الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحي فارس بالمدية
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم: العلوم الاجتماعية

التسلط التربوي وعلاقته بالنمو المعرفي لدى طفل المرحلة الابتدائية (7-12سنة)

دراسة ميدانية بابتدائية قحام مولود بمدينة المدية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتان:

- زخمي صليحة
- شلالي نصيرة

إشراف الدكتور:

حيرش رضا

السنة الجامعية:

1443/1442هـ -

2021/2020م


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

شكر وتقدير

قال الله تعالى:

"رب أوزعني أن أشكر نعمتك علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه"

الأحقاف 15.

الحمد والشكر لله الذي لا يطيب الليل إلا بشكره ...ولا يطيب النهار إلا بعفوه ...ولا تطيب الجنة إلا برؤيته...أن وفقنا لإتمام هذا البحث.

ونتقدم بالشكر إلى الدكتور حيرش رضا على ما قدمه إلينا من توجيهات وملاحظات لهذه المذكرة حتى تكون في الصورة المرجوة، فجزاه الله على ذلك وجعل منزلته جنة الفردوس.

كما لا يفوتنا أن نشكر الأستاذ عادل أتشي لما قدمه من مساعدة قيمة في التحليل الإحصائي، والشكر أيضا نوجيه إلى مديرة ومعلمات ابتدائية قحام مولود بمدينة المدية لما أبدينه من تعاون وتفهم وتقديمهن لنا كل المساعدة التي مكنتنا من أن ننجز بحثنا بكثير من الواقعية والصدق.

والشكر موصول إلى تلامذتهم وتجاوبهم معنا وإلى كل العاملين بها.

وأخيرا نسأل الله أن يجعل بحثنا هذا محققا للهدف الذي وضع من أجله ونعم المولى ونعم النصير

ومنه العون والتوفيق.

إهداء

بعد باسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على أشرف الخلق سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم

أما بعد:

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى من علماني الحب والوفاء

إلى من حببا إلى نفسي العلم

إلى من رفعا اكفيهما دوما لي بالدعاء

إلى من انتظرا هذا اليوم ليريا ثمرة جهدهما

أمي الغالية وأبي أطال الله في عمرهما

إلى إخوتي وأخواتي الذين شدو من عضدي: عادل، يوسف، سفيان، رشيدة، عائشة، جميدة، فتيحة، حنان، شيماء.

إلى عصافير البيت وبهجته: إسحاق، يعقوب، مروى، أسماء، صفاء، أيوب، عبد الرؤوف، أمين، ضياء الدين، كنزة، ماريا، والكتكوت خليل

إلى أعز صديقاتي: صورية، سهام، خديجة، مديحة، خولة وياسمين وكل شخص عرفته طوال دراستي فترك في الأثر يعرفه قلبي ونسيه قلمي.

وإلى كل من ساهم في إخراج هذا البحث حيز الوجود بفعل أو فكرة أو نصح أو حتى دعاء.

صليحة



باسم الخالق الذي أنار الكون بنوره إلهي، وحده أعبده وأسجد خاشعا شاكرا لنعمه وفضله علي في إتمام هذا الجهد.

أهدي ثمرة جهدي إلى التي كانت ومازالت رمز التضحية والعطاء أمي الحبيبة.

إلى منبع الرجولة والشهامة إلى من علمني الشموخ إلى الذي رعاني وربائي وتحمل الكثير والدي العزيز.

إلى من أكنت في نفسي حبهم إخوتي الأفاضل

إلى اساتذتي الأفاضل جميعا إلى كل صديقاتي (سميرة، غنية، حنان، إيمان، فطيمة، فاطمة، حسينة، سهيلة.)

نصيرة

- **ملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التسلط التربوي والنمو المعرفي لدى طفل المرحلة الابتدائية (7–12 سنة) بابتدائية قحام مولود بمدينة المدية، وكذلك الفروق في التسلط التربوي والنمو المعرفي حسب متغيري عدد سنوات الخبرة والجنس، تكونت عينة الدراسة من فئتين:

- الاولى: فئة المعلمات والتي تتكون من 10 معلمات يعملون بابتدائية قحام مولود بمدينة المدية.
- أما الثانية فهي فئة التلاميذ والتي تتشكل من 61 تلميذ وتلميذة يزاولون تعليمهم بابتدائية قحام مولود بمدينة المدية والذين تتراوح أعمارهم من 7 إلى 12 سنة.

واستخدمت الدراسة أداتان هما:

–مقياس التسلط التربوي لماجد محمد الزيودي(2016).

_ مقياس النمو المعرفي لسهام محمد عبد الله(2007).

وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية متوسطة سالبة وعكسية بين التسلط التربوي والنمو المعرفي لدى طفل المرحلة الابتدائية (7–12) بابتدائية قحام مولود بمدينة المدية.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التسلط التربوي لدى عينة المعلمات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات–يساوي 5 سنوات او أكثر).
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير النمو المعرفي لدى عينة التلاميذ تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى).

وبعد مناقشة النتائج اقترحت الباحثتان مجموعة من الاقتراحات مثل: اختيار وانتقاء المعلمين لا بد أن يكون بناءا على مقاييس ومعايير محددة، اضافة إلى تدريب المعلمين على أساليب تنمية العمليات المعرفية عن طريق اتباع أساليب تربوية حديثة.

Résumé de l'étude :

Cette étude a pour objectif d'identifier la relation entre les sels éducatifs et la croissance cognitive d'un enfant du primaire (7-12 ans) de l'école primaire kaham mawlud dans la ville de Médéa, ainsi que les différences d'autoritarisme éducatif et de croissance cognitive.

Selon les variables du nombre d'années d'expérience et du sexe. L'échantillon de l'étude était composé de deux catégories :

- La première : la catégorie des enseignantes, qui se compose de 10 enseignantes travaillant à kaham mawlud, née dans la ville de Médéa.
- La deuxième catégorie est la catégorie des étudiants, qui se compose de 61 étudiants de sexe masculin et féminin qui pratiquent leur éducation à kaham mawlud, dans la ville de Médéa, et dont l'âge varie de 7 à 12 ans.

L'étude a utilisé deux Adan :

- Mesure de la direction par Majid Muhammad Al-Zyoudi(2016).
- Échelle de croissance cognitive par Siham Muhammad Abdullah (2007).

L'étude a atteint les résultats suivants :

- ✓ Il existe une relation de significativité statistique moyenne, négative et inverse entre les sels éducatifs et la croissance cognitive pour un enfant du primaire (7-12) de l'école primaire kaham mawlud, dans la ville de Médéa.
- ✓ Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la domination déductive de l'échantillon de paramètres attribuée au nombre d'années d'expérience (moins de 5 ans - égal à 5 ans ou plus).

- ✓ La présence des différences statistiquement significatives dans la variable de croissance cognitive de l'échantillon d'élèves attribués à la graisse de sexe (homme – femme).

Après avoir discuté des résultats, les deux chercheurs ont suggéré un ensemble de suggestions et de recommandations telles que : choisir et sélectionner et la sélection des enseignants doivent être fondée des sur des mesures et des normes spécifiques, ainsi que de former les enseignants sur les méthodes de développement des processus cognitifs en suivant les méthodes éducatives modernes.

المحتوى **الصفحة**

شكر وتقدير

الإهداء

ملخص الدراسة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول والملاحق

مقدمة..... أ

الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة وأهميتها

1-الإشكالية..... 4

2-الفرضيات..... 5

3-أهمية الدراسة..... 6

4-أهداف الدراسة..... 6

5-متغيرات الدراسة..... 6

6-الدراسات السابقة..... 7

7-مناقشة الدراسات السابقة..... 12

الفصل الثاني: التسلط التربوي

تمهيد..... 18

1-مفهوم التسلط..... 19

2-الفرق بين السلطة والتسلط..... 21

3-مفهوم التسلط التربوي..... 223

4-مظاهر السلطوية في التربية..... 23

5-أسباب السلطوية في التربية..... 29

6-نتائج السلطوية في التربية..... 32

7-الحلول المقترحة للسلطوية في التربية..... 35

خلاصة الفصل..... 37

الفصل الثالث: النمو المعرفي

تهميد..... 39

1-مفهوم النمو المعرفي..... 40

2-النمو المعرفي لطفل المرحلة الابتدائية (7-12 سنة) حسب بياجي..... 40

3-العوامل المؤثرة في النمو المعرفي 41

4-النظريات المعرفية (بياجي-برونر-إريكسون)..... 43

5-دور الآباء والمربين في تطوير النمو المعرفي لطفل المرحلة الابتدائية (7-12 سنة). 57

خلاصة الفصل..... 59

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية وإجراءات الدراسة

تمهيد..... 61

1-منهج الدراسة..... 62

2-حدود الدراسة..... 62

3-مجتمع الدراسة..... 62

4-عينة الدراسة..... 62

5-أدوات الدراسة..... 64

6-الطرق الإحصائية المستخدمة..... 67

خلاصة الفصل..... 68

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج

1-عرض النتائج..... 70

2-إختبار الفرضيات..... 71

3-مناقشة تفسير النتائج..... 73

الاستنتاج العام..... 76

المقترحات..... 78

خاتمة..... 81

قائمة المراجع..... 83

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح الفرق بين السلطة والتسلط	22
02	يوضح مراحل النمو المعرفي عند بياجي	50
03	يوضح خصائص عينة المعلمات حسب مدة الخبرة بالسنوات	63
04	يوضح خصائص عينة التلاميذ حسب الجنس	63
05	يوضح توزيع محاور مقياس التسلط التربوي	64
06	يوضح نتائج أفراد عينة المعلمات على مقياس التسلط التربوي	70
07	يوضح نتائج أفراد عينة التلاميذ على مقياس النمو المعرفي	70
08	يوضح العلاقة الارتباطية بين التسلط التربوي والنمو المعرفي	71
09	يوضح الفروق في متغير التسلط التربوي تعزى لمتغير مدة الخبرة بالسنوات	72
10	يوضح الفروق بين الجنسين في متغير النمو المعرفي	72

قائمة الملاحق:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقياس التسلط التربوي	90
02	مقياس النمو المعرفي	92

مقدمة

إن التربية عملية ضرورية للإنسان في حياته الخاصة والعامة ذلك لأن التربية عادة ما يتم تحديدها وتوصيفها بأنها سلسلة وشبكة متكاملة من القيم والأفعال والسلوكيات الايجابية التي يحدثها الكبار في الصغار بهدف تيسير وتسهيل ادماجهم في المجتمع، ومساعدتهم في القدرة على تغيير اوضاعهم وتحسين سلوكياتهم والرفع من افعالهم وتصرفاتهم قصد التمكن من مهارات الحياة باعتبار هذه المهارات سبيلا يسهل لهم التكيف مع محيطهم وتحقيق الانسجام والتناغم مع بيئتهم.

أما التسلط والهيمنة التربوية والأكاديمية التي تمارس في العديد من مؤسسات التنشئة الاجتماعية مثل الاسرة والمدرسة والجماعات الجوار داخل المجتمع من اكثر المشكلات التربوية في معظم بلدان العالم وخاصة دول العالم النامي، من خلال ما يمارس داخل الاسرة والفصول الدراسية والقاعات والمؤسسات التربوية من عوامل القهر والسيطرة والقمع والتمييز الاجتماعي والطبقي داخل تلك المؤسسات وما يتعلق من تحيز في نمط التسلط التربوي بين الجنسين الامر الذي ينعكس سلبا على النمو المعرفي للطفل وعلى طبيعة العملية التعليمية والعلمية والمخرج التربوي الذي يعد الدعامة الاساسية التي تحتاج إليها المجتمعات الانسانية بهدف تذليل العقبات وانجاز خطط للتنمية الاجتماعية والاقتصادية وتطوير المنظومة التعليمية بقواتها المختلفة بشكل ديموقراطي فعال.

فالنمو المعرفي الطبيعي للطفل هو نمو التعلم والقدرات المعرفية أي تطوير السيرورة المعرفية التي تساعده في اكتساب المعارف التي سيتم تحويلها فيما بعد من مستوى لآخر في نوعيته نتيجة الخبرات المكتسبة، ولا شك أن اكتساب دلالة الافعال لدى الطفل لا يكمن في العوامل المنطقية الصرفة وانما يعود إلى تجارب الطفل وخبراته المكتسبة وخبراته الواقعية حيث يكتسب الطفل التصورات الدلالية للأفعال التي تعبر عن الوقائع المألوفة في وسطه.

(تواتي إيمان،2014 ,ص 1) ومن هذا المنطلق جاءت فكرة دراستنا والتي تهدف إلى الكشف عن امكانية وجود علاقة أو عدم وجود علاقة بين التسلط التربوي والنمو المعرفي لدى تلاميذ الابتدائي باختلاف عدد سنوات الخبرة والجنس وعلى هذا تضمن بحثنا جانبين:

1- الجانب النظري: والذي يشتمل على 3 فصول وهي كالآتي:

- الفصل الاول: وهو بعنوان اشكالية الدراسة وأهميتها والذي تم فيه تحديد الاشكالية والتساؤلات ثم تحديد فرضيات الدراسة وكذلك اهميتها واهدافها وبعدها تم التطرق إلى مصطلحات الدراسة ومن ثم الدراسات السابقة.
- الفصل الثاني: وهو الفصل الخاص بمتغير التسلط التربوي بحيث تم التطرق إلى مفهوم التسلط الفرق بين السلطة والتسلط، مفهوم التسلط التربوي، مظاهر التسلط التربوي، الأسباب السلطوية ونتائجها وأخير حلول مقترحة.
- الفصل الثالث: خصص للنمو المعرفي عند الطفل حيث تم التطرق إلى مفهوم النمو المعرفي، والنمو المعرفي لطفل المرحلة الابتدائية والعوامل المؤثرة في النمو المعرفي إضافة إلى النظريات المعرفية وأخيرا دور الآباء والمربين في تطوير النمو المعرفي لطفل المرحلة الابتدائية.

2- الجانب التطبيقي يتضمن فصلين:

- الفصل الرابع: حيث تمحور حول منهجية واجراءات الدراسة ابتداء بالمنهج المتبع في الدراسة وحدود الدراسة وعينة الدراسة وادوات جمع البيانات والخصائص السيكو مترية لتلك الادوات وبعدها تطرقنا إلى الطرق الاحصائية المستخدمة في الدراسة.
- الفصل الخامس: تضمن عرض وتحليل وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الجداول المرفقة بدءا من عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة والجزئية الاولى والثانية وصولا إلى تفسير النتائج انطلاقا من الدراسات السابقة.

الفصل الأول:

إشكالية الدراسة وأهميتها

1- الإشكالية:

شيع في بعض المجتمعات العربية ومنها المجتمع الجزائري مفهوم التربية الذي يقوم على التسلط والقهر وفرض الرأي بالقوة، فالطفل منذ نعومة أظافره يواجه حالة من القهر والتسلط من والديه وعندما يكبر قليلا يذهب إلى المدرسة والتي تعد مؤسسة التنشئة الاجتماعية الثانية التي أوكل إليها المجتمع مهمة إعداد النشء، ولكنها في بعض الأحيان قد تخرج عن أهدافها، فتمارس هي الأخرى التسلط والإذعان على الطفل من خلال الأسلوب التسلطي الذي يتبعه المعلم مع تلامذته والذي يكون فيه الأستاذ الآمر الناهي وما على التلميذ إلى الطاعة والخضوع، بحيث كشفت دراسة (شهاب، 2005)عن انتشار التسلط التربوي وممارسة العقاب البدني في المؤسسات التعليمية الكويتية **(علي عبد الرحيم صالح، 2014، ص 116)** وهذا النمط التربوي الذي ينتهجه المعلم في المراحل الدراسية المختلفة بما فيها المرحلة الابتدائية محور الدراسة يؤدي كما يشير وطفه في تحليله لإشكالية التسلط التربوي إلى إنتاج الشخصية السلبية التي تعتريها روح الهزيمة والضعف والقصور **(صابر جيدوري، 2019، ص 1)** كما أن الأطفال الذين يتعلمون على يد معلم مسيطر يبدون سلوك عدم المسايرة بالإضافة إلى الإهمال والانغماس في نشاطات اخرى حسب ما أظهرته دراسة (Anderson, g 1954) ,ويترتب عن السلطوية حسب السورطي إضعاف النظام التربوي وتسهيل الغزو الثقافي وإضعاف التنمية وإعاقة الابداع **(ماجد محمد الزيودي، 2016، ص 15)**

كما تعمل على شل العقل وإضعاف قدرته على التفكير وبالتالي الحد من نموه المعرفي، الذي يعرفه بياجي بأنه استيعاب الفرد لبيئته المادية والاجتماعية أين ينطلق من الإدراك الحسي وينتهي بتكوين المفاهيم المجردة أو الاستيعاب الرمزي **(رحمة صادقي، 2014، ص 144)** ففي دراسة (shoultz et al, 2011), (troadec et al, 2009)، (Vasniadou et all, 1992, 1994, 2005) والتي توضح كيفية تأثير الواقع الاجتماعي الثقافي على إغناء المخزون المعرفي للطفل من خلال المساهمة في

إضافة مفاهيم علمية جديدة أو إعاقتها، بما معناه أن نمو الطفل ينتج في سياق إيكولوجي وتاريخي واجتماعي ثقافي خاص, يفرض قيود على مراحل النمو ومحتواه وشكله ارتباطا بتعدد الممارسات التربوية **(بنعيسى زغبوش، 2012، ص ص 65-68 "بتصرف")** أي أن تأثيرات بيئة الطفل والمتمثلة في الأسرة والمدرسة تحدد خصوصيات نموه المعرفي، وانطلاقا مما سبق ذكره يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين التسلط التربوي والنمو المعرفي لدى طفل ابتدائية قحام مولود بمدينة المدية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التسلط التربوي لدى عينة المعلمات حسب متغير مدة الخبرة بالسنوات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير النمو المعرفي لدى عينة التلاميذ حسب متغير الجنس (ذكر-أنثى)؟

2- الفرضيات:

- **الفرضية العامة:**

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التسلط التربوي والنمو المعرفي لدى طفل ابتدائية قحام مولود بمدينة المدية .

- **الفرضيات الجزئية:**

1/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التسلط التربوي لدى عينة المعلمات حسب متغير مدة الخبرة بالسنوات.

2/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير النمو المعرفي لدى عينة التلاميذ حسب متغير الجنس (ذكر-أنثى).

3- أهمية الدراسة:

- توجيه اهتمام المتخصصين والباحثين نحو التراث التربوي الذي يتناول كل من التسلط التربوي والنمو المعرفي.
- أهمية المرحلة العمرية المدروسة والمتمثلة بالمرحلة الابتدائية.
- افتقار البيئة الجزائرية لمثل هذه الدراسات لحد علمنا، والتي تربط متغير التسلط التربوي بالنمو المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- توفر الدراسة أدوات تتمتع بخصائص قياسية مقبولة في البيئة المحلية.

4- أهداف الدراسة:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغير التسلط التربوي ومتغير النمو المعرفي لدى طفل ابتدائية قحام مولود بمدينة المدية.
- توضيح الفروق في متغير التسلط التربوي لدى عينة المعلمات حسب مدة الخبرة بالسنوات.
- توضيح الفروق في متغير النمو المعرفي لدى عينة التلاميذ حسب متغير الجنس.

5- متغيرات الدراسة:

- **التسلط التربوي:**

اصطلاحا: هو استخدام المدرس لأساليب تتسم بالخشونة والشدة أو التهديد أو الضرب أو العقاب **(بوطيبة جلول، 2019، ص 65، "بتصرف")**

إجرائيا: هو الدرجة المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس التسلط التربوي المستخدم في الدراسة على عينة المعلمات.

- **النمو المعرفي:**

اصطلاحا: يعرفه بياجي بأنه" تحسين ارتقائي منظم للأشكال التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد، وهدفه تحقيق نوع من التوازن ين عملتي التمثيل والمواءمة بحيث يصبح الفرد أقدر على تناول الأشياء البعيدة في الزمان والمكان وعلى استخدام الطرق غير المباشرة في حل المشكلات" **(محمد عبد الله العارضة، 2013، ص28).**

إجرائيا: هو الدرجة المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس النمو المعرفي المستخدم في الدراسة الحالية على عينة التلاميذ.

6- الدراسات السابقة:

6-1 الدراسات السابقة الخاصة بمتغير التسلط التربوي:

أولا: الدراسات الجزائرية

1- **دراسة بوحملة (2014):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة الثانية وعلاقتها بظهور سلوك العنف لديهم تبعا لمتغير (الجنس، المستوى الدراسي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي المقارن، أما عينة الدراسة فكانت (300) تلميذ وتلميذة أما أدوات الدراسة تمثلت في (مقياس سلوك العنف المدرسي، مقياس أنماط الضبط)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

النمط المسيطر في الضبط المدرسي في المرحلة الثانوية هو النمط الديموقراطي، وأيضا توصلت الدراسة بأنه توجد فروق ذات إحصائية بين آراء التلاميذ حول نمط الضبط الأوتوقراطي(التسلطي) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي، كما أظهرت النتائج بأنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين النمط الأوتوقراطي (التسلطي) الممارس على التلاميذ وظهور سلوك العنف.

2- **دراسة سميرة حموش (2019):** بعنوان التسلط التربوي والرسوب المدرسي، طبقت على عينة قوامها 60 تلميذ وتلميذة بالطور الثانوي بولاية المسيلة، استخدمت فيها الباحثة الملاحظة واستمارة من إعدادها، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين التسلط التربوي والرسوب المدرسي للتلاميذ، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين السلوك التعليمي التسلطي للمعلم والرسوب المدرسي للتلاميذ.

ثانيا: الدراسات العربية:

1- **دراسة الصمادي, دعوم وفريحات (2008) الأردن:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف (الإدارة الديموقراطية، الإدارة التسلطية، الإدارة التسيبية) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعا لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، استخدم الباحثون منهج المسح الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من 180 معلما ومعلمة وكانت هذه العينة قصدية أما أداة الدراسة فكانت استبانة ,وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين لمهارات حفظ النظام وإدارة الصفوف لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية أكثر من 10 سنوات والمعلمين من ذوي الخبرة أقل من 3 سنوات ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية أكثر من 10 سنوات .

2- **دراسة جلنبو حليمة (2016) الأردن:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الادارة الصفية وعلاقته بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من 368 معلما ومعلمة، واستخدمت أداتان لجمع البيانات الأولى لقياس مستوى ممارسة المعلمين لأنماط الإدارة الصفية الثلاثة (الديموقراطي، التسلطي، والتساهلي) والثانية لقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين، ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج :أنه كان مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية مرتفعا للنمط الديموقراطي ومتوسطة للنمطين التسلطي والتساهلي.

وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين النمط التسلطي للمعلمين والاحتراق النفسي لديهم، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط للإدارة الصفية الثلاثة تعزى لمتغير الخبرة.

ثالثا: الدراسات الأجنبية:

1- **دراسة Djamgi 1993 الولايات المتحدة لأمريكية** :تناولت هذه الدراسة أبعاد التعصب العنصري الموجودة في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية، وقد بينت هذه الدراسة وجود أشكال مختلفة من التعصب التي عززتها التراكمات الثقافية والتاريخية، وقد بينت الدراسة مظاهر الاتجاهات التعصبية والتسلطية كالتفرقة بين الطلبة ونوعية الاهتمام الذي يتلقاه الطلبة من المدرسين، بالإضافة إلى التحيز التعليمي الذي يتجلى في العناية ببعض الطلاب دون الآخرين ,وبينت الدراسة أن هذه المواقف الانحيازية تؤدي إلى اضعاف تفاعل الطلبة الذين يتم تجاهلهم أو عدم الاهتمام بهم **(ماجد محمد الزيودي,2016, ص1815)**.

2- **دراسة ديفيد بوجاكي وآخرون:** والتي تناولت العقاب البدني والتسلط في المدارس وتفاقم العنف بين الطلاب، حيث توصلت إلى وجود علاقة بين الأسلوب الذي يمارسه المعلمون في المدارس كسبب فعال في توجيه بعض صور العنف التي تنتشر داخل المدارس، ومعدل الانجاز الدراسي لهم، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين العقاب البدني الذي يتعرضون له ونمط التسلط والسيطرة الإيديولوجية من المعلمين في المدرسة، ومعدل استجاباتهم وتحصيلهم في المدارس، كما أشارت إلى أن المعلمين الذكور كانوا أكثر تسلط على الطالبات بالمقارنة مع المعلمات الإناث **(نفس المرجع ,ص1822)**.

6-2 الدراسات السابقة الخاصة بمتغير النمو المعرفي:

أولا: الدراسات الجزائرية:

1- **دراسة حاج عبو شرفاوي (2011):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين البنية العقلية المعرفية ومستوى الذكاء لدى عينة من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في المؤسسات التربوية لولاية بشار، بالإضافة إلى علاقة كل منهما بالتحصيل الدراسي والجنس والصنف والشعبة ,تكونت عينة الدراسة من (1387) طالبا وطالبة من القسم الثاني متوسط ومن طلبة القسمين الأول والثاني ثانوي بفرعيه العلمي والأدبي من المرحلة الثانوية العامة والذي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين البنية العقلية المعرفية ومستوى الذكاء لدى أفراد عينة البحث ووجود علاقة ارتباطية بين كل من البنية العقلية المعرفية والتحصيل الدراسي.

2- **دراسة تواتي إيمان (2013):** هدفت الدراسة إلى التعرف على سيرورات النمو المعرفي عند الطفل الأصم من خلال دراسة عملية الاحتفاظ لدى الأطفال الصم، تم استخدام اختبارات الاحتفاظ بالجوامد والسوائل والوزن لجان بياجي الذي تم تطبيقه على عينة تتكون من 12 حالة 6 منهم عاديين و6 مصابون بصم عميق، وبعد تحليل النتائج أسفرت الدراسة على وجود فروق في اكتساب مفهوم الاحتفاظ بين الأطفال الصم والأطفال العاديين لصالح الأطفال العاديين.

ثانيا: الدراسات العربية:

1- **دراسة موسى(1992) البحرين:** هدفت إلى الكشف عن النمو المعرفي في المراحل الدراسية الثلاث الابتدائية والاعدادية والثانوية بالإضافة إلى المرحلة الجامعية في البحرين، وكذلك التعرف على الفروق في العمليات العقلية المعرفية بين الطلبة في البيئة البحرينية والمصرية والأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من 134 طالبا وطالبة من البحرين يمثلون المراحل الدراسية الثلاث بالإضافة إلى 85 من المرحلة الجامعية، وتكونت العينة المصرية من 131، أما العينة الامريكية فقد تكونت من 110 واستخدم

فيها الباحث مقياس العمليات المعرفية الذي أعده (باترسون وميلكوفوسكي) عام 1978 وفقا لنظرية بياجي، ومن أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة هي أن المراحل الدراسية تؤثر في النمو العقلي وبينت وجود فروق ذات دلالة احصائية في البنية العقلية المعرفية بين طلبة العينة المصرية والبحرينية من جهة والعينة الأمريكية من جهة ثانية لصالح العينة الأمريكية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في البنية العقلية المعرفية بين الطلبة الفرع العلمي وبين طلبة الفرع الأدبي لصالح طلبة الفرع العلمي **(ثائر سامي عيسى، 2015، ص ص 22-23).**

2- **دراسة خطايبة والنعواشي (2000) الأردن:** هدفت الدراسة إلى قياس مستوى النمو المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن والكشف عن علاقته بالمستوى التعليمي والجنس والتحصيل في العلوم، حيث تكونت العينة من 240 طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من مدارس في محافظة إربد، وطبق اختبار (قائمة مهمات بياجي التطورية) الذي أعده فورث عام 1973 ,وقد ترجم الباحثان الاختبار إلى اللغة العربية، من بين ما توصلت إليه الدراسة، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى النمو المعرفي تعزى إلى المستوى التعليمي(الصف) ,ولم تظهر فروق تعزى إلى الجنس بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمو المعرفي والتحصيل الدراسي.

ثالثا: الدراسات الاجنبية:

1- **دراسة أوهاشي(ohuche,1985) نيجيريا:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الأداء على اختبارات بياجي المتعلقة بالأوضاع الأفقية والعمودية لدى عينة من طلبة المدارس الابتدائية والثانوية والجامعات التابعة لمحافظة لسوكا من ولاية أنامبرا في نيجيريا، والتي اشتملت على 192 طالبا وطالبة تتراوح اعمارهم ما بين 8-19 سنة موزعون بالتساوي وفقا لمتغير العمر والمستوى التعليمي والجنس، بينت النتائج أن أداء الذكور كان أفضل من أداء الإناث في المهمات المتعلقة بمستوى الماء والتوازن، كما كشفت عن وجود فروق دالة احصائيا تعزى للمستوى التعليمي ,وبشكل عام توصلت

هذه الدراسة إلى صلاحية اختبار مهمات بياجي الفردي في نيجيريا لدى الطلبة الذين تتراوح اعمارهم بين 8-19 سنة **(أحمد حاج موسى,2004:ص219)**.

2- **دراسة باكن(bakken،2001) الولايات المتحدة الأمريكية:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن النمو المعرفي ومن ثم تعليم مبادئ الاحتفاظ والتصنيف لدى التلاميذ الذي لا يزالون في مرحلة ما قبل العمليات وفقا لتصنيف بياجي، لدى عينة تمثلت في 103 طالبا وطالبة اختيروا من أربعة صفوف ,حيث جرى تطبيق قائمة مهمات بياجي المكونة من خمس مهمات تقيس الوصول إلى مرحلة العمليات المجردة ومن أهم نتائجها أن 50% من الطلبة لا يزالون في مرحلة ما قبل العمليات، وتوصلت إلا أنه يمكن تنمية عمليات الاحتفاظ والتصنيف والعمليات العقلية المعرفية الأخرى من خلال تقديم دروس ونشاطات مخصصة لزيادة التفكير التجريدي والعقلي**(ثائر سامي عيسى,2015:ص30)**.

7- مناقشة الدراسات السابقة:

7-1 التعقيب على الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات الخاصة بالتسلط التربوي:

- **من حيث الأهداف:**

لقد تباينت الدراسات السابقة في اهدافها ففي حين كانت تهدف بعض الدراسات السابقة إلى البحث عن علاقة التسلط التربوي ببعض المتغيرات مثل: الرسوب المدرسي دراسة **(سميرة حموش، 2019)**، والعنف كما في دراسة **(ديفيد بوجاكي وآخرون)**، في حين هدفت أخرى إلى الكشف عن الممارسات التسلطية في المؤسسات التعليمية مثل دراسة **(djamgi, 1993)**.

بينما كان البعض الآخر يهدف للتعرف على الفروق بين آراء التلاميذ حول نمط الضبط داخل الصف والمتمثل في النمط التسلطي باختلاف الجنس دراسة **(بوحملة، 2014)** وكذلك معرفة الفروق في ممارسة

المعلمين لإدارة الصفوف تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة كما في دراسة (**الصمادي، دعوم وفريحات، 2008**).

- **من حيث المنهج:**

بعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة (**سميرة حموش، 2019**) والبعض استخدمت المنهج المسحي الوصفي التحليلي الارتباطي المقارن مثل دراسة (**بوحملة، 2014**) أما البعض الآخر فاستخدمت منهج المسح الاجتماعي كما دراسة (**الصمادي، دعوم وفريحات، 2008**).

- **من حيث بيئة الدراسة:**

أجريت الدراسات السابقة في بيئات متنوعة، فمنها ما أجرى في امريكا مثل دراسة (**djamgi, 1993**) ومنها ما أجري في الأردن دراسة (**جلنبو حليمة، 2016**) وكذلك البعض الآخر تم اجراءها في الجزائر مثل دراسة (**بوحملة، 2014**) ودراسة (**سميرة حموش، 2019**).

- **من حيث عينة الدراسة:**

لقد اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في طبيعة العينة التي تناولتها حيث أجريت بعض الدراسات على طلبة الجامعة مثل دراسة (**djamgi, 1993**) أما بعضها فقد أجري على تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة (**بوحملة، 2014**)، وقد تباينت حجم العينة المستخدمة في الدراسات السابقة فقد بلغت أصغر عينة (180) فردا وهي دراسة (**الصمادي، دعوم وفريحات، 2008**).

بينما بلغ أكبر حجم للعينات (368) فردا كما في دراسة (**جلنبو حليمة، 2016**) كما يلاحظ أن جل الدراسات أجريت على كل من الذكور والاناث معا.

- **من حيث أداة الدراسة:**

تعددت الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة باختلاف الهدف، حيث أن بعض الدراسات قام الباحثون فيها ببناء استبانات تتناسب مع هدف وعينة كل دراسة، مثل دراسة **(الصمادي، دعوم وفريحات، 2008)**، بينما استخدمت أخرى مقاييس جاهزة ومقننة دراسة **(بوحملة، 2014)**.

- **من حيث النتائج:**

تباينت الدراسات في نتائجها، ففي حين كانت تؤكد بعض الدراسات وجود علاقة بين التسلط التربوي وكل من الرسوب المدرسي **(سميرة حموش،2019)** والعنف **(ديفيد بوجاكي وآخرون)**، أكدت أخرى عدم وجود فروق في ممارسة معلمي المدارس لأنماط الإدارة الصفية من ضمنها الإدارة التسلطية باختلاف عدد سنوات الخبرة.

ثانيا: الدراسات الخاصة بالنمو المعرفي:

- **من حيث الأهداف:**

اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها حيث كانت تهدف بعض الدراسات السابقة إلى بحث علاقة النمو المعرفي ببعض المتغيرات مثل التحصيل الدراسي دراسة **(خطايبة والنعواشي، 2000)** ومستوى الذكاء دراسة **(حاج عبو شرفاوي، 2011)** بينما هدفت أخرى إلى دراسة الفروق بين الجنسين مثل دراسة **(أوهاشي، 1985)** وكذلك الفروق بين البيئات دراسة **(موسي، 1992)**.

- **من حيث بيئة الدراسة:**

أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة حيث أجريت البعض في بيئات أجنبية نيجيريا **(أوهاشي، 1985)** أمريكا **(باكن، 2001)** وأجريت البعض في بيئات عربية البحرين دراسة **(موسى، 1992)** والأردن **(خطايبة والنعواشي، 2000)** إضافة إلى دراسات سابقة أجريت في البيئة الجزائرية دراسة **(حاج عبو شرفاوي، 2011)** ودراسة **(تواتي إيمان، 2013)**.

- **من حيث عينة الدراسة:**

تباينت الدراسات السابقة من حيث طبيعة العينات المستخدمة حيث تناولت بعض الدراسات طلبة من المراحل الثلاث (الابتدائية، الثانوية، الجامعية) مثل دراسة **(أوهاشي، 1985)** وأخرى تناولت طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية دراسة **(حاج عبو شرفاوي، 2011)** بينما أخرى تمثلت عينتها في طلبة المرحلة الاساسية فقط مثل دراسة **(خطايبة والنعواشي، 2000)**.

بينما تناولت دراسة **(تواتي إيمان، 2013)** عينتين الأولى الصم والثانية العاديين، كما اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات المستخدمة فقد بلغت أصغر عينة 12 فردا **(تواتي إيمان، 2013)** بينما بلغ أكبر حجم للعينات 1387 فردا دراسة **(حاج عبو شرفاوي، 2011)**.

- **من حيث أداة الدراسة:**

جل الدراسات السابقة استخدمت مقاييس محكمة ومعدة بناء على نظرية بياجي.

- **من حيث النتائج:**

بعض الدراسات السابقة توصلت إلى وجود علاقة بين النمو المعرفي وكل من: التحصيل الدراسي **(خطايبة والنعواشي، 2000)** ومستوى الذكاء **(حاج عبو شرقاوي، 2011)** وأخرى أسفرت عن وجود فروق بين التخصصات دراسة **(موسى، 1992)** فيما أكدت دراسة **(أوهاشي، 1985)** عن وجود فروق بين الجنسين بينما نفت دراسة **(خطايبة والنعواشي، 2000)** وجود فروق بين الذكور والإناث.

2-7 اوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

أ- الاستفادة من الإطار النظري لمتغيرات الدراسة.

ب-اختيار الأداة والمنهج المناسب للدراسة.

ت-معرفة خصائص العينة التي نتعامل معها وبالتالي يسهل علينا ضبطها وكذلك الصياغة الجيدة للتعليمة الموجهة في الاختبارات.

ث-إدراك موضوع الدراسة بشكل جيد وتجنب الوقوع في الأخطاء خاصة ما تعلق بالجانب التطبيقي.

ج- الاعتماد على ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

7-3 مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

- تتفرد الدراسة بموضوعها حيث تناولت التسلط التربوي وعلاقته بالنمو المعرفي إذ لم نعثر في حدود إمكانياتنا على أية دراسة تناولت متغيرات الدراسة معا، مما يجعلها أول دراسة تربط متغير التسلط التربوي بالنمو المعرفي.

- الدراسة الأولى جزائريا حسب علمنا التي تطبق مقياس العمليات المعرفية الذي أعده باترسون وميلكوفوسكي 1978 وفقا لنظرية بياجي، وتكيفه ليتناسب مع خصائص البيئة الجزائرية، مما يجعل هذه الدراسة توفر مقياس محكم يتلاءم مع البيئة المحلية.

الفصل الثاني:

التسلط التربوي

تمهيد:

تعد ظاهرة التسلط التربوي من أكثر الظواهر تفشيا في العديد من النظم التربوية والتعليمية في أنحاء العالم، وهذا ما جعل القوانين النظامية التربوية في المدارس تمنع استخدام التسلط والعنف على التلاميذ في المدارس, كما نجد بعض المدرسين يلجؤون إلى أسلوب التسلط والقهر في تعاملهم مع التلاميذ المتمدرسين اعتقادا منهم أن هذا الأسلوب من أهم وأنجح أساليب الضبط التربوي التي تقتضيها تربية التلميذ وتقويم سلوكه, متناسيا أن هذا الأسلوب لا علاقة له بالتربية بل يؤثر على التلاميذ وينعكس عليهم سلبا ,وكل هذا يدفعنا إلى التساؤل عن ماهية هذا المصطلح؟ ، وهذا ما سنحاول معرفته في هذا الفصل الذي يتناول بعض التعريفات عن التسلط والتسلط التربوي ثم نتطرق إلى الفرق بين السلطة و التسلط، ثم عرض أهم مظاهر التسلط التربوي، ثم نتطرق إلى أهم أسباب التسلط التربوي، ونتائجه وأخيرا الحلول المقترحة لإيقاف هذا التسلط.

1- مفهوم التسلط:

يعرف قاموس المصطلحات التربوية التسلط من الناحية السيسيولوجية بأنه" تأكيد السيطرة والقوة والخضوع للأعراف والاصطلاحات السائدة والميل نحو اسقاط بعض الدوافع اللاشعورية على العالم الخارجي "(مصطفى حسن باهي وأحمد الأزهري، 2010، ص 29).

كما أن التسلطية تعني الخضوع التام للسلطة ومن مبادئها التركيز على الحرية الفردية، ومن وسائلها استخدام القوة والعقاب وإلقاء الأوامر والتهديد والتوبيخ والتشهير، وتعمل التربية على تخليد التسلط الاجتماعي من خلال تنشئة الأفراد على الخضوع والتبعية وتربية الأفراد على أساليب قمعية وتعسفية، ولذلك تؤدي التسلطية إلى بناء علاقات قائمة على الخوف والإذعان والاستسلام، وهو ما من شأنه أن ينتج مواطنين مجندين يندرجون في حركة القطيع دون اعتراض أو نقد (محسن خضر، 2008، ص 146)

ويمكن تعريف مفهوم التسلط على مستوى الارسال والاستقبال بأنه مستوى إرسال شكل من أشكال فرض الرأي أو الحقيقة , ومن ثم محاولة إلغاء التحاور وتحديد إطار موضوع النقاش أو تعريفها أو الغائها إذا استدعى الأمر من ناحية أو طرف واحد, أما على مستوى الاستقبال فالمحاور المتسلط يفترض أن يتلقى السامع ما يقوله بشكل من أشكال الخضوع والتكيف والأخذ بكلامه وبرأي المسيطر دون جدل أو مراجعة أو نقد, أي بتعبير آخر طلب سماع الكلام، هذا إذا لم يتوقع المتسلط من السامع أن يهز رأسه له بالموافقة وأن تكون عيناه معبرتين عن الاهتمام البالغ والتأهيل لما يذهب إليه (حسن محمد وجيه، 1998، ص 17)

ويمكن القول إن التسلط يعتبر انتهاج أشكال متعددة من الحوار تمثل إنهاكا لقواعد انطلاقات الحوار المبني على الأصول العملية لإقامة الحجج، ومن هنا فإن الخطاب التسلطي يقف حائلا ضد الإدارة الفعالة والمتكافئة للحوار وفق الأخذ والعطاء، أي أنه ضد الدين وضد صلب الفكر الديمقراطي والعمل

بروح الفريق المتكامل فهو يعمل على تعطيل الفكر والنقد والقدرة على التفاعل الايجابي والخلاق، ولا يقوم على الإثبات المنطقي بل على فرض الأحكام الأخلاقية (فرج عبد القادر طه، 1993، 196ص)

كما يمكن تعريف التسلطية بأنها اتجاهات في سياسة الأفراد أو الجماعات وإدارتهم تتصف بممارسة السلطة عليهم وعدم أخذ آرائهم بعين الاعتبار أو مراعاة مشاعرهم وتخويفهم بالعقاب إن خالفوا ما يرفضه صاحب السلطة عليهم أو اعترضوا عليه ويمهد لها تجميع السلطة في يد فرد واحد أو أفراد قلائل، والتسلطية تفرض الانحياز الأعمى من جانب الجماعة وأفرادها لمن يتولى ادارتها أو قيادة السلطة فيها، وهي بهذا ضد الديمقراطية واتجاهاتها التي تناد بها الغالبية وتجندها وتكاد ترادف الديكتاتورية (نفس المرجع السابق، ص198)

ولعل التعريف الذي اقترحه عبد الستار إبراهيم الذي يكاد يجمع وجهات النظر السابقة حيث كان بمثابة بلورة لهذا المفهوم حيث يرى التسلطية بناء مركب يتألف من ثلاث عناصر وهي:

1- عناصر خاصة بالتفكير كالتصلب والقطع والانغلاق.

2- عناصر خاصة بالمعايير أو المعتقدات التي تحدد للفرد اتجاهاته إزاء أفراد آخرين أو موضوعات أو رموز ويرى أن الشخص التسلطي يتبنى معتقداته ويتعلق بها وذلك لقيمتها الخاصة كمعايير ترضي حاجاته للقوة والسلطة.

3- عناصر خاصة بطرق التصرف والسلوك نحو الآخرين أو المجتمع بشكل عام، وهو يرى أن هذه المعتقدات والمعايير التي يتبناها التسلطي تتفاعل فيما بينها وتظهر في سلوك الفرد بطريقة استبدادية نحو الآخرين، كما تؤدي إلى زيادة تصلب الفكر وجموده (عبد الستار ابراهيم، 1984، ص 27)

وهذا التعريف فيما يبدو أكثر شمولا حيث يهتم بالجانب المعرفي وذلك فيما يفكر الشخص في معتقداته بطريقة متطرفة كما يهتم هذا المفهوم بالجانب الايديولوجي وذلك حينما يتبنى الفرد معتقدات استبدادية وهذا بالإضافة في اهتماماته بجانب ممارسته.

2- **الفرق بين السلطة والتسلط:**

يتداخل مفهوم التسلط مع مفهوم السلطة بصورة إشكالية بالرغم من وجود فرق كبير بينهما، فالسلطة تعني القدرة على الإخضاع وهي القوة التي يستشعرها المرء وتملي عليه نوعا من الفعل والسلوك، وتتحول السلطة إلى تسلط عندما يستخدمها الزعيم لمصلحته الخاصة وتكون حرة عندما توظف في خدمة الناس كافة.

كما يوضح محمد جواد رضا الفرق بين السلطة والتسلط، باعتبار السلطة تهدف إلى تنظيم الحياة وضبطها وتوجيهها، في حين يهدف التسلط إلى مجرد الهيمنة والسيطرة والإخضاع **(سناء الغندوري، 2014، ص200)**

ويوضح دينكن ميتشل الفرق بين السلطة والتسلط من خلال تعريفه للسلطة بأنها نوع من أنواع القوة التي تنظم واجبات وحقوق الأفراد، وتكون السلطة فعالة عندما تصدر عن أشخاص شرعيين حسب اعتقاد الأشخاص الخاضعين لمشيئتها، وهو يرى أن السلطة تختلف عن التسلط (السيطرة، القسرية، والجبرية).

ومن حيث أن الاخيرة تلزم الأفراد على التكيف لمشيئتها من خلال العقاب، فالسلطة الشرعية هي التي تسعى إلى تحقيق المصالح المشتركة لأفراد المجتمع أما التسلط فهو الإسراف في استخدام السلطة من اجل تحقيق المصلحة الشخصية على حساب مصالح الأفراد **(هاني الريس،2016، ص 20)**

إن السلطة ضرورية وجوهرية للفعل التربوي وأنها تقع في صلب العملية التربوية أما التسلط فيقوم على الاكراه والمبالغة في استخدام السلطة من قبل الآباء والمعلمين اتجاه الأبناء والطلاب على السواء، وعليه فإن هذا الاختلاف الموجود بين السلطة والتسلط يوضحه الجدول التالي:

الجدول(01): يوضح الفرق بين السلطة والتسلط (أحمد محمد مبارك، 1992، ص 123)

السلطة	التسلط
الشرعية القانونية أو الدستورية ويؤمن بهما من يخضع للسلطة.	شرعية القوة: تفرض بالقوة ولا يؤمن بها من تمارس عليهم ويرفضونها شعوريا ولا شعوريا.
تهدف لتحقيق غايات اجتماعية محددة تشمل مصالح أفراد المجتمع.	غايات فردية لخدمة مصالح من يمارس السلطة.
عقلانية تقوم على أساس عقلية متوازية.	تقوم على أساس الانفعال والاعتباط.
العدالة والحق والخير والمعرفة.	الظلم والشر والقهر.
السلطة ضرورية للحياة الاجتماعية والتربوية.	التسلط يتنافى مع هذه الضرورة ويهدد الحياة والأمن الاجتماعي.

3- مفهوم التسلط التربوي:

يمكن تعريف التسلط التربوي باعتباره أداة من أدوات تشكيل السلوك، غايته تحقيق أهداف متناقضة مع مقتضيات نمو الطفل أو لا شعورية أو غامضة بالنسبة لطرفي العلاقة التربوية، وتستعمل هذه الأدوات أساليب مؤلمة في ضبط السلوك، وتؤدي إلى تكوين شخصية غير فعالة على المستوى الاجرائي وغير متوازنة على المستوى النفسي (علي أسعد وطفة، 1999، ص 200)

وفي هذا الصدد يشار إلى السلطة التربوية باعتبارها القوة المعنوية الشرعية التي توظف في خدمة القضايا التربوية ومساعدة التلاميذ على تحقيق مبدأ نموهم وازدهارهم , وتتحول هذه السلطة إلى تسلط عندما توظف لتحقيق مصالح أخرى غير مصلحة التلاميذ ,فالمعلم الذي يمارس السلطة لتوكيد ذاته يجعل من سلطته تسلطا, والمعلم الذي يعوض اخفاقه في الحياة بإنزال العقاب بالمتعلمين يمارس تسلطا, والمعلم

الذي يفرغ شحنات غضبه وانفعالاته على التلاميذ يمارس تسلطا, والمعلم الذي يجافي تلامذته يمارس تسلطا, والمعلم الذي يحابي مجموعة من الطلبة دون الآخرين يحول السلطة إلى تسلط وقهر تربوي ,أما السلطة فهي نسق من الإجراءات الأخلاقية و التربوية التي يمارسها المعلم لخدمة تلامذته وتطوير امكانياتهم التربوية والعقلية (سناء الغندوري،2014,ص201)

يعتبر "بورديو" أن كل فعل بيداغوجي هو موضوعيا عنف رمزي باعتباره يهدف إلى فرض التعسف الثقافي بواسطة النفوذ التعسفي، وعليه فإن الفعل التربوي لا يمكن أن ينتج أثره الرمزي إلا إذا مورس من خلال علاقة اتصال، لكنه لا ينتج الأثر التربوي إلا حين تتوفر الشروط الاجتماعية الضرورية، أي علاقات القوة التي لا يشملها التعريف الصوري للاتصال (نفس المرجع السابق، ص202).

4- مظاهر السلطوية في التربية:

أولا: -التسلط الأسري:

تعد الأسرة هي الرحم الذي ينشأ فيه الطفل، وينمو، ويكتسب ثقافته ويشكل شخصيته ويستمد سلوكياته، وكثيرا ما يكون الطفل مثال عائلته التي غالبا ما تكون هي بدورها مثال مجتمعها لأنها تشكل مجتمعات مصغرة.

فترتبط الأسرة والمجتمع في علاقة جدلية "ديالكتيكية" فهي تدعم المجتمع وتناهضه في ان واحد. والأسرة في خصائصها الأساسية صورة مصغرة عن المجتمع. فالقيم التي تسودها من سلطة وتسلط وتبعية وقمع هي التي تسود العلاقات الاجتماعية بصورة عامة، كذلك فإن بنية الأسرة القائمة على السلطة الفوقية تقابلها بنية اجتماعية مماثلة أيا كان النظام الاجتماعي مع العلم أن الفرد مضطهد في كل منهما على حد سواء **(هشام شرابي، 1984، ص 38-35)**

ومن ثم تعود السمة القمعية التسلطية في الأسرة إلى طبيعة الأبوية للمجتمع، فالأب هو المحور الذي تنتظم حوله العائلة بشكل طبيعي إذ أن العلاقة بين الأب وأبنائه وبين الحاكم والمحكوم علاقة

عاطفية، فإدارة الأب في كل من الإطارين هي الادارة الغالبة ويتم التعبير عنها في العائلة والمجتمع بنوع من الإجماع القسري الصامت المبني على الطاعة والقمع, فالواقع الذي يجابه الطفل في العائلة هو واقع سلطوي تسلطي، كنظام المجتمع في كل مؤسساته نظام هرمي يقوم على التسلط و يحتل الأب فيه المركز الرئيسي و الأول و يحتل الطفل المركز الأدنى , وتتميز تربية الطفل في العائلة المتسلطة بالعنف والقهر

ويكون التصرف نحو الطفل في العائلة التي يلعب ضمنها الأب الدور المسيطر تصرفا في غالبه سلبيا، بحيث ينقل إلى الطفل وينمي فيه الشخصية التسلطية التي تتميز بخضوعها للسلطة **(حامد عمار،1992، ص 74)**

ويمكن الإشارة إلى عدد من مظاهر التسلط الأسري منها استخدام أساليب التهديد والضرب المباشر واللجوء إلى التأنيب المستمر والأحكام السلبية التي يصدرها الأبوان ضد الأطفال فضلا عن ضبط سلوك الأطفال، من خلال التخويف عبر سرد قصص خيالية تفوح منها رائحة الموت، والذبح، والحرق، والإرهاب **(يزيد عيسى السورطي،2009، ص10)**

ثانيا: -التسلط التربوي:

1-السلطوية في طرق التدريس: ونعني بها اساليب معالجة المعرفة والخبرة ومضامين المناهج الموجهة إلى المتعلمين واستخدام نظريات التعلم ومبادئها وطرق اكتسابها او تعليمها بطرق مختلفة مثل التلقين والاكتشاف والمناقشة والاستقراء، وتمثيل الأدوار ونماذج التعليم الجماعي وحل المشكلات والتعليم الذاتي، ولكن في معظم المدارس في الوطن العربي هناك طريقة واحدة هي التلقين **(يزيد عيسى السورطي، 2009، ص 150)**

وأهم ما يميز التعليم التلقيني هو عدم قدرته على إحداث التغيير، فالعملية التعليمية تتضمن رواية يقوم بها الراوي وهو المعلم والمستمعون صبورون هم المتعلمون أي أنه تعليم قائم على حشو الكلمات في

أدمغة المتعلمين وكأنهم "مستودعات وخزائن " يقوم فيها المعلم بملئها، والامتحانات هي عملية جرد خزائن (عقول) المتعلمين لتحديد أي مدى كانت مليئة.

حيث تتجسد مفاهيم التلقين فيما يلي:

1-المعلم يعلم والطلاب يتلقون.

2-المعلم يعرف كل شيء والطلاب لا يعرفون شيئا.

3-المعلم يتكلم والطلاب يستمعون في صبر وصمت.

4-المعلم يفرض الانضباط والطلاب ينضبطون.

5-المعلم يختار و يفرض اختياره و الطلاب يلتزمون به **(عبير عبد الفتاح ,2012,ص ص73-72)**

وينتج عن ذلك أن الطالب لا يتعلم في ثنايا علاقة الاتصال التي تقوم على نقل بعض المعلومات والمعارف فقط، إنما يتعلم أيضا فكرة الاستسلام وطاعة المعلم وقبول ما يقوله الكتاب المدرسي، فأصبح الطالب المجتهد ليس هو الطالب الذي يناقش معلمه ويطرح عليه الأسئلة ويستفسر عما لا يفهمه أو لا يعرفه، وإنما هو الطالب المطيع الذي يردد الأجوبة الجاهزة ولا يحاول الاجتهاد والإبداع ويتمثل كل ما يصدر عن معلمه باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة **(محمد عباس نور الدين، 2000، ص49)**.

2-المناهج الدراسية: تحتكر الدولة في العديد من المجتمعات العربية عملية وضع المناهج في مراحل التعليم كافة، وذلك لضمان استمرارية نسق معين من القيم التي ترغب فيها السلطة داخل النظام التعليمي فالمناهج تعكس ثقافة الطبقات المسيطرة ففي بعض المجتمعات هناك طبقة معينة مسيطرة بثقافتها على سائر الطبقات الاخرى، وتتخذ من التربية وسيلة لفرض سيطرتها من خلال فرض المناهج على سائر أبناء الطبقات الأخرى (مصطفى عبد السميع، 2009، ص 12)

وتعتبر الكثير من المناهج الدراسية مصدرا خصبا من مصادر التسلط، فالمناهج الدراسية بشكل عام ترتكز على المعرفة بدلا من الطالب ولذلك فإن مشاركة الطلاب في القرارات التي تتعلق بمناهجهم تكاد

تكون معدومة، فتحليل محتوى المناهج يبين غلبة اللفظية إذ ينصب الاهتمام أساسا على المعلومات النظرية أما المهارات وتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية أمور لا تحظى بالعناية الكافية.

تعتبر النشاطات التعليمية والخبرات العلمية ذات أهمية هامشية، وتتمثل اللفظية في معظم المناهج المدرسية في أمور معرفية ضخمة وقليلة الارتباط بواقع الحياة ليخزنها المتعلم ويحفظها عن ظهر قلب، دون أن يكون لها أثر كبير في تنمية طاقاته الفكرية وقدراته العقلية على محاكمة الأمور ونقض أبعادها وأحكامها النقدية والقدرة على حل المشكلات وفق اتجاهاته ومهارات العمل لديه.

ونتيجة لذلك فإن معظم محتويات تلك المناهج المفروضة على الطلاب لا تلبي اهتمامات واحتياجات المتعلمين ولا تلاءم استعداداتهم وغير ملائمة لواقع المتعلم وبيئته الاجتماعية والاقتصادية، وكأنها جاءت تمثل عالما بعيدا عن واقعه ولهذا أصبحت التربية المدرسية غير وثيقة بالحياة **(جون ديوي،1978، ص 218)**

3-التقويم التربوي: إن شمولية التقويم وتعدد أهدافه يتطلبان ضرورة بنائه على وسائل وأدوات متنوعة، ولكننا نجد أن التقويم يكون في معظم المدارس من خلال وسيلة تقليدية واحدة هي الامتحانات، وبدلا من أن يكون التقويم التربوي وسيلة لتحسين العملية التعليمية أصبح غاية تسلطية تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس وقلوب كثير من الطلاب، ولذا ينظر عدد كبير من الطلاب إلى الامتحانات على أنها كابوس مفزع ففي معظمها تتسم بقلة المرونة وضعف التعمق في معالجة الموضوعات والتركيز على الحفظ الببغاوي **(يزيد عيسى السورطي، 2009، ص 28)**

حيث تهدف الاختبارات والامتحانات النهائية الى قياس القدرات العقلية الدنيا فقط وهي الحفظ والتذكر، ولا تعتمد الامتحانات على تنمية بقية القدرات الأخرى كالفهم والتحليل والتركيب والنقد، ومن هنا لم يعد أمام الطلاب سوى تنمية ذاكرة الحفظ (ثقافة الذاكرة) التي تؤهلهم للحصول على أعلى الدرجات.

فتتكامل الامتحانات مع التلقينية لتعزيز خضوع الأفراد للتسلط والقهر والأبوية من خلال تأكيدها على ان تكون الاستجابات منسجمة مع استجابات الطلبة نحو الأسئلة ومقننة مع ما هو مقرر ومتداول مسبقا من خلال المناهج، وهذا ما يدعم آلية بنية نمط التخلف السائد التي تعتمد على الاستجابة النمطية المقننة والمتقنة دوما مع ما هو متداول، فهذا ما يثبط التفكير الإبداعي باعتبارها استجابة غير تقليدية ومتنوعة المشكلات والأزمات والمواقف **(أحمد إبراهيم يوسف، 2000، ص 20)**

ومن أهم مشكلات الامتحانات والاختبارات المدرسية ما يلي:

1-الامتحان التقليدي في أي مادة لا يقيس شيئا واحد بل أشياء كثيرة مختلطة مع بعضها البعض.

2-ورقة الامتحان التقليدي تحتوي عل عدد قليل من الأسئلة ولا يمكن أن تتناول جميع موضوعات المنهج.

3-الاختبار مقياس ذاتي ومعنى هذا ان النتائج التي يعطيها تتأثر برأي الشخص الذي يقوم به وتقديره، وتتجلى هذه الذاتية في جميع خطوات الامتحان فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة ومقدار ملاءمتها لمستوى الطلاب هو حكم ذاتي يتوقف على راي المصحح.

4-نظم التقويم والامتحانات الحالية تحكم على مستوى أداء الطالب من حيث النجاح او الرسوب ولكنها لا تشتمل على النواحي الشخصية التي تبين بوضوح نواحي ضعف التلاميذ حتى يعالجها في محاولتها التالية ، فالمعلم يقيم لكي يعاقب لا لكي يعلم من الأخطاء التي يرتكبها كذلك، مما قد يحتمل ان يكون نتيجة لفقدان بؤرة الهدف ما يجري من تقييم للطلاب لا بهدف تحسين ممارستهم و إنما من أجل توقيع العقوبات عليهم، و من ناحية أخرى يتجلى هذا الخطأ في تأجيل القيام بالتقييم حتى نهاية العملية التدريسية **(باولوفريرى ، ترجمة حامد عمار،2004،ص 46)**

4-السلطوية في التسليع التربوي: كثيرا ما يوفر التسليع التربوي بيئة ملائمة لبروز التسلط حيث يعمل على تحويل التربية من رسالة سامية إلى سلعة تجارية ، حيث انه يحول التربية الى بضاعة استهلاكية

تباع و تشترى و تخضع لقانون العرض و الطلب و يستطيع البعض الحصول عليها، بينما يعجز البعض الأخر عن ذلك و من مظاهر التسليع التربوي ما يلي:

أ-التسليع التربوي في المناهج الدراسية: هناك جانب مرتبط بالمناهج الدراسية وله علاقة بالتسليع وهو تحول المنهج في الكثير من المدارس الى "مجرد مذكرات " يروجها مؤلفوها بهدف الربح السريع.

حيث أصبحت أداة للاسترزاق ووسيلة لحل المشكلات المادية لبعض المدرسين، ويرتبط بالتسليع التربوي ايضا مشكلة "الكتب الخارجية "التي بدلا من ان تكون مجرد مراجع للشرح والتوضيح والتفسير والافاضة حول كتب المقررات المدرسية أصبحت في كثير من الأحيان اختزالا لها في صياغة مركزة أو كما يقال: براشيم أو كبسولات " قابلة للابتلاع والاسترجاع قبل الامتحانات" **(حامد عمار،1996، ص 26).**

ب-التسليع التربوي في الدروس الخصوصية: يعتبر التدريس الخصوصي أحد أبرز مظاهر التسليع في النظام التعليمي فهو مثال حي على النظر إلى التربية كسلعة يقدمها البائع(المعلم) إلى المشتري(الطالب) و يضطر الطالب إلى شراء بضاعة المعلم الخصوصي على الرغم من تردي نوعيتها و تدني جودتها في كثير من الأحيان ، و كانت الدروس الخصوصية كالرشاوى تتم في الخفاء و لكن أصبحت اليوم بالإجبار و الإكراه فبعض المعلمين يجبرون طلابهم على أن ينخرطوا في طابور الدروس الخصوصية مستخدمين في ذلك وسائل مختلفة مثل: سوء معاملة الطالب داخل الفصل أو تهديده بالرسوب أو غير ذلك من الوسائل غير المشروعة ، و المعلم ليس الطرف الوحيد المسؤول عنها بل الآباء و التلاميذ أنفسهم طرف أخر هام في المشكلة ، فأولياء الامور يشجعون على الدروس الخصوصية لأنهم يشعرون بعدم جدوى التعليم داخل حجرات مزدحمة بالطلاب الأمر الذي لا يتيح للمعلم إنجاز المناهج بصورة مضبوطة. **(ناصر عبد الرزاق، 1999،ص 81).**

5- أسباب السلطوية في التربية:

1. **الأسباب الاجتماعية:** إن التربية الحرة لا تتحقق إلا في ظل مجتمع متحرر من التسلط، فالسلطوية التربوية ذات جذور وأصول اجتماعية لان التربية ليست سوى نسق فرعي من النظم الاجتماعية تتأثر بها وتستجيب لها وتؤثر فيها أيضا ، إن السلطوية في التربية العربية بشكل عام "ظاهرة تربوية" تمتد جذورها في البنية الاجتماعية العربية التقليدية التي تخشى إطلاق القوى الإبداعية وتنكرها وتحاول كبتها وتشجيع الانقياد والامتثال والرضوخ والاتكال والتقيد والمحاكاة، وتعمل على التكيف والاندماج ضمن البنى الاجتماعية القائمة بغض النظر عن سلبياتها ، إن الطالب قطوف من شجرة مجتمعه فالمجتمع السلطوي كما تشير نتائج بعض الدراسات ينتج معلمين متسلطين كما أن المعلمين السلطويين يسهمون في إنتاج طلاب سلطويين، ويتميز المجتمع العربي بشكل عام بوجود مؤسسات اجتماعية أولية كالعائلة والطائفة والعشيرة والقبيلة وغيرها ويغلب على طبيعة وتركيب الكثير منها السلطوية التي تعتمد على مبدأ حصر السلطة وعدم السماح بمشاركة الأعضاء.

وقد أظهرت نتائج دراسة مسحية طبقت على بعض الدول العربية أن النموذج المرغوب للطفل هو الطفل المنقاد الخاضع لأوامر الكبار ونواهيهم والذي لا يعارض أو يناقش حتى في أدق شؤونه، وقد انعكس ذلك على تصور المدرسة أو الجامعة للطالب المثالي الذي أصبح هو الشخص الذي يتفرغ لدراسته ويقبل ما فيها ويحترم المسابقة بينه وبين أساتذته ويطيع أوامرهم ويمتثل لتوجيهاتهم ولا يجرؤ على مناقشتهم ناهيك عن الاعتراض عليهم **(محمد عباس نور الدين،2000،ص49)**.

2-الأسباب السياسية: هناك علاقة وثيقة بين التربية والسياسة، فالتربية تتأثر بالظروف و العوامل السياسة التي تسود المجتمع، فهي تستمد الكثير من أهدافها و قيمها و وسائلها ونظمها من النظام السياسي القائم في المجتمع، بل إن التربية نفسها تعد عملا سياسيا بحتا فإعداد محتوى المنهج التعليمي و

مناقشة طرق التعليم و عملياته و تخطيط السياسات التربوية و التعليمية انغماس في أعمال سياسية تنطوي على اختيار إيديولوجي، إن هذه النظرة القاصرة و الخطيرة لدور التربية هي في معظم الأحيان المصدر الأساسي الذي تأتي منه السلطوية إلى التربية، فحين يصبح الهم الأساسي لأي نظام سياسي استمراره كثيرا ما يقع الاختيار على نظامه التربوي ليكون وسيلة لتحقيق ذلك الغرض فيتحول ذلك النظام التربوي من مشروع نهضوي ليبعث الحياة إلى معول هدم ينشر التخلف و يلغي المستقبل **(هشام الشرابي، 1984، ص 50)**

إن السلطوية هي السمة الأساسية لعدد من الأنظمة السياسية العربية، حيث تتسم تلك الأنظمة السياسية بتمركز السلطة في يد قلة، وكثيرا ما تعمل تلك القلة على حرمان مواطنيها من المشاركة ومصادرة حقوقهم الأساسية وحريتهم، فشكاوي المواطنين في عدد من البلدان العربية بشأن افتقاد حق أو حرية أو الاعتداء على حق أو حرية.

فشملت تقريبا كل الحقوق أو الحريات التي يحتويها "الإعلان العالمي لحقوق الإنسان" بدءا من الأقل أهمية و إنتهاءا بالأهم، و من الوسائل الأساسية التي تستخدمها بعض الأنظمة السياسية السلطوية لنشر ثقافتها الإعلام و التربية اللذان يقومان بدور كبير في تزييف الحقائق الموجهة للمواطن، و إبعاده عن التفكير و النقد و التساؤل و الاعتراض تشكيل شخصيات امتثالية تتميز بالجمود و السكون **(محمد عباس نور الدين، 2000، ص 40).**

3-الأسباب الاقتصادية: تتألف التركيبة الاقتصادية في بعض البلدان العربية من طبقتين رئيستين: الأولى هي الطبقة العليا التي بيدها السلطة والثروة والنفوذ وهي تزداد غنى وسلطة، والثانية هي الطبقة الدنيا الفقيرة ذات الحجم الكبير والتعليم المتواضع والمستوى المعيشي المتدني و المحرومة من الكثير من حقوقها و هي تزداد فقرا و معاناة ،و بين الطبقتين توجد طبقة هزيلة تتآكل يوما بعد يوم هي الطبقة المتوسطة، و هذا يعني أن الأغلبية في تلك البلدان تنتمي إلى الطبقة الدنيا التي ازدادت مشكلاتها بعد أن

اشتدت الأزمات الاقتصادية كثيرا و تراجع الإنتاج كما و نوعا و تفاقمت الحاجة و تدنى مستوى الدخل، وازدادت البطالة مع ازدياد الفقراء فقرا و اتسعت الهوة بين الفقر و الغنى بشكل ملفت في معظم الأقطار العربية **(أحمد إبراهيم يوسف ، 2000، ص 155)**.

إن الفقر بيئة ملائمة لنمو السلطوية والقهر وإن سوء الوضع الاقتصادي يشكل خطرا حقيقيا على الحرية، يقول هارولد لاسكي:" إذا بدأ الاقتصاد في مجتمع يتأزم ويتدهور تصبح الحرية في خطر".

فالفقر يولد الخوف والخوف يربي الشك وهنا يبدأ الحكام بالخشية من الحرية لأنهم يشعرون بأن المحكومين لم يعودوا في يسر وأنهم لم يعودوا يؤمنوا بأساليبهم في الحكم وأنهم أي المحكومين يتطلعون إلى شيء جديد ويتوقون إلى أوضاع تمكنهم من القضاء على العوز، فإذا لم يعمل الحكام على إصلاح النظم الاقتصادية بالطريقة سليمة العواقب اضطروا إلى اخفات صوت المحكومين القلقين بالقوة ولجؤو إلى العنف ليتمكنوا من المحافظة على سلطانهم وامتيازاتهم **(نفس المرجع السابق، 156)**

إن الفقر إذن قد يؤدي إلى الرفض والمعارضة مما يجعل بعض الحكام يلجؤون إلى السلطوية والعنف في مواجهتهما، كما أن الفقر من ناحية أخرى قد يقود إلى خوف الفقراء من مستغليهم مما يجعل المستغلين أكثر استبدادا وتسلطا، فكما يقول الكواكبي فإن " الاستبداد يرسخ في الأمم التي يكثر أغنياؤها ويخاف الفقراء ظالمهم خوف دناءة ونذالة وخوف من العقاب **(هشام شرابي، 1984، ص 60)**.

4-الأسباب الدينية المتوهمة: إن الأسباب الدينية المتوهمة والتي قد تكون وراء بروز ظاهرة السلطوية التربوية لا تتعلق بالدين نفسه بل ترتبط بسوء فهم الدين وممارسته فالإسلام جعل الشورى فريضة، فالحكم الذي أعطى الإسلام ملامحه الرئيسية يبنى على الشورى فيما أن الحاكم يمارس السلطة لتحقيق أهداف الفرد والمجتمع فمن حق الناس إذن مراقبته ومناقشته ومحاسبته **(أحمد إبراهيم اليوسف، 2000، ص 166)**

إن الشورى واجب مفروض على الحاكم و المحكوم و الفرد و المجتمع و لا يخص فئة دون أخرى أو فردا دون سواه، و هي وسيلة لإشراك الجميع في النقاش و إبداء الرأي واتخاذ القرار و آلية لاتخاذ القرار الصائب البعيد عن المزاجية الفردية و العشوائية ، فالفرد لا يستطيع أن يحيط بكافة جوانب المسألة التي تطرح للنقاش و لذلك قد يتعذر عليه إعطاء الرؤية السليمة أو النظرة الصائبة لتلك المسألة مما يجعل توسيع دائرة المشورة أمرا ضروريا، كما أن الشورى توفر الفرصة ليقوم الأفراد بتقويم أراء بعضهم البعض و تصحيح الأخطاء بالإضافة إلى ذلك فإن القرار الذي يتخذ بطريقة شورية و جماعية بعيدا عن الجبر و الإكراه و التسلط يصبح ملكا للجميع، فينشأ الحرص على تنفيذه و متابعته

أما الحرية فهي إحدى العناوين للإسلام الذي جاء دعوة من الله تعالى لتحرير عباده من عبادة العباد ومن جور الأديان كما يرى الدكتور زكريا البري "هو تحرير الإنسان ورفع شأنه وتوفير أسباب العزة والكرامة والشرف له"

فقد كفل الإسلام للفرد حريته الدينية. فالدين اقتناع داخلي لا ينفع فيه الإكراه وضمن له حريته الفكرية حيث جعل التفكير فريضة أمر القرآن بها، وأكد أيضا على الحرية السياسية بأن جعل لكل إنسان ذي أهلية الحق في الاشتراك في توجيه سياسة الدولة وإدارتها ومراقبة السلطة التنفيذية **(نفس المرجع الذي أخذ منه، 170)**

6- نتائج السلطوية في التربية:

1. **إعادة إنتاج التسلط:** تقوم المؤسسات في أغلب دول الوطن العربي على تثبيت التسلط وتنميته، فالمدرسة والجامعة بما تحملان من مظاهر تسلط تكسبانها من مصادر شتى تعملان على إعادة إنتاج السلطوية وتقويتها، وبالتالي الفشل في تحرير الطلاب من تلك المظاهر السلطوية السيئة.
2. **إضعاف النظام التعليمي:** يقوم التعليم في الوطن العربي على قاعدة تسلطية وهذا أدى إلى بروز مشكلة تسرب الطلاب من المدارس كما أن الاعتماد على المناقشة والحوار أدى إلى الإنقاص من

فرص التعليم بطرق البحث العلمي ومنهج التفكير العلمي، فالبحث العلمي ينمو ويتطور ويكبر في ظل الحرية لا التسلط.

3. **تسهيل التغريب الثقافي والتربوي:** إن السلطوية التربوية تؤدي إلى إنتاج جيل من الضعفاء والمحبطين الذين لا يقدرون على مجابهة المشكلات والتحديات التي تواجههم، فالشخصية التي تعدها السلطوية تتصف بالقدرة العظيمة على الطاعة والخضوع والتنفيذ والاستسلام وتتصف أيضا بعدم القدرة على الاختيار بين الصواب والخطأ والمناقشة والنقد والموازنة بين الأشياء، وهذا أدى بدوره إلى سهولة التغريب الثقافي والتربوي وتحقيق الغزو الثقافي الغربي لأهدافه غير المعلنة **(يزيد عيسى السورطي، 2009، ص 155)**

4. **إعاقة الإبداع:** كثيرا ما تؤدي السلطوية التربوية إلى إعاقة الإبداع، حيث يرى Torrance الإبداع بأنه عملية إيجاد أفكار وفرضيات متعلقة بتلك الأفكار واختيار تلك الفرضيات وتعديل أو إعادة اختيار تلك الفرضيات والتوصل إلى نتائج.

لذا فإن قوام الإبداع دائما هو البحث عن دروب وآفاق وحلول وعوالم جديدة وأهم ما فيه أنه يركب أجنحة التخيل المبدع بحثا عن الجديد, ويميز "كالسدور" و"كاسبين "بين الابداع الخاص والابداع العام، الابداع الخاص يعني النشاط أو العملية التي تقود إلى إنتاج يتصف بالجدية والأصالة من أجل المجتمع ,أما الابداع بمعناه الواسع فيعني ايجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج إذا ما تم التوصل إليها بطريقة مستقلة حتى لو كانت غير جديدة على المجتمع ,فالإبداع إذن هو استحداث مفاهيم أو تطبيقات أو خبرات ووضعها في خدمة المجتمع **(عبد الله عبد الدائم،2005,ص155)** .

5. **زيادة مستوى الاغتراب لدى المعلمين والطلاب:** يعد الاغتراب أحد ثمرات ونتائج السلطوية لأنها تسهم في تقوية عزلة الفرد وعجزه وغياب المعايير والمعاني لديه، فرغم أن الانسان أنجز تقدما علميا وماديا وتكنولوجيا هائلا إلا أن تقدمه الأخلاقي والروحي كان متواضعا جدا في المجتمعات

الحديثة، وفقا لإميل "دوركايم" كانت أثناء تطورها السريع من غياب المعايير و فقدت حياتها التي كانت تتسم بنظام معين يقوم على التكافل أو التضامن الاجتماعي تخضع فيه مصالح افراده لصالح المجموعة مما قاد إلى شيوع بعض مظاهر الاغتراب كاليأس والوحدة والخوف والاكتئاب والقلق، وقد زاد من حدة تلك المظاهر بروز النزعة الفردية في العصر الحديث، والتي ساهم في ايجادها التصنيع الديموقراطي والعلمانية ، إن الاغتراب كان إلى جانب التلوث والصراع والتفكك الاجتماعي والدمار البيئي من ثمرات التكنولوجيا.

فالمدرسة تمارس أحيانا دورا يساعد على الاغتراب من خلال حرمان الطلاب من فرص التفاعل فيما بينهم، وفصلهم عن بعضهم البعض تبعا لقدراتهم وأعمارهم واقصاء الطلاب من عملية اتخاذ القرار التي تتميز بالبيروقراطية والروتين وعدم الفعالية والتحيز ، والاخفاق في جعل الطلاب يشعرون بالانتماء ,وسوء العلاقة بين المعلمين والطلاب ,ووجود مناخ ضاغط ومغلق داخل المدرسة, وانعدام معنى الكثير من النشاطات والخبرات المدرسية **(يزيد عيسى السورطي، 2009,ص157)**

6. **الملل:** هناك علاقة وثيقة بين السلطوية والملل, فحيثما تكون السلطوية يكون الملل والضجر وتغيب الآثار والمتعة ,إن الملل عدو شرس للتعلم فالملل والتعلم خصمان لدودان يصعب التوفيق بينهما, لذلك فإن التعليم الفعال يمر عبر حماية المتعلمين من التعرض للملل، إن علاج الملل الذي هو نقيض التعلم يتم كما أوضح kanevski وkeighley(2003) من خلال النجاح في تحقيق التعلم، ويمكن تعريف الملل بانه فقدان الاثارة والاستمتاع والرضا والحماس والاهتمام أو هو حالة من الغضب موجهة إلى داخل الفرد ونوع من العدوان المخفي ,ويأتي الملل عادة من البيئة غير المثيرة والوسط الرتيب، والمحيط غير الممتع للمتعلم **(يزيد عيسى السورطي، 2009,ص 173)**

7. **النتائج النفسية:** إن تربية الاكراه والتسلط تؤدي حتما إلى عملية هدم الشخصية، وإلى حالة أزمة متواصلة حيث تفقد فيها الشخصية مشاعر الاحساس بالأمن والانتماء والثقة (جيدار احمد حسن، 2011، ص 9 "بالتصرف") وربما انسحاب من ميدان الحياة الاجتماعية ،إضافة إلى صعوبة تكوين شخصية مستقلة وإضعاف قدرة الفرد على التعبير في النفس وكره السلطة بشكل عام وسلطة الوالدين بشكل خاص، انتقال التسلط إلى الأبناء والبنات الذي يميلون إلى امتصاص أنماط السلطة التي يمارسها آبائهم و أمهاتهم و يكتسبون منهم معظم أدوارهم الخاصة بالسلطة **(محمد عباس نور الدين،2000،ص49)**.

7- الحلول المقترحة للسلطوية التربوية:

إن السلطوية مرض ينشر أعراضه في كثير من أوصال الجسم التربوي العربي، ولهذا المرض ضحيتان رئيسيتان هما: الفرد والمجتمع، ولوضع حد لهذا الوباء الخطير يقترح يزيد عيسى السورطي مجموعة من الحلول أهمها ما يلي:

1. إقامة علاقة داخل الأسرة وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية على أساس من التفاهم والتحاور والاحترام المتبادل، بعيدا عن القهر والاذعان والعنف والتركيز على أساليب الثواب والمكافأة والتشجيع.
2. اشاعة الأمن والحرية في جنبات المجتمع ومؤسساته.
3. تحقيق الاصلاح السياسي عن طريق المشاركة الاجتماعية الموسعة.
4. العمل على تطوير النظم التعليمية العربية بأهدافها وبنياتها وأساليبها ومن اهم النقاط التي يجب التركيز عليها في هذا المجال ما يلي:

أ-التخلي عن اعتبار المنهج الدراسي مجرد كتب مدرسية والنظر إليه على أنه إطار شامل للمعارف والخبرات والمهارات.

ب- تنويع طرق التدريس بدل من الاعتماد على طريقة واحدة هي التلقين.

ت- تنويع وسائل التقويم بدلا من تبني وسيلة واحدة هي الامتحان.

ث- اقامة علاقة تفاعلية بين الطلاب ومدرسيهم أساسها التفاهم والاحترام والسعي إلى تحقيق أهداف مشتركة.

ج- تحويل الاشراف التربوي من مفهومه التفتيشي السلطوي الجامد على مفهوم متطور يقوم على التعاون والتنظيم من أجل تطوير العملية التعليمية والتعلمية.

ح- التقليل من هيمنة المركزية الادارية في التربية والتعليم.

خ- تبني المفهوم الشامل للإدارة الصفية الذي يقوم على الوقاية من جهة والعلاج من جهة والذي يبنى على القواعد السليمة لتعديل السلوك من جهة أخرى.

د-ضمان تطبيق الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية.

ذ-مقاومة التعامل مع التعليم بوصفه سلعة وإبقاؤه خدمة تقدمها الدولة العربية لمواطنيها.

ر- تحرير التربية العربية من أغلال الماضوية وربطها بالحاضر والمستقبل وتخليصها من الصفة اللفظية المسيطرة عليها.

ز- العمل بجد على نشر التعليم ومحاربة الأمية **(يزيد عيسى السورطي، ص 47)**.

التربية العربية تحتاج اليوم إلى مراجعة نقدية شاملة في بنائها وأهدافها ومناهجها وطرائق عملها، وهذه المراجعة التي نعنيها ليست من نوع هذه المراجعات الشكلية التي تطلع بها الادارة التربوية في الوطن العربي، إن المراجعة المقصودة يجب أن تتبنى روحا جديدة ومنهجا جديدا في التفكير والتحليل والعمل **(عبد الله عبد الدائم، 2005، ص 79"بتصرف")**.

خلاصة الفصل:

وفي الأخير يمكن القول إن السلطوية في التربية العربية هي عبارة عن مرض تنتشر أعراضه في أوصال الجسم كالمناهج وطرق التدريس والتسلط الأسري والتقويم التربوي والتسليع التربوي بين المعلم والطالب، وتعود أسبابه إلى عوامل اجتماعية وسياسية واقتصادية ودينية متعددة و لهذا المرض ضحيتان رئيستان هما الفرد والمجتمع ،حيث أن نتائجه السلبية التي تضر كلا من الفرد والمجتمع ما يلي: إعادة إنتاج التسلط وإضعاف النظام التعليمي وتسهيل الغزو الثقافي، وإضعاف التنمية وتعميق الاغتراب، وإعاقة الإبداع والملل، وإن حجم الظاهرة وخطورتها يؤكدان على ضرورة دراستها وفهمها والعمل على تقديم اقتراحات وحلول لتخلص من تلك الظاهرة.

الفصل الثالث:

النمو المعرفي

تمهيد:

يمثل النمو المعرفي جانبا مهما من جوانب النمو لدى الانسان باعتباره أساسيا لنمو قدرات الطفل العقلية واكتسابه المهارات المختلفة وادراكه المحيط الخارجي وتفاعله معه خاصة في المرحلة الابتدائية التي تعد البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الطفل، ففي هذه المرحلة يبدأ الطفل بالاحتكاك بمحيطه والمتمثل هنا في المدرسة ومع أهم عنصر فيها وهو المعلم

إذ سنخصص هذا الفصل للنمو المعرفي بصفة عامة ونتطرق للنمو المعرفي لطفل المرحلة الابتدائية.

1. مفهوم النمو المعرفي:

يعرفه محمود المنسي (1982) أنه نمو المعرفة عند الطفل خلال سنوات حياته المختلفة وطريقة معرفته للعالم وطريقة نمو الأفكار لديه **(عقيلة عيسو، 2011، ص 35)**.

ويرى ليفين (1983) بان النمو المعرفي يأخذ عددا من الصور، فهو يضم إدراك ما هو مألوف والتطور بفعل الخبرة وتطور المفاهيم وحل المشكلات والتفكير، كما يتضمن أيضا القدرة على معالجة المعلومات من العالم الخارجي، إذ أنه يمكن النظر إلى النمو المعرفي بأنه تطور أو نمو في عملية المعرفة **(يوسف قطامي،2000، ص 16)**

أما بياجي فيعرفه بأنه "تحسين ارتقائي منظم للأشكال التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة، بحيث يصبح الفرد أقدر على تناول الأشياء البعيدة في الزمان والمكان وعلى استخدام الطرق غير المباشرة في حل المشكلات" **(نفس المرجع، ص 16)**.

2. النمو المعرفي لطفل المرحلة الابتدائية (7-12 سنة) حسب بياجي:

تعادل مرحلة المدرسة الابتدائية عند بياجي مرحلة العمليات المحسوسة (المرحلة الإجرائية العيانية)، وتبدأ هذه المرحلة في السابعة وتنتهي في الثانية عشر تقريبا، وسميت بهذا الاسم لأن الطفل قادر على القيام بعمليات عقلية إذا كانت هذه العمليات مرتبطة بحواسه، ولكنه غير قادر على التفكير المجرد، وقد حدد بياجي ثمانية عمليات فكرية يمكن أن يقوم بها الطفل في هذه المرحلة سماها تجميعات groping وهي:

1. **نظام هرمي للفئات:** يستطيع فيها الطفل أن يقسم المادة إلى مواد نقية ومخاليط.

2. **نظام التتابع:** يكون الطفل مثلا قادرا على ترتيب مجموعة من العصي مختلفة الطول من الأصغر إلى الأكبر والعكس دون صعوبة، وكذلك ترتيب الأعداد تنازليا وتصاعديا.

3. **الاستبدال:** يحاول الطفل أن يجد طريقة أو طرق بديلة لحل مشكلة، مثال الحصول على مجموع (6) يمكن أن يكتب الطفل 0+6، 1+5، 2+4، 3+3.

4. **العلاقات المتنافسة:** وفيها يكون الطفل قادرا على أن يدرك مثلا أنه إذا كان له أخ فإنه أخ لأخيه، ويدرك الطفل أيضا أن المسافة لا تتغير بتغير الاتجاه الذي تقاس منه.

5. **مضاعفة الفئات:** وفيها يمكن للطفل أن يصنف الأشياء طبقا لأكثر من خاصية، فنجده قادرا على تصنيفها طبقا للونها وطبقا لشكلها.

6. **مضاعفة السلسلة:** مثل: متابعة الطفل لشجرة العائلة لشخص ما.

7. **مزاوجة المتقابلات:** يكون الطفل قادرا على فهم المثال الآتي: إذا أعطيت له مجموعة من العصي مختلفة الأطوال وتحتوي على زوج من كل نوع يمكنه أن يفرزها إلى مجموعتين متنافرتين.

8. **مفهوم ثبات الأشياء:** في هذه المرحلة العمرية يصل الطفل إلى فكرة الثبات مثل ثبات العرض والطول والكمية، لكنه غير قادر على القيام بعمليات عقلية مجردة ويؤكد بياجي أن العلاقات في هذه المرحلة يتم تناولها من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا، ويضيف أن الأطفال يستمتعون بالرياضيات وعملياتها المختلفة، وعموما يكسب الطفل القدرة على اجراء العمليات العقلية أي استيعاب الفكرة ونقيضها مثل الجمع والطرح، ويفهم مبدأ الاحتفاظ والربط بين الكلمة والعدد والكل والجزء، أي أنه يمكن للفرد هنا القيام بالمقارنات إذا كانت المعلومات موجودة بشكل كياني، ويمكنه تخيل العمليات العكسية، ويمكنه التمييز بين المفاهيم المترابطة وتغيير احدها ويبقى الآخر، وكذلك من خلال قانون التأليف أو التعاكس أو الترابط أو تكرار المعاني **(جلاب مصباح، 2017، ص ص 181-182)**.

3. العوامل المؤثرة في النمو المعرفي:

- **النضج:** يستخدم بياجي هذا المصطلح ليشير فيه إلى الآثار الوراثية على النمو، حيث يعد النضج من العوامل التي تلعب دورا هاما في عملية النمو، فهو يربط بين النضج الجسمي والنضج العقلي، فعملية النضج البيولوجي ترافقها تغيرات تشريحية ووظيفية في جميع أعضاء الجسم ومنها الجهاز العصبي

المسؤول على التفكير وما يصاحبه من إجراءات، وتزداد قدرة الطفل على التفكير بازدياد عمره أي نضجه **(النواسية والقطاونة، 2015، ص 116)**.

- **الخبرة:** إن الطفل يتعلم عندما يتفاعل مع بيئته الطبيعية ويكون هذا التعلم أكثر فاعلية ووضوحا في المراحل الأولى من تقسيم بياجي، وخاصة مرحلة التفاعل أو التعامل مع الأشياء المحسوسة في البيئة، ومن خلال التفاعل مع البيئة يستطيع الطفل أن يكون أو يبني فكرة أو عدة أفكار عن الأشياء التي يتعامل معها وعن البيئة والتفاعل بين كل من البيئة ومكوناتها، كلما تعرض الطفل الخبرات أكثر كلما تعلم أكثر وقد فرق بياجي بين نوعين من الخبرة هما:

أ- **الخبرة المادية الحسية:** وتحدث نتيجة تفاعل الطفل مع الأحداث والأشياء التي في البيئة.

ب- **الخبرة المنطقية الرياضية:** وترتبط بالأفعال التي يقوم بها الطفل على مجموعة من الأشياء **(محمود محمد ميلاد، 2015، ص 117)**.

- **التفاعل الاجتماعي:** يقصد بالتفاعل الاجتماعي تفاعل الفرد مع الآخرين ممن يحيطون به من أفراد المجتمع ليؤدي إلى الخبرة الاجتماعية، ويعد النقل الاجتماعي شرطا لبناء البنيات العقلية ولذلك يجب على الطفل أن يتفاعل مع الآخرين من حوله ليكون له القدرة على تغيير البنية العقلية التي تكونت نتيجة الحالة الفردية التي نشأ عليها **(النواسية والقطاونة، 2015، ص 117)**.

- **التنظيم الذاتي (الاتزان):** يعده بياجي من أهم العوامل المسؤولة عن النمو المعرفي للطفل، فمن خلاله يحدث النمو والتعديل المستمر في التراكيب المعرفية الموجودة لديه، فقد ينتج من تفاعل الطفل مع بيئته مثيرات غريبة ويتعين على الطفل أن يستخدم التراكيب الموجودة لديه من أجل تفسيرها ,فإن لم يتمكن من ذلك تولدت لديه حالة استثارة معرفية أطلق عليها بياجي عدم الاتزان وتلك الحالة تدفع الطفل القيام بعدة أنشطة ذهنية وحركية تعينه على فهم تلك المثيرات, وهذه الأنشطة من شأنها أن تؤدي إلى تراكيب معرفية جديدة تناسب المتغيرات التي طرأت على البيئة وتعين الفرد على استعادة حالة الاتزان التي

كان قد فقدها، ويرى بياجي أن هذه التراكيب تشكل الأساس في تفكير الفرد وفي توجيه سلوكه وانهاء بناء تلك التراكيب واعادة بناءها من خلال عملية التنظيم الذاتي يحدث ما يسمى بالنمو المعرفي، ويفترض بياجي حدوث عمليتين أساسيتين بالمخ أثناء عملية التنظيم الذاتي هما: التمثيل والمواءمة **(محمود محمد ميلاد، 2015، ص ص 118-119)**.

4. النظريات المعرفية (بياجي، برونر، إريكسون):

1- نظرية بياجي:

يعد العالم السويسري جان بياجي (1896-1980) من أبرز رواد نظريات النمو ذات الاتجاه المعرفي، وهو في الأصل أستاذ في البيولوجيا، وقد عمل على تصميم الاختبارات العقلية ودراسة الذكاء والقدرات العقلية، ثم ركز بحثه على دراسة التطور المعرفي للأطفال حيث كانت أولى ملاحظاته التجريبية على ابنتيه، ومنه انطلقت نظريته الشهيرة.

وينظر بياجي إلى النمو المعرفي من منظورين هما: الوظائف العقلية والأبنية العقلية ويعتبر أن فهم النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما.

الوظائف العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها، إن اهتمام بياجي ينصب في الدرجة الأولى على التغير الكيفي للذكاء وبشكل خاص تطور التراكيب والأبنية العقلية.

إن الفرق بين الأبنية أو التراكيب العقلية وبين وظائف الذكاء هو أن الوظائف العقلية عبارة عن خصائص عامة للنشاط العقلي وتمثل ماهية الذكاء وهي شيء لا يمكن أن تقيسه اختبارات الذكاء المعروفة، أما الأبنية العقلية فهي تلك الخصائص المنظمة للذكاء والتي تتغير مع العمر، إن الوظائف العقلية ثابتة لا تتغير عند الانسان وبالتالي فهي موروثة، أما الأبنية العقلية فهي التي تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد

مع البيئة ,ومن الواضح كلما نما الفرد كان تفاعله مع البيئة أكثر خصبا وثراء وبالتالي تطورت خصائص تفكيره أو ذكائه ونمت خبراته بشكل أسرع **(إبراهيم الشيباني، 2000، ص 69)**

- **الوظائف العقلية:** يتأثر بياجي في نظرته إلى التفكير بعلم الأحياء وينظر إلى الفرد ككائن بيولوجي بالدرجة الأولى، وهو يطبق المفاهيم البيولوجية الأساسية في وصفه لتفكير الإنسان، ويعتقد أن هناك وظيفتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع العمر، هما التنظيم (organisation) والتكيف (adaptation) وتمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات المعرفية في أنظمة كلية متنافسة ومتكاملة، وتمثل وظيفة التكيف نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها، وهاتان الوظيفتان أساسيتان للكائن الحي من أجل استمرار بقائه، فالإنسان لا يستطيع البقاء إلا إذا نظم العمليات البيولوجية بطريقة تحقق التناسق والتكامل فيما بينها، كما أنه لا يستطيع البقاء إذا لم يتمكن من التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، وبياجي كما نرى يضفي هاتين الخاصيتين على التفكير الإنساني **(محي الدين توق وآخرون، 2021، ص ص 8-9)**

وينظر بياجي إلى التكيف على أنه عمليتين متكاملتين هما التمثيل والمواءمة.

✓ **التمثيل (l'assimiLation):** وهو عبارة عن نزعة الفرد لأن يدمج أمورا من العالم الخارجي في بناءه العقلي أو التركيب الموجود لديه كأن يغير الفرد من صورة الشيء ليتناسب مع ما يعرفه.

✓ **المواءمة (l'accomoDation):** وهي عبارة عن نزعة الفرد لأن يغير استجاباته لتتلاءم مع البيئة المحيطة به، كأن يغير من تراكيبه المعرفية ليواجه مطالب البيئة، بمعنى آخر أن يغير الفرد ما في نفسه ليتلاءم مع المثير الجديد الذي يتعرض له كأن يضفي عليه معنى عما هو متوفر لديه من معان جاهزة ولعل المثال الآتي يوضح المقصود.

سبق وأن علمت الأم طفلها كلمة عصفور وأن يقول عصفور عندما يرى العصفور يطير، وفي أحد الأيام بينما كان الطفل يتنزه في الحديقة مع أمه رأى فراشة تطير من حوله فقال لأمه : "أنظري هذا عصفور"

إنه بذلك استوعب الفراشة أي غير من خصائصها لتتناسب مع الصورة الموجودة لديه هذه الصورة التي توحي له "أن كل ما يطير عصفور" أما عندما تقول له أمه هذه فراشة وليست عصفور يتولد لديه معنى جديد يقول:" ليس كل ما يطير عصفور" أي أنه يبدأ بتغيير المعاني الداخلية لديه لتتناسب مع المثيرات الجديدة التي يتعرض لها **(إبراهيم الشيباني، 2000، ص 70)**

فإذا قال في المرة القادمة "فراشة" عندما يرى الفراشة فإنه يعطي دليلا على أنه قد استوعب، إن المثال السابق يظهر لنا العمليتين متكاملتين، وأن تحقيق التوازن بينهما ضروري من أجل التكيف الجديد ومن أجل تطور ذكاء الطفل.

إن الخبرة الجديدة كما رأينا هي التي دفعت الطفل إلى أن يتمثل الأشياء الجديدة ومن ثم إلى استيعابها، إلا أن تعرض الطفل لخبرات أكثر بكثير من قدرته على استيعابه لها قد يكون مؤذيا، ومن هنا تبرز فكرة التوازن (équilibration) عند بياجي في نمو الذكاء والذي ينظر إلى الذكاء على أساس أنه نوع من التوازن تسعى إليه كل التراكيب العقلية، أي تحقيق الاتزان المتناسق بين العمليات العقلية والظروف المحيطة بالإنسان، لذا فهو يعتبر أن الذكاء موروث وصعب القياس **(محي الدين توق وآخرون، 2021، ص 8-9)**.

- **الأبنية المعرفية: هي** الخصائص المميزة للتفكير أو الذكاء، وهي التي تتغير مع العمر نتيجة تفاعله مع بيئته، وهذه الأبنية تمر بأربع مراحل مختلفة، تمثل كل واحد منها شكلا من أشكال التفكير أو الذكاء، وقد حدد بياجي لها أعمار تقريبية نتيجة دراساته المتعددة، وقبل الحديث عن تفاصيل هذه المراحل تجدر الاشارة إلى أربعة اعتبارات أساسية يقول بياجي أنه لابد من مراعاتها لفهم مفهوم المرحلة التي لديه وهي:

1- تتألف كل مرحلة من المراحل الأربعة من فترة تشكل (formation) وفترة تحصيل (atteignant)، وتتميز فترة التحصيل بالتنظيم المطرد للعمليات العقلية في المرحلة المعنية، كما تكون نقطة الانطلاق لتشكيل المرحلة التي تليها.

2- كل مرحلة من المراحل تتكون في الوقت نفسه من فترة التحصيل لتلك المرحلة ونقطة البداية للمرحلة التي تليها، وبهذا نرى أن المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض بل إنها متداخلة تداخلا عضويا.

3- إن ترتيب ظهور المراحل الأربع ثابت لا يتغير، إلا أن سن تحصيل المرحلة يتغير إلى حد ما، حسب تأثير الدوافع والتدريب والخبرات والعوامل الحضارية والثقافية، وهذا يعني أن السنوات التي وضعها بياجي لتحديد المراحل لا تشكل حدود جامدة غير قابلة للتغيير.

4- يسير التطور من مرحلة سابقة إلى مرحلة لاحقة بحسب قانون يشبه قانون التكامل بمعنى أن الأبنية السابقة تصبح جزءا لا يتجزأ من الأبنية اللاحقة، أي أن المراحل اللاحقة تحتوي ما قبلها **(الطاهر سعد الله، 2002، ص 3).**

- **مراحل النمو المعرفي حسب جان بياجي:**

1- المرحلة الحسية الحركية(sensoriel Motors stage) من الميلاد حتى سنتين:

تتميز هذه المرحلة باستخدام الطفل الأشياء المحسوسة التي يتلقاها من العالم الخارجي ويتعامل معها حركيا عن طريق اليدين والعضلات.

مما سبق يمكن القول إن هذه المرحلة تتميز بإجراءات انعكاسية تفتقر إلى عمليات التفكير المنطقي وتتضمن التفاعل مع البيئة بناءا على هدف محدد، هناك ست محطات فرعية مميزة للمرحلة الحسية والتي تعكس التطور السريع للدماغ الذي يحدث خلال العامين الاولين من الحياة، تنتهي المرحلة الحسية عندما يبدأ الأطفال التفكير في الواقع عقليا، ويمكن حصر المرحلة الحسية في ستة مراحل هي كما يلي:

- تتميز هذه المرحلة عند الطفل **عمره شهر واحد** بردود فعل فطرية تستخدم للتفاعل مع البيئة وتشمل ردود الفعل: المص واللمس...

- بينما بعد **شهر إلى أربعة أشهر** من العمر، تكون هذه المرحلة هي امتداد لردود الفعل التي تظهر عند الأطفال حديثي الولادة عن طريق تكرار السلوكيات الانعكاسية بالإضافة إلى الاستيعاب والتكيف مع البيئة المحلية.

- من عمر **خمسة إلى ثمانية أشهر**، يبدأ الأطفال في اعادة تكوين تجارب ممتعة وتشكيل عادات نتيجة لذلك، لم يعد تعدد المهام ممكنا بعد، والرضع يصرف انتباههم بسهولة عن طريق محفزات أخرى في البيئة، يستمتع الأطفال ضمن هذه الفئة العمرية بألعاب تشغل طبيعتها البديهية من خلال التفاعل مع تصرفاتهم (على سبيل المثال اللعب بأزرار تصدر أصواتا أو ألوانا من خلال الإضاءة استجابة للضغط).

- من عمر **تسعة أشهر إلى اثني عشر شهرا** يبدأ الرضع في عرض سلوكيات معينة لاستنباط رد فعل معروف.

- من عمر **اثنا عشر إلى ثمانية عشرا شهرا** يشارك الرضيع أو الطفل خلال هذه المرحلة التنموية في اجراءات مماثلة بانحرافات طفيفة، على سبيل المثال قد يلقي الأطفال كرة ثم يرمون ملعقة ثم يرمون طعامهم لقياس نتيجة هذا الاجراء وهكذا دواليك من الأمثلة.

- من عمر **ثمانية عشر إلى أربعة وعشرين شهرا** خلال هذه المرحلة الحسية النهائية يبدأ الرضيع في التظاهر أثناء اللعب وتطوير التفكير الرمزي، يبدأ الخيال بالتطور والاجراءات هي نتيجة للذكاء، وهذا يعني أن الأطفال يبدؤون في تطبيق المعرفة التي تعلموها خلال الأشهر الأربعة والعشرين الأولى من حياتهم في المواقف الجديدة **(علي عون وعيشة علة، 2019، ص ص 77-78)**.

2-مرحلة ما قبل العمليات أو ال مفاهيم(preoperatinal stage) من السنة الثانية حتى سن السابعة:

وتعتبر هذه المرحلة مرحلة انتقالية وتتميز بظهور اللغة والتحكم فيها، بالإضافة إلى ظاهرة التمركز حول الذات، وعدم ثبات الإدراك وذلك من حيث الحجم والوزن والشكل واللون، كما يتميز تفكير الطفل في هذه المرحلة بالإحيائية أي إعطاء الحياة لكل شيء جامد أوحي، وقد سميت بمرحلة ما قبل العمليات بكون الطفل غير قادر على الدخول في عمليات ذهنية بعيدة عن المنطق تعالج أغلب الأشياء عن طريق الحواس، وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى مرحلتين هما:

أ/ مرحلة ما قبل المفاهيم من (2-4) سنوات: وفيها يستطيع الطفل القيام بعملية تصنيف بسيطة حسب مظهر واحد كاللون مثلا، وليميز الطفل بين الاحجام والاوزان فهو يظن أن الشيء الكبير رغم خفته يغوص في الماء ولا يطفو والشيء الصغير رغم ثقله يبقى على سطح الماء.

ب/ المرحلة الحدسية من (4-7) سنوات: وفيها يتمكن الطفل من التصنيفات المعقدة حدسيا (أي دون الخضوع لقاعدة يعرفها أو منطق معين) وخلال هذه المرحلة يبدأ الوعي التدريجي بثبات الخصائص أو ما يسمى بالاحتفاظ وتتميز هذه المرحلة بالخصائص التالية:

-ازدياد النمو اللغوي واستخدام الرموز اللغوية بشكل أكبر.

-التفكير المتمركز حول الذات.

-تكون المفاهيم وتصنيف الأشياء.

-تقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي (**رافد قاسم هاشم،2018، ص ص 1017-1018**).

3-مرحلة العمليات العيانية المحسوسة (concrète opérationnel stage) من سن7 إلى 12 سنة:

تتميز هذه المرحلة بالتفكير المادي الواقعي وتحدد البداية للتفكير الرياضي المنطقي المبني على المعالجة المادية للأشياء والتفاعل معها، يبدأ الطفل بالتحرر من التمركز حول ذاته ويأخذ في اعتباره وجهة نظر الأخرين، يبدأ تفكيره يشبه تفكير الراشد، ولكنه يبقى تفكير محسوس وغير مجرد، وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

-القدرة على التصنيف والترتيب والتناظر والاحتفاظ (بالمادة والوزن والحجم) والثبات.

-ظهور التصورات المتعلقة بالمكان.

-القدرة على تكوين مفهوم الزمن (في نهاية السنة الثامنة).

-القدرة على القياس وإيجاد الكميات.

-تكوين مفهوم العدد.

-القدرة على القيام بالعمليات الحسابية الأساسية: الجمع، الطرح، الضرب والقسمة **(حاجمي طاوس،2014، ص 60).**

4-مرحلة العمليات المجردة (formel opérationnel stage)من 12 سنة فما فوق:

❖ خصائص هذه المرحلة:

-في هذه المرحلة يبدأ المراهق أو الشاب بالتفكير المجرد والسبب في المشكلات الافتراضية.

-يبرز الفكر المجرد.

-يبدأ المراهق بالتفكير أكثر في القضايا الأخلاقية والفلسفية والاجتماعية والسياسية التي تتطلب تفكيرا نظريا ومجردا.

-يبدؤون في استخدام المنطق الاستنباطي أو الانتقال من الكليات العامة إلى الجزئيات الخاصة.

-القدرة على التفكير في الأفكار والمواقف المجردة هي السمة الرئيسية لهذه المرحلة من التطور المعرفي، ومع ذلك فإن القدرة على التخطيط المنهجي للمستقبل والعقل حول المواقف الافتراضية هي أيضا قدرات حاسمة تظهر خلال هذه المرحلة **(إيثار الجاسر (2020): ص5)**.

إن جميع المراحل الأربعة التي تكون في مجملها مراحل النمو المعرفي عند جان بياجي هي مراحل متداخلة لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، ويمكن تلخيص تلك المراحل في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): يوضح مراحل النمو المعرفي عند بياجي (الطاهر سعد الله 2002، ص 8).

المرحلة	السنوات بالتقريب	الخصائص
المرحلة الحسية الحركية	من الولادة حتى سنتين	يميز نفسه عن باقي الموضوعات ويصبح تدريجيا على وعي بالعلاقة بين أفعاله ونتائجها على البيئة وبالتالي يصبح قادرا على التعرف وأن يجعل الحوادث المثيرة تستمر فترة أطول ويتعلم أن الموضوعات تستمر في بقائها حتى لو لم ترى.
مرحلة ما قبل العمليات	2-7 سنوات	يستخدم اللغة ويتمكن من تمثيل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات، لايزال متمركزا حول

		الذات، فالعالم يدور حوله ولا يستطيع تصور وجهة نظر الاخرين، يصنف الموضوعات بناء على بعد واحد وفي نهاية الفترة يبدأ باستخدام العد وينمي مفاهيم الحفظ.
مرحلة العمليات المادية	من 7 إلى 12 سنة	يصبح قادرا على التفكير المنطقي ويتعلم مفاهيم الحفظ بالترتيب التالي: العدد (6سنوات)، الكتلة (7سنوات) الوزن (9سنوات)، يصنف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس أبعاد ويفهم مفردات العلاقة.
العمليات المجردة	12 سنة فما فوق	يفكر بالمجردات ويتابع افتراضات منطقية ويعلل بناء على فرضيات، يعزل عناصر المشكلة ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبح مهتما

		بالأمور الفرضية والمستقبلية والمشكلات الايديولوجية.

2. نظرية برونر:

وضع برونر (1915) نظرية في النمو المعرفي جاعلا للغة دورا اساسيا فيها، وقد عرفت نظريته شهرة في امريكا لاستخدامها المصطلحات والطرق الأكثر تناسبا مع طريقة التفكير الأمريكية إضافة إلى ربطها للتطور المعرفي عند الأطفال بنظرية التعلم وأن الطفل يستمر في النمو مع أنماط التفكير أو ما تعرف بمراحل النمو عند برونر وهي كالاتي:

1- **التفكير العملي:** يعتبر كأول نمط من التفكير يتطور عند الطفل ويتكون عن طريق ما يقوم به هؤلاء الاطفال من أفعال نحو الأشياء، إن سلوك الطفل الحركي يقوده إلى تمثيل العالم الخارجي تمثيلا حركيا، وما يقوم به الطفل من افعال نحو شيء ما هو تماما فكرته عن ذلك الشيء، ومن الخبرات اليومية عند الطفل التي تقوده إلى التمثيل العملي كاللمس والتذوق وتحريك الأشياء **(اسيا عبد الله 2006، ص 100)**

ويناسب هذا النمط من التفكير طفل ما قبل المدرسة وبالتحديد من سن الميلاد وحتى السنة الثالثة من العمر، وتعرض فيه المعلومات عن طريق الأفعال والاشياء والنشاط الحسي ويمكن على سبيل المثال تعلم الطفل لمكونات العدد (5) بإعطائه خمس برتقالات ليعدها **(السيد علي سليمان ,2000، ص7)**.

2- **التفكير الصوري (التخيلي):** هو شكل من اشكال التمثيل أكثر تقدما وتعقيدا من التفكير العملي، ويتضمن أشكالا متعددة من التمثيلات الحسية والصور البصرية، فيتمكن من استعادة الاشياء في غيابها **(اسيا عبد الله، 2006، ص 102)**

حيث يرى برونر ان الاطفال من سن الثالثة وحتى الثامنة يستطيعون تكوين صورة ذهنية للأشياء والافعال، فيصبحون أكثر قدرة على التعلم بالصورة كبديل للخبرات المباشرة، ومثال ذلك يستطيع الطفل

قرب نهاية هذه المرحلة أن يتصور العدد(5) من غير وجود برتقالات أمامه **(السيد علي سليمان، 2000، ص 7)**.

3- **التفكير الرمزي:** يرى برونر أن هذا النمط من التفكير يتزايد مع تطور اللغة وتعقدها عند الطفل في سن الخامسة أو السادسة فتأخذ الكلمات تحل محل الاشياء تدريجيا التي تمثلها والتي لا تكون موجودة، كما أن طفل هذه المرحلة يفكر بطرق متنوعة ومرنة أكثر من الطفل الذي ما زال في إحدى المرحلتين السابقتين من التطور المعرفي، إضافة إلى أن كمية المعلومات التي تخزن او تسترجع من انظمة اللغة والرموز عند الطفل تكون هائلة جدا، ومن خصائص هذا النمط من التفكير أنه يلخص كثيرا من المعلومات على شكل رموز بسيطة كما يصبح التفكير الرمزي مع تقدم الطفل في العمر والخبرة هو النمط السائد والمسيطر على بقية الانماط الأخرى **(آسيا عبد الله، 2006، ص 103)**.

3. نظرية النمو النفسي الاجتماعي عند إريكسون:

إن النمو النفسي الاجتماعي عند إريكسون هو حصيلة التفاعل بين العوامل البيولوجية الغريزية والعوامل الاجتماعية وأيضا فاعلية الأنا، ومن خلال هذا التفاعل تنمو شخصية الفرد من خلال ثمان مراحل متتابعة يظهر في كل منها أزمة أو حاجة يؤدي حلها إلى نمو الأنا وكسب فاعليات جديدة في حين يؤدي الفشل في حل هذه الأزمات إلى اضطراب النمو وتحديد الأنا **(محمود محمد ميلاد، 2015، ص 79)**.

- **مراحل النمو النفسي الاجتماعي لدى إريكسون:**

1. مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة (منذ الميلاد حتى السنة الثانية)

لتجارب الطفل الأولى تأثيرا مهما على نمو الثقة او عدم نموها، ويبدو أن بوادر الثقة عند الرضيع ترتبط بوسائل العناية والتغذية، ففي حوالي الشهر الرابع يشعر الرضيع باللذة والأمان عندما يسمع صوت أمه أو وقع قدميها تقترب منه , وهنا يصبح على يقين أنها قادمة إليه لتأمين الحب والغذاء , بعد الشهر

الخامس تنمو حركات الطفل وقدراته الذهنية، ويصبح قادرا على تناول بعض الأشياء والألعاب مع تحريك الجسم باتجاهها، وهنا تنمو لديه الثقة بالجسد، فهو يقوم بإطلاق الأصوات عندما يظهر الشيء (الشعور بالارتياح) وكذلك عندما يغيب عن نظره (الشعور بالانزعاج) **(رشيد سواكر و تواتي ابراهيم، 2015، ص ص 117-188)**.

2. مرحلة الاستقلال مقابل الشك والخجل (2 إلى 4 سنوات)

إن اكتساب الاحساس بالثقة يهيئ الطفل لاكتساب الاحساس بالاستقلال الذاتي وضبط الذات، وهذه الفترة تتطابق وتتفق مع المرحلة الشرجية عند فرويد وهي تستغرق السنة الثانية والثالثة من الحياة، ووفقا لما يراه إريكسون يكون لدى الطفل في هذه المرحلة الخيار بين الاحتفاظ والترك، ويتعلم الأطفال أن يثقوا في الوالدين (أو لا يثقون فيهما) وينبغي أن يحققوا قدر من الاستقلال فإذا أتيح لهم الحبو وشجعوا على أن يعملوا ما يقدرون عليه وبطريقتهم مع إشراف حاني من الوالدين والمربين, فإنهم ينمون إحساسا بالاستقلال الذاتي ، أما إذا لم يصبر الوالدان وقاما بكثير من الأعمال نيابة عن طفل الثالثة فإنهما يشككان في قدرته على التعامل مع بيئته، وفضلا عن ذلك فإنه ينبغي أن يتجنب الوالدان إخجال الطفل عن السلوك غير المقبول إذ يحتمل أن يسهم هذا في تنمية مشاعر تشككه في نفسه **(محمود محمد ميلاد، 2015، ص 80)**.

3. مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب (4-5 سنوات)

وتشمل هذه المرحلة الفترة الممتدة بين الرابعة والخامسة من عمر الطفل فبعد أن يطور الطفل قدرة كبيرة على التحكم بحركات جسمه وعضلاته، لابد له من أن يتحرك في بيئته وينطلق في عالم جديد من الخبرة دون الاعتماد على الوالدين أو من يقوم مقامهما في كل ما يرغب عمله، فإذا حصل ذلك يقال إن الطفل قد طور شعورا بالمبادأة وإذا كانت كلمة "لا" هي الخاصية المميزة للمرحلة السابقة فإن كلمة "لماذا؟ "هي السمة المميزة لهذه لمرحلة الفضولية وتحديد استجابات الوالدين لأنشطة الأطفال ومبادرتهم، المحصلة

الناجحة أو الفاشلة لهذه المرحلة، فإذا عززت المبادرة فسلوك الطفل سيتم توجيهه نحو تحقيق الهدف، أما العقاب أو التثبيط المتواصل لمبادرات الطفل العامة فيمكن أن تؤدي إلى شعوره بالذنب والاستسلام **(رشيد سواكر وتواتي إبراهيم، 2015، ص 118)**.

4. مرحلة المثابرة مقابل الشعور بالنقص (6-12 سنوات)

تعد هذه السن سن المدرسة التي يلتحق بها الطفل في مرحلة من نموه، ويسيطر على سلوكه حب الاستطلاع والاكتشاف إنه بذلك يتعلم كيف يحصل على التقدير وكيف يصنع الأشياء بحيث ينمي إحساسا بالجد والاجتهاد، والخطر في هذه المرحلة أن يشعر الطفل بالنقص والدونية إذا لم يشجع على العمل ولم تتم إجابته عن الكثير من الأسئلة المحيرة **(عبد المالك غمراس، 2018، ص 74)**.

5. مرحلة الهوية مقابل اضطراب الدور (12-20 سنة)

يشير إريكسون إلى أهمية هذه المرحلة من دورة الحياة وما لها من دور حاسم في نمو الفرد النفسي الاجتماعي، وأثناءها يواجه المراهق مطالب اجتماعية مختلفة وتغيرات أساسية، لهذا السبب أولاها إريكسون اهتماما خاصا أدى إلى تحليلها تحليلا مفصلا أكثر من اي مرحلة أخرى من مراحل النمو، فهو يرى أن البعد النفسي الاجتماعي الجديد الذي يظهر خلال المراهقة إما أن يكون إحساس بهوية الأنا إذا كان موجبا، أو إحساس بتميع (تشتت) الدور إذا كان سالبا، وفي هذه المرحلة يبدأ المراهقين في الانزعاج حول موقعهم المستقبلي في العالم الاجتماعي، بحكم ما لديهم من قوى عقلية متزايدة وسريعة يشعرون بأنهم غارقون في خيارات وبدائل مطروحة أمامهم، ولأنهم غير واثقين حول من يكونون فهم يميلون إلى قلق التماهي بالجماعة وتحديد الهوية داخل الجماعة، ويصبحون متعصبين وفي منتهى القسوة في استبعاد الآخرين عنهم، وفي توجههم السريع للبحث عن هوية فإنهم يعرضون أنفسهم والآخرين لاختبار الولاء، حيث يرتبط بعضهم بإيديولوجية سياسية أو دينية وفي كل ذلك فإننا يمكن أن نكتشف سعيهم وراء القيم الحقيقية **(رشيد سواكر وتواتي إبراهيم، 2015، ص ص 118-119)**.

6. مرحلة الألفة مقابل العزلة (20-40 سنوات)

إن المرحلة السادسة من دورة الحياة تمثل البداية الرسمية لحياة الرشد، وخلال هذه الفترة يوجه الراشدون أنفسهم عادة نحو إتقانهم لعمل أومهنة ونحو الاستقرار، ويرى إريكسون كما فعل فرويد أن الشخص في هذه الفترة يكون مستعدا استعدادا حقيقيا للألفة الاجتماعية والارتباط مع شخص آخر

مصطلح الألفة عند إريكسون كثير الابعاد من حيث المعنى والمجال، وهي يعني الألفة والمودة التي يشارك فيها معظمنا، وهو على أية حال يتحدث عن المودة والألفة مع الذات أي قدرة الفرد على أن يدمج هويته مع شخص آخر دون تخوف من فقدان شيء من ذاته، ولكي ينمو الفرد نموا مشبعا ومرضيا في هذه المرحلة فإنه يحتاج إلى تكوين علاقة حميمية بشخص آخر والإخفاق في عمل هذا يؤدي إلى إحساس بالعزلة **(محمود محمد ميلاد، 2015، ص 82).**

7. مرحلة الانتاجية مقابل الركود: (40-60 سنة)

وتشمل هذه المرحلة فترة الرشد عند الانسان وتتميز بالتخلص من الانغماس في الذاتية والانتقال إلى رعاية الأطفال، والدور الاجتماعي المتوقع من الفرد القيام به في هذه المرحلة يحتم عليه أن ينجب الأطفال ومن ثم يقوم برعايتهم، فإذا نجح في ذلك يكون شعورا بالقدرة على الإنتاج وإذا فشل في ذلك يشعر بالركود والجمود، وتتضمن أزمة الإنتاجية القدرة على الاهتمام بالآخرين، ويتسع معناها ليشمل الإنتاجية والإبداع، وقد أشار إريكسون إلى قيمة هذه الأزمة ودورها في ديمومة الحياة في العالم، والإحساس بالإنتاج يضمن للجيل التالي الآمال والفضائل والحكمة التي جمعها الأبوان، ويشمل إحساسا بالأبوة والرعاية السوية للأطفال واشباع حاجاتهم، والنظر للأطفال على انهم أمانة في العنق وضعت في يد الفرد، ولكن بعد ذلك يبرز التحدي الذي يجعل الفرد يبحث عن الهدف الأوسع من دائرة الأسرة المحددة، فهو يبحث عن إنجاز شيء أعلى من تغطية احتياجاته الأسرية، إنه يواجه مشكلة البحث عن

القضايا التي تهمه كالبحث عن ايديولوجية تعطي معنى لحياته، وكثيرا ما يحتاج إلى الدين أو الفلسفة مرة أخرى **(رشيد سواكر وتواتي ابراهيم، 2015، ص 119)**.

8. مرحلة التكامل مقابل اليأس (60 سنة فما فوق)

إذا كانت المرحلة السابقة تعد أطول مراحل العمر وأكثرها خصوبة وعطاء، فإن هذه المرحلة تمثل نهاية المطاف، حيث تخبو بالتدريج طاقة الفرد وقدرته على الإنتاج، لكن الفرد يكون قد ضمن النمو الجديد، واكتسب رؤية أكمل لدورته وحقق كل ما يصبو إليه من ثقة وتكامل، مما يهيئ له حلا ناجحا لإحساسه باليأس من عدم جدواه كإنسان منتج، ويتولد عن هذا الاستقطاب إحساس الحكمة وتكوين فلسفة جديدة للحياة، وإن هذا الإحساس بالتكامل والشمول هو الذي يجعله لا يخاف الموت ويتقبله على أنه نتيجة طبيعية لاستكمال دورة الحياة **(حسن مصطفى عبد المعطي و هدى محمد قناوي،2001, ص 297)**.

5. دور الآباء والمربين في تطوير النمو المعرفي لطفل المرحلة الابتدائية (7إلى 12 سنة)

تساهم الأسرة (الأب والأم) والمدرسة (المعلم، الطاقم التربوي) في تنمية وتسريع التقدم المعرفي عن طريق دمج الطفل بسرعة في الوسط التعليمي وتزويده بمختلف المعارف التي تتطلبها هذه المرحلة على سبيل المثال:

- تزويد الطفل بقدر مناسب من المعلومات عن المدرسة قبل دخولها بما يثير اهتمامه قبل أن يبدأ بالدراسة.
- تنمية الدافع إلى التحصيل بأقصى قدر تسمح به قدرات الطفل.
- مراعاة الفروق الفردية في قدرات الأطفال ذوي الصعوبات وتبذل الجهود لإعداد واختيار مقاييس تساعد في هذه الناحية.
- تنمية الابتكار عند الطفل من خلال اللعب والرسم والاشغال اليدوية.

- التقليل من الاعتماد على التذكر الآلي وضرورة تأكد ذلك في الكلمات والعبارات مع عدم إهمال تدريب الذاكرة عن طريق حفظ المحفوظات والأناشيد وسرد القصص.
- مساعدة الطفل في تنمية تفكيره من الذاتية إلى الموضوعية النسبية، على أن يقللوا من رعايتهم له عام بعد عام حتى يعتمد على نفسه في حل مشكلاته المختلفة.
- تعاون الأسرة والمدرسة إلى أقصى حد ممكن **(جلاب مصباح، 2017، ص 188)**.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى متغير النمو المعرفي والذي عرف اختلافات في تحديد ماهيته وهذا راجع إلى أن كل باحث نظر إليه من زاوية معينة، ، وذكرنا خصائص النمو المعرفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (من 7 إلى 12 سنة)، ثم تناولنا العوامل التي تؤثر في النمو المعرفي وهي: النضج، الخبرة، التفاعل الاجتماعي والتنظيم الذاتي, وبعدها عرضنا رأي ثلاثة من أفذاذ علماء النفس والتربية في النمو المعرفي حيث يمثل كل منهم اتجاها متميزا في النظر إلى النمو المعرفي وهؤلاء هم السويسري جان بياجي والذي ركزنا على نظريته، وعالم النفس الامريكي جيروم برونر أما الثالث فهو إريكسون.

وأخيرا التعرف على دور الآباء والمربين والمقصود هنا كل من الوالدين والمعلمين في تطوير النمو المعرفي لطفل هذه المرحلة.

الفصل الرابع:

منهجية وإجراءات الدراسة

تمهيد:

قيمة النتائج التي يتحصل عليها أي باحث في دراسته ومدى صحتها يتوقف على الإجراءات التي يتبعها والأساليب التي يستخدمها في موضوع الدراسة، وهذا يتطلب منه عرض هذه الاجراءات والأساليب وتوضيح كيفية اتباعها وطريقة استخدامها، وعليه تم التطرق في هذا الفصل إلى منهجية وإجراءات الدراسة والتي تتمثل في المنهج المستخدم وحدود الدراسة ثم عرض مجتمع وعينة الدراسة مع ذكر أهم أدوات جمع البيانات المستخدمة إضافة إلى الأساليب الإحصائية.

1- منهج الدراسة:

طبيعة الدراسة هي التي تعرض على الباحث المنهج المناسب إتباعه، وفي دراستنا هذه عمدنا إلى استخدام المنهج الوصفي وذلك باعتباره الأكثر استخداما في دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية وكذا كونه الأنسب لموضوع الدراسة الحالية والتي هدفنا من خلالها التعرف على طبيعة العلاقة بين التسلط التربوي والنمو المعرفي لدى تلاميذ ابتدائية قحام مولود بمدينة المدية.

2- حدود الدراسة:

الحد الزماني: أجريت الدراسة في الموسم الدراسي **2021/2020** في الفترة الممتدة من بداية مارس **2021** إلى غاية نهاية جوان في نفس السنة.

الحد المكاني: ابتدائية قحام مولود بمدينة المدية.

الحد الموضوعي: الذي يدور حول دراسة التسلط التربوي وعلاقته بالنمو المعرفي لدى تلاميذ ابتدائية قحام مولود بمدينة المدية والذين تتراوح أعمارهم بين **7** و**12** سنة.

3- مجتمع الدراسة:

يشتمل مجتمع الدراسة الحالي على تلاميذ ابتدائية قحام مولود بمدينة المدية والذين تتراوح أعمارهم من 7 إلى **12** للسنة الدراسية **2021/2020**.

4- عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة تتكون من فئتين هما: **عينة المعلمات** و**عينة التلاميذ**، والتي تم اختيارها بالطريقة القصدية.

1. **عينة المعلمات:** تتكون عينة المعلمات من **10** معلمات يمارسون مهنة التعليم في ابتدائية قحام مولود بمدينة المدية.

الجدول رقم(03): يوضح خصائص عينة المعلمات حسب الخبرة بالسنوات

الخبرة بالسنوات	التكرارات	النسب المئوية
أقل من 5سنوات	5	%50
تساوي أو أكثر من 5سنوات	5	%50
المجموع	10	%100

يبين الجدول رقم **(03)** توزيع **عينة المعلمات** والتي تقدر ب **10** معلمات موزعين كما هو مبين في الجدول حسب متغير الخبرة بالسنوات، حيث أن المعلمات اللواتي تتراوح خبرتهن أقل من 5 سنوات المقدر عددهم **5** معلمات وتقدر نسبتهن ب **50 %** وهي نسبة مساوية للمعلمات اللواتي خبرتهن تساوي أو أكثر من 5 سنوات.

2. **عينة التلاميذ:** تتكون عينة التلاميذ من **61** تلميذ وتلميذة من المجتمع الأصلي، **36** منهم إناث و**25** منهم ذكور من الملتحقين بالمدرسة الابتدائية قحام مولود بمدينة المدية والذين تتراوح أعمارهم من **7** إلى **12** سنة.

الجدول رقم (04): يوضح خصائص عينة التلاميذ حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	25	%41
الإناث	36	%59
المجموع	61	%100

يبين الجدول رقم **(04)** توزيع عينة التلاميذ والتي تقدر ب **61** تلميذ وتلميذة موزعين كما هو مبين في الجدول حسب متغير الجنس، حيث أن مجموع الاناث يساوي **36** تلميذة أما الذكور فقد قدر عددهم ب **25** تلميذ وتقدر نسبتهم ب **41%** وهي منخفضة مقارنة بنسبة الإناث التي تقدر ب **59%** وهذا راجع إلى أن الإناث يمثلون النسبة الأكبر من عينة الدراسة.

5- أدوات الدراسة:

1. مقياس التسلط التربوي (ماجد محمد الزيودي)

استخدم الباحثتان المقياس الذي أعده **ماجد محمود الزيودي(2016)** والذي قام بجميع الإجراءات السيكومترية المرتبطة بالصدق والثبات، ولقد تم تطبيقه بعد حذف بعض البنود ليتناسب مع عينة الدراسة والتي تتمثل في تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يتراوح أعمارهم من **7** إلى **12** سنة.

1.1-**وصف المقياس:** يتكون من **20** بند موزعة على خمس محاور كما يبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يوضح توزيع محاور مقياس التسلط التربوي

المحور	عدد البنود
السمات الشخصية	5
العلاقات الانسانية	5
أساليب التدريس	5
التقويم	5

2,1-**طريقة تصحيح المقياس:**

يحتوي المقياس على **20**مفردة أمام كل مفردة 5 خيارات هي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، تطبق وفق التدرج **5-4-3-2-1** للفقرات وتجمع درجة المستجيب في الفقرات لتحديد

درجة التسلط التربوي، ومنه فالحد الفاصل بين وجود التسلط المرتفع بداية من **70** درجة، وكل قيمة أدنى من هذا الحد يعني وجود تسلط تربوي منخفض.

3,1-الخصائص السيكو مترية للمقياس:

الصدق:

- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض أدوات الدراسة على ثمانية محكمين من المتخصصين وذوي الخبرة في تخصصات أصول التربية وعلم النفس التربوي والقياس وقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين جميعها، والتي تركزت حول صياغة الفقرات، وتصحيح وضع بعض الفقرات التي لا تنتهي لمجالاتها، وتم تعديل بعض الفقرات الأخرى.
- **صدق البناء:** تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من المجتمع الأصلي واستخدمت استجاباتهم في تحليل فقرات القائمة باستخراج معامل الارتباط بيرسون بين الاستجابة للفقرة وبين الدرجة الكلية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** بين الدرجة على كل فقرة وبين الدرجة على المقياس الكلي، وكذلك أظهرت أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة نسبيا، مما يشير بشكل واضح إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد، ويتأكد ذلك في ارتباطات الدرجات الفرعية مع الدرجة الكلية.

الثبات:

تم حساب معامل الثبات وفق معادلة (ألفا كرو نباخ) والذي قدر ب **α= 0.88** إذ تعد هذه القيمة عالية، مما يطمئن على استخدام الاستبيان في الدراسة.

2.مقياس النمو المعرفي (سهام محمد عبد الله):

استخدم الباحثتان مقياس **سهام محمد عبد الله (2007)**، وهو الصورة المعدلة لمقياس باترسون وميلكوفوسكي **(1987)**، والذي قنن وكيف على البيئة العربية وتحقق من صدقة وثباته، وقد قامت الباحثتان بتطبيقه مباشرة على عينة الدراسة الحالية.

1,2-وصف المقياس: يتكون المقياس من ثلاثة ابعاد هي: المقدار، الوزن، والمسافة، تشتمل على **11** فقرة موزعة على النحو التالي:

- بعد المقدار من البند **1** إلى **4.**
- بعد الوزن من البند **5** إلى **8.**
- بعد المسافة من البند **9** إلى البند **12** باستثناء البند **11.**

2,2-طريقة تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من **11** بند، كل واحد يقابله اختياران **صحيح** أو **خطأ** وتنقط **1** و**0** على التوالي، ومنه فأعلى قيمة يمكن أن يحصل عليها الفرد هي **11** درجة وأدناها **00** ومنه فالحد الفاصل بين وجود نمو معرفي لدى التلاميذ مرتفع بداية من **5** درجات، وكل قيمة أدنى من هذا الحد يعني وجود نمو معرفي منخفض.

3,2-الخصائص السيكو مترية للمقياس:

الصدق:

صدق الاتساق الداخلي: يقصد بصدق الاتساق الداخلي صدق البناء أو التكوين للأداة, وتعبر طريقة الاتساق الداخلي على مدى ارتباط كل الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، ولمعرفة ذلك قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط كل بند مع مجموعة البنود التي يشملها البعد المعين، حيث وجدت أن البنود رقم **11، 13، 14، 15، 16**، في مقياس باترسون وميلكوفوسكي**(1987)** معاملاتها

ضعيفة لذلك فإن الباحثة قامت بحذفها أما باقي البنود معاملاتها تتراوح بين **(0.37-0.67)** مما يعني تمتعها بدرجة جيدة من الارتباط وبهذا اصبح المقياس يتكون من **11** بند بدلا من **16.**

صدق المقارنة الطرفية:

لحساب صدق المقارنة الطرفية قامت الباحثة بحساب قيمة **(ت)** بدلالة الفروق بين متوسطي ال **27%** الأعلى والأدنى من الوسيط لأبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية له، وذلك على عينة قوامها **40** طفلا، أوضحت النتائج القدرة التمييزية للمقياس وكانت كل قيم **(ت)** دالة احصائيا وبقيم مرتفعة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين ال **27%** الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد المقياس ودرجته الكلية مما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس وأبعاده.

الثبات:

حساب معامل الثبات (ألفا كرو نباخ) حيث أظهرت النتائج أن ابعاد مقياس النمو المعرفي تتسم بمعاملات ثبات عالية مما يعني قدرة الأداة على قياس الصفة المطلوبة.

6. الطرق الاحصائية المستخدمة:

تمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الاحصائية التالية:

- معامل الارتباط سبيرمان والغرض منه قياس العلاقة الواردة في الفرضية العامة للدراسة.
- اختبار ويتني لعينتين مستقلتين.
- اختبار ويتني للفروق.

خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الجزء من الجانب التطبيقي الخاص بمنهجية واجراءات الدراسة، التفصيل فيما يخص المنهج المتبع وحدود الدراسة ووصف المجتمع وعينة الدراسة، يليه التطرق للأدوات المستخدمة فيها مع تطرقنا للخصائص السيكو مترية لهذه الأدوات، تناولنا كذلك الأساليب الاحصائية التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة، وسيتم في الفصل التالي عرض وتحليل وتفسير النتائج.

الفصل الخامس:

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

1. عرض النتائج:

1.1- الجدول رقم (06): يوضح نتائج أفراد عينة المعلمات على مقياس التسلط التربوي

العينة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العينة الكلية	10	41.00	3.43

يمثل الجدول رقم **(06)** نتائج أفراد **عينة المعلمات** على مقياس التسلط التربوي وعددهم **10** معلمات، وقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره **41** وحدد الانحراف المعياري ب **6.46**.

2.1- الجدول رقم (07): يوضح نتائج أفراد عينة التلاميذ على مقياس النمو المعرفي

العينة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	25	5.60	1.33
الإناث	36	6.00	1.91
العينة الكلية	61	5.84	1.81

يمثل الجدول رقم **(07)** نتائج أفراد **عينة التلاميذ** على مقياس النمو المعرفي وعددهم **61** تلميذ وتلميذة وقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره **5.84**، وهو يعني نمو معرفي مرتفع أي فوق الحد الفاصل المتوسط، وحدد الانحراف المعياري بـ **1.81**، أما الذكور عددهم **25** فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره **5.6** وحدد الانحراف المعياري ب **1.66** وعدد الإناث **36** وقد تحصلن على متوسط حسابي قدره **6** وانحراف معياري قدر بـ **1.91**.

وكما هو ملاحظ فإن درجات الإناث مرتفعة مقارنة بدرجات الذكور على مقياس النمو المعرفي.

3. اختبار الفرضيات:

1.2- اختبار الفرضية العامة: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسلط التربوي والنمو المعرفي:

الجدول رقم (08): يوضح العلاقة الارتباطية بين التسلط التربوي والنمو المعرفي باستخدام معامل الارتباط سبيرمان.

المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
التسلط التربوي	10	41.00	6.46	0.6	700.0	دال عند
النمو المعرفي	61	5.84	1.81			10.0

يوضح الجدول رقم (**08**) العلاقة الارتباطية بين متغير التسلط التربوي ومتغير النمو المعرفي باستخدام معامل الارتباط سبيرمان، فقد كانت قيمة الارتباط **0.6** ومثلت قيمة المؤشر باستخدام نظام **spss** ب **600.0** وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة **10.0** ومنه قبول الفرضية البديلة عند مستوى الثقة **10.0** التي تنص على وجود علاقة ترابطية عكسية متوسطة دالة احصائيا بين المتغيرين، فارتفاع درجات المتغير الأول يخفض من درجات المتغير الثاني، أي كلما ارتفع مستوى التسلط التربوي قابله انخفاض مستوى النمو المعرفي ورفض الفرضية الصفرية، وهذه النتائج لا يمكن تعميمها بل هي خاصة بالعينة المدروسة فقط ولا يمكن تعميمها على مجتمع البحث.

2.2-اختبار الفرضية الجزئية الاولى: توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير التسلط التربوي وتعزى لمتغير الخبرة بالسنوات (أقل من 5 سنوات تساوي أو أكثر من 5 سنوات)

الجدول (09): يوضح الفروق في متغير التسلط التربوي باختلاف مدة الخبرة بالسنوات

المتغيرات	الخبرة بالسنوات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
التسلط التربوي	**تساوي أو أكثر من 5 سنوات**	5	41.6	6.4	0.8	غ دال
	أقل من 5 سنوات	5	40.4	16.8		

يبين الجدول **(09)** الفروق في متغير التسلط التربوي وفق متغير الخبرة بالسنوات (أقل من 5 سنوات، تساوي أو أكثر من 5 سنوات) باستخدام اختبار ويتني للفروق، وكانت للدلالة الإحصائية قيمة معنوية تساوي **0.8**وهي أكبر من **0.05** الدرجة الحرجة ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الفئات لسنوات الخبرة تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها، أي الفروق غير دالة إحصائيا.

3.2-اختبار الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير النمو المعرفي تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (10): يوضح الفروق بين الجنسين على متغير النمو المعرفي

المتغيرات	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
النمو المعرفي	الذكور	25	5.60	1.66	40.0	دال عند 0.05
	الاناث	36	6.00	1.91		

يبين الجدول رقم **(10)** الفروق بين الجنسين على متغير النمو المعرفي باستخدام اختبار روتيني للفروق وقد كانت النتائج كما يلي:

للدلالة الإحصائية قيمة معنوية تساوي **40.0** وهي اقل من **0.05** الدرجة الحرجة ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الإناث والذكور لا تعود للصدفة بل الإجراءات البحث ويمكن اعتمادها، وان الإناث أحسن من الذكور على مقياس النمو المعرفي، وهذه النتائج لا يمكن تعميمها بل هي خاصة بالعينة المدروسة فقط ولا يمكن تعميمها على مجتمع البحث.

3.مناقشة وتفسير النتائج:

1.3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على وجود علاقة دالة إحصائيا بين متغير التسلط التربوي والنمو المعرفي، وبعد اختبار الفرضية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان، توصلنا إلى وجود علاقة دالة إحصائيا متوسطة وسالبة وعكسية بينهما، أي كلما ارتفع مستوى التسلط التربوي انخفض بالمقابل مستوى النمو المعرفي لأفراد العينة، وهذه النتائج تتشابه لحد ما مع ما توصلت إليه دراسة كل من (shoultz et al, 2011)، (troadec et al, 2009) (Vasniadou et all, 1992, 1994, 2005) والتي تشير إلى ان نمو الطفل بشكل عام والذي من بينه النمو المعرفي يرتبط ويتأثر بتعدد الممارسات التربوية التي تمارس في بيئة الطفل سواء في البيت أو المدرسة بالنسبة لطفل المرحلة الابتدائية.

وتعود هذه النتائج إلى ان ممارسة المعلم للتسلط التربوي على تلامذته من خلال حشو أذهانهم بالمعارف والمعلومات وقمع آرائهم وأفكارهم وذلك بإقصائهم نهائيا من المشاركة والتفاعل وقد يلجأ أحيانا إلى أساليب أخرى مثل السخرية، الشتم، وحتى الضرب وهذا كله يجعل التلميذ الذي يمارس عليه التسلط ذو شخصية

مهزوزة الثقة بنفسها مترددة رافضة للتعلم، فيغيب عنه التركيز ويغلب عليه الإهمال وبالتالي ينخفض مستوى نموه المعرفي نتيجة لكل ذلك.

2.3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الاولى على وجود فروق دالة احصائيا في متغير التسلط التربوي لدى عينة المعلمات تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات ,تساوي أو أكثر من 5 سنوات)، وبعد اختبارها باختبار ويتني للفروق تحصلنا على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وهذه النتيجة تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها فهي غير دالة احصائيا ,وهي نفس نتيجة دراسة (جلنبو حليمة, 2016) بالأردن والتي اشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في ممارسة معلمي المدارس الأساسية لأنماط الإدارة الصفية والتي من بينها الإدارة التسلطية باختلاف عدد سنوات الخرة.

كما تختلف مع دراسة (الصمادي، دعوم وفريحات، 2008) والتي اشارت نتائجها إلى وجود فروق بين المعلمين تعزى لعدد سنوات الخبرة لصالح مدة الخبرة الكبيرة (أكثر من 10 سنوات).

وتعود هذه النتائج إلى أن اتجاهات المعلمات نحو التسلط إيجابية والتي اكتسبوها من الثقافة السائدة في المجتمع في بعض المدارس التي ترى أن التسلط ضروري لضبط النظام داخل غرفة الصف، إضافة إلى طبيعة شخصية المعلم التي تتسم أحيانا بالدكتاتورية نتيجة للبيئة التي نشأ فيها، هذا كله لا يتغير مع مرور الوقت وزيادة مدة الخبرة لعدم كفاية الدورات التدريبية والإرشادية التي تعمل على دحض مثل هكذا اسلوب واستبداله بأساليب ووسائل حديثة تتماشى مع خصائص المتعلم والمرحلة التي يمر بها لتعديل السلوك غير المرغوب وفرض النظام داخل الحجرة الدراسية.

3.3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على عدم وجود فروق دالة احصائيا لدى عينة التلاميذ بين الجنسين على متغير النمو المعرفي، وبعد اختبارها باستخدام اختبار ويتني للفروق لعينتين مستقلتين توصلنا إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الإناث، حيث كانت درجات الإناث على مقياس النمو المعرفي أحسن من الذكور وهذه النتيجة لا تعود للصدفة بل للإجراءات البحث.

وقد تشابهت إلى حد ما هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أوهاشي,1985) بنيجيريا في انه توجد فروق في مستوى النمو المعرفي باختلاف الجنس (ذكر-أنثى)، ولكن اختلفتا في جزئية لصالح من كانت الفروق، حيث نتيجة دراسة (أوهاشي,1985) كانت الفروق لصالح الذكور خاصة فيما تعلق بمستوى الماء والتوازن بينما في الدراسة الحالية فقد كانت الفروق لصالح الإناث.

كما أن نتائج الدراسة الحالية هي عكس ما توصلت إليه دراسة (خطايبة والنعواشي، 2000) والتي كانت نتائجها تؤكد على عدم وجود فروق في النمو المعرفي تعزى لمتغير الجنس.

وهذه النتائج لا يمكن ردها إلى عوامل ومؤثرات ترتبط بالمدرسة والبيئة المدرسية لأن المناهج الدراسية بنيت بأسلوب لا يفرق بين الذكور والاناث فكلاهما يتعرضان إلى نفس المؤثرات التعليمية والخبرات المعرفية نفسها وإنما يمكن ردها إلى الخصائص الشخصية والعقلية أو إلى ظروف التربية الأسرية لأفراد العينة، وربما كذلك أن الإناث يقضين وقتا أطول في المنزل مع الكبار مما يكسبهم خبرات ومعارف جديدة ساهمت في نموهم المعرفي بشكل أفضل من الذكور.

بعد تفريغ البيانات على الجداول وتحليلها وتفسيرها والتعليق عليها، ومقارنة هذه النتائج مع فرضيات الدراسة والدراسات السابقة.

تم التحقق من الفرضية العامة والتي تنص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التسلط التربوي والنمو المعرفي لدى طفل المرحلة الابتدائية (7-12 سنة) بابتدائية قحام مولود بمدينة المدية فالنتائج بينت عن وجود علاقة سلبية وعكسية بين التسلط التربوي والنمو المعرفي لدى أفراد العينة، اي كلما ارتفع التسلط التربوي انخفض النمو المعرفي والعكس ايضا كلما انخفض مستوى ممارسة التسلط التربوي ارتفع مستوى النمو المعرفي.

أما الفرضيتان الجزئيتان الاولى والثانية فلم تتحققا:

- الفرضية الجزئية الاولى: توجد فروق في متغير التسلط التربوي لدى عينة المعلمات حسب متغير مدة الخبرة بالسنوات.

وهو الذي لم يتفق مع نتائجنا عند تطبيق مقياس التسلط التربوي على العينة، بحيث اسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في متغير التسلط التربوي لدى عينة المعلمات باختلاف عدد سنوات الخبرة.

- الفرضية الجزئية الثانية: لا توجد فروق في متغير النمو المعرفي لدى عينة التلاميذ تعزى لمتغير الجنس

والتي لم تتفق هي الأخرى مع نتائجنا عند تطبيق مقياس النمو المعرفي المستخدم في الدراسة على عينة التلاميذ، بحيث أشارت نتائج دراستنا عن وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث.

وخلاصة القول إننا في بحثنا لا ندعي تعميم نتائج الدراسة كليا حيث انها تبقى خاضعة إلى حد كبير للحدود البشرية والزمانية والمكانية للدراسة، كما أن نتائجها لا تخرج عن الأدوات المستعملة بها وعن الظروف التطبيقية لها.

على ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:

1. إن عملية النمو تقوم اساسا على ايجاد التوازن بين الطفل والبيئة وهو أمر يستلزم التفاعل الإيجابي بين الطفل وما يحيط به، وهنا نخص بالذكر البيئة المدرسية التي لابد أن تكون ديموقراطية بعيدة عن القهر والتسلط وفرض الرأي بالقوة.
2. إجراء دورات تدريبية ونفسية بهدف الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله موجهة للمعلمين، والتي تمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الأطفال في مراحل نموهم المختلفة، وبالتالي يوجه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بهذه المراحل، وأن يحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع.
3. بناء مقاييس مقننة ومستمدة من واقع مجتمعنا لقياس النمو المعرفي للتلميذ في مختلف المراحل الدراسية، من أجل تمييز الفئات التي هي بحاجة للمساعدة وتعاني من قصور ومنه التكفل بها.
4. عملية اختيار وانتقاء المعلمين يجب أن تخضع لمقاييس محددة ومعايير مدروسة، حيث يستوجب ان تتوفر فيهم مجموعة من الخصائص السيكو اجتماعية والاسبتيمو ثقافية تمكنهم من صنع شخصيات مبدعة تتمتع بنمو معرفي عالي في مناخ يثير التفكير الناقد ويشجعه.
5. تدريب المعلمين على أساليب تنمية العمليات المعرفية عن طريق اتباع طرائق واساليب تربوية حديثة تعتمد على النظريات المعرفية في التعليم.
6. اجراء مثل هذه الدراسة على عينات أكبر وبأدوات أخرى.
7. استشارة المختصين في علوم التربية لحل بعض المشكلات فردية كانت أو جماعية داخل حجرة الدراسة بعيدا عن الحلول السلطوية كالعقاب البدني أو حتى اللفظي.
8. الاتصال الدائم والمستمر بين الاسرة والمدرسة.

9. اجراء المزيد من الدراسات حول الأسباب التي تدفع المعلمين لاستخدام الأسلوب التسلطي في المدارس الجزائرية.

10. إدراج التسلط ضمن العقوبات التي يعاقب عليها القانون المدرسي والمدني.

خاتمة

عالجنا في هذه الدراسة موضوع التسلط التربوي وعلاقته بالنمو المعرفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والذين تتراوح أعمارهم من 7 إلى 12 سنة ويزاولون دراستهم بابتدائية قحام مولود بمدينة المدية ، وبعد تطبيق الدراسة الميدانية وبالاعتماد على كل من مقياس التسلط التربوي ل **ماجد محمد الزيودي(2016)** ومقياس النمو المعرفي ل**سهام محمد عبد الله (2007)** والتحليل الاحصائي اسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سلبية وعكسية بين التسلط التربوي والنمو المعرفي لدى افراد العينة، كما بينت النتائج عن عدم وجود فروق في التسلط التربوي لدى عينة المعلمات باختلاف مدة الخبرة بالسنوات، وكذلك وجود فروق بين الجنسين لدى عينة التلاميذ في النمو المعرفي.

وتبقى هذه النتائج المتوصل إليها جزئية ونسبية، تحكمت فيها العديد من المتغيرات (خصائص العينة)، من جنس ومدة الخبرة بالسنوات، فلو أن هذه الدراسة طبقت على مبحوثين آخرين في منطقة معينة وذات خصائص مغايرة وتتحكم فيها متغيرات أخرى مثل الحالة الاجتماعية للمعلم أو طبيعة البيئة التي عاش فيها، أو المستوى الدراسي بالنسبة للتلاميذ لتحصلنا على نتائج مغايرة، وبهذا فإننا نترك المجال لدراسات أخرى تكون أكثر عمقا ودقة وشمولا.

قائمة المصادر والمراجع

- **الكتب:**

1. بدر ابراهيم الشيباني (2000)، **سيكولوجية النمو (تطور النمو من الاخصاب حتى المراهقة)**، دار الوراقين للنشر والتوزيع، الجابرية، الكويت.
2. حامد عمار (1992)، **من قضايا الأزمة التربوية**، دار سعاد الصباح، مركز بن خلدون للدراسات الانمائية، القاهرة.
3. حامد عمار (1996)، **من مشكلات العلمية التعليمية**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
4. حسن محمد وجيه (1997)، **مبررات التفاوت في مواجهة آليات التسلط والتطرق**، مركز الوحدة العربية، ط2، القاهرة.
5. حسن مصطفى عبد المعطي وهدى محمد القناوي (2001)، **علم نفس النمو**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
6. السيد علي سليمان، **نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية**، مكتبة الصفحات الذهبية، ط1.
7. عبد الستار ابراهيم (1984)، **البحث عن القوة اتجاه تسلط الشخصية والمجتمع**، المركز العربي للبحث والنشر.
8. عبد الله عبد الدائم (2005)، **التربية التنويرية في تنمية المجتمع العربي**، ط 1، بيروت.
9. علي عبد الرحيم صالح (2014)، **ديموقراطية التعليم (إشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية)**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
10. فرج عبد القادر طه (1933)، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، دار سعاد الصباح، الكويت.
11. محمد عباس نور الدين (2000)، **التنموية في المجتمع العربي**، ط1.

12. محمد عباس نور دين (2000)، **التنموية في المجتمع السلطوي المغربي**، المركز الثقافي العربي،ط1.

13. محمد عبد الله العارضة (2013)، **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة (نظرياته وتطبيقاته)**، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن.

14. محمود محمد ميلاد (2015)،**علم النفس نمو الطفل المعرفي** ، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1،عمان، الأردن.

15. النوايسة والقطاونة (2015)، **النمو اللغوي والمعرفي للطفل** ، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

16. هشام شرابي (1984)، **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**، الدار المتحدة للنشر، ط2 ،بيروت.

17. يوسف قطامي (2000)، **نمو الطفل المعرفي واللغوي**، الأهلية للنشر والتوزيع، ط1، عمان الاردن.

- **الرسائل العلمية:**

1. آسيا عبد الله (2006)، **النمو المعرفي عند الطفل المسعف وفقا لنظرية جان بياجي وعلاقته بعا مل الذكاء**، أطروحة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، الجزائر.

2. بوحملة (2014) ،**أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بظهور سلوك العنف لديهم** ،مذكرة ماجستير في علم النفس ،جامعة باتنة ،الجزائر.

3. تواتي إيمان (2013)، **دراسة سيرورات النمو المعرفي عند الطفل الأصم من خلال اختبارات الاحتفاظ بالجوامد والسوائل والوزن لجان بياجي** ،مذكرة لنيل ماستر في الارطفونيا العامة، جامعة أم البواقي ،الجزائر.

4. ثائر عيسى (2015)، **مهارة التلخيص وعلاقتها بالنمو المعرفي عند تلامذة الحلقة الثانية في التعليم الاساسي**، رسالة ماجستير في علم النفس العام، جامعة دمشق، سوريا.

5. حاجمي طاوس (2014)، **مدى اكتساب مهارة العد لدى الاطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي المدمجين في المدرسة العادية**، مذكرة لنيل شهادة الماستر في اضطرابات الصم وقياس السمع، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

6. حاج عبو شرفاوي(2011) ،**علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة** ،مذكرة دكتوراه في علم النفس العام ،جامعة وهران ،الجزائر.

7. جلنبو حليمة(2016) ،**مستوى ممارسة معلمي المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم**، مذكرة ماجستير في الادارة والقيادة التربوية ،جامعة الشرق الاوسط ،الأردن.

8. عبد المالك غمراس (2019)، **النمو النفسي الاجتماعي للانا وعلاقته بتعاطي المخدرات لدى عينة من الذكور المتعاطين وغير المتعاطين**، أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

9. سميرة حموش(2019) ،**التسلط التربوي والرسوب المدرسي في المرحلة الثانوية** ،مذكرة ماستر في علم اجتماع التربية ،جامعة المسيلة ،الجزائر.

10. سهام محمد عبد الله(2007) ، **عمل الطفل وأثره في النمو المعرفي واشباع الحاجات النفسية**، مذكرة دكتوراه في علم النفس ، جامعة الخرطوم ، السودان.

- **المجلات العلمية:**

1. احمد إبراهيم اليوسف(2000)، **علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية**، عالم الفكر، مجلد29، عدد01، الكويت.

2. الصمادي، دعوم وفريحات(2008) ، **واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم** ،مجلة البحوث التربوية والنفسية ،العدد23 ،الأردن.

3. احمد حاج موسى (2004)، **النمو المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 20، العدد 1، دمشق، سوريا.

4. بن عيسى زغبوش (2012)، **النمو المعرفي للطفل بين الذهن والدماغ والثقافة**، مجلة الطفولة العربية، العدد 51.

5. بوطيبة جلول (2019)، **التسلط المدرسي وآثاره السيكولوجية على المجموعة المتعلمة**، مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية، العدد 49، جامعة مستغانم، الجزائر.

6. خطايبة والنعواشي(2000) ،**مستوى النمو المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بالمستوى التعليمي والجنس والتحصيل في العلوم** ،مجلة مركز البحوث التربوية ،العدد08 ،جامعة قطر.

7. جلاب مصباح (2017)، **علاقة النمو المعرفي بصعوبات التعلم لدى طفل المدرسة الابتدائية الطفولة الوسطى (6-9 سنوات)**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، العدد 24، الوادي، الجزائر.

8. جون ديوي (1978) ترجمة نظم لوقا، **الديموقراطية والتربية**، مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة.

9. جيدار أحمد حسن (2011)، **التسلط واثره على الطفل**، منتدى جمعية الأنشطة الثقافية والعلمية، العدد 221.

10. رافد قاسم هاشم (2018)، **بياجي والارتقاء المعرفي**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، العدد 38، جامعة بابل، العراق.

11. رشيد سواكر وعيسى تواتي ابراهيم (2015)، **النمو النفسي الاجتماعي وحاجات المسنين في ضوء نظرية إريكسون**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد11 ، جامعة الوادي.

12. سناء الغندوري (2014)، **السلطة لدى المدرس وعلاقته بالقلق النفسي عند التلاميذ**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 3، العدد 12.

13. الطاهر سعد الله (2002)، **جينيتيك النمو المعرفي عند جان بياجي**، مجلة العلوم الانسانية، العدد 02، جامعة بسكرة، الجزائر.

14. عبير عبد الفتاح (2012)، **الممارسات التسلطية في التربوية المصرية**، 25، العدد07.

15. عقيلة عيسو (2011)، **فاعلية برنامج مقترح في تنمية المهارات المعرفية لدى طفل عمره سنتين**، مجلة الطفولة، العدد 08، جامعة القاهرة، مصر.

16. علي اسعد وطفة (1999)، **من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف: قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية**، دراسات العلوم التربوية والشؤون الاجتماعية ، العدد 26، الجزء 5،الامارات.

17. علي عون وعيشة علة (2019)، **نظرية بياجي للتنمية المعرفية: الآليات التنموية والتداعيات التعليمية**، مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع، المجلد2، العدد2، جيجل، الجزائر.

18. ماجد محمد الزيودي (2016)، **درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة للتسلط الاكاديمي وعلاقته باتجاهات الطلبة نحو الجامعة**، مجلة قسم أصول التربية، المجلد 43، العدد 3، جامعة طيبة المدينة المنورة، السعودية.

19. محسن خضر (2008)، **علاقة الاستبداد بالعنف المدرسي عند التلاميذ**، مجلة الديموقراطية العدد 29، الجزء 8.

20. ناصر عبد الرزاق (1999)، **دراسة لبعض أبعاد ظاهرة الدروس الخصوصية بمرحلة التعليم الابتدائي**، مجلة التربية، العدد 14، أسوان.

21. هاني الريس (2016)، **بين السلطة والتسلط** ، مجلة يومية سياسية مستقلة ،العدد4907 .

22. يزيد عيسى السورطي (2009)، **التربية في العالم العربي بين واقع التسلط وسؤال الحرية**، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني لثقافة والفنون والآداب، العدد 279، الكويت.

- **الملتقيات العلمية**

-مصطفى عبد السميع (2009)، **القهر وتحرر التربية**، ملتقى دولي حول الصدمة النفسية، الجزائر.

- **مواقع الانترنت:**

صابر جيدوري ، **الحرية والتربية العربية: علاقة غائبة**،

Http : //www-b-sociology.com/2019/blog-post-1-html.

كندرا يشري، ترجمة طارق الرفاعي (2012)، **نظرية بياجي في التطور المعرفي**،

Http : //atharah.com/the-4-stages-of-cognitive-develepment.

محي الدين توق وآخرون (2021)، **النمو المعرفي للأهداف**،

Http : //www.hlp5.com/article/2076/21

ملاحق

مقيـــــــــــاس التسلط التربوي

تعليمة:

حضرة المعلم /ة، المحترم/ة:

تقوم الباحثة بدراسة عنوان التسلط التربوي وعلاقته بنمو المعرفي عند التلميذ في المرحلة الابتدائي (7-12 سنة)، وذلك للاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر، علما أن البيانات ستكون سرية وللأهداف بحثية فقط.

يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الاجابة عن جميع فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة ✓ أمام كل فقرة، وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة.

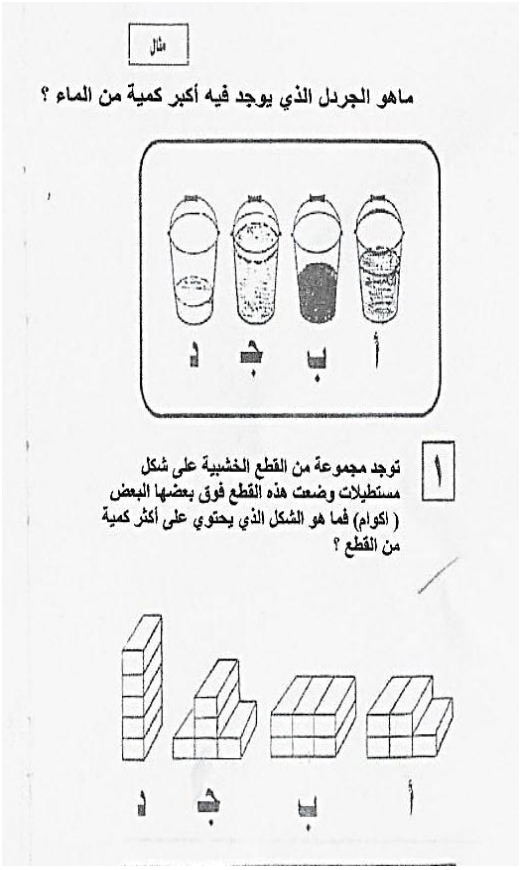
شكرا لحسن تعاونكم

مدة الخبرة:

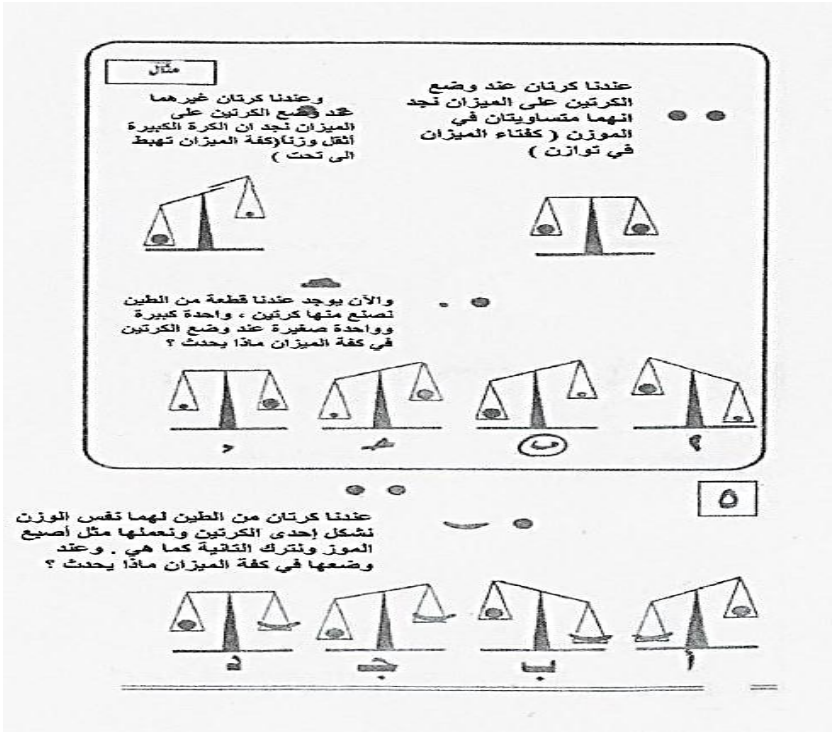
م	التسلط التربوي	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	يستخدم أسلوب الاستهزاء ولقمع آراء الطلبة بطريقة تجرح بمشاعرهم					
02	يستخدم أسلوب التهديد والوعيد مع الطلبة باستمرار					
03	يتسم بالعصبية وعدم سعة الصبر عند تعامله مع الطلبة					
04	يوفر للطلبة فرصا وقنوات ضعيفة للاعتراض على قرارات غير راضين عنها					
05	يغضب من انتقاد الطلبة حتى ولو كان نقدا بناءا					
06	يرفض أعذار الطلبة المبررة في حالات تأخرهم أو غيابهم					
07	يميز بين الطلبة على أساس الانتماء العائلي أو الخلفية الاجتماعية					
08	يؤنب الطلبة عن أخطائهم مهما كانت صغيرة					
09	يستخدم عبارات التشجيع والتعزيز الباهتة وغير الفعالة					

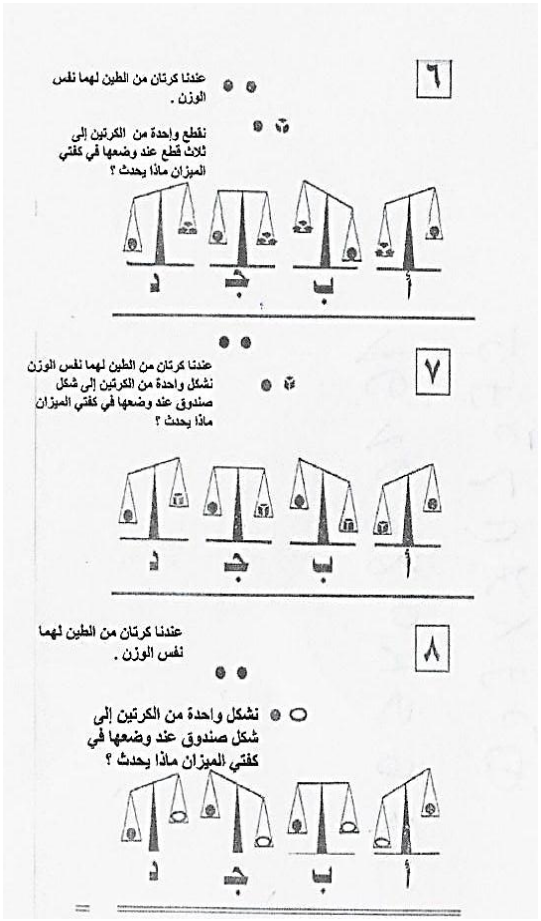
10	يرفض الاستماع لمشكلات الطلبة ومناقشتها					
11	يتيح المجال لسيطرة مجموعة واحدة من الطلبة على أنشطة دون الآخرين					
12	استخدم أسلوب التلقين في الدروس					
13	يرفض إتاحة المجال للطلبة للمشاركة والمناقشة أثناء الدروس					
14	يركز على الطلبة معنيين دون غيرهم أثناء المناقشات					
15	يتجاهل اسئلة الطلبة في الدروس					
16	يتعمد الأسئلة الصعبة في الاختبارات					
17	يستخدم الدرجات لوسيلة لتهديد الطلبة					
18	يكلف الطلبة بواجبات مرهقة وصعبة					
19	يرفض إعطاء الطلبة فرصا إضافية لتحسين درجاتهم					
20	يرفض اعتراض الطلبة على درجاتهم					

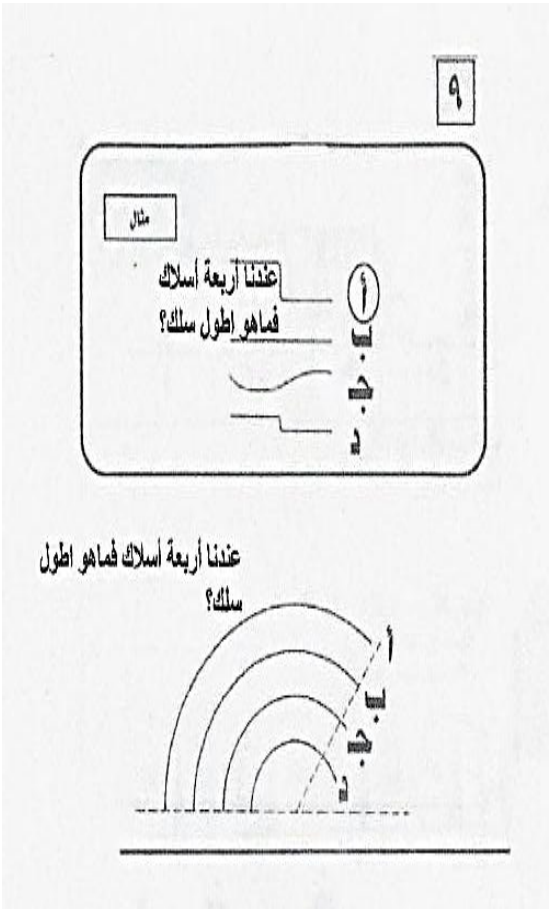
مقياس النمو المعرفي

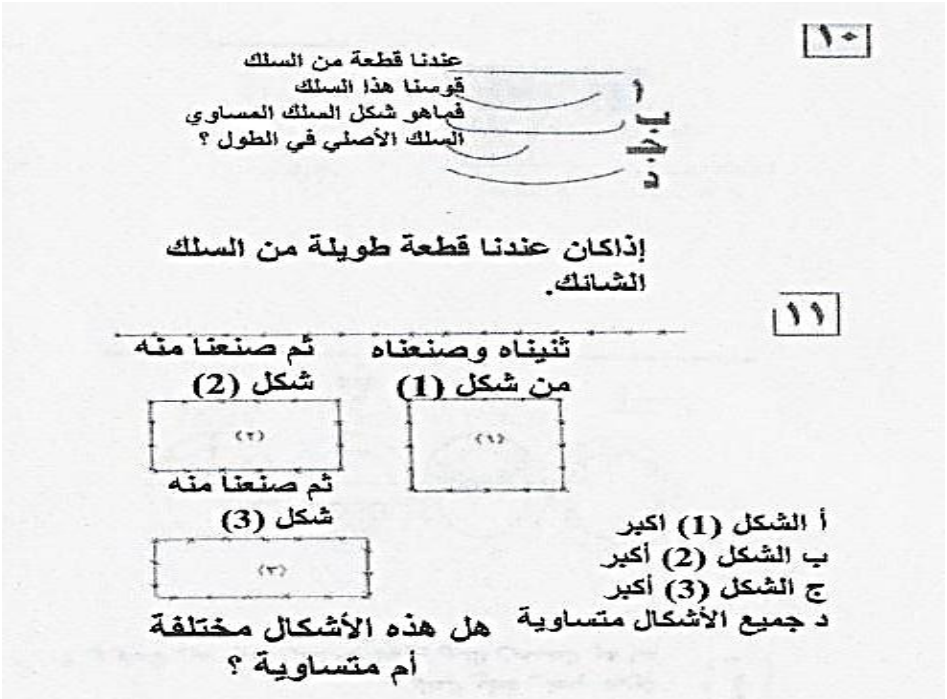







٦
عندنا كرتان من الطين لهما نفس الوزن .
نقطع واحدة من الكرتين إلى ثلاث قطع عند وضعها في كفتي الميزان ماذا يحدث ؟
أ ب ج د
٧
عندنا كرتان من الطين لهما نفس الوزن نشكل واحدة من الكرتين إلى شكل صندوق عند وضعها في كفتي الميزان ماذا يحدث ؟
أ ب ج د
٨
عندنا كرتان من الطين لهما نفس الوزن .
نشكل واحدة من الكرتين إلى شكل صندوق عند وضعها في كفتي الميزان ماذا يحدث ؟
أ ب ج د


٩
مثال
عندنا أربعة أسلاك
فماهو اطول سلك؟
أ ب ج د
عندنا أربعة أسلاك فماهو اطول سلك؟
أ ب ج د


١٠
عندنا قطعة من السلك
قومنا هذا السلك
فماهو شكل السلك المساوي السلك الأصلي في الطول ؟
أ ب ج د
إذاكان عندنا قطعة طويلة من السلك الشانك.
١١
ثنيناه وصنعناه من شكل (1)
ثم صنعنا منه شكل (2)
ثم صنعنا منه شكل (3)
أ الشكل (1) اكبر
ب الشكل (2) أكبر
ج الشكل (3) أكبر
د جميع الأشكال متساوية
هل هذه الأشكال مختلفة أم متساوية ؟

Correlations

Correlations

			تسلط	نمو
Spearman's rho	تسلط	Correlation Coefficient	1,000	-,607
		Sig. (2-tailed)	.	,007
		N	10	10
	نمو	Correlation Coefficient	-,607	1,000
		Sig. (2-tailed)	,007	.
		N	10	61

* Tabuler.

CTABLES

/VLABELS VARIABLES=_78;_87;87_ن;80_ نمو ;91_ل; DISPLAY=LABEL

/TABLE _78;_87;91_ل; [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + نمو [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] BY _80;87_ن;

/CATEGORIES VARIABLES=_80;87_ن; ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE TOTAL=YES POSITION=AFTER.

	جنس		
	ذكر	أنثى	Total

	Count	Mean	Standard Deviation	Count	Mean	Standard Deviation	Count
تسلط	25	41,00	6,90	36	41,00	6,78	61
نمو	25	5,60	1,66	36	6,00	1,91	61

	جنس	
	Total	
	Mean	Standard Deviation
تسلط	41,00	6,46
نمو	5,84	1,81

```
T-TEST GROUPS=_80;87_ن(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=نمو
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
نمو ذكر	25	5,6000	1,65831	,33166
أنثى	36	6,0000	1,91237	,31873

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
نمو	Equal variances assumed	,374	,543	-,847	59
	Equal variances not assumed			-,870	56,030

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
نمو	Equal variances assumed	,400	-,40000	,47208
	Equal variances not assumed	,388	-,40000	,45999

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
نمو	Equal variances assumed	-1,34464	,54464
	Equal variances not assumed	-1,32145	,52145

*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

/INDEPENDENT TEST (نمو) GROUP (نن_80;87_)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

Nonparametric Tests

Notes

Output Created		26-APR-2021 21:39:07
Comments		
Input	Data	D:\mimo\2021\TRAVAUX\حيرش\calcu.sav
	Active Dataset	Ensemble_de_données0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	61
Syntax		NPTESTS /INDEPENDENT TEST (نمو) GROUP (جنس) /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
Resources	Processor Time	00:00:00,39
	Elapsed Time	00:00:03,50

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2021\TRAVAUX\حيرش\calcu.sav

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of نمو is the same across categories of جنس.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,430	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Chi-Square Test

Frequencies

نمو

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	1	6,8	-5,8
2,00	2	6,8	-4,8
3,00	4	6,8	-2,8
4,00	4	6,8	-2,8
5,00	15	6,8	8,2
6,00	12	6,8	5,2
7,00	11	6,8	4,2
8,00	9	6,8	2,2
9,00	3	6,8	-3,8
Total	61		

جنس

	Observed N	Expected N	Residual
ذكر	25	30,5	-5,5
أنثى	36	30,5	5,5
Total	61		

Test Statistics

	نمو	جنس
Chi-Square	30,033[a]	1,984[b]
df	8	1
Asymp. Sig.	,000	,159

Nonparametric Tests

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2021\TRAVAUX\حيرش\calcu.sav

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of قسط is the same across categories of VAR00008.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,841[1]	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

[1] Exact significance is displayed for this test.

* Tabuler.

```
CTABLES
  /VLABELS VARIABLES=_78;_87;91_ل; VAR00008 DISPLAY=LABEL
  /TABLE _78;_87;91_ل; [S][COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] BY VAR00008
  /CATEGORIES VARIABLES=VAR00008 ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE
TOTAL=YES POSITION=AFTER.
```

Custom Tables

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2021\TRAVAUX\حيرش\calcu.sav

	VAR00008						
	أكثر من 5سنوات			أقل من 5سنوات			Total
	Count	Mean	Standard Deviation	Count	Mean	Standard Deviation	Count
تسلط	5	41,60	6,58	5	40,40	7,06	10

	VAR00008	
	Total	
	Mean	Standard Deviation
تسلط	41,00	6,46

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données0.


SAVE OUTFILE='D:\mimo\2021\TRAVAUX\_81;88_;85_ي;\calcu.sav'

  /COMPRESSED.
```