظومة القيم الاجتماعية لدى طلاب الثانوية العامة بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية.

129- محمد حسن، يوسف(2005)، **دور التربية الأسرية في بناء منظومة القيم الاجتماعية**، رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

130- صوكو، سهام (2009)، **واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية**، رسالة ماجستير -غير منشورة- كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

مجلات و كتب إلكترونية:

131- أحمد ونوس، إيمان(2008)، **أدب الأطفال بين الثقافة و التربية**، من مجلة الحوار المتمدن، العدد 2204، www.ahewar.org/debat/show.art

132- بكار، عبدالكريم (2010 د)، **التربية بالحوار**، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، الرياض، السعودية،

http://www.kacnd.org/research/precept_by_dialogue.pdf

133- البقمي، مثيب بن محمد(2009)، **إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب(تصور مقترح)** رسالة ماجستير، إشراف عطايا عبدالناصر مصطفى، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية. libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/7234.pdf

134- بريسم، علي عبدالحسن(بدون)، **التنشئة الاجتماعية الأسرية ودورها في تشكيل قيم الأبناء**، مؤتمر النزاهة أساس الأمن والتنمية، جامعة ميسان، العراق.

www.nazaha.iq/conf7/conf7-psy7.pdf

135- الوايلي، حصة بنت عبدالرحمن (2010)، **الحوار الأسري، التحديات والمعوقات**، ط1،لرياض ا http://www.holol.net/ourStore/show_books_main.cfm?id=64

136- محمد خليفة، عبداللطيف(1992)، **إرتقاء القيم**، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، الكويت. http://a.amaaz.free.fr/portail/downloads/Issue-160.pdf

137- مفتي الصديقي، سحر بنت عبدالرحمن (2011)، **مكانة الحوار و معوقاته في تنشئة الأبناء في الأسرة السعودية**،
http://www.kacnd.org/view_center_researches.asp

138- مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني (2011)، **دراسة علمية تؤكد: الحوار الأسري مفقود**، الرياض forum.nooor.com

139- عايز، أمل اسماعيل(2010)، **قياس القيم الاجتماعية وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة**، في مجلة الفتح، المجلد 6، العدد 45، جامعة ديالى، العراق.

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=17450

140- العيسي، علي بن مسعود(2009)، **تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية**، رسالة ماجستير، إشراف عبدالناصر بن سعيد عطايا، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
http://site.iugaza.edu.ps/hsoofi/files/2010/02/

141- العمري، عوض بن سعيد(2000)، **القيم الشخصية وعلاقتها بمستوى الأداء لدى طلاب الكليات العسكرية**، رسالة ماجستير، إشراف متعب الشلهوب، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
qiams.com/uploads/books/books/qiam_aslam21.pdf

142- القحطاني، جواهر بنت ذيب (2009)، **دور الأسرة السعودية في تنمية الحوار لدى الأبناء من منظور تربوي إسلامي**، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، الرياض، السعودية،
www.arabicbookshop.net/main/details.asp?id

143- قيمان، سليمان بن عوض (2010)، **أسرار الحوار و الإقناع**، نماذج حوارية من السيرة النبوية، إدارة الدراسات و البحوث و النشر، ط1، الرياض، السعودية،

http://www.dr-saud-a.com/vb/showthread.php?58813

144- القرشي، فتحية بنت حسين(2003)، **المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بالتماسك الأسري كما تراه طالبات الصف الثالث ثانوي في مدينة جدة**، رسالة دكتوراه، إشراف عبدالله بن حسين الخليفة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جدة، السعودية، http://www.ejtemay.com/showthread.php?t=3949

145-عكاشة، محمود خالد(2002)، **استخدام SPSS في تحليل البيانات الإحصائية**، جامعة الأزهر، غزة، فاسطين. http://search.4shared.com/postDownload/1jdrvNEI/ spss .html

كتب باللغة الأجنبية:

146- Albernhe ,K et Albernhe, T(2000**), Les Thérapies Familiales Systématiques**, Masson, PARIS.

147- Deveau , Erica(2006), **La Perception des Enfants Face aux Conflits Conjugaux**. une comparison des Garçons et des Filles Provenant de Familles Biparentales Intactes

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en Sciences de l'orientation
pour l'obtention du grade M.A, Département des Sciences de l'orientation
Faculté de L'Éducation, UNIVERSITÉ LAVAL, QUÉBEC.

148- Kerbouche, A(2005), **Maltraitance : Issue ou moyen de communication**, Premier Forum international sur La psychologie de la communication et des relations humaines Du 20 au 22 Mars 2005, Université kasdi Merbah Ouargla.pp198-212.

149- Killerhals, J et Montadon, C(1991), **Les Stratégies Educatives des Familles**, Delachaux, Niestle, s.a, PARIS.

150- Pomerlau, A et Malcuit, G (1983), **L'Enfant dans son Environnement**, ed Pierre Margada, BRUXELLES.

الملاحـــــــق

الملحق رقم (1)

قائمة الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة
ماحي ابراهيم	أستاذ تعليم عالي	وهــران
تيغزة امحمد	أستاذ تعليم عالي	وهــران
منصوري عبدالحق	أستاذ تعليم عالي	وهــران
مصطفى الزقاي نادية	أستاذ تعليم عالي	وهــران
مسلم محمد	أستاذ محاضر "أ"	وهــران
سواغ مختارية	أستاذ محاضر "أ"	وهــران
منصوري مصطفى	أستاذ محاضر "أ"	وهــران
سهيل مقدم	أستاذ محاضر "أ"	وهــران
غريب العربي	أستاذ محاضر "أ"	وهــران
فراحي فيصل	أستاذ محاضر "أ"	وهــران
رريب الله محمد	أستاذ محاضر "أ"	وهــران

الملحق رقم(2) **جامعـــة وهـــران**

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استمارة البحث

(الصورة الأولية)

عزيزي(تي) التلميذ(ة)

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه في علم النفس الأسري حول موضوع **"الحوار الأسري وعلاقته بالقيم الاجتماعية للأبناء"**، يسرني أن أقدّم لك هذه الاستمارة التي تتضمن بعض المواقف التي تجمعك بوالديك معا أو أحدهما، المطلوب منك قراءتها بتأني ثم الإجابة عليها باختيار أحد الإجابات الموجودة أمامك بوضع إشارة(√) تحت الجواب الذي يناسبك، للعلم أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما ما تعبّر به عن رأيك فقط، وأن هذه المعلومات لا تستغل إلا لغرض البحث العلمي، فاحرص على أن تجيب على كل الأسئلة.

شكرا لتعاونك معنا

الباحثة

بيانات أولية:

الجنس: ذكر( ) أنثى ( ) السن: سنة

المستوى التعليمي: ..... اسم المؤسسة: .....

عدد الإخوة بدونك: ..... رتبتك بين إخوتك: .....

المستوى التعليمي للأب: لايقرأ ولا يكتب( ) ابتدائي( ) متوسط( ) ثانوي( ) جامعي( )

المستوى التعليمي للأم: لايقرأ ولا يكتب( ) ابتدائي( ) متوسط( ) ثانوي( ) جامعي( )

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــــــــــرة	موافق تماما	لا رأي لي	غير موافق
01	أحبّ أن أجود بما لدي للآخرين كلما سمحت لي الفرصة			
02	لا أقبل التكبّر في التعامل مع الآخرين			
03	يجب على كل واحد أن يحس بالمسؤولية تجاه أسرته			
04	لا مانع من تعامل الفتيان مع الفتيات وإقامة علاقات بينهما			
05	يعجبني من يعفو عن الذين يسيئون إليه			
06	شيء جميل أن يطالب الناس بحقوقهم بعد قيامهم بواجباتهم			
07	يعجبني عدم التعجّل واستعمال العقل في الحكم على الأمور			
08	الالتزام بالعادات والتقاليد شيء جميل			
09	الاهتمام بالشهرة ومدح الآخرين شيء رائع			
10	لا مانع من إقامة علاقات طيبة مع الآخرين والتعاون معهم			
11	يعجبني من يؤدي أعماله بدقة وفي الوقت المحدد			
12	العمل من أجل مصلحة الآخرين والتضحية من أجلهم شيء محبّب			
13	أتمنى لو أتصرّف بأمانة مع الآخرين			
14	لا أفضّل الصراع والعمل من أجل التفوّق على الآخرين			
15	يعجبني من يقول الحق بشجاعة ويتعامل مع الآخرين دون خداع			
16	احترام الصغير للكبير وتقدير الكبير للصغير شيء مطلوب			
17	هناك الكثير من الأوضاع التي تحتاج إلى تغيير و إصلاح نحو الأفضل			
18	غير مطلوب اعتزال الناس وعيش الإنسان بمفرده			
19	القناعة كنز لا يفنى			
الرقم	الفـــــــــــــــــــــــقرات	دائما	أحيانا	أبدا
20	يحرص والداي على عقد اجتماعات أسرية للتحاور.			
21	والداي كثيرا الانشغال بواجباتهما داخل الأسرة أو خارجها.			
22	يشجعني والداي على طرح مشاكلي في الأسرة للتحاور حولها.			
23	يوفر لي والداي فرصة الاستماع لانشغالاتي.			
24	يتخذ والداي القرارات الخاصة بي دون استشارتي(نوع الدراسة، اختيار الأصدقاء،...)			
25	يظن والداي أني صغير على إبداء رأيي حول الشؤون الأسرية.			
26	يفضّل والداي التحدّث في الهاتف أو مشاهدة التلفاز عن التحدّث معي.			
27	والداي مستعدان لتوفير الوقت من أجل التحاور معي.			
28	يشاور والداي أبناءهم حول شؤون الأسرة.			
29	يوجهني والداي إلى مناقشة تساؤلاتي مع أصدقائي.			
30	بيتنا يغلب عليه الصمت (عدم التحاور).			
31	يستغل والداي أحوال الناس لمناقشة مسائل هامة(مثل الكذب، السرقة، الغش)			
32	يحاورني والداي من أجل تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة.			
33	والداي مقتنعان بأنه لا فائدة من التحاور معي.			

الرقم	الفـــــــــــــــــــــــقرات	دائما	أحيانا	أبدا
34	يختار والداي الوقت المناسب للتحاور معي.			
35	يناقشني والداي في سلوكاتي السيئة بعيدا عن أنظار إخوتي.			
36	ينتهز والداي فرصة الجلوس إلى مائدة الطعام لمناقشة بعض الأمور.			
37	لا يراعي والداي حالتي عند التحدث معي (تعب، غضب، ...).			
38	يخبرني والداي بموضوع الحوار في بدايته.			
39	أشعر أن والداي لا يثقان في آرائي.			
40	يقاطعني والداي قبل أن أكمل فكرتي إذا كانت مخالفة لما يحبونه.			
41	يتجاهل والداي مشاركتي في الحوار.			
42	ينصت إلي والداي باهتمام.			
43	يطلب مني والداي توضيحا لكلامي إذا كان غامضا.			
44	لا يسمح لي والداي بالتساؤل حول أفكارهما.			
45	ينبهني والداي إذا ارتكبت خطأ في الحديث معهما.			
46	نظرات والداي عند الحديث معهما تزيدني ثقة بنفسي.			
47	يرفع والداي صوتهما أمامي لتوقيفي عن الكلام.			
48	يفرض والداي آراءهما علي ولا يقبلان مناقشتهما.			
49	يستعمل والداي الألفاظ القاسية عند الحديث معي.			
50	يحدّثني والداي بأسلوب الأمر(تكلّم، قل، توقّف، ...).			
51	أشعر بعاطفتهما نحوي عندما يتحدثان إلي.			
52	أشعر أن والداي يحرصان على مصلحتي.			
53	يحدّثني والداي بصدق(أثق فيما يقولان).			
54	لا يستعمل والداي معي أسلوب السبّ و التحقير مهما كان الموضوع.			
55	يرى والداي أن أفكارهما فقط هي الصحيحة.			
56	يذكّرني والداي بسلوكاتي الإيجابية قبل أن يسألاني عن السلبية منها.			
57	يكثر والداي من مديح نفسيهما ويبالغان في ذلك عند انتقادي.			
58	يتكلم والداي معي بطريقة فيها نوع من القهر والتسلّط.			
59	يشجعني والداي على استكمال حديثي معهما.			
60	عند التحدث مع والداي أشعر أنهما يفهماني بشكل جيد.			
61	ينتقد والداي سلوكاتي وليس شخصي(فعلي وليس أنا).			
62	يخاطبني والداي باسمي المحبّب عند التحدّث إليّ.			
63	يراعي والداي أن تكون نبرات صوتهما ملائمة لموضوع الحوار.			
64	يستطيع والداي فهم وجهة نظري بسهولة.			
65	يستعمل والداي كلمات بسيطة لإيصال المعنى لي.			
66	يلتزم والداي بالهدوء والروية عند الحديث معي.			
67	يَعرِضُ والداي أفكارهما بانتظام ووضوح.			
68	يبرر والداي ما يقولان إذا طلبت منهما ذلك.			
69	يشرح والداي وجهة نظرهما بصورة مقنعة.			
70	الحوار مع والداي شيّق وممتع.			
71	يجيب والداي على أي استفسار حول كلامهما.			

الرقم	الفـــــــــــــــــــــــقرات	دائما	أحيانا	أبدا
72	في الواقع أتصدّق بما لدي على الآخرين في أي وقت			
73	لا أتكبّر على الآخرين			
74	أحس بالمسؤولية نحو أسرتي			
75	أقيم علاقات طيبة مع الجنس الآخر			
76	أسامح من أخطأ في حقي وأعفو عنه			
77	أطالب بحقوقي كما أقوم بواجباتي			
78	لا أتعجّل في الحكم على الأمور			
79	لا أخالف عادات وتقاليد مجتمعي			
80	أسعى لأن أكون مشهورا وذو مكانة بين الناس			
81	أقيم علاقات طيبة مع الآخرين			
82	إذا كُلّفت بعمل أؤديه بدقة وفي الوقت المحدد			
83	أقوم بكثير من الأعمال من أجل الآخرين			
84	أتصرّف بأمانة مع غيري			
85	أعمل بجد من أجل التفوّق على الآخرين			
86	أقول الحق و أصدُق مع الناس			
87	أحترم الكبير و أقدّر الصغير			
88	أقوم بتغيير كثير من الأمور والأوضاع التي تحتاج إلى إصلاح			
89	أعيش بعيدا عن الناس وليست لدي علاقات معهم			
90	يكفيني القليل حتى أعيش			
91	يحثني والداي على تقديم يد المساعدة للآخرين			
92	يحدّثني والداي عن أهمية برّالوالدين في الدنيا والآخرة			
93	أتحاور مع والداي ليساعداني على اختيار أصدقائي			
94	يحدّثني والداي عن نتائج الصدق وفضائله			
95	يذكّرني والداي بأن احترام الفرد لنفسه أساس احترام الآخرين له			
96	يذكّرني والداي بأهمية التسامح بين الناس			
97	يبيّن لي والداي أهمية مساعدة المحتاج			
98	يذكّرني والداي بالآيات والأحاديث المتعلقة بالإحسان إلى الوالدين			
99	يرشدني والداي بالمناقشة معهما إلى كيفية التعامل مع أصدقائي			
100	أتناقش مع والداي حول الكذب والغش			
101	يدلني والداي على طرق احترام الآخرين(احترام الكبار،ترك مكاني للآخر)			
102	يوضّح لي والداي الفرق بين التسامح مع الآخرين والمطالبة بحقوقي			
103	يثني علي والداي إذا أعطيت شيئا يخصني لأحد يحتاجه			
104	يشجعني والداي على طاعتهما وحسن الاستماع إليهما			
105	يقنعني والداي بأداء واجباتي نحو أصدقائي(زيارة المريض، مساعدتهم.)			
106	ينصحني والداي بالوفاء بالوعد لأنه من الصدق			
107	أتناقش مع والداي حول أهمية الاحترام في حياة الإنسان			
108	يثني عليّ والداي إذا كنت متسامحا مع غيري			
109	يذكرني والداي بضرورة الالتزام بالنظام في البيت			

الرقم	الفـــــــــــــــــــــــقرات	دائما	أحيانا	أبدا
110	يبيّن لي والداي كيف أبرّ بهما (خدمتهما، تقديرهما، ...)			
111	يشجعني والداي على تكوين صداقات داخل العائلة وخارجها			
112	يحثني والداي على الاعتراف بالخطأ			
113	يحثني والداي على تقدير أفكار غيري واختياراتهم			
114	ينصحني والداي بالعفو عن أخطاء الآخرين			
115	يلومني والداي إذا لم أنجز الأعمال المنزلية المطلوبة مني			
116	يثني عليّ والداي إذا احترمتهما وخفضت صوتي أمامهما			
117	يؤنبني والداي إذا أسأت لأحد أصدقائي			
118	يشجّعني والداي على قول الحق دون خوف ويكافئاني على ذلك			
119	يعاتبني والداي إذا لم أحترم أفراد أسرتي			
120	يبيّن لي والداي كيف أن التسامح يقوّي العلاقات بين الأفراد			
121	يشركني والداي في مناقشة مشكلة شخص يحتاج لمساعدة			
122	والدي ملتزمان بما ينصحاني به.			

الملحق رقم(3)

جامعـــة وهـــران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة البحث

(الصورة النهائية)

عزيزي(تي) التلميذ(ة)

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه في علم النفس الأسري حول موضوع **"الحوار الأسري وعلاقته بالقيم الاجتماعية للأبناء"**، يسرني أن أقدّم لك هذه الاستمارة التي تتضمن بعض المواقف التي تجمعك بوالديك معا أو أحدهما، المطلوب منك قراءتها بتأني ثم الإجابة عليها باختيار أحد الإجابات الموجودة أمامك بوضع إشارة(√) تحت الجواب الذي يناسبك، للعلم أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما ما تعبّر به عن رأيك فقط، وأن هذه المعلومات لا تستغل إلا لغرض البحث العلمي، فاحرص على أن تجيب على كل الأسئلة.

شكرا لتعاونك معنا

الباحثة

<u>بيانات أولية:</u>

الجنس: ذكر( ) أنثى ( ) السن: سنة

المستوى التعليمي: ..... اسم المؤسسة: .....

عدد الإخوة بدونك: ..... رتبتك بين إخوتك: .....

المستوى التعليمي للأب: لايقرأ ولا يكتب( ) ابتدائي( ) متوسط( ) ثانوي( ) جامعي( )
المستوى التعليمي للأم: لايقرأ ولا يكتب( ) ابتدائي( ) متوسط( ) ثانوي( ) جامعي( )

أ/ استمارة الحوار الأسري آباء- أبناء

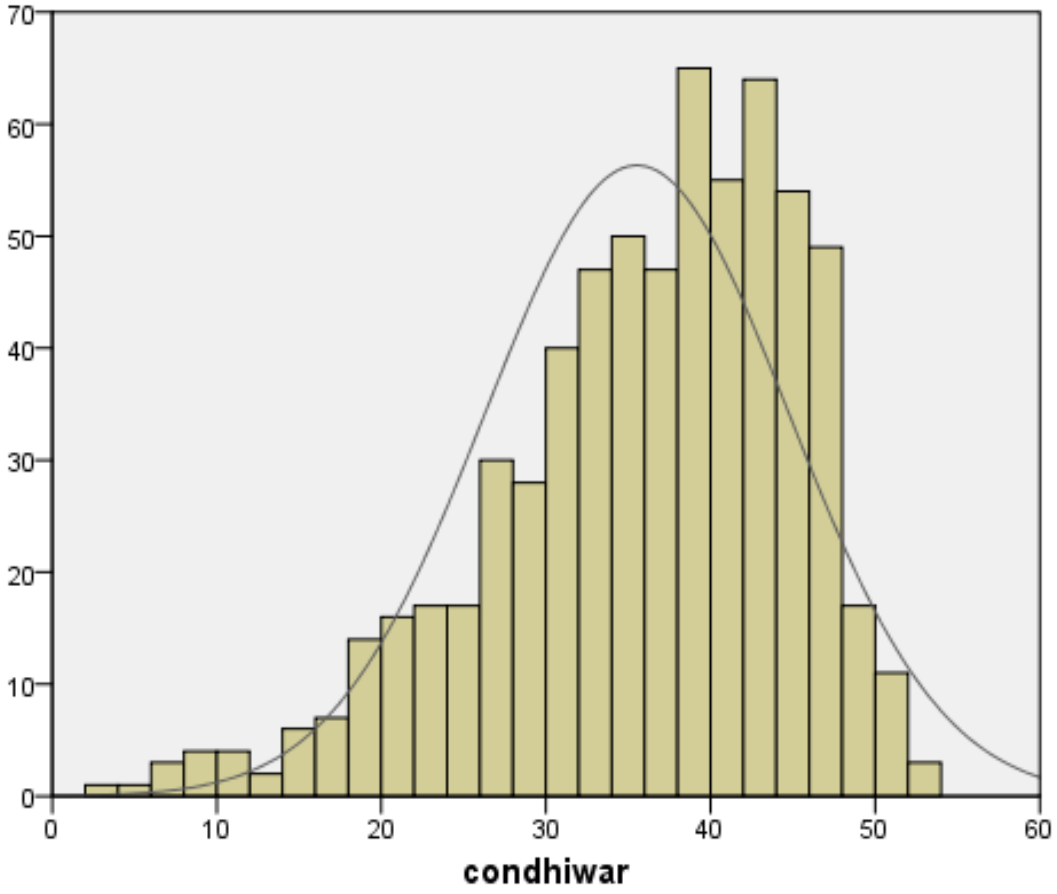
الرقم	الفـــــــــــــــــــــــقرات	دائما	أحيانا	أبدا
01	يحرص والداي على عقد جلسات أسرية للتحاور.			
02	يشجعني والداي على طرح مشاكلي في الأسرة.			
03	يوفر لي والداي فرصة الاستماع لانشغالاتي.			
04	يظن والداي أني صغير على إبداء رأيي حول الشؤون الأسرية.			
05	يفضّل والداي التحدّث في الهاتف أو مشاهدة التلفاز عن التحدّث معي.			
06	والداي مستعدان لتوفير الوقت من أجل التحاور معي.			
07	يشاور والداي أبناءهم حول شؤون الأسرة.			
08	يسود جو الصمت داخل بيتنا (عدم التحاور).			
09	يحاورني والداي من أجل تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة.			
10	والداي مقتنعان بأنه لا فائدة من التحاور معي.			
11	يناقشني والداي في سلوكاتي السيئة بعيدا عن أنظار إخوتي.			
12	ينتهز والداي فرصة الجلوس إلى مائدة الطعام لمناقشة بعض الأمور.			
13	لا يراعي والداي حالتي عند التحدث معي (تعب، غضب، ...).			
14	أشعر أن والداي لا يثقان في آرائي.			
15	يقاطعني والداي قبل أن أكمل فكرتي إذا كانت مخالفة لما يحبونه.			
16	يتجاهل والداي مشاركتي في الحوار.			
17	ينصت إلي والداي باهتمام.			
18	نظرات والداي عند الحديث معهما تزيدني ثقة بنفسي.			
19	يرفع والداي صوتهما أمامي لتوقيفي عن الكلام.			
20	يفرض والداي آراءهما علي دون مناقشة.			
21	يستعمل والداي الألفاظ القاسية عند الحديث معي.			
22	يحدّثني والداي بأسلوب الأمر(تكلّم، قل، توقّف، ...).			
23	أشعر بعاطفتهما نحوي عندما يتحدثان إلي.			
24	يحدّثني والداي بصدق(أثق فيما يقولان).			
25	يتكلم والداي معي بطريقة فيها نوع من القهر والتسلّط.			
26	يشجعني والداي على استكمال حديثي معهما.			
27	عند التحدث مع والداي أشعر أنهما يفهماني بشكل جيد.			
28	يراعي والداي أن تكون نبرات صوتهما ملائمة لموضوع الحوار.			
29	يستطيع والداي فهم وجهة نظري بسهولة.			
30	يستعمل والداي كلمات بسيطة لإيصال المعنى لي.			
31	يلتزم والداي بالهدوء والروية عند الحديث معي.			
32	يَعرِضُ والداي أفكارهما بانتظام ووضوح.			
33	يبرر والداي ما يقولان إذا طلبت منهما ذلك.			
34	يشرح والداي وجهة نظرهما بصورة مقنعة.			
35	الحوار مع والداي شيّق وممتع.			
36	يجيب والداي على أي استفسار حول كلامهما.			

ب/ استمارة دور الحوار الأسري في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأبناء + مقياس المفارقة القيمية (القيم المتصورة + القيم الواقعية)

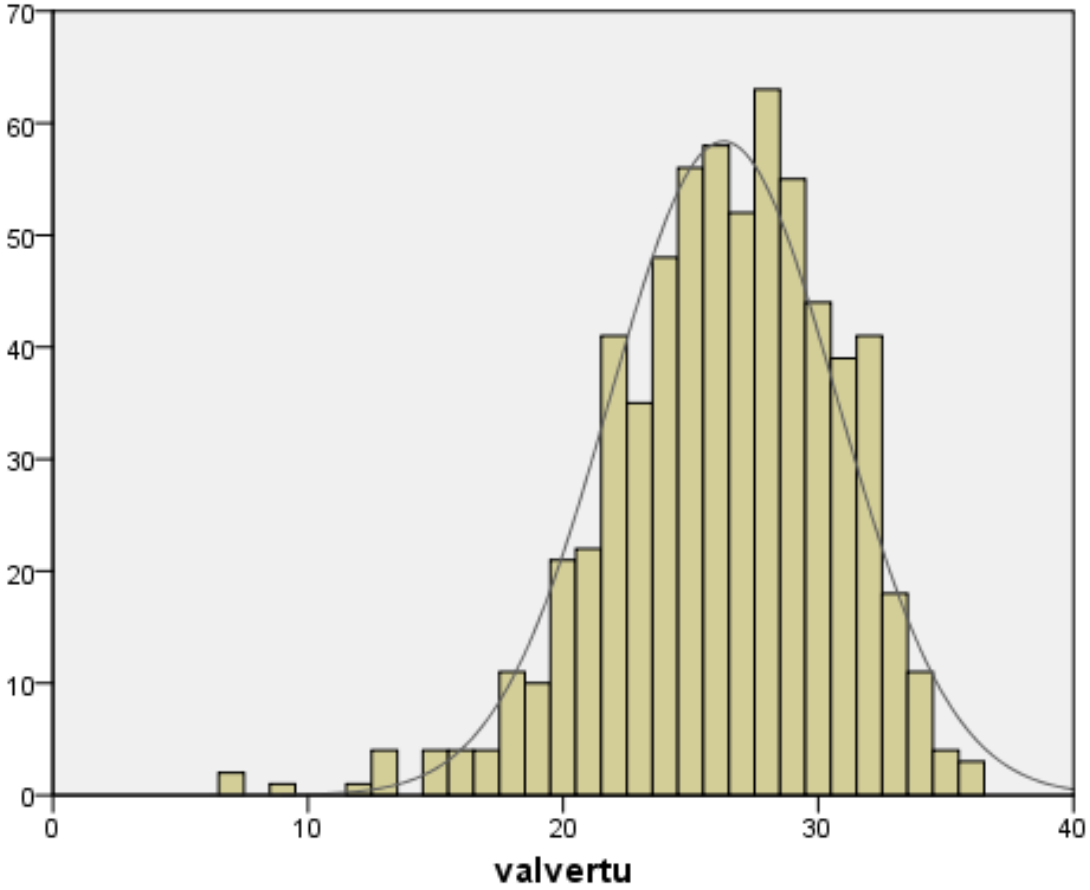
الرقم	الفقــــــــــــــــــــــــــــــــــــرة	موافق تماما	لا رأي لي	غير موافق
01	أحبّ أن أجود بما لدي للآخرين كلما سمحت لي الفرصة			
02	لا أقبل التكبّر في التعامل مع الآخرين			
03	يجب على كل واحد أن يحس بالمسؤولية تجاه أسرته			
04	لا مانع من تعامل الفتيان مع الفتيات			
05	يعجبني من يعفو عن الذين يسيئون إليه			
06	شيء جميل أن يطالب الناس بحقوقهم بعد قيامهم بواجباتهم			
07	يعجبني عدم التعجّل واستعمال العقل في الحكم على الأمور			
08	الالتزام بالعادات والتقاليد شيء جميل			
09	الاهتمام بالشهرة ومدح الآخرين شيء رائع			
10	لا مانع من إقامة علاقات طيبة مع الآخرين والتعاون معهم			
11	يعجبني من يؤدي أعماله بدقة وفي الوقت المحدد			
12	العمل من أجل مصلحة الآخرين والتضحية من أجلهم شيء محبّب			
13	أتمنى لو أتصرّف بأمانة مع الآخرين			
14	لا أفضّل الصراع والعمل من أجل التفوّق على الآخرين			
15	يعجبني من يقول الحق بشجاعة ويتعامل مع الآخرين دون خداع			
16	احترام الصغير للكبير وتقدير الكبير للصغير شيء مطلوب			
17	هناك الكثير من الأوضاع التي تحتاج إلى تغيير و إصلاح نحو الأفضل			
18	الاعتزال عن الناس وعيش الإنسان بمفرده شيء غير مطلوب			
19	القناعة كنز لا يفنى			
الرقم	الفــــــــــــــــــقرات	دائما	أحيانا	أبدا
20	يشركني والداي في مناقشة مشكلة شخص يحتاج لمساعدة			
21	يحدّثني والداي عن أهمية برّالوالدين في الدنيا والآخرة			
22	أتحاور مع والداي ليساعداني على اختيار أصدقائي			
23	يحدّثني والداي عن نتائج الصدق وفضائله			
24	يذكّرني والداي بأن احترام الفرد لنفسه أساس احترام الآخرين له			
25	يذكّرني والداي بأهمية التسامح بين الناس			
26	يبيّن لي والداي أهمية مساعدة المحتاج			
27	يذكّرني والداي بالآيات والأحاديث المتعلقة بالإحسان إلى الوالدين			
28	يرشدني والداي بالمناقشة معهما إلى كيفية التعامل مع أصدقائي			
29	أتناقش مع والداي حول الكذب والغش			
30	يدلني والداي على طرق احترام الآخرين(احترام الكبار،ترك مكاني للآخر)			
31	يوضّح لي والداي الفرق بين التسامح مع الآخرين والمطالبة بحقوقي			
32	يثني علي والداي إذا أعطيت شيئا يخصني لأحد يحتاجه			
33	يشجعني والداي على طاعتهما وحسن الاستماع إليهما			
34	يقنعني والداي بأداء واجباتي نحو أصدقائي(زيارة المريض، مساعدتهم.)			

الرقم	الفـــــــــــــــــــــــقرات	دائما	أحيانا	أبدا
35	ينصحني والداي بالوفاء بالوعد لأنه من الصدق			
36	أتناقش مع والداي حول أهمية الاحترام في حياة الإنسان			
37	يثني عليّ والداي إذا كنت متسامحا مع غيري			
38	يذكرني والداي بضرورة الالتزام بالنظام في البيت			
39	يبيّن لي والداي كيف أبرّ بهما (خدمتهما، تقديرهما، ...)			
40	يشجعني والداي على تكوين صداقات داخل العائلة وخارجها			
41	يحثني والداي على الاعتراف بالخطأ			
42	يحثني والداي على احترام أفكار غيري واختياراتهم			
43	ينصحني والداي بالعفو عمن أخطأ في حقي			
44	يلومني والداي إذا لم أنجز الأعمال المنزلية المطلوبة مني			
45	يثني عليّ والداي إذا احترمتهما وخفضت صوتي أمامهما			
46	يؤنبني والداي إذا أسأت لأحد أصدقائي			
47	يشجّعني والداي على قول الحق دون خوف ويكافئاني على ذلك			
48	يعاتبني والداي إذا لم أحترم أفراد أسرتي			
49	يبيّن لي والداي كيف أن التسامح يقوّي العلاقات بين الأفراد			
50	في الواقع أتصدّق بما لدي على الآخرين في أي وقت			
51	لا أتكبّر على الآخرين			
52	أحس بالمسؤولية نحو أسرتي			
53	أقيم علاقات طيبة مع الجنس الآخر			
54	أسامح من أخطأ في حقي وأعفو عنه			
55	أطالب بحقوقي كما أقوم بواجباتي			
56	لا أتعجّل في الحكم على الأمور			
57	لا أخالف عادات وتقاليد مجتمعي			
58	أسعى لأن أكون مشهورا وذو مكانة بين الناس			
59	أقيم علاقات طيبة مع الآخرين			
60	إذا كُلّفت بعمل أؤديه بدقة وفي الوقت المحدد			
61	أقوم بكثير من الأعمال من أجل الآخرين			
62	أتصرّف بأمانة مع غيري			
63	أعمل بجد من أجل التفوّق على الآخرين			
64	أقول الحق و أصدُق مع الناس			
65	أحترم الكبير و أقدّر الصغير			
66	أقوم بتغيير كثير من الأمور والأوضاع التي تحتاج إلى إصلاح			
67	أعيش بعيدا عن الناس وليست لدي علاقات معهم			
68	يكفيني القليل حتى أعيش			

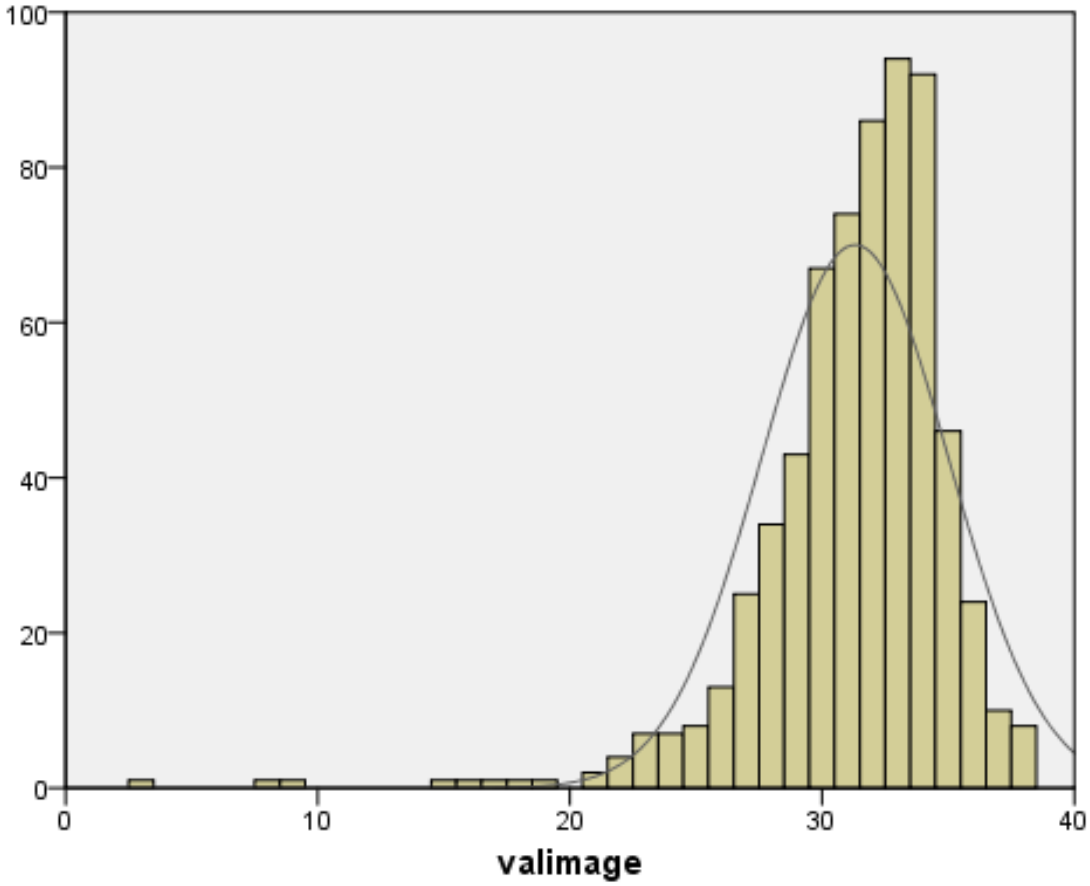
الملحق رقم (4) طبيعة توزّع بيانات متغيرات الدراسة



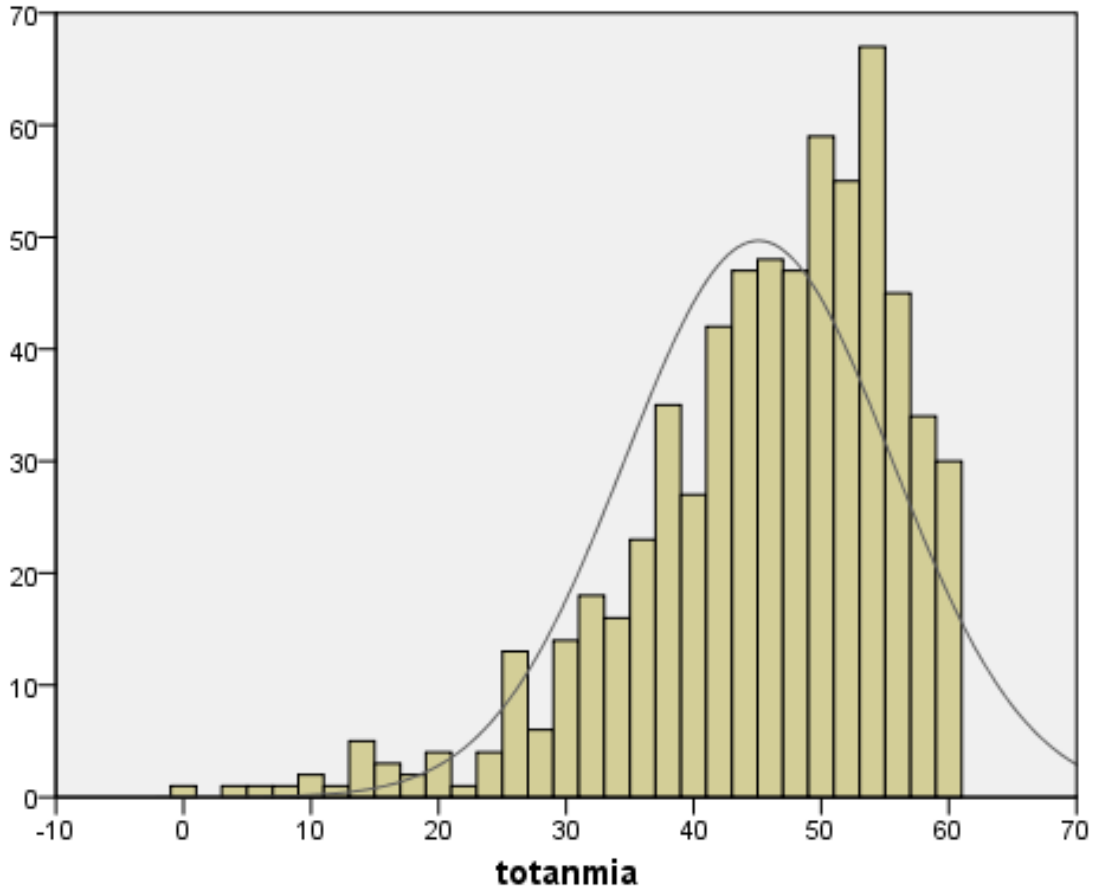
آداب الحوار



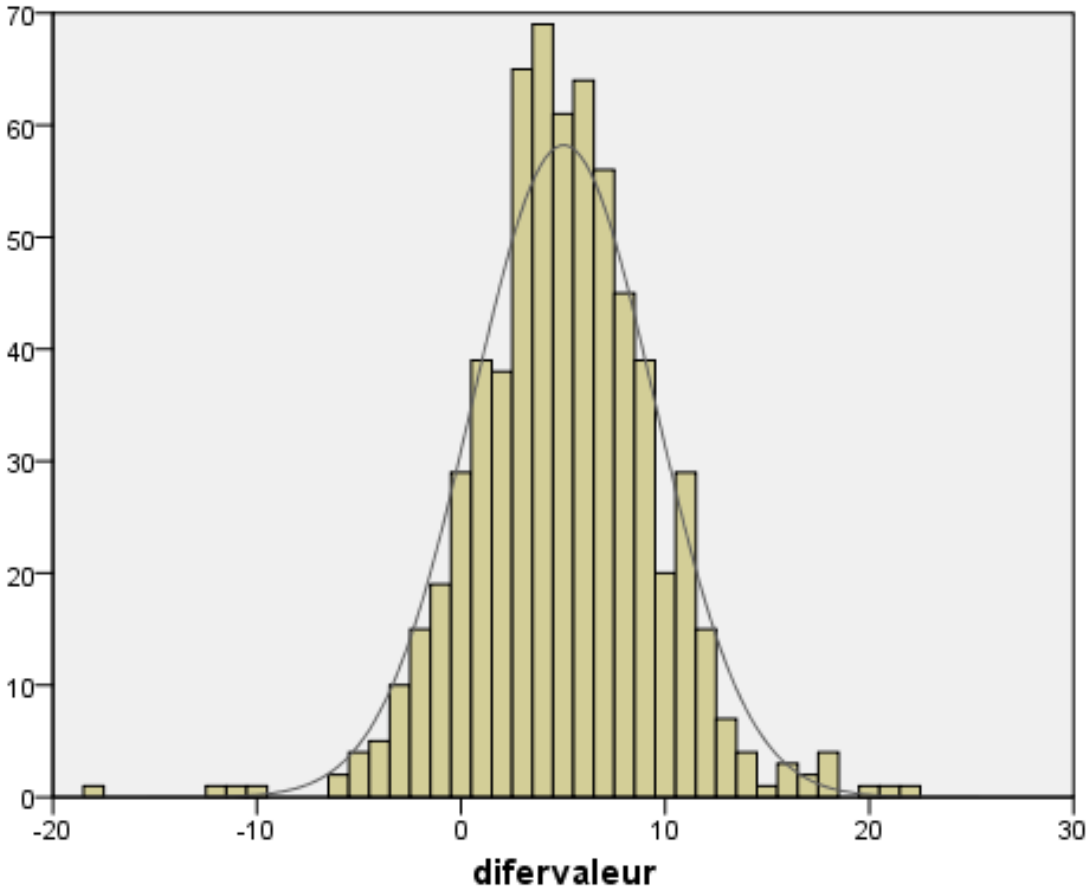
القيم الواقعية



القيم المتصورة

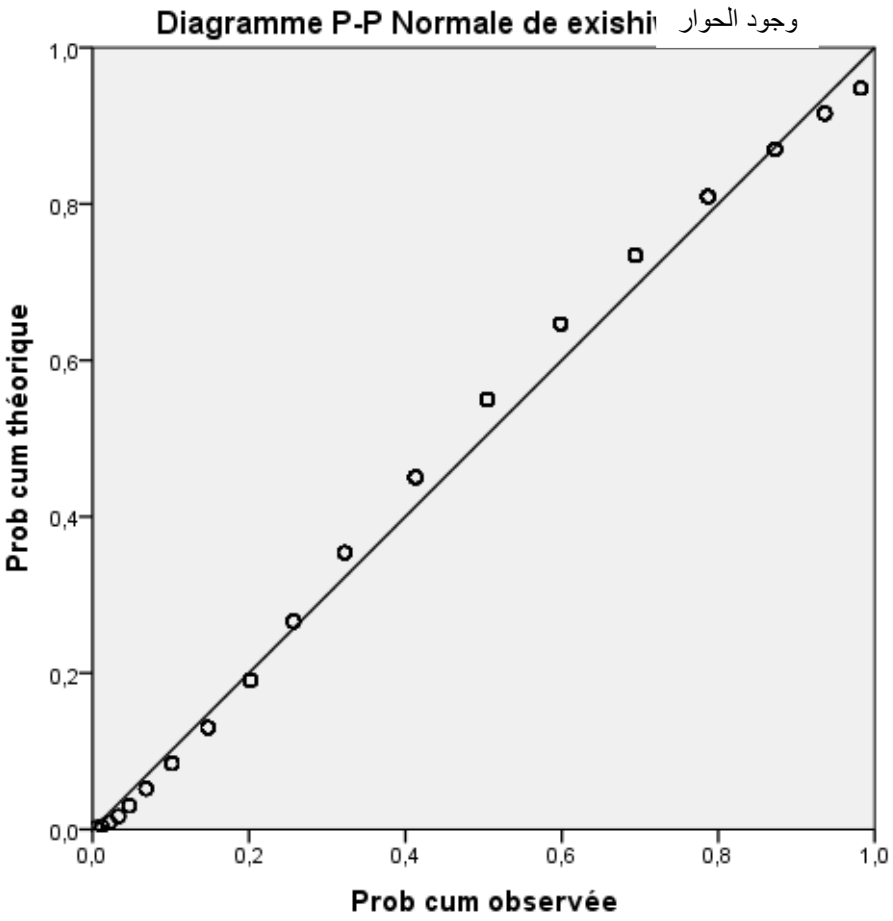


مجموع القيم الاجتماعية



المفارقة القيمية

الملحق رقم (5) شكل انتشار البيانات



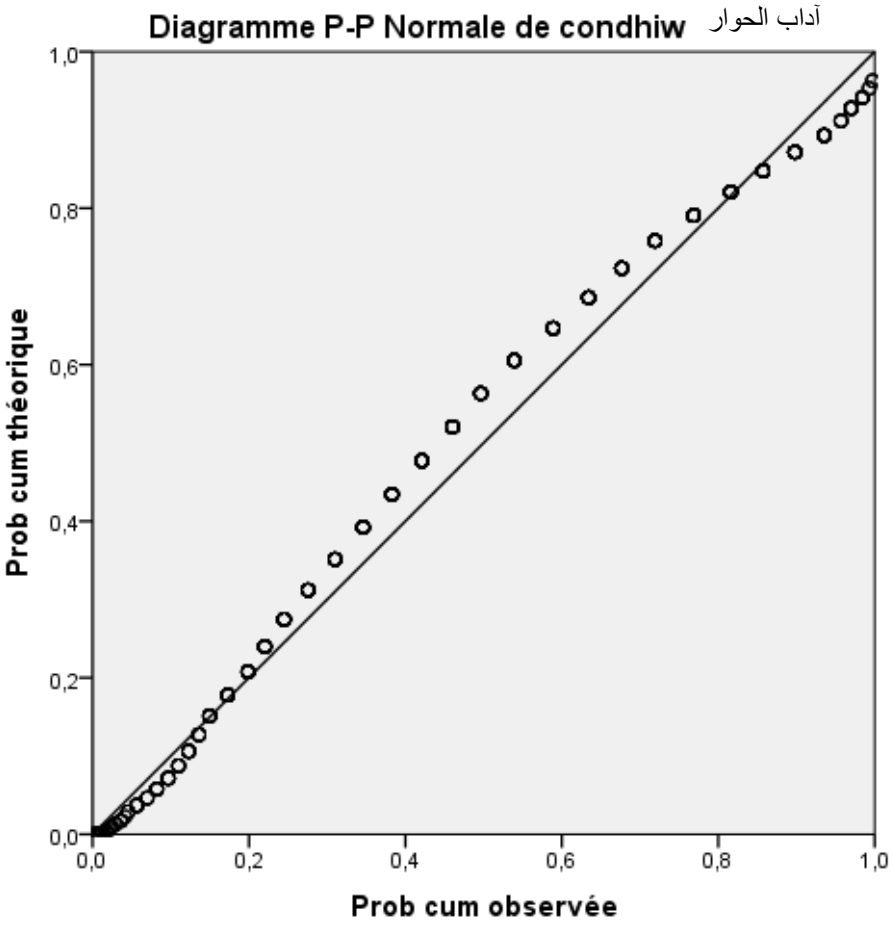
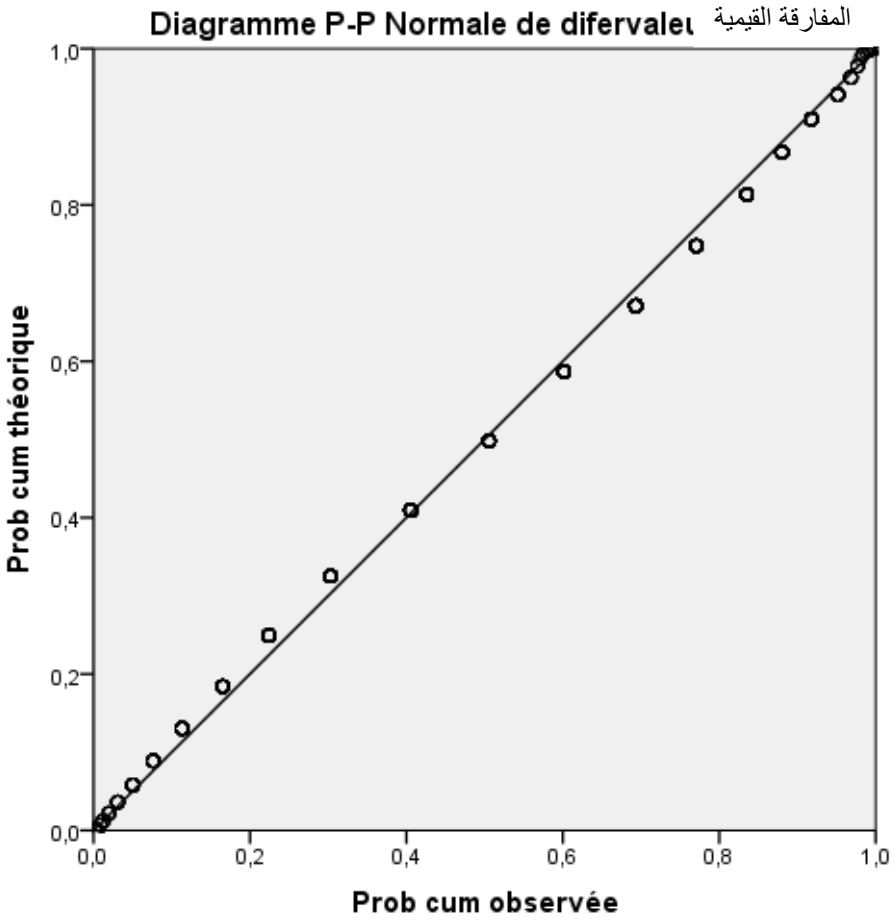


Diagramme P-P Normale de condhiw
Prob cum théorique
Prob cum observée
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0

المفارقة القيمية



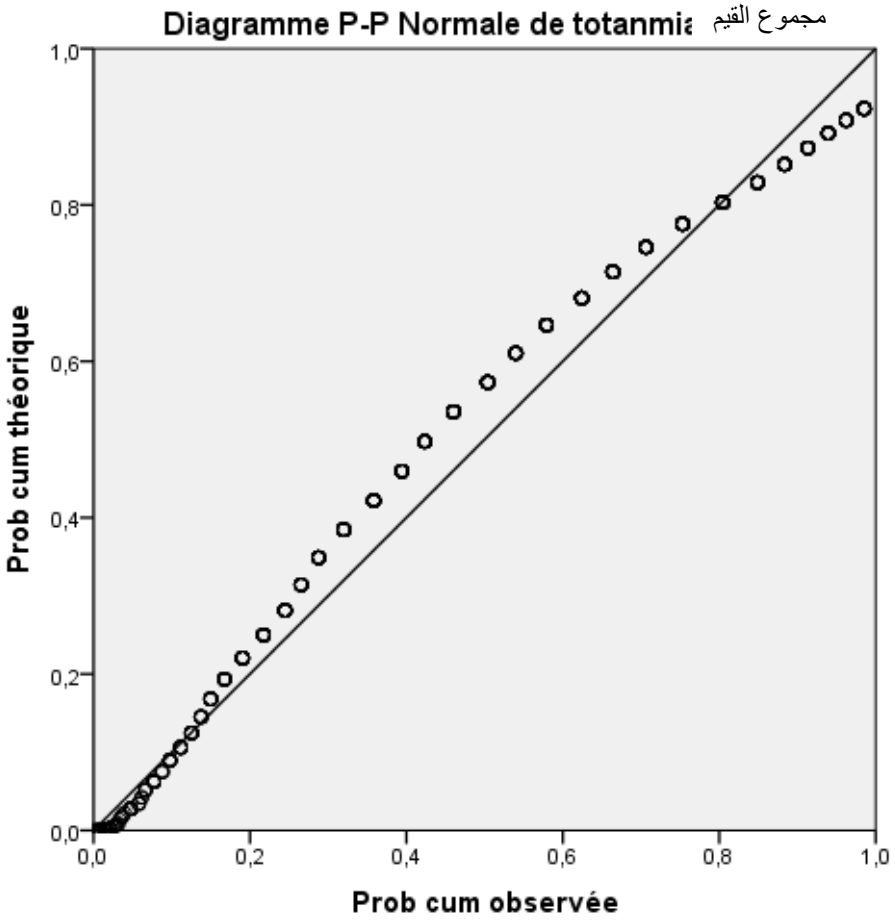


Diagramme P-P Normale de totanmia
مجموع القيم
Prob cum théorique
Prob cum observée
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0

moyexis hypo 1

		Effectifs	Pourcentage
Valide	<moy	303	46,5
	>moy	349	53,5
	Total	652	100,0

moycond hypo 2

		Effectifs	Pourcentage
Valide	<moy	287	44,0
	>moy	365	56,0
	Total	652	100,0

Test d'échantillons indépendants **Hypo 3**

	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Test-t pour égalité des moyennes			
					t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
condhiwar	m	296	35,22	9,140				
	f	356	35,78	9,319	-0,781	650	0,435	-0,567

ANOVA à 1 facteur **Hypo 4 nivpere**

condhiwar

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	568,775	4	142,194	1,674	0,154
Intra-groupes	54959,782	647	84,946		
Total	55528,557	651			

ANOVA à 1 facteur **Hypo 4 nivmere**

condhiwar

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	384,609	4	96,152	1,128	0,342
Intra-groupes	55143,948	647	85,230		
Total	55528,557	651			

Tableau de fréquences **Hypo 5**

moytaaon

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	<moy	45	6,9	100,0	100,0
Manquante	>moy	607	93,1		
Total		652	100,0		

moybir

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	<moy	42	6,4	6,4	6,4
	>moy	610	93,6	93,6	100,0
	Total	652	100,0	100,0	

moysadak

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	<moy	141	21,6	21,6	21,6
	>moy	511	78,4	78,4	100,0
	Total	652	100,0	100,0	

moysidk

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	<moy	62	9,5	9,5	9,5
	>moy	590	90,5	90,5	100,0
	Total	652	100,0	100,0	

moyihtiram

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	<moy	48	7,4	7,4	7,4
	>moy	604	92,6	92,6	100,0
	Total	652	100,0	100,0	

moytassam

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	<moy	58	8,9	8,9	8,9
	>moy	594	91,1	91,1	100,0
	Total	652	100,0	100,0	

moytanmia

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	<moytanmia	59	9,0	9,0	9,0
	>moytanmia	593	91,0	91,0	100,0
	Total	652	100,0	100,0	

ANOVA à 1 facteur Hypo 6 nivpere

totanmia

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	587,463	4	146,866	1,343	0,253
Intra-groupes	70767,567	647	109,378		
Total	71355,031	651			

ANOVA à 1 facteur nivmere

totanmia

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	613,425	4	153,356	1,403	0,232
Intra-groupes	70741,606	647	109,338		
Total	71355,031	651			

Corrélations Hypo 7

	taaon	birwalidine	sadaka	sidk	ihtiram	tassamoh	totanmia
condhiwar	0,428	0,440	0,519	0,494	0,442	0,492	0,566
	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
	652	652	652	652	652	652	652

Test échantillons appariés Hypo 8

		Moyenne	N	Ecart-type	Différence Moyenne	t	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	valimage	31,30	652	3,714	5,02	28,704	651	0,01
	valvertu	26,28	652	4,455				

Test d'échantillons indépendants Hypo 9

	moycond	N	Moyenne	Ecart-type	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
difervaleur	<moy	287	6,15	4,714	5,864	650	0,01	2,02
	>moy	365	4,13	4,053				

ملخص

تهدف هذه الدراسة التي جاءت بعنوان " واقع الحوار الأسري آباء-أبناء كما يدركه الأبناء المراهقون وأثره في تنمية القيم الاجتماعية لديهم" إلى الكشف عن نسبة الأسر الجزائرية وخاصة الوالدين الذين يمارسون الحوار مع أبنائهم المراهقين من منظور الأبناء، وكذا معرفة مدى مساهمته في تنمية القيم الاجتماعية المدروسة لديهم، وبناء على ذلك تقدير حجم المفارقة القيمية التي يعيشها الأبناء المراهقون، وتمّ الكشف عن هذا كله من خلال عينة من التلاميذ المراهقين امتد مستواهم التعليمي من الرابعة متوسط إلى الثالثة ثانوي، وتراوحت أعمارهم ما بين 14 إلى 20 سنة، ومن خلال أدوات البحث المطبّقة عليهم والمتمثلة في استمارة الحوار الأسري آباء-أبناء، واستمارة دور الحوار الأسري في تنمية القيم الاجتماعية لديهم، ومقياس المفارقة القيمة؛ وهذا خلال الموسم الدراسي 2014/2013.

الكلمات المفتاحية:

الحوار الأسري؛ الآباء؛ الأبناء؛ القيم الاجتماعية؛ تنمية القيم؛ النسق القيمي؛ القيم المتصورة؛ القيم الواقعية؛ المفارقة القيمة؛ التلاميذ؛ المراهقون.

نوقشت يوم 13 نوفمبر 2014