



مدى وعي طلبة جامعة قطر بالقيم التربوية الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة القطرية

د. بدرية مبارك العماري*

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مدى توافر القيم الديمقراطية التربوية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة القطرية. وقد شملت العينة العشوائية طلاباً من جامعة قطر موزعين على مختلف المناطق السكنية بدولة قطر، ويمثلون الكليات الست بالجامعة وهي: كلية التربية، كلية الآداب والعلوم، كلية الشريعة، كلية الهندسة، كلية الإدارة والاقتصاد، وكلية القانون، وقد بلغت العينة (٤٦٤) طالباً وطالبة، يمثلون ما نسبته (٧,٨٪) من المجتمع الأصلي لعينة البحث، وبنسب بلغت (٧,٢٪) و (٧,٨٪) على التوالي.

وقد قامت الباحثة بتصميم استبانة اشتملت على (٨٤) عبارة، وذلك ضمن خمسة محاور، هي: محور الحقوق، محور الواجبات، محور حرية الرأي، محور التسامح، ومحور المساواة، وتمت معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- * توافر مجموعة من القيم الديمقراطية في أساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة القطرية، صنفت تحت خمسة محاور: الحقوق - الواجبات - حرية الرأي - المساواة - التسامح.
- * تختلف القيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة

* دكتوراه في أصول التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات، ج. م. ع.، عام ١٩٩٧، وأستاذ مشارك بقسم العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، دولة قطر.

الاجتماعية، المتعلقة بمحور الواجبات، ومحور المساواة، ومحور التسامح، باختلاف جنس الطلبة وقد أتت الفروق لصالح الإناث فيما يتعلق بمحور الحقوق، في حين أتت لصالح الذكور في محوري المساواة والتسامح.

* تختلف القيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية باختلاف الترتيب الولادي، حيث أتت الفروق بين الطلبة ذوي الترتيب الولادي الأول والثاني من ناحية، والطلبة ذوي الترتيب الولادي الثالث فأكثر من ناحية ثانية، ولصالح الطلبة ذوي الترتيب الولادي الأول والثاني.

* تختلف القيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية، المتعلقة بمحور المساواة باختلاف السنة الدراسية، حيث أتت الفروق بين طلبة السنة الدراسية الأولى وطلبة السنة الدراسية الثالثة، ولصالح طلبة السنة الثالثة.

* لا تختلف القيم الديمقراطية في أساليب التنشئة الاجتماعية باختلاف: الكلية، أو التخصص، أو المنطقة السكنية. وقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والاقتراحات ببحوث مستقبلية في ضوء نتائج البحث.

مقدمة الدراسة وأهميتها:

يشهد العالم اليوم مداً ديمقراطياً تربوياً متنامياً عبر قارات العالم وبلدانه كافة، ولم يعد مفهوم التربية الديمقراطية من المفاهيم الأساسية في اجتماعيات التربية فقط، بل أصبحت التربية الديمقراطية مطلباً أساسياً للمجتمعات الإنسانية المؤمنة بحتمية الحياة والحب والتسامح والمساواة من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية محلياً وكونياً.

وتؤكد التجارب الإنسانية أهمية دور المؤسسات التربوية في غرس القيم الديمقراطية في عقول الأبناء ووجدانهم، لذلك يذكر بعض الباحثين أن منظومة القيم التربوية والهوية تتشكل في الفرد خلال السنوات المبكرة من العمر، وتستمر في استقرار نسبي خلال دورة الحياة (Sapiro, 2004)، ومن هنا فإن المؤسسات التربوية التعليمية التي تؤكد أهمية التربية الديمقراطية في أساليب

التنشئة الاجتماعية السليمة بأبعادها وقيمها وشروطها هي التي تشكل أمن المجتمع واستقراره.

وإذا كنا على قناعة تامة بأن المؤسسات التربوية المجتمعية - على مختلف أنواعها - إنما هي حلقات متصلة لا تنفصل عن خلفياتها الثقافية والاجتماعية والسياسية، فعندها ندرك أهميتها في تشكيل الحياة الفكرية والثقافية والمستقبلية للأبناء، وتعتبر الأسرة الحلقة الأولى التي تشكل الفكر الديمقراطي للنشء بمختلف مكوناته، ومن خلالها تبدأ الدورة الاجتماعية للممارسات الديمقراطية ضمن مختلف المؤسسات المجتمعية (Plutzer, 2002).

فالأسرة هي أول مؤسسة اجتماعية تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية الأساسية والقاعدية للطفل، ثم تأتي المؤسسات الأخرى في المجتمع، وعلى رأسها المدرسة لاستكمال التنشئة الاجتماعية للأجيال الناشئة أو إعادة تشكيلها، إضافة إلى المؤسسات الشبابية والأندية الرياضية وجماعة الرفاق وغيرها، وهو ما يعرف بالتنشئة الموازية التي من الممكن أن تكون متوافقة أو غير متوافقة مع أساليب التنشئة الأولية. (Galston, 2001; Torney-Purta et al., 2001; Hooghe and Stolle, 2003).

وفي دولة قطر نظم (المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، ٢٠٠٥م) ملتقى للشباب الخليجي تحت عنوان: "الديمقراطية في الخليج"، وناقش الملتقى على مدى يومين ثلاثة محاور رئيسية هي أزمة الهوية لدى الشباب الخليجي، وأهمية التنشئة الديمقراطية في حياة الشباب الخليجي ومعوقاتها، وصور من الممارسات الديمقراطية للشباب الخليجي، وفي ختام الملتقى رفعت بعض التوصيات منها ضرورة إنشاء قناة تلفزيونية تعنى بالشباب في الخليج، وإنشاء موقع إلكتروني خاص بهم، وطالب المشاركون في الملتقى الذي تمحور حول دور الشباب في مستقبل الحركة الديمقراطية في الخليج باستمرارية الملتقى بشكل دوري في كل دولة وبمشاركة الجنسيتين، وإنشاء مجلس استشاري من

الجنسين يتبع الأمانة العامة لدول الخليج العربية، ويعنى بتفعيل العملية الديمقراطية.

وفي هذا الإطار يقول حضرة صاحب السمو الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني أمير دولة قطر (٢٠٠٧م):

"إن السبب الرئيس للقصور الديمقراطي في اعتقادي يرجع إلى غياب الفهم الصحيح للإصلاح الذي يتعين أن يكون شاملاً لا جزئياً، فمن غير الممكن أن يكون هناك إصلاح اقتصادي دون إصلاح سياسي، كما أن أي إصلاح سياسي لابد أن يدعمه ويؤطره إصلاح اجتماعي، وبقدر نجاح الإصلاح الاجتماعي يكون نجاح الإصلاح السياسي؛ لأن الديمقراطية شأن أي ممارسة سياسية تعتمد على ظروف المجتمع وأسلوب التعامل بين أفرادها، فإذا لم تكن العلاقات الاجتماعية بين الناس قائمة على التسامح والإيمان بالحرية والقبول بالتنوع والحق في الاختلاف، لا يمكن للديمقراطية أن تتحقق أو للإصلاح أن يكتمل.

وقد أولت تجربة الإصلاح في قطر اهتماماً كبيراً بتطوير نظامنا الاجتماعي وفق رؤية توائم بين قيمنا الدينية والوطنية الأصيلة وما تقتضيه روح العصر وضروراته، وقد ركزنا بشكل خاص على التعليم باعتباره وسيلة فعالة للتنشئة الاجتماعية السليمة التي تفسح المجال للتفكير الخلاق، وتجعل من الحوار والعمل الاجتماعي والمشاركة في المسؤولية سبيلاً لا غنى عنه في صنع القرار، وإذا كان ترسيخ هذا النظام الاجتماعي الجديد يحتاج إلى الجهد والوقت فإنه يعد شرطاً ضرورياً كي تؤدي عملية الإصلاح السياسي ثمارها" (*).

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات التي تتناول موضوع العلاقة بين التربية الديمقراطية وأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة القطرية، وهي

(*) آل ثاني، حمد بن خليفة، (٢٠٠٧م)، المنتدى السابع للديمقراطية والتنمية والتجارة الحرة، (أبريل، ٢٣-٢٥).

من الدراسات التي تتناول الموضوع بين فئة الطلاب والطالبات في الجامعات. ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أهمية هذه الدراسة لما لها من نتائج واضحة على ما يلي:

- ١ - تحديد أبعاد بعض القيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة القطرية.
- ٢ - توضيح أهمية العلاقة بين الممارسات التربوية الديمقراطية داخل الأسرة القطرية وممارستها داخل المجتمع بصفة عامة.
- ٣ - نتائج هذه الدراسة قد تكون مفيدة لواضعي السياسات التربوية والمربين والمهتمين بقضايا التخطيط الاجتماعي والتربوي لبناء أجيال المستقبل من الشباب القطري.
- ٤ - المساهمة في دعم البحوث العلمية المعنية بدراسة العلاقة بين القيم التربوية الديمقراطية وأساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمع القطري.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- السؤال الأول:** ما مدى توافر القيم التربوية الديمقراطية في أساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة القطرية من وجهة نظر طلبة جامعة قطر؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:
- ما مدى توافر القيم التربوية الديمقراطية الخاصة بالحقوق داخل الأسرة القطرية؟
 - ما مدى توافر القيم التربوية الديمقراطية الخاصة بالواجبات داخل الأسرة القطرية؟
 - ما مدى توافر القيم التربوية الديمقراطية التي تهدف إلى تأكيد حرية الرأي داخل الأسرة القطرية؟
 - ما مدى توافر القيم التربوية الديمقراطية التي تهدف إلى تحقيق المساواة داخل الأسرة القطرية؟

- ما مدى توافر القيم التربوية الديمقراطية التي تدعو إلى التسامح داخل الأسرة القطرية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات القيم التربوية الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة القطرية من وجهة نظر طلبة جامعة قطر بحسب المتغيرات التالية: نوع الكلية، التخصص، الجنس، السنة الدراسية، المنطقة السكنية، ترتيب الطالب / الطالبة بين الإخوة داخل الأسرة ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١ - تحديد مدى توافر القيم التربوية الديمقراطية في أساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة القطرية.

٢ - تعرف الاختلاف الخاص بالقيم التربوية الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة القطرية من خلال وجهة نظر طلبة جامعة قطر باختلاف المتغيرات التالية: (نوع الكلية، الجنس، السنة الدراسية، المنطقة السكنية، الترتيب الولادي).

حدود الدراسة:

تلتزم هذه الدراسة في تعميم نتائجها الحدود التالية:

* تقتصر عينة الدراسة على طلبة جامعة قطر من القطريين؛ وذلك لأن هؤلاء الطلبة أصبحوا يمتلكون القدرة على فهم أبعاد التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة القطرية، وكذلك القدرة على تكوين الاتجاهات والقيم التي يمكن أن يعبروا من خلالها عن أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعرضوا لها داخل أسرهم.

* تتحدد النتائج بالحدود الزمنية، والمكانية للعينة، حيث تشمل طلبة جامعة قطر في بداية العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

* توزعت عينة الدراسة على طلاب جامعة قطر وطالباتها، من مختلف

الكليات والمناطق السكنية في دولة قطر بناء على التوزيع الجغرافي للبلديات.

* تقتصر النتائج في حدود الاستبانة التي تم إعدادها وتطبيقها في هذه الدراسة، وهي استبانة "مدى وعي طلبة جامعة قطر بالقيم التربوية الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمع القطري".

* تتناول هذه الدراسة القيم التربوية الديمقراطية التالية: الحقوق، الواجبات، حرية الرأي، المساواة، والتسامح.

تعريف المصطلحات:

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تحديد المصطلحات المستخدمة فيها على النحو التالي:

مفهوم التنشئة الاجتماعية:

وعرفها (Oates, J., 2007, p.1) بأنها العملية التي يتحول خلالها الطفل من رضيع يعتمد كلياً على المحيطين به من الكبار إلى عضو في المجتمع يسهم في بناء الحياة الاجتماعية وتطورها. والتنشئة الاجتماعية هي عملية إعداد الطفل للمعيشة في المجتمع، وتقوم على اكتساب الطفل لثقافة المجتمع الذي يعيش فيه. والتنشئة الاجتماعية لا تحدث تلقائياً، ولكنها تحدث نتيجة لمعيشة الطفل في وسط إنساني اجتماعي له ثقافته، وقد تكون بعض الخبرات التي يكتسبها الطفل مقصودة من جانب الآباء والمربين وبعضها الآخر غير مقصود، ولكن عملية التنشئة الاجتماعية عملية تعلم من جانب الأبناء، وهدف هذه العملية هو تشكيل سلوك الطفل تشكيلاً اجتماعياً، أي بحسب المعايير والقيم الاجتماعية، ومقومات ثقافة المجتمع القطري (Encyclopedia Britannica, 2007).

ويذكر الباحثون من أمثال (Moore, R., 2003) أن نتائج الدراسات العلمية حول مفهوم التنشئة توصلت إلى أن التنشئة الاجتماعية عملية محايدة يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية.

مفهوم الديمقراطية في التربية:

يعتبر العالم (John Dewey 1859 - 1952) رائداً من رواد التربية الديمقراطية، وحول مفهوم الديمقراطية في التربية أكد حقيقة أن الديمقراطية تقوم على أساس عنصرين (معياريين) مهمين هما: عدم الاستبداد وعدم الانعزال، ولا يعني أولهما مزيداً من العدد والتنوع في الاهتمامات المشتركة والعامة فحسب، بل يعني مزيداً من الاعتماد على الاعتراف بالاهتمامات أو المصالح المتبادلة أساساً في الضبط الاجتماعي. أما ثانيهما فلا يعني تفاعلاً أكثر حرية بين الجماعات الاجتماعية فحسب، بل يعني أيضاً التغير في العادات الاجتماعية، وإعادة توافقهما باستمرار عن طريق مواجهة المواقف الجديدة الناتجة من التعامل المتباين. فالديمقراطية في التربية شيء أكثر من مجرد شكل من أشكال السلطة، فهي أولاً وقبل كل شيء أسلوب في الحياة الاجتماعية، وفي الخبرة المشتركة القابلة للانتقال داخل الأسرة وفي المجتمع (Smith, K. Mark, 2001). ويقصد بالتربية الديمقراطية تربية النشء على المثل والقيم الديمقراطية التالية:

- التربية لأجل الكرامة الإنسانية.
 - التربية لأجل الحرية.
 - التربية لأجل الاستقلال.
 - التربية لأجل المساواة.
 - التربية لأجل الحياة الجماعية المشتركة.
- (Smith, K., 2001)

وتنطلق التربية الديمقراطية من قيم الحب والتسامح، وترتكز إلى المبادئ التربوية الحديثة ذات الطابع الإنساني، وتسقط فيها الحواجز النفسية بين أطراف العملية التربوية، وتتناهى معها كل أشكال العنف والقسر والإكراه في العمل التربوي (علي وطفة، ٢٠٠٣م، ص ٨٩).

مفهوم الديمقراطية في التربية، وتشمل في هذه الدراسة القيم التالية:

- قيم الحقوق:

المقصود بالحقوق هي تلك التي تمكننا من تطوير واستعمال مختلف قدراتنا العقلية ومواهبنا وضمائرنا، وتلبي احتياجاتنا الروحية، وتقوم على حق التمتع بالكرامة والاحترام والحماية (الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان، ٢٠٠٧م)، ويقصد بها في هذه الدراسة حق الأبناء في الأمن والاستقرار ومراعاة رغباتهم الشخصية، والحفاظ على خصوصياتهم وتشجيعهم على مناقشة آرائهم واحترامهم ومعاملتهم بحرية، وحل مشكلاتهم الأسرية والدراسية.

- قيم الواجبات:

إذا كان طلب الفعل على وجه الإلزام كان واجباً (هبة عزت، ٢٠٠٧م)، وتشمل في هذه الدراسة احترام الكبار، وتحمل المسؤولية، والمشاركة في المهام المنزلية، ومساعدة الإخوة والأخوات، وأداء الواجبات المدرسية، والقيام بالأعمال التطوعية لخدمة المجتمع.

- حرية الرأي:

ويمكن تعريفها بالحرية في التعبير عن الأفكار والآراء عن طريق الكلام أو الكتابة أو عمل فني دون رقابة أو قيود حكومية بشرط ألا يمثل طريقة الأفكار ومضمونها أو الآراء ما يمكن اعتباره خرقاً لقوانين الدولة وأعرافها أو المجموعة التي سمحت بحرية التعبير، ويصاحب ذلك بعض الحقوق مثل حرية العبادة وحرية الصحافة وحرية التظاهرات السلمية (عادل محمود، ٢٠٠٧م)، وتشمل في هذه الدراسة حرية التعبير عن الأفكار والآراء، والحرص على قيم الحوار وأدبه في المنافسة والاستماع وتقبل النقد، واحترام رأي الإخوة والأخوات، والأخذ بنصيحة الوالدين، وتقبل رأي الإخوة والأخوات وإن اختلفوا في الرأي.

- قيم التسامح:

يتأسس الخطاب العالمي حول التسامح على مبادئ حقوق الإنسان، حيث ورد في البند الأول من وثيقة (إعلان المبادئ حول التسامح الصادرة عن اليونسكو، في ١٦ تشرين الثاني ١٩٩٥م) أن معنى التسامح هو الاحترام والقبول بتنوع ثقافات عالمنا واختلافها، وهو واجب أخلاقي وضرورة سياسية وقانونية تساعد على الاستبدال بثقافة الحرب ثقافة السلام، وهو يطبق من طرف الأفراد والجماعات والدول، وهو مفتاح التعددية والديمقراطية ودولة الحق، ويقصد بها من خلال هذه الدراسة احترام حق الاختلاف في الأصول الاجتماعية أو المذهبية أو الدينية، واحترام الناس مهما اختلفت مستوياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية، والتعايش مع الآخرين سواء داخل الأسرة أو خارجها بتسامح ومودة، وحل المشكلات سلمياً، والاعتذار عند الخطأ.

- قيم المساواة:

يدور معنى المساواة على المماثلة والمعادلة، يقول (الراغب الأصفهاني، ٤٣٩): المساواة هي المعادلة المعتبرة بالذرع والوزن والكيل والكيفية. ويقصد بها أيضاً اعتدال الشيء في ذاته. ويقول (الخليل بن أحمد الفراهيدي، باب الفيض من السين): ساويت هذا بهذا، أي رفعتة حتى بلغ قدره ومبلغه. ويقصد بها في هذه الدراسة التعامل مع جميع الأبناء ذكوراً أو إناثاً، كباراً أو صغاراً بأساليب متساوية ودون تمييز أو تفضيل، ومنح فرص متساوية ومتكافئة للأبناء في الرعاية، والتعليم، والتشاور، وتوزيع الأدوار.

الإطار النظري للدراسة:

التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية هي عملية التعلم الاجتماعي التي تشارك فيها الأسرة المؤسسات التعليمية والمجتمعية المختلفة، بهدف الوصول بالفرد إلى نمو سوي

يتحقق فيه استقرار منظومة القيم التي يعيشها المجتمع داخل نفسية الفرد، ويتمثلها في سلوكه، وذلك من خلال استيعاب الأدوار التي يقوم بها الأفراد ويعترف بها المجتمع حالياً ومستقبلاً، وكذلك تطوير المهارات المطلوبة لأداء الأدوار وما يصاحبها من سلوكيات وتصرفات ودوافع واتجاهات. (Knafo, A. & Schwart, S. 2003).

وتواجه مختلف المجتمعات صعوبات متنوعة فيما يتعلق بنقل القيم وغرسها على اختلافها، وهي تعتمد في ذلك على المؤسسات التعليمية المختلفة التي تستند إلى التفاعل الاجتماعي الهادف إلى إكساب الأفراد تصرفات وسلوكيات ومعايير تتناسب مع الأدوار الاجتماعية التي يقومون من خلالها بمسيرة المجتمع والتكيف معه، وذلك لسد الفجوة الثقافية حول التنشئة والمعرفة التي قد تنشأ بين الأجيال المختلفة.

ويرى بعض العلماء - من أمثال (Peterson, 2003, p.81) - في التنشئة الاجتماعية العملية ما يجعل الفرد واعياً بالقيم والمهارات الاجتماعية، ومن ثم يجعله متميزاً بالمهارات السلوكية الاجتماعية التي تمكنه من التفاعل مع المجتمع بإيجابية.

بينما يرى البعض الآخر من العلماء - من أمثال (Olsson, 1999, p. 253) - أنها عملية تزرع في وعي الفرد السلوكيات والقيم المجتمعية التي تلائم المجتمع الذي ينتمي إليه وتحوله إلى حالة الرشد التي تتزامن مع الاستقلالية والابتكار.

ويعتقد آخرون - مثل (Williamson, et. al, 2004, p. 187) - أنها عملية تعليم وتعلم وتربية تستند إلى التفاعل الاجتماعي، بهدف إكساب الفرد سلوكاً ومعايير واتجاهات تتناسب مع الأدوار الاجتماعية المتوقعة منه، وتمكنه من مسيرة الجماعة والتوافق معها اجتماعياً.

وهناك رأي آخر يذكره كل من (Crouter, Bumpus, Davis & Mchale, 2005)، يرى أن التنشئة الاجتماعية ما هي إلا عملية يتم من خلالها تعليم الأفراد الجدد

قواعد المجتمع وقوانينه من خلال مختلف مؤسسات التنشئة، وذلك لكي يتمكن الأفراد من تبني قيم المجتمع وقوانينه وبالأسلوب نفسه الذي يحدده المجتمع.

مبادئ التنشئة الاجتماعية:

يوضح (Wentzel, 2002) أن أهم المبادئ التربوية للتنشئة الاجتماعية تتلخص فيما يلي:

- * التقبل النفسي داخل الأسرة أو بين الزملاء في المدرسة أو بين جماعة الرفاق.
- * الاعتدال في المعاملة سواء بين الأبناء ذكراً أو أنثى، أو بين الأبوين: الأب أو الأم.
- * توفير مقومات وسط حيوي آمن سواء في الأسرة أو في المدرسة أو في جماعة الرفاق أو في المجتمع كله، ملبياً للحاجات البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية والمادية التي يتطلبها نمو الأجيال الشابة.
- أما أساليب التنشئة الاجتماعية ومواقفها فهي مرتبطة تماماً بمبادئها مثل:
 - المصاحبة والتقبل والمشاركة النفسية والاجتماعية للطفل داخل الأسرة وفي المدرسة وسط الزملاء، وبين مجموعة الرفاق.
 - تكوين عادات ومهارات تمكن الطفل من ممارسة أفعاله التي تستدعيها المواقف بنمطية وتوافقية طبيعية.
 - التوضيح الفعلي للأحداث والمواقف لمساعدة الطفل على فهم طبيعة النظم الطبيعية والاجتماعية المحيطة به.
 - وضع قيم ومعايير ضابطة للسلوك حتى تحدد الفواصل بين ما هو مرغوب وما هو عكس ذلك.
 - العلاج بأساليب علمية ومنهجية تحافظ على تماسك الذات وترشيد السلوك.
- وخصائص التنشئة الاجتماعية متعددة، ومن أهم خصائصها الاجتماعية ما ذكره كل من: (Jodl, et al., 2001)، من أنها عملية إنسانية اجتماعية قائمة على التفاعل المتبادل بينها وبين مكونات البناء الاجتماعي.

ويضيف (Larson, et al., 2002) أنها عملية نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان، وكذلك تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية داخل المجتمع الواحد، وما تعكسه كل طبقة من ثقافة فرعية، وهي عملية اجتماعية تختلف من بناء اجتماعي واقتصادي إلى آخر.

ويذكر (Lewis, 2007) أن التنشئة الاجتماعية تتميز بخاصية الاستمرارية ولا تقتصر على مرحلة الطفولة بل تتجاوزها إلى المراحل التالية حتى الشيخوخة، حيث إن المشاركة المستمرة تتطلب تنشئة مستمرة لمقابلة المتطلبات الجديدة التي لا نهاية لها في المجتمع، إضافة إلى أنها عملية تعتمد على التلقين والتقليد والتوحد مع الأنماط العقلية لدى الأفراد بهدف دمج عناصر الثقافة في نسق الشخصية.

وأخيراً يوضح (Furman, et. al., 2002) أن التنشئة الاجتماعية تتأثر بمجموعات الأقران وأنواع المهن والحرف، وتعبّر عن نشاط النسيج الاجتماعي بأشكاله المختلفة المؤثرة على الفرد؛ لكي يتكيف مع الآخرين ويكتسب معارف وقيماً ومهارات ممن حوله.

التربية الديمقراطية:

تؤكد الدراسات الحديثة أن علاقة التربية بالديمقراطية ليست مجرد أساليب تربوية أو فرص تعليمية في المجتمع، وإنما هي بالإضافة إلى ذلك، علاقة شمولية في مكوناتها وتفاعلاتها في أي عمل تربوي اجتماعي ديمقراطي (Lewis, 2007).

وإذا كان مفهوم التربية من أجل الديمقراطية، أحد المفاهيم الرئيسية في علم اجتماع التربية، فإنه من ثم يؤكد أهمية دور التربية في بناء المجتمع الديمقراطي (Resnik, 2007).

ويؤكد (مصطفى محسن، ٢٠٠١م، ص ٤٠) أن أنسب طريق لتأسيس

التربوية الديمقراطية هي التربية كما تمارس في مضمونها الاجتماعي الشمولي في إطار مختلف مؤسسات ومجالات المجتمع، بدءاً من الأسرة إلى المدرسة، ثم الجامعة، والجمعية، والنادي، والحزب، والنقابة، والمؤسسة الإنتاجية، بل في مختلف العلاقات والتبادلات والممارسات الاجتماعية، المادية منها والرمزية.

ويذكر (علي وطفة، ٢٠٠٣م، ص ٨٠) أن التجربة الإنسانية، تؤكد عبر مسارها التاريخي أن الحياة الديمقراطية لأمة من الأمم مرهونة بأبعادها وخلفياتها التربوية، وذلك لأن حضور الديمقراطية وتكاملها في حياة الأمة أمر مرهون بمدى تأهيل القيم الديمقراطية في عقول الناس ووجدانهم.

وبناء عليه، فإن المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية معنية ببناء الوعي بأهمية القيم التربوية الديمقراطية في تطور المجتمع بجميع مؤسساته (Resnik, 2007).

أما (الشيخ / يوسف القرضاوي، ١٩٩٧) فيقول: "حينما نتحدث عن الديمقراطية لابد أن نتحدث عن بصيرة، فكثير من المسلمين الذين يقولون بأن الديمقراطية منكر أو كفر أو أنها ضد الإسلام لم يعرفوا جوهر الديمقراطية، ولم يدركوا هدفها ولا القيم التي تركز عليها، وفي هذا المضمون قال علماؤنا قديماً بأن الحكم على الشيء فرع من تصوره؛ أي أننا إذا لم نتصور الشيء فلا يجوز أن نحكم له ولا عليه.. وأن كل المبادئ والقيم التي قامت عليها الديمقراطية من الحرية والكرامة ورعاية حقوق الإنسان هي مبادئ إسلامية وليست حقوقاً" (١).

أما ما يتعلق بالعلاقة بين التربية الديمقراطية والمساواة، فقد أشار (حزب العمال التونسي، ٢٠٠٠م) إلى حقيقة أنه لا ديمقراطية دون المساواة بين

(١) القرضاوي، الشيخ يوسف، (١٩٩٧م)، ندوة الديمقراطية في الفكر الإسلامي المعاصر، برنامج الشريعة والحياة، قناة الجزيرة الفضائية، (فبراير).

- الجنسين، وإلى ضرورة أن يمثل القضاء على التمييز بين الجنسين محوراً أساسياً من أجل المساواة وذلك على أساس:
- * جعل المساواة بين الجنسين مبدأً دستورياً ينسحب على القوانين كافة.
- * إقرار مبدأ الإدارة المشتركة للعائلة في الولاية على الأطفال وفي الإرث وفي اختيار مقر سكنى العائلة ولقبها.
- * المساواة في العمل مع اتباع سياسة التمييز الإيجابي لتحقيق المساواة.
- * إقرار المساواة في تولي جميع الوظائف العامة مع تكريس مبدأ التناسف في الهيئات التمثيلية كافة.
- * تتكفل الدولة بنفقات الأمومة خلال فترة الحمل وعند الوضع وبعده، ومنح المرأة الحامل عطلة خالصة الأجر بشهرين قبل الولادة وبشهرين بعدها.
- * اتباع سياسة أسرية تشجع على تحمل الزوجين أعباء الأسرة.
- * تتكفل الدولة بتوفير المحاضن ورياض الأطفال.
- * احترام حقوق الطفل في صلب العائلة والمجتمع وصيانة حرمة الجسدية والمعنوية وحقه في العيش بأمان مع والديه، وفي ممارسة جميع الأنشطة التي تنمي مواهبه.

الدراسات السابقة:

أجرت فاطمة نذر (٢٠٠٠م) دراسة استهدفت تعرف بعض القيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسر الكويتية، وطبقت أداة البحث على عينة عشوائية بلغت (١٥٣٠) من الأبناء و (٩٣٦) من الآباء والأمهات. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية على العناصر الأربعة للاستبانة، وهي محور: التسامح، محور المساواة، محور حرية الرأي، ومحور الحقوق والواجبات.

وفي دراسة حلمي ساري (٢٠٠٤م) التي هدفت إلى تعرف طبيعة التنشئة الاجتماعية الديمقراطية في المؤسسة التربوية المدرسية، فقد اعتمدت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى بشقيه الكمي والكيفي في تحليل مضامين الكتب

المدرسية، وقد توصلت الدراسة إلى غياب المضامين الخاصة بالحقوق من هذه الكتب مثل: المساواة، أما الحقوق الضمنية التي وردت في الكتب فكانت الكرامة الإنسانية، والتضامن، والتسامح، والحرية، والعدالة الاجتماعية.

أما دراسة بشار مصلح وموسى أبو دلبوح (٢٠٠٥م) فقد هدفت إلى معرفة مدى تبني الأسرة الأردنية لبعض المفاهيم الديمقراطية في عملية التنشئة الاجتماعية، وقد حددت الدراسة الممارسات الديمقراطية بالمحاور الثلاثة: الحقوق والواجبات، المساواة، وحرية الرأي. واختيرت عينة عمدية مكونة من (١٠٠) أسرة. وخلصت النتائج إلى اتفاق العينة على اعتبار الحقوق والواجبات أهم المفاهيم الديمقراطية التي يمارسونها داخل الأسرة، ويأتي محور حرية الرأي في نهاية المحاور.

كما أجرى (Rossler, Matthias, 2000) دراسة حول العلاقة بين الديمقراطية والتربية، وقد بينت الدراسة أن هناك الكثير من الجماعات والمؤسسات التي تلعب دوراً رئيساً في عملية التنشئة الاجتماعية، ذكر منها: الأسرة، المدرسة، وجماعة الرفاق، وأماكن العبادة، والنادي الشبابية على اختلاف أنواعها، ووسائل الإعلام على تنوعها، والوسائط الثقافية المسموعة والمكتوبة والمرئية الحديثة منها والمستحدثة، وعلى الرغم من اختلاف الأدوار بين تلك المؤسسات فإنها تشترك جميعاً في تشكيل قيم الفرد ومعتقداته واتجاهاته وسلوكه، ويأتي في مقدمتها من حيث الأهمية بالطبع الأسرة والمدرسة.

وفي دراسة مقارنة أجراها (Al-Soudi, A., 2001)، وتناولت موضوع العلاقة بين الديمقراطية والمعتقدات الدينية بين طلاب جامعتي الأردن وتركيا، خلصت الدراسة إلى نتائج منها: أن التكوين النفسي والثقافي للفرد لا يتحدد بفعل ما يرثه من عنصر أو جنس أو بنية جسمانية، وإنما يتحدد بفعل المجموعة الحضارية التي ينشأ فيها وما يكون لها من معتقدات وتقاليد واتجاهات وقيم، وبفعل ما نلزمه به، وتفرضه عليه التنشئة الاجتماعية من وجهات نظر، وبفعل ما تنميه فيه وتشجعه عليه من قدرات وإمكانات.

وقد أجرى (Glasgow, k., et al., 1997) دراسة هدفت إلى البحث عن العلاقة بين صور التربية الوالدية وأنماطها وبين التحصيل الدراسي والتوافق النفسي والاجتماعي للأبناء المراهقين. واشتملت الدراسة على عينة شملت ست مدارس من المرحلة الثانوية، واتضح من النتائج أن الأبناء الذين حصلوا على تربية متحررة ومرنة من خلال تعامل الوالدين كانوا أكثر تحصيلاً علمياً وتوافقاً نفسياً واجتماعياً من الأبناء الذين تعرضوا لمعاملة والدية متشددة وصارمة.

وركزت دراسة (Furman, W., et al., 2002) على العلاقة بين المراهقين والآباء والأصدقاء، واشتملت العينة على (٨٦) مراهقاً، تم إجراء مقابلات معهم على مدى ثلاث مرات لتحديد شكل العلاقات بين المراهقين وآبائهم وأصدقائهم. وكان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباط قوية بين نوع المعاملة الوالدية وعلاقة المراهق بأصدقائه.

وقد بحثت دراسة (Wentzel & Caldwell, 1997) موضوع أثر المعلم والمدرسة على تربية الأبناء، وذلك من خلال محاولة الإجابة عن التساؤل التالي: هل المعلمون الفاعلون مثل الآباء الجيدين؟ وذلك من وجهة نظر المعلمين، واشتملت العينة على (٤٥٣) طالباً في المدارس الثانوية، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين بين تزايد دافعية الطلاب في السلوك الاجتماعي وفي ارتفاع معدلات التحصيل عند الطلاب وبين المحاور الخاصة بالدراسة، وهي السيطرة ومعدلات النضج، وأساليب التواصل الديمقراطية، والتنشئة الاجتماعية.

وقد هدفت دراسة (Knafo & Schwartz, 2003) إلى الكشف عن أثر القيم الوالدية والأسرية والمجتمعية على التنشئة الاجتماعية للأبناء، وذلك من خلال وجهة نظر الأبناء عن آبائهم، ووجهة نظر الآباء عن أنفسهم، واشتملت الدراسة على (٥٤٧) شاباً في المجتمع الإسرائيلي، راوحت أعمارهم ما بين (١٦ - ١٨ سنة). وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من القيم يحرص الآباء على أن يتمسك بها الأبناء من وجهة نظر الأبناء، مقابل وجود قيم خاصة بالتنشئة

الاجتماعية تختلف باختلاف الآباء ويمكن تحديدها ضمن فئتين: قيم تقليدية متشددة، وقيم تحررية ترى أن السعادة هي الخير الرئيس في الحياة. أما دراسة (Crouter, A., et. al., 2005) فتناولت موضوعاً وهو كيف يفهم الوالدان أبناءهم من خلال تحليل الأساليب الخاصة بالتربية الوالدية بين أنماط من الأسر؟ كما يعبر عنها الآباء والأمهات من خلال تعاملهم مع أبنائهم. واشتملت عينة البحث على (١٧٩ أسرة) مع وجود أبناء متوسط أعمارهم (١٦ سنة) وركز البحث على المحاور التالية: الحالة الاقتصادية والاجتماعية، وعدد ساعات العمل، والصفات الشخصية، ونوعية العلاقة بين الآباء والأبناء. وكان من أهم النتائج أن الشباب من الأسر الديمقراطية على درجة عالية من التوافق النفسي، أما الشباب من الأسر التي تعاني مشكلات اقتصادية أو اجتماعية فهم يعانون بدرجة عالية مشكلات سلوكية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن تلخيص ما أشارت إليه الدراسات السابقة في الآتي:

- ١ - اتفقت جميع الدراسات السابقة على أن العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والتربية الديمقراطية من القضايا ذات الأهمية الخاصة في عملية التخطيط التربوي والاجتماعي لبناء أجيال المستقبل وتنمية المجتمع.
- ٢ - بعض الدراسات تناولت موضوع العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والتربية الديمقراطية كما يدركها الوالدان، وحددت الأساليب التربوية المستخدمة من وجهة نظر الآباء.
- ٣ - بعض الدراسات تناولت موضوع التنشئة الوالدية بنموذجها الديمقراطي والتسلطي وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: المؤهل العلمي، والخبرة التربوية. مما سبق يتبين لنا أن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة في الأهمية الخاصة التي توليها لأساليب التنشئة الاجتماعية السليمة في الأسرة وعلاقتها بالتربية الديمقراطية، وتختلف عما سبقها من دراسات في أنها تهدف

إلى معرفة واقع الممارسات الديمقراطية في التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة القطرية كما يدركها الطلبة القطريون في جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بهذه الدراسة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ لكونها من الدراسات المسحية التي تهتم بوصف الجوانب المختلفة لمشكلة الدراسة، بهدف الوصول إلى نتائج مستمدة من الواقع الحقيقي لعينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة جامعة قطر القطريين في كلياتها الست: التربية، الآداب والعلوم، الشريعة، الإدارة والاقتصاد، الهندسة، والقانون، (جامعة قطر، إحصائيات الطلاب خلال العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م)، ويوضح الجدول رقم (١) توزع الطلبة بحسب الكلية والجنس:

جدول رقم (١)

توزع طلبة جامعة قطر بحسب الجنس والكلية ٢٠٠٥م

م	الكلية	ذكور	إناث	المجموع
١	التربية	٧٦	٤٦٤	٥٤٠
٢	الآداب والعلوم	٥٩٦	٢٦٧٧	٣٢٧٣
٣	الشريعة	١٥٣	٣٢٨	٤٨١
٤	الهندسة	٤٥٢	٤٢٥	٨٧٧
٥	الإدارة والاقتصاد	٣١٩	٤١٠	٧٢٩
٦	القانون	٢٠٥	٢٣٥	٤٤٠
	المجموع	١٨٠١	٤٥٣٩	٦٣٤٠
	مجموع القطريين	١٦٠٦	٤٣٣٤	٥٩٤٠

وبلغ عدد أفراد العينة (٤٦٤) طالباً وطالبة (٣٤٠ من الإناث، ١٢٤ من الذكور) يمثلون ما نسبته (٧,٨٪) من المجتمع الأصلي لعينة البحث، وبنسب

بلغت (٧,٢٪) و (٧,٨٪) على التوالي. ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الكلية والجنس والمنطقة السكنية:

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس والكلية والمنطقة السكنية

الكلية	الجنس		المنطقة السكنية				المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	الدوحة	الريان	المناطق الشمالية الجنوبية	
التربية	٣٢	٤٩	٨١	٣٨	٢٩	٨	٦
الآداب والعلوم	٤٠	١٧٩	٢١٩	٨٨	٩٧	٢٠	١٤
الشريعة	١٠	٣٣	٤٣	١٢	٢٤	٥	٢
الإدارة والاقتصاد	١١	٤٦	٥٧	١٨	٢٢	٨	٩
الهندسة	٢٠	٢٤	٤٤	١٨	١٧	٤	٥
القانون	١١	٩	٢٠	٤	٩	٥	٢
المجموع الكلي	١٢٤	٣٤٠	٤٦٤	١٧٨	١٩٨	٥٠	٣٨

تصميم الأداة:

قامت الباحثة بتصميم استبانة تقيس "مدى وعي طلبة جامعة قطر بالقيم التربوية الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية" وذلك بعد الاطلاع على بعض المقاييس التي استخدمها الباحثون في الدراسات السابقة في المواقف التربوية المشابهة، وقد استفادت الباحثة بالكثير مما عرض في المقاييس ذات العلاقة بالقيم الديمقراطية وبأساليب التنشئة الاجتماعية سواء من خلال الدراسات العربية نذكر منها: (فاطمة نذر، ٢٠٠٠م) و(مصطفى محسن، ٢٠٠١م) وبعض الدراسات الأجنبية مثل: (Sargis, J., 2006 ; Ibrahim, A., 2007 ; Carothers, T., 2007 ; Chomsky, N., 1994).

وقد تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من جزأين، اشتمل الجزء الأول

على البيانات الأولية للعيينة وهي: الكلية، التخصص، الجنس، السنة الدراسية، المنطقة السكنية، وترتيب الطالب / الطالبة داخل أسرته.

أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (٨٤) عبارة، وزعت على خمسة محاور هي:

- محور الحقوق واشتمل على (١٦) عبارة.
- محور الواجبات واشتمل على (١١) عبارة.
- محور حرية الرأي واشتمل على (٢١) عبارة.
- محور التسامح واشتمل على (٢٤) عبارة.
- محور المساواة واشتمل على (١٢) عبارة.

وتم قياس الإجابة من خلال مقياس متدرج خماسي وفقاً لتدرج ليكرت. وقد طبقت الاستبانة على طلبة جامعة قطر خلال الفصل الدراسي خريف ٢٠٠٥م، وبلغ عدد الاستبانات المرجعة (٥٩٦) استبانة، وبعد حذف الاستبانات غير المستوفاة للبيانات المطلوبة، بلغ المجموع الكلي للاستبانات (٤٦٤) استبانة، وهي تشكل ما نسبته (٧٧,٩٪) من المجموع الأصلي للاستبانات.

الصدق الظاهري:

تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وقد عدلت الأداة في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم.

حساب الصدق الذاتي:

يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وباستخدام هذه الطريقة فإن أكبر قيمة يمكن أن يصل إليها معامل ثبات المقياس هي (٠,٩٣٥)، وهو معامل يوحي بالثقة في صدق الاختبار، (أحمد غنيم، ١٩٧٩م)، (أحمد سلامة، عبد السلام عبد الغفار، ٢٠٠٠م).

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومحورها والدرجة الكلية للمقياس:

للتأكد من درجة الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وأجزائه قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والمحور المرتبطة به من ناحية وبين العبارة والدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، من خلال تطبيق المقياس على عينة عشوائية من

مجتمع الدراسة بلغت (١٣٠) طالباً وطالبة. ويوضح جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجات العبارات التي يتضمنها المحور الأول الخاص بالحقوق، الذي تنتمي إليه هذه العبارة ودرجة العبارة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ومحورها
والدرجة الكلية للمقياس لعبارات المحور الأول الخاص بالحقوق

م	العبارة / المحور الأول	المحور الأول	الدرجة الكلية
١	توفر لي أسرتي الأمان والاستقرار.	*٠,٣٣٤	*٠,١٥٥
٢	ترعى لي أسرتي رغباتي الشخصية عند القيام بأي تخطيط للأسرة.	*٠,٥٠٩	*٠,٣٢٣
٣	تشجعني أسرتي على الحفاظ على خصوصياتي.	*٠,٤٢٤	*٠,٢٥٦
٤	أشارك أسرتي في التخطيط للمشاريع الأسرية.	*٠,٥٧٣	*٠,٤١٣
٥	تشجعني أسرتي على مناقشة كل آرائي.	*٠,٥٢٠	*٠,٣٩٢
٦	الأب هو صاحب السلطة العليا في المنزل.	*٠,٤٦٩	*٠,٢٩٩
٧	حقوق الأب أهم من حقوق الأبناء.	*٠,٣٩٣	*٠,٢٤٦
٨	تعامل الأسرة الأولاد الذكور بكل حرية.	*٠,٢٣٢	*٠,٢٠٢
٩	أشعر أن أسرتي تعاملني بكل قسوة.	*٠,٠١٤	*٠,١٣٨
١٠	حقوق الأب أهم من حقوق الأم.	*٠,٢٦٧	*٠,٢٣٠
١١	حقوق الأولاد أهم من حقوق البنات.	*٠,١٩٣	*٠,٢١٠
١٢	أساعد إخوتي على حل مشكلاتهم الأسرية.	*٠,٥٠٤	*٠,٣٧٩
١٣	أساعد إخوتي في حل مشكلاتهم الدراسية.	*٠,٤٩٣	*٠,٤٣٤
١٤	أشعر أنني حصلت على الاحترام الذي أستحقه في أسرتي.	*٠,٤٥٣	*٠,٣٢٣
١٥	أعتقد أنه من حقي التدخل في شؤون أخي / أختي.	*٠,٤٦٤	*٠,٢٩٢
١٦	تحرص أسرتي على الاستماع لمشكلاتي الدراسية.	*٠,٤٦٧	*٠,٣٦٠

* دال إحصائياً على مستوى دلالة ٠,٠٥

كما يوضح الجدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجات العبارات التي يتضمنها المحور الثاني الخاص بالواجبات التي تنتمي إليها تلك العبارات ودرجة العبارة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ومحورها والدرجة الكلية للمقياس لعبارات المحور الثاني الخاص بالواجبات

م	العبارة	المحور الأول	الدرجة الكلية
١	تعودني أسرتي على احترام الكبار.	*٠,٢٧٢	*٠,١٤٩
٢	أقوم بدوري داخل أسرتي بما يتناسب وعمري.	*٠,٤٨٦	*٠,٣٤٩
٣	تعودني أسرتي على ترتيب أغراضي الشخصية.	*٠,٥٥٤	*٠,٣٧٨
٤	أساعد أفراد أسرتي في الأعمال المنزلية.	*٠,٧٢٥	*٠,٣٧٦
٥	تكلفني أُمي بالمهام المنزلية.	*٠,٦١١	*٠,٣١٠
٦	يكلفني أبي بأعباء الأسرة.	*٠,٤١٢	*٠,٣١٢
٧	تحدد الأم دور كل فرد في الأسرة.	*٠,٥٥٤	*٠,٣٩٣
٨	أحب مساعدة أسرتي في الأعمال المنزلية.	*٠,٧٤٨	*٠,٣٩٧
٩	أحرص على تلبية احتياجات إخوتي.	*٠,٦٠٣	*٠,٤٢٥
١٠	أحرص على أداء واجباتي المنزلية.	*٠,٣٦٥	*٠,١٧٣
١١	أحب القيام بالأعمال التطوعية في المجتمع.	*٠,٤٨٧	*٠,٣١٨

* دال إحصائياً على مستوى دلالة ٠,٠٥

ويوضح جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجات العبارات التي يتضمنها المحور الثالث الخاص بحرية الرأي، الذي تنتمي إليه هذه العبارة ودرجة العبارة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ومحورها
والدرجة الكلية للمقياس لعبارات المحور الثالث الخاص بحرية الرأي

م	العبارة	المحور الأول	الدرجة الكلية
١	تشجعني أسرتي على إبداء رأيي بصراحة.	*٠,٤٨٨	*٠,٣١٧
٢	تحرص أسرتي على الاستماع لوجهة نظري عندما نختلف.	*٠,٥٤٠	*٠,٣٩٤
٣	أناقش أبي وأمي في الأمور التي تخصهم.	*٠,٥٧٥	*٠,٤٩٠
٤	أحدث بحرية في حضور أبي.	*٠,٤٦٤	*٠,٣٠٥
٥	أحدث مع أسرتي عن علاقاتي مع أصدقائي.	*٠,٥٩٨	*٠,٤١٩
٦	أشارك أفراد أسرتي في اتخاذ القرارات الأسرية.	*٠,٦٣٢	*٠,٥١٣
٧	تتقبل أسرتي نقدي للأمور التي تخصهم.	*٠,٥٩١	*٠,٤٣١
٨	تحرص أسرتي على أن تمثل البنات لرأي الأخ الأكبر.	*٠,٣٢٦	*٠,٣٤١
٩	أقبل رأي الأخ / الأخت الكبرى حتى لو اختلف مع رأيي.	*٠,٤٢٥	*٠,٤٠٠
١٠	أخذ بنصيحة أُمِّي دون مناقشة.	*٠,٣٤٣	*٠,٣٣٥
١١	ترفض أسرتي رأي البنت حتى لو كانت على صواب.	*٠,١٧٧	*٠,٢٥٨
١٢	أعبر عن رأيي بحرية مع أُمِّي.	*٠,٤٤٨	*٠,٢٣٧
١٣	أشعر بالحاجة إلى أن يحترم رأيي داخل أسرتي.	*٠,١٠٢	*٠,١٠٤
١٤	يتقبل أبي نقدي لبعض تصرفاته الشخصية.	*٠,٥٥١	*٠,٤٤٤
١٥	أعبر عن رأيي بحرية مع إخوتي.	*٠,٣١٦	*٠,١٢٣
١٦	أرحب بملاحظات إخوتي حول تصرفاتي الشخصية.	*٠,٥٥١	*٠,٣٦٤
١٧	أصارع أُمِّي في أموري الشخصية.	*٠,٥٥٤	*٠,٣٩٠
١٨	أرى أن الحوار أفضل طريقة للتفاهم وحل المشكلات.	*٠,٣١٣	*٠,١٩٢
١٩	أعتقد أن الاختلاف في الرأي أمر طبيعي داخل الأسرة.	*٠,١٩٢	*٠,٠٦٣
٢٠	أشعر بالضيق من استبداد أسرتي برأيي.	*٠,١٥٦	*٠,٢١٣
٢١	أشعر بالضيق عندما يختلف الآخرون معي في الرأي.	*٠,١٨١	*٠,٢٤٩

* دال إحصائياً على مستوى دلالة ٠,٠٥

والجدول رقم (٦) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجات العبارات التي يتضمنها المحور الرابع، الخاص بالتسامح الذي تنتمي إليه هذه العبارة ودرجة العبارة.

جدول رقم (٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ومحورها
والدرجة الكلية للمقياس لعبارات المحور الرابع الخاص بالتسامح

م	العبارة	المحور الأول	الدرجة الكلية
١	نحترم جيراننا حتى لو اختلفوا معنا في أصولهم الاجتماعية أو المذهبية.	*٠,٠٨٠	*٠,١٠٢
٢	أعزز بأصولي الاجتماعية.	*٠,١٠٤	*٠,٠٩٦
٣	أعتذر للآخرين عندما أخطئ في حقهم.	*٠,٠٧١	*٠,١٥٥
٤	أكون علاقتي مع من هم في نفس مستواي الاجتماعي والاقتصادي.	*٠,٣٨١	*٠,٢٣١
٥	أشعر بأن أسرتي تتشدد معي في حالة الخطأ.	*٠,٤٤٨	*٠,٢٥٩
٦	عندي علاقات اجتماعية مع غير القطريين.	*٠,١٣٤	*٠,١١٢
٧	أشعر بالضيق عندما يعارضني أحد زملائي.	*٠,٥٢٣	*٠,٢٨٤
٨	تتسامح أسرتي مع الابن الأكبر مهما كان الخطأ.	*٠,٥٧١	*٠,٣٠٧
٩	تتعامل أسرتي بأسلوب الضرب عندما يخطئ الأبناء.	*٠,٥١٤	*٠,٢٦٥
١٠	أحترم حرية الآخرين وإن تعارضت معي.	*٠,١٢٧	*٠,١٩٤
١١	أغضب عندما يعارضني أحد إخوتي.	*٠,٥٧٢	*٠,٣٤١
١٢	أشعر أن أسرتي تتسامح مع الأبناء الذكور مهما كان الخطأ.	*٠,٥٨٥	*٠,٣١٧
١٣	أتشدد مع الآخرين عندما يخطئون في حق.	*٠,٤٧٤	*٠,٢٤٢
١٤	تشجعني أسرتي على الاعتذار عندما أخطئ في حق الآخرين.	*٠,٣٠٠	*٠,٣٩٧

تابع / جدول رقم (٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ومحورها
والدرجة الكلية للمقياس لعبارات المحور الرابع الخاص بالتسامح

م	العبارة	المحور الأول	الدرجة الكلية
١٥	أحب أن أعالج مشكلاتي مع إخوتي بطريقة ودية.	*٠,١٥٨	*٠,٢٤٩
١٦	أشعر أن أسرتي يسودها جو من التسامح.	*٠,٠٨٧	*٠,٣٣٥
١٧	أعتقد أنني أصر على رأيي عندما أختلف مع أحد إخوتي.	*٠,٤٠١	*٠,٢٠٣
١٨	أتنازل عن رأيي مع إخوتي.	*٠,٥٢٤	*٠,٤٤١
١٩	أشعر أنني دائماً على صواب.	*٠,٤٩٩	*٠,٢٩٠
٢٠	أجد صعوبة في تقبل أعذار الآخرين.	*٠,٥٦٩	*٠,٣٥٢
٢١	أشعر أنني أفضل التعامل مع القطريين فقط.	*٠,٥٧٣	*٠,٣٧٢
٢٢	أستخدم العنف مع إخوتي إذا لزم الأمر.	*٠,٥٤٣	*٠,٣٣٥
٢٣	أرى أن (أبي/أمي) يعتذر إذا أخطأ في حق أحد الأبناء.	*٠,٣٦٥	*٠,٤٠٤
٢٤	أشعر أن (أبي/أمي) يشعر بالضيق عندما يعارضه أحد الأبناء.	*٠,٣١٧	*٠,١٢٧

* دال إحصائياً على مستوى دلالة ٠,٠٥

والجدول رقم (٧) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجات العبارات التي يتضمنها المحور الخامس الخاص بالمساواة الذي تنتمي إليه هذه العبارة ودرجة العبارة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٧)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ومحورها
والدرجة الكلية للمقياس لعبارات المحور الخامس الخاص بالمساواة

م	العبارة	المحور الأول	الدرجة الكلية
١	أشعر أن أسرتي تتعامل مع جميع الأديان دون تمييز.	*٠,١٩١	*٠,٢٤٢
٢	أرى أن أسرتي تتقبل رأي الأبناء الصغار بموضوعية.	*٠,٣٢٨	*٠,٣٤٥
٣	أشعر أن أسرتي تتشاور مع الأبناء الذكور والإناث دون تمييز.	*٠,١٤٩	*٠,١٨٥
٤	أرى أن البنات تنفذ أوامر أخيها دون معارضة.	*٠,٥٦٨	*٠,٣٥٣
٥	أشعر أن أسرتي تشجع الابن على أن يمارس السلطة على أخواته البنات.	*٠,٦٠١	*٠,٣٦٧
٦	أشعر أن أسرتي تلبى طلبات الابن الأكبر مهما كانت.	*٠,٦١٩	*٠,٣٧٩
٧	أعتقد أن أسرتي تهتم بتعليم الذكور دون الإناث.	*٠,٦٤٨	*٠,٣٧٩
٨	أشعر أن أسرتي تحكم لصالح الذكور عندما يختلفون مع الإناث.	*٠,٦٢٢	*٠,٣٤٢
٩	أشعر أن أسرتي تميز أحد الأبناء عن بقية الإخوة.	*٠,٤٨٩	*٠,١٨٧
١٠	أشعر أنني مميز في تعامل أسرتي معي.	*٠,٤٨٧	*٠,٣٤٧
١١	أشعر أنني حصلت على فرص متكافئة في التعليم مثل بقية أفراد أسرتي.	*٠,٢٠٧	*٠,٢٠٣
١٢	أرى أن أسرتي تتعامل مع جميع الأبناء دون تمييز.	*٠,١٨٣	*٠,١٩٤

* دال إحصائياً على مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجداول السابقة وجود معامل ارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس.

يتضح من الجداول أرقام (١-٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، وبذلك يتحقق للمقياس التجانس الداخلي، ويعد المقياس صادقاً في قياس وعي طلبة الجامعة بالقيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمع القطري، كما هو مبين في جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)
مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس

أبعاد المقياس	الحقوق الواجبات	حرية الرأي	التسامح	المساواة	مجموع أبعاد المقياس
الحقوق	١,٠٠	*٠,٣٨٨	*٠,٦٠٠	*٠,٤٦٤	*٠,٥١٦
الواجبات	*٠,٣٨٨	١,٠٠	*٠,٤٠٧	*٠,٢٧٥	*٠,٢١٤
حرية الرأي	*٠,٦٠٠	*٠,٤٠٧	١,٠٠	*٠,٥١٣	*٠,٥٢٢
التسامح	*٠,٤٦٢	*٠,٢٧٥	*٠,٥١٣	١,٠٠	*٠,٦٢١
المساواة	*٠,٥١٦	*٠,٢١٤	*٠,٥٢٢	*٠,٦٩٢	١,٠٠
مجموع أبعاد المقياس	*٠,٧٨٠	*٠,٦٩٠	*٠,٨١٥	*٠,٧٩٨	*٠,٧٩٦

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) وباستخدام برنامج الحزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (١٣)؛ وذلك لأن الثبات بهذه الطريقة يمثل الحد الأدنى للثبات الحقيقي للمقياس (أحمد غنيم، ١٩٧٩م، ص ص ٤٧-٤٨)، وجدول رقم (٩) يوضح معامل ثبات المقياس لفقرات أبعاده الخمسة الرئيسة وللمقياس كله.

جدول رقم (٩)

معامل ثبات المقياس لفقرات أبعاده الخمسة الرئيسة للمقياس ككل

الأبعاد الرئيسة للمقياس	معامل الثبات
الحقوق	٧٠٧٩٠
الواجبات	٠,٧٥٣
حرية الرأي	٠,٨٢٥
التسامح	٠,٧٩٨
المساواة	٠,٨٢٥
المقياس ككل	٠,٨٩٨

المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن التساؤلات البحثية تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- التكرارات والنسب المئوية وحساب الأوزان النسبية.
- اختبار مربع كاي.
- اختبار (ت).
- اختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أسفر تحليل البيانات عن نتائج عديدة، وقد تم تصنيفها بحسب أسئلة الدراسة:

(أ) النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة، الذي ينص على "ما مدى توافر القيم الديمقراطية في أساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة القطرية تبعاً للمحاور الخمسة في الدراسة وهي: محور الحقوق، ومحور الواجبات، ومحور حرية الرأي، ومحور التسامح، ومحور المساواة" تم حساب تكرارات النسب المئوية وقيم مربع كاي لكل بند من البنود، ولكل محور على حدة، كما هو موضح في الجداول ذات الأرقام التالية: (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣)، (١٤).

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية ومربع كاي والأهمية النسبية
لعبارة المحور الأول الخاص بالحقوق من وجهة نظر العينة كلها

رقم العبارة	دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		لا يوجد		كاي	الأهمية النسبية	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	٣٧٥	٨١,٢	٦٢	١٣,٤	١٨	٣,٩	٥	١,١	٢	٠,٤	١١٠,٥	٤,٧٤	١
٣	٢٦٦	٤٨,٨	١٤٢	٣٠,٧	٧٠	١٥,١	١٦	٣,٥	٩	١,٩	٣٦٢,٨	٤,٢١	٢
١٤	٢٣٤	٥٠,٥	١٣٨	٢٩,٧	٥٢	١١,٢	٢١	٤,٥	١٨	٣,٩	٣٧١,٤	٤,١٩	٣
٢	٢٠٠	٤٣,٢	١٤٦	٣١,٥	٨٣	١٧,٩	٢٦	٥,٦	٨	١,٧	٢٨١,٥	٤,٠٩	٤
٤	٢٠١	٤٣,٩	١١٣	٤٣,٧	٩٧	٢١,٢	٣٢	٧	١٥	٣,٣	٢٣٨,٨	٣,٩٩	٥
١٦	١٩٣	٤٢	١٢٣	٢٦,٥	٧٧	١٦,٦	٣٨	٨,٣	٢٩	٦,٣	١٩٨,٦	٣,٩٠	٦
٥	١٦٢	٣٥,١	١٥٤	٣٣,٣	٩٦	٢٠,٨	٣٧	٨	١٣	٢,٨	١٩٥	٣,٩٠	٧
١٢	١٤٦	٣١,٩	١١٧	٢٥,٦	١٤٠	٣٠,٦	٣١	٦,٨	٢٣	٥,٠٠	١٥٦,٧	٣,٧٣	٨
١٣	١٢٣	٢٦,٦	١٢٢	٢٦,٤	١٤١	٣٠,٥	٤٦	١٠	٣٠	٦,٥	١١٠,٦	٣,٥٧	٩
٨	١١٨	٢٥,٨	١٤٢	٣١,١	١١٧	٢٥,٦	٣٨	٨,٣	٢٨	٤,٢	١٠٠	٣,٥٦	١٠
٧	١٥٢	٣٣,٣	٩٢	٢٠,١	٩١	١٩,٩	٤٥	٩,٨	٧٧	١٦,٨	٦٦	٣,٤٣	١١
١٥	١٠٦	٢٣	١٠٨	٢٣,٥	١٤٨	٣٢,٢	٥٦	١٢,٢	٤١	٨,٩	١٨٧,٢	٣,٤٠	١٢
١١	٦٦	١٤,٣	٦١	١٣,٢	٨٩	١٩,٣	٧٣	١٥,٨	١٧٣	٣٧,٤	٩٢,٧	٢,٥١	١٣
١٠	٣٥	٧,٦	٥٦	١٢,٢	٩٦	٢٠,٩	٧٧	١٦,٧	١٩٦	٤٢,٦	١٦٩,٦	٢,٢٥	١٤
٩	٢٠	٤,٣	٣٨	٨,٣	٥٠	١٠,٩	١٠٢	٢٢,٢	٢٥٠	٥٣,٩	٣٧٩,٧	١,٨٦	١٥
٦	٣٢	٦,٩	٢١	٤,٥	٣٩	٨,٤	١١٩	٢٥,٨	٢٥١	٥٤,٣	٤٠٥,٤	١,١٦	١٦

* جميع قيم مربع كاي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح القيم الأعلى تكراراً.

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الطلبة يشعرون أن العبارات رقم (١) - ٣-١٤-٢-٤-١٦-٥-١٢-١٣-٧) دائماً متوافرة في أساليب التنشئة الاجتماعية، حيث حصلت هذه العبارات على أعلى تكرار وأعلى نسبة مئوية،

كما أتت في المراتب الأولى من (١-٥) على الترتيب من حيث الأهمية النسبية وهي على التوالي:

- العبارة رقم (١): وهي تنص على "توفر لي أسرتي الأمان والاستقرار".
- العبارة رقم (٣): وهي تنص على "تشجعني أسرتي على الحفاظ على خصوصياتي".
- العبارة رقم (١٤): وهي تنص على "أشعر أنني حصلت على الاحترام الذي أستحقه من أسرتي".
- العبارة رقم (٢): وهي تنص على "تراعي أسرتي رغباتي الشخصية عند القيام بأي تخطيط للأسرة".
- العبارة رقم (٤): وهي تنص على "أشارك مع أسرتي في التخطيط للمشاريع الأسرية".

كما اتضح أن الطلبة أحياناً يشعرون وليس غالباً أن العبارة رقم (١٥) متوافرة في أساليب التنشئة الاجتماعية التي تنص على "أعتقد أنه من حقي التدخل في شؤون أخي أو أختي".

وفي المقابل يشعر الطلبة أن العبارات التالية لا وجود لها في أساليب التنشئة الاجتماعية، حيث حصلت هذه العبارات على أدنى تكرارات وأدنى نسب مئوية، كما أتت في المراتب الأربع الأخيرة من حيث الأهمية النسبية، وهي:

- العبارة رقم (١١): وهي تنص على "حقوق الأولاد أهم من حقوق البنات".
- العبارة رقم (١٠): وهي تنص على "حقوق الأب أهم من حقوق الأم".
- العبارة رقم (٩): وهي تنص على "أشعر أن أسرتي تعاملني بكل قسوة".
- العبارة رقم (٦): وهي تنص على "الأب هو صاحب السلطة العليا في المنزل".

جدول رقم (١١)

التكرارات والنسب المئوية ومربع كاي والأهمية النسبية
لعبارة المحور الثاني الخاص بالواجبات من وجهة نظر العينة كلها

رقم العبارة	دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		لا يوجد		كاي	الأهمية النسبية	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	٣٤٦	٧٤,٩	٧٤	١٦	٢٢	٦,٩	٨	١,٧	٢	٠,٤	٩٠٤,٧	٤,٦٣	١
٢	٢٢٧	٥١,٦	١٣٦	٢٩,٦	٥٣	١١,٥	٢٠	٤,٤	١٣	٢,٨	٣٩١	٤,٢٣	٢
١٠	٢٢٧	٤٩,٣	١٣٦	٢٩,٦	٥٧	١٢,٤	٢٩	٦,٣	١٠	٢,٢	٥٠٨	٤,١٨	٣
٣	٢٤١	٥٢,١	١٠٤	٢٢,٥	٧٣	١٥,٨	٢٦	٥,٦	١٩	٤,١	٣٤٩,٨	٤,١٣	٤
٩	١١٥	٢٥,٣	١٥٦	٣٤,٣	١١٩	٢٦,٢	٥٠	١١	١٥	٣,٣	١٤٣,٣	٣,٦٧	٥
٤	١٣٢	٢٨,٥	١٠٦	٢٢,٩	١٢٨	٢٧,٦	٧٠	١٥,١	٢٧	٥,٨	٨٤,٢	٣,٥٣	٦
٨	١١٨	٢٥,٧	٩٧	٢١,١	١٣٦	٢٩,٦	٧٠	١٥,٣	٣٨	٨,٣	٦٥,٨	٣,٤١	٧
١١	١٠٧	٢٣,٣	١١٢	٢٤,٣	١٣٨	٣٠	٥٩	١٢,٨	٤٤	٩,٦	٦٦,٧	٣,٣٩	٨
٧	٧٦	١٦,٣٧	١٠٩	٢٣,٩	١٤١	٣٠,٩	٧٨	١٧,١	٥٢	١١,٤	٥١,٩	٣,١٧	٩
٥	٨٨	١٩	٩١	١٩,٧	١٣٤	٢٨,٩	٩٤	٢٠,٣	٥٦	١٢,١	٣٣,٣	٣,١٣	١٠
٦	٥١	١١	٦٥	١٤,١	١١٠	٢٣,٨	١٠٨	٢٣,٣	١٢٨	٢٧,٦	٤٦,٣	٢,٥٧	١١

* جميع قيم مربع كاي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح القيم الأعلى تكراراً.

يتبين من الجدول رقم (١١) أن العبارات الأربع التالية جاءت في المراتب

الأولى من حيث الأهمية النسبية، وهي على التوالي:

- العبارة رقم (١): وتنص على "تعودني أسرتي على احترام الكبار".
- العبارة رقم (٢): وتنص على "أقوم بدوري داخل أسرتي بما يتناسب وعمر".
- العبارة رقم (١٠): وتنص على "أحرص على أداء واجباتي المنزلية".
- العبارة رقم (٣): وتنص على "تعودني أسرتي على ترتيب أغراضي الشخصية".

في حين جاءت العبارات التالية في المراتب الثلاث الأخيرة من حيث الأهمية النسبية، وهي:

- العبارة رقم (٧): وتنص على "تحدد الأم دور كل فرد في الأسرة".
- العبارة رقم (٥): وتنص على: "تكلفني أُمي بالمهام المنزلية".
- العبارة رقم (٦): وتنص على "يكلفني أبي بأعباء الأسرة".

جدول رقم (١٢)

التكرارات والنسب المئوية ومربع كاي والأهمية النسبية
لعبارات محور حرية الرأي من وجهة نظر العينة كلها

رقم العبارة	دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		لا يوجد		كاي	الأهمية النسبية	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٨	٢٥٩	٥٦,٧	١٢٣	٢٦,٩	٦٠	١٣,١	٩	٢	٦	١,٣	٤٨٣,١	٤,٣٦	١
١٩	٢٥٣	٥٥,٦	١١٨	٢٥,٩	٦٧	١٤,٧	٩	٢	٨	١,٨	٤٥٢,٣	٤,٢٧	٢
١٥	٢٥١	٥٥,٣	١١٣	٢٤,٩	٥٨	١٢,٨	٢٥	٥,٥	٧	١,٥	٤٢٦,٩	٤,٢٧	٣
١٢	٢٤١	٥٢,٩	١٠٧	٢٣,٥	٥٤	١١,٨	٣٦	٧,٩	١٨	٣,٩	٣٥٦,١	٤,١٣	٤
١	٢١٣	٤٦,٣	١٣٢	٢٨,٧	٨٢	١٧,٨	٢٢	٤,٨	١١	٢,٤	٣٠٢,٢	٤,١٢	٥
٢	١٥١	٣٢,٨	١٦٣	٣٥,٤	١٠٠	٢١,٧	٣١	٦,٧	١٦	٣,٥	١٩٦,١	٣,٧٨	٦
٦	١٣٩	٣٠,٣	١٦٢	٣٥,٣	٩٨	٢١,٤	٣٩	٨,٥	٢١	٤,٦	١٦٣,٣	٣,٧٨	٧
١٧	١٦٠	٣٤,٨	١١٤	٢٤,٨	٩٨	٢١,٣	٥٩	١٢,٨	٢٩	٦,٣	١١٠,٩	٣,٦٩	٨
٤	١٤٦	٣٢	١٣٩	٣٠,٥	٨٦	١٨,٩	٤١	٩	٤٤	٩,٦	١١٠,٣	٣,٦٦	٩
١٦	١٣٤	٢٩,٣	١٢٦	٢٧,٦	١٢٨	٢٨	٤٧	١٠,٣	٢٢	٤,٨	١٢١,٩	٣,٦٦	١٠
١٠	١٣١	٢٨,٧	١٠٨	٢٣,٦	١٤٠	٣٠,٦	٥٨	١٢,٧	٢٠	٤,٤	١١٢,٩٩	٣,٦٠	١١
٥	١١٧	٢٥,٦	١٢٩	٢٨,٢	١١٥	٢٥,٢	٦٠	١٣,١	٣٦	٧,٩	٧٣,١	٣,٥١	١٢
٧	٩٤	٢٠,٧	١١٥	٢٥,٣	١٤٧	٣٢,٤	٥٦	١٢,٣	٤٢	٩,٣	٨٠,٩	٣,٣٦	١٣
٨	٩٧	٢١,٢	٩٧	٢٠,٩	٩٤	٢٠,٤	٨١	١٧,٥	٩١	١٩,٨	١,٩	٣,٠٦	١٤

تابع / جدول رقم (١٢)
التكرارات والنسب المئوية ومربع كاي والأهمية النسبية
لعبارات محور حرية الرأي من وجهة نظر العينة كلها

رقم العبارة	دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		لا يوجد		الأهمية النسبية	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١٣	١١٨	٢٦,١	٦٨	١٥	٨٩	١٩,٧	٧٧	١٧	١٠٠	٢٢,١	١٧	٣,٠٦
٢١	٦٧	١٤,٦	٩٠	١٩,٧	١٥٧	٣٤,٣	٩٣	٢٠,٣	٥١	١١,١	٧١,٣	٣,٠٦
٩	٦٢	١٣,٥	١١١	٢٤,٢	١٢٢	٢٦,٦	٨١	١٧,٧	٨٢	١٧,٩	٢٥,٩٩	٢,٩٨
١٤	٧٤	١٦,٤	٧٩	١٧,٥	١٢٣	٢٧,٣	٥٨	١٢,٩	١١٧	٢٥,٩	٣٥,٧	٢,٨٦
٣	٦١	١٣,٢	٨٥	١٨,٤	١٢١	٢٦,٢	١٠٩	٢٣,٦	٨٥	١٨,٤	١١٨,٤	٢,٨٥
٢٠	٦٩	١٥,١	٧٥	١٦,٤	١٠٣	٢٢,٥	٩٠	١٩,٧	١٢٠	٢٦,٣	١٨,٩	٢,٢٧
١١	٢٦	٥,٧	٤٠	٨,٨	٦٤	١٤,١	٩٦	٢١,١	٢٢٨	٥٠,٢	٢٩٠,٢	١,٩٩

* جميع قيم مربع كاي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح القيم الأعلى تكراراً.

- من خلال الجدول رقم (١٢) نلاحظ أن العبارات التالية جاءت في المراتب الخمس الأولى من حيث الأهمية النسبية، وهي على التوالي:
- العبارة رقم (١٨): وتنص على "أرى أن الحوار أفضل طريقة للتفاهم وحل المشكلات".
 - العبارة رقم (١٩): وتنص على "أعتقد أن الاختلاف في الرأي أمر طبيعي داخل الأسرة".
 - العبارة رقم (١٥): وتنص على "أعبر عن رأيي بحرية مع إخوتي".
 - العبارة رقم (١٢): وتنص على "أعبر عن رأيي بحرية مع أمي".
 - العبارة رقم (١): وتنص على "تشجعني أسرتي على إبداء رأيي بصراحة".
- في حين جاءت العبارتان التاليتان في المرتبتين الأخيرتين من حيث الأهمية النسبية، وهي:
- العبارة رقم (٢٠): وتنص على: "أشعر بالضيق من استبداد أسرتي برأيي".

– العبارة رقم (١١): وتنص على "ترفض أسرتي رأي البنت حتى لو كانت على صواب".

جدول رقم (١٣)
التكرارات والنسب المئوية ومربع كاي والأهمية النسبية
لعبارات محور التسامح من وجهة نظر العينة كلها

رقم العبارة	دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		لا يوجد		كاي	الأهمية النسبية	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٢	٣٤٩	٧٦,٤	٦٧	١٤,٧	٢٩	٦,٣	٥	١,١	٧	١,٥	٩٣٤,٧	٤,٦٣	١
١	٢٩٧	٦٥,٣	٩٢	٢٠,٢	٣٧	٨,١	١٩	٤,٢	١٠	٢,٢	٦٢٧,٤	٤,٤٢	٢
٣	٢٤٨	٥٤,٤	١١٠	٢٤,١	٧١	١٥,٦	٢٠	٤,٤	٧	١,٥	٤١١,٣	٤,٢٥	٣
١٥	٢٢٩	٥٠,١	١٣٤	٢٩,٣	٦٨	١٤,٩	١٦	٣,٥	١٠	٢,٢	٣٦٧,٧	٤,٢٢	٤
١٦	٢١٢	٤٦,٩	١٣١	٢٩	٧٣	١٦,٢	٢٧	٦	٩	٢	٣٠٢,٩	٤,١٣	٥
١٤	١٩٥	٤٢,٨	١٢٣	٢٧,٢	٨٤	١٨,٤	٣٢	٧	٢١	٤,٦	٢٢٢,٩	٣,٩٦	٦
١٠	١٦٢	٣٥,٤	١٥٠	٣٢,٨	٩٥	٢٠,٨	٣٥	٧,٧	١٥	٣,٣	١٩٠,٩	٣,٨٩	٧
٦	١٨١	٣٩,٧	٩٩	٢١,٧	١٠٧	٢٣,٥	٤٣	٩,٤	٢٦	٥,٧	١٦٣,٩	٣,٨	٨
٥	٩٨	٢١,٤	١٢٠	٢٦,٣	١٣٢	٢٨,٩	٦٩	١٥,١	٣٨	٨,٣	٦٤,١	٣,٣٧	٩
٢٤	٩٦	٢١	١١٧	٥٢,٦	١٢٨	٢٨	٦٩	١٥,١	٤٧	١٠,٣	٤٩,١	٣,٣٢	١٠
٤	١٠٢	٢٢,٣	١١٣	٢٤,٧	١١٠	٢٤,١	٥٩	١٢,٩	٧٣	١٦	٢٥,٣	٣,٢٥	١١
٢٣	٩٨	٢١,٦	٩٦	٢١,٢	١٠٥	٢٣,٢	٩٢	٢٠,٣	٦٢	١٣,٧	١٢,٦	٣,١٧	١٢
١٣	٧٧	١٦,٩	١٠٥	٢٣,١	١٣٢	٢٩	٩٠	١٩,٨	٥١	١١,٢	٤٠,٤	٣,١٥	١٣
١٧	١٢٥	٢٧,٥	١١٧	٢٥,٧	١٣٩	٣٠,٥	٤١	٩	٣٣	٧,٣	١٠٩,٨	٣,٠٥	١٤
٧	٦٣	١٣,٨	٨٩	١٩,٦	١٥٤	٣٣,٨	١٠٢	٢٢,٤	٤٧	١٠,٣	٧٤,٩	٣,٠٤	١٥
١١	٥٦	١٢,٤	٨٥	١٨,٨	١٧٤	٣٨,٤	٩٨	٢١,٦	٤٠	٨,٨	١١٩,٢	٣,٠٤	١٦
١٨	٦٩	١٥,١	٧٩	١٧,٣	١٤٣	٣١,٣	٧٢	١٥,٨	٩٤	٢٠,٦	٤٠,٥	٢,٩١	١٧

تابع / جدول رقم (١٣)
التكرارات والنسب المئوية ومربع كاي والأهمية النسبية
لعبارات محور التسامح من وجهة نظر العينة كلها

رقم العبارة	دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		لا يوجد		كاي	الأهمية النسبية	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٢٠	٣٤	٧,٥	٨١	١٧,٨	١٤٤	٣١,٧	١٣٦	٣٠,٠	٥٩	١٣	١٠١,٤	٢,٧٧	١٨
٨	٥٨	١٢,٧	٧٠	١٥,٣	١٠١	٢٢,١	٩٩	٢١,٦	١٣٠	٢٨,٤	٣٥,١	٢,٦٢	١٩
٢٢	٤٣	٩,٥	٦٦	١٤,٦	١١٢	٢٤,٨	١٢٧	٢٨,١	١٠٤	٢٣,٠	٥٣,٥	٢,٦٢	٢٠
١٩	٧٨	١٧,١	١٥٢	٣٣,٣	١٥٨	٣٤,٦	٤٣	٩,٤	٢٦	٥,٧	١٦٣,١	٢,٥٣	٢١
٨	٥٨	١٢,٧	٧٠	١٥,٣	١٠١	٢٢,١	٩٩	٢١,٦	١٣٠	٢٨,٤	٣٥,١	٢,٤٨	٢١
١٢	٥٤	١١,٨	٥٦	١٢,٣	٩١	٢٠,٠	٩٥	٢٠,٨	١٦٠	٣٥,١	٨٠,٨	٢,٤٥	٢٢
٢١	٤٧	١٠,٤	٥٦	١٢,٤	٨٨	١٩,٤	١١١	٢٤,٥	١٥١	٣٢,٥	٧٩,١	٢,٤٢	٢٣
٩	٣٧	٨,١	٥٠	١٠,٩	٨٧	١٩	١١٩	٢٦	١٦٤	٣٥,٩	١١٧,٣	٢,٢٩	٢٤

* جميع قيم مربع كاي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح القيم الأعلى تكراراً.

- من خلال الجدول رقم (١٣) نلاحظ أن العبارات التالية جاءت في المراتب الخمس الأولى من حيث الأهمية النسبية، وهي على التوالي:
- العبارة رقم (٢): وتنص على "أعترف بأصولي الاجتماعية".
 - العبارة رقم (١): وتنص على "نحترم جيراننا حتى لو اختلفوا معنا في أصولهم".
 - العبارة رقم (٣): وتنص على "أعتذر للآخرين عندما أخطئ في حقهم".
 - العبارة رقم (١٥): وتنص على "أحب أن أعالج مشكلاتي مع إخوتي بطريقة ودية".
 - العبارة رقم (١٦): وتنص على "أشعر أن أسرتي يسودها جو من التسامح".
- في حين جاءت العبارات التالية في المراتب الأربع الأخيرة من حيث الأهمية النسبية، وهي:

- العبارة رقم (٨): وتنص على "تتسامح أسرتي مع الابن الأكبر مهما كان الخطأ".
- العبارة رقم (١٢): وتنص على "أشعر أن أسرتي تتسامح مع الأبناء الذكور مهما كان الخطأ".
- العبارة رقم (٢١) وتنص على: "أشعر أنني أفضل التعامل مع القطريين فقط".
- العبارة رقم (٩) وتنص على "تتعامل أسرتي بأسلوب الضرب عندما يخطئ الأبناء".

جدول رقم (١٤)

التكرارات والنسب المئوية ومربع كاي والأهمية النسبية
لعبارة محور المساواة من وجهة نظر العينة كلها

رقم العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يوجد	الأهمية النسبية	الترتيب	مربع كاي	
	ت	ت	ت	ت	ت	كاي		ت	٪
١١	٢٧٤	٦٠	٨٨	١٩,٣	٤٩	١٠,٧	٢٥	٥,٥	٢١
٣	٢٢٥	٤٩,٣	١١٤	٢٥	٦٦	١٤,٥	٢٨	٦,١	٢٣
١٢	٢٢٥	٤٩,١	١١٢	٢٤,٥	٦٤	١٤	٣٩	٨,٥	١٨
١	١٨٣	٤٠,١	١٣٠	٢٨,٥	٩٦	٢١,١	٣٧	٨,١	١٠
٢	١٢٨	٢٨,٣	١٤٤	٣١,٩	١١٣	٢٥	٤٦	١٠,٢	٢١
١٠	٨٨	١٩,٣	١٠٧	٢٣,٥	١٢٧	٢٧,٩	٥٨	١٢,٧	٧٥
٤	٦٠	١٣,٢	٩٨	٢١,٦	١٢٥	٢٧,٥	٨٣	١٨,٣	٨٨
٦	٦٠	١٣,٣	٦٩	١٥,٣	٨٦	١٩,١	٩٩	٢٢	١٣٧
٥	٤٦	١٠	٥٧	١٢,٤	٨٣	١٨,١	١١٤	٢٤,٩	١٥٨
٩	٥٦	١٢,٤	٥١	١١,٣	٨٩	١٩,٦	٨٦	١٩	١٧١
٨	٥٠	١١	٤٣	٩,٥	٦٤	١٤,١	٩٥	٢٠,٩	٢٠٣
٧	٢٧	٦	٤٢	٩,٤	٣٣	٧,٤	٧٩	١٧,٧	٢٢٦

* جميع قيم مربع كاي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح القيم الأعلى تكراراً.

- نلاحظ من خلال الجدول رقم (١٤) أن العبارات الأربع التالية جاءت في المراتب الأولى من حيث الأهمية النسبية، وهي على التوالي:
- العبارة رقم (١١): وتنص على "أشعر أنني حصلت على فرص متكافئة في التعليم مثل بقية أفراد أسرتي".
 - العبارة رقم (٣): وتنص على "أشعر أن أسرتي تتشاور مع الأبناء الذكور والإناث دون تمييز".
 - العبارة رقم (١٢): وتنص على "أرى أن أسرتي تتعامل مع جميع الأبناء بأسلوب واحد".
 - العبارة رقم (١): وتنص على "أشعر أن أسرتي تتعامل مع جميع الأديان دون تمييز".
- في حين جاءت العبارات التالية في المراتب الثلاث الأخيرة من حيث الأهمية النسبية، وهي:
- العبارة رقم (٦): وتنص على "أشعر أن أسرتي تلبي طلبات الابن الأكبر مهما كانت".
 - العبارة رقم (٥): وتنص على "أشعر أن أسرتي تشجع الابن على أن يمارس السلطة على أخواته البنات".
 - العبارة رقم (٩): وتنص على "أشعر أن أسرتي تميز أحد الأبناء عن بقية الإخوة".
 - العبارة رقم (٨): وتنص على "أشعر أن أسرتي تحكم لصالح الذكور عندما يختلفون مع الإناث".
 - العبارة رقم (٧): وتنص على "أعتقد أن أسرتي تهتم بتعليم الذكور دون الإناث".

(ب) - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

وينص على "هل تختلف القيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة القطرية من وجهة نظر الطلبة باختلاف:

الجنس، الكلية، التخصص، السنة الدراسية، المنطقة السكنية، الترتيب الولادي بين الإخوة داخل الأسرة؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم ما يلي:

أولاً - متغير الجنس:

من الجدول رقم (١٥) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات ترجع لاختلاف الجنس في محور الواجبات لصالح الإناث، حيث كانت قيمة (ت) (-٣,١٣٤)، لصالح الذكور في كل من محوري التسامح والمساواة حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٠٦) و (٣,١٠٣) على التوالي، وهذا يعني درجة تفوق الذكور في مستوى الوعي بممارسة القيم الديمقراطية داخل الأسرة القطرية في محوري التسامح والمساواة، مقابل درجة تفوق لصالح الإناث في محور الواجبات.

جدول رقم (١٥)

الفروق بين متوسطات محاور الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المستوى	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحقوق	نكر	١٠٤	٦٢,٠١	٨,٩٦	٠,٤٥٧	٠,٦٣١
	أنثى	٣٢٩	٦١,٥٦	٨,١٣٠		
الواجبات	نكر	١٠٢	٣٨,٣٢	٦,٥٤٨	-٣,١٣٤	*,٠٠٢
	أنثى	٣٢٩	٤٠,٦٤	٦,٥٤٣		
حرية الرأي	نكر	٦٩	٧١,٦٧	١١,١٤٢	-١,٢٣١	٠,٢١٩
	أنثى	٣٠٠	٧٣,٠٨	٩,٣١٨		
التسامح	نكر	٩٧	٧٩,١٥	١٢,٠٦	٢,٠٦	*,٠٤٠
	أنثى	٣٠٤	٧٦,٦٩	٩,٦٣٥		
المساواة	نكر	١٠٧	٣٩	٧,٢٢٣	٣,١٠٣	*,٠٠٢
	أنثى	٣١٤	٣٦,٨	٦,٠١٩		
المجموع	نكر	٦٣	٢٨٤,٨٧	٣٤,٨٨٥	-٠,٨١١	٠,٤٩٠
	أنثى	٢٥٦	٢٨٨,١٤	٢٦,٨٦٤		

* دال إحصائياً على مستوى دلالة ٠,٠٥

ثانياً - متغير الكلية:

يتضح من الجدول رقم (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلى نوع الكلية عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود اختلاف بين استجابات طلبة جامعة قطر للممارسات الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة القطرية تبعاً لمتغير الكلية.

جدول رقم (١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعاً لمتغير الكلية

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحقوق	بين المجموعات	٣٣٩,٤	٥	٦٧,٩		
	داخل المجموعات	٣١٧٤٨,٤	٤٢١	٧٥,٤	٠,٠٩	٠,٤٨١
	المجموع	٣٢٠٨٧,٩	٤٢٦			
الواجبات	بين المجموعات	٣٩٠,٩٥	٥	٧٨,١٩		
	داخل المجموعات	١٤٨١٩,٩٩	٤٢٥	٣٤,٨٧	٢,٢٤	٠,٠٥٦
	المجموع	١٥٢١٠,٩	٤٣٠			
حرية الرأي	بين المجموعات	٨١٥,٦٦	٥	١٦٣,١		
	داخل المجموعات	٣٧٨٦٧,٧	٣٩٠	٩٧,٠٩	١,٦٨	٠,١٣٨
	المجموع	٣٨٦٨٣,٣٥	٣٩٥			
التسامح	بين المجموعات	٩٧١,١٤	٥	١٩٤,٢٣		
	داخل المجموعات	٤٥٩٤٧,٧	٣٩٥	١١٦,٣	١,٦٧	٠,١٤١
	المجموع	٤٦٩١٨,٨٦	٤٠٠			
المساواة	بين المجموعات	٧١٥,٥	٥	١٤٣		
	داخل المجموعات	٣١٧٩٩,٥	٤١٥	٧٦,٦٣	١,٨٦٨	٠,٠٩٩
	المجموع	٣٢٥١٥	٤٢٠			
المقياس ككل	بين المجموعات	٨٥٤٩,٤	٥	١٧٠٩,٩		
	داخل المجموعات	٣٤٠٢٦٠	٣١٤	١٠٨٣,٦٣	١,٥٧٨	٠,١٦٦
	المجموع	٣٤٨٨٠٩,٥	٣١٩			

ثالثاً - متغير التخصص:

من الجدول رقم (١٧) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات ترجع لمتغير التخصص، وهذا يعني عدم وجود اختلاف بين استجابات الطلبة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

جدول رقم (١٧)

الفروق بين متوسطات محاور الدراسة تبعاً لمتغير التخصص

المستوى	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحقوق	أدبي	٢٧٤	٦٠,٨٧٥٩	٨,٥٤٤١٧	-٠,٠٤	٠,٩٦٨
	علمي	١٤٦	٦٠,٩١١٠	٨,٨٣٤٠٤		
الواجبات	أدبي	٢٧٥	٤١,٠١٨٢	٦,٠٦٣٨١	٠,٠٩٧	٠,٩٢٣
	علمي	١٤٩	٤٠,٩٥٩٧	٥,٦٤٢٣٦		
حرية الرأي	أدبي	٢٥٢	٧٤,٥٢٣٨	٩,٦٧٢٩١	٠,٢٨٨	٠,٧٧٣
	علمي	١٣٦	٧٤,٢٢٠٦	١٠,٢٨٧٤٩		
التسامح	أدبي	٢٥٥	٨٣,٣٥٦٩	١٠,٦٣٦٥٤	-٠,١٠٧	٠,٩١٥
	علمي	١٤٠	٨٣,٤٧٨٦	١١,٢٤٧٠٤		
المساواة	أدبي	٢٦٦	٤٥,١٩١٧	٨,٦٧٨٥٨	٠,٥٨٠	٠,٥٦٢
	علمي	١٤٨	٤٤,٦٦٨٩	٩,٠٠٠٦٧		
المجموع	أدبي	١٩٩	٣٠٦,٨٧	٣٢,٥٥٥	-٠,٦٠٨	٠,٥٤٤
	علمي	١١٦	٣٠٩,٢٠	٣٣,١٩٥		

جدول رقم (١٨)

الفروق بين متوسطات محاور الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	السنة الدراسية	المستوى
٩,٧	٦١,٤	١٣٦	سنة أولى	الحقوق
٨,٤٧	٦٠,٨٦	٩٧	سنة ثانية	
٧,٥	٦١,١٥	٩٥	سنة ثالثة	
٨,٣٩	٥٩,٩٥	٩٩	سنة رابعة	
٥,٩٩	٤٠,٧٥	١٣٧	سنة أولى	الواجبات
٦,٠٨	٤٠,٧٤	١٠٣	سنة ثانية	
٦,١	٤١,٢٣	٩٣	سنة ثالثة	
٥,٦٤	٤١,٣	٩٨	سنة رابعة	
١٠	٧٤,٥	١٢٨	سنة أولى	حرية الرأي
٩,٨	٧٤,٩٦	٨٥	سنة ثانية	
٩,٦	٧٤,٧٣	٩٢	سنة ثالثة	
٩,٩٤	٧٣,٤٦	٩١	سنة رابعة	
١١,٩	٨٣,١	١٢٥	سنة أولى	التسامح
٩,٩	٨٤,٢	٩٦	سنة ثانية	
٩,٩٨	٨٣,٦	٩٠	سنة ثالثة	
١١,١	٨٢,٧٧	٩٠	سنة رابعة	
٩,٧	٤٣,٣٦	١٣٢	سنة أولى	المساواة
٨,٥	٤٤,٩	٩٨	سنة ثانية	
٧,٨	٤٦,٩	٩٦	سنة ثالثة	
٨,٣٦	٤٥,٢	٩٥	سنة رابعة	
٣٥,٤	٣٠٧,٤	١٠١	سنة أولى	المقياس ككل
٣٣,٥	٣٠٩,٤	٧٢	سنة ثانية	
٢٧,١	٣٠٩,٧	٧١	سنة ثالثة	
٣٤,٧	٣٠٤,٣	٧٦	سنة رابعة	

رابعاً - متغير السنة الدراسية:

يتضح من الجدول رقم (١٩) عدم وجود فروق ترجع إلى السنة الدراسية فيما عدا محور المساواة. حيث أتت الفروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة ولصالح طلبة السنة الثالثة، في حين لا توجد فروق بين طلبة السنوات الأخرى، وهذا ما توضحه نتائج الاختبارات البعدية لـ (Dommtt's C) والموضحة في جدول رقم (٢٠).

جدول رقم (١٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحقوق	بين المجموعات	١٣٦,٨	٣	٤٥,٦		
	داخل المجموعات	٣١٩٥٠,٩	٤٢٣	٧٥,٥	٠,٦٠٤	٠,٦١٣
	المجموع	٣٢٠٨٧,٨	٤٢٦			
الواجبات	بين المجموعات	٣٠,١	٣	١٠,٠٣		
	داخل المجموعات	١٥١٨٠,٨	٤٢٧	٣٥,٦	٠,٢٨٢	٠,٨٣٨
	المجموع	١٥٢١٠,٩	٤٣			
حرية الرأي	بين المجموعات	١١٧,٧	٣	٣٩,٣		
	داخل المجموعات	٣٨٥٦٥,٥٩	٣٩٢	٩٨,٤	٠,٣٩٩	٠,٧٥٤
	المجموع	٣٨٦٨٣,٣	٣٩٥			
التسامح	بين المجموعات	١١١,٦٨	٣	٣٧,٢		
	داخل المجموعات	٤٦٨٠٧,١٧٨	٣٩٧	١١٧,٩		٠,٨١٤
	المجموع	٤٦٩١٨,٨٥٨	٤٠٠			
المساواة	بين المجموعات	٧١٥,٠٤	٣	٢٣٨,٣		
	داخل المجموعات	٣١٨٠٠,١	٤١٧	٧٦,٣		*٠,٠٢٦
	المجموع	٣٢٥١٥	٤٢٠			
المقياس ككل	بين المجموعات	١٣٩٧,٤	٣	٤٦٥,٨		
	داخل المجموعات	٣٤٧٤١٢	٣١٦	١٠٩٩,٤		٠,٧٣٦
	المجموع	٣٤٨٨٠٩,٤٩	٣١٩			

* دال إحصائياً على مستوى دلالة ٠,٠٥

جدول رقم (٢٠)

نتائج اختبار (Donn'tt's C) لفحص دلالة الفروق في استجابات الطلبة
بحسب السنة الدراسية وفي محور المساواة

السنة الدراسية	الثانية	الثالثة	الرابعة
الأولى	٢,٢٥	٥٢,٣١	٥,٠٥
الثانية	—	٠,٠٤	—٠,٢٠
الثالثة	—	—	—٠,٢٥٨

خامساً – متغير المنطقة السكنية:

يتضح من الجدول رقم (٢١) عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلى نوع المنطقة السكنية، وهذا يعني عدم وجود اختلاف بين استجابات الطلبة في جامعة قطر للممارسات الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة القطرية ترجع لمتغير المنطقة السكنية التي ينتمي إليها الطلبة.

جدول رقم (٢١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعاً لمتغير المنطقة السكنية

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحقوق	بين المجموعات	٤٦٠,٨٥	٣	١٥٣,٦٧		
	داخل المجموعات	٣١٦٢٧	٤٢٣	٧٤,٧٧	٢,٠٥٥	٠,١٠٦
	المجموع	٣٢٠٨٧,٨٨	٤٢٦	—		
الواجبات	بين المجموعات	١٥,٤٧	٣	٥,١٦		
	داخل المجموعات	١٥١٩٥,٤	٤٢٧	٣٥,٥٨	٠,١٤٥	٠,٩٣٣
	المجموع	١٥٢١٠,٩	٤٣٠	—		
حرية الرأي	بين المجموعات	٥٧٢,٢٣	٣	١٩٠,٧		
	داخل المجموعات	٣٨١١١,١	٣٩٢	٩٧,٢	١,٩٦٢	٠,١١٩
	المجموع	٣٨٦٨٣,٣	٣٩٥	—		

تابع / جدول رقم (٢١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمحاور الدراسة تبعاً لمتغير المنطقة السكنية

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التسامح	بين المجموعات	٢٤٥,٨٣٦	٣	٨١,٩٥		
	داخل المجموعات	٤٦٦٧٣	٣٩٧	١١٧,٥٦	٠,٦٩٧	٠,٥٥٤
	المجموع	٤٦٩١٨,٨	٤٠٠	-		
المساواة	بين المجموعات	١٩٠,٢٨	٣	٦٣,٤		
	داخل المجموعات	٣٢٣٢٤,٧	٤١٧	٧٧,٥٢	٠,٨١٨	٠,٤٨٤
	المجموع	٣٢٥١٥	٤٢٠	-		
المقياس ككل	بين المجموعات	٥٢٢٧	٣	١٧٤٢,٣		
	داخل المجموعات	٣٤٣٥٨٢	٣١٦	١٠٨٧,٢٨	١,٦٠٢	٠,١٨٩
	المجموع	٣٤٨٨٠٩	٣١٩	-		

سادساً - متغير الترتيب الولادي:

جدول رقم (٢٢)

الفروق بين متوسطات محاور الدراسة تبعاً لمتغير الترتيب الولادي

المستوى	الترتيب الولادي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الحقوق	الأول	١٠١	٦١,٤٧٥٢	١٠,١٤٢٥٨
	الثاني	٨١	٦١,٩٥٠٦	٧,٧١٥٠٨
	من ٣ - ٦	١٩١	٦٠,٨١١٥	٨,١١٦٠١
	السابع فأكثر	٥٤	٥٨,٥٧٤١	٨,٨٠٣٠٩
الواجبات	الأول	١٠٦	٤١,٢٤٥٣	٦,٤١٦٩٦
	الثاني	٧٩	٤١,٠٠٠	٥,٨٠٦٧٢
	من ٣ - ٦	١٩٢	٤٠,٩٠١٠	٥,٧٩٠٩١
	السابع فأكثر	٥٤	٤٠,٧٧٧٨	٥,٨٩٤٢٥

تابع / جدول رقم (٢٢)

الفروق بين متوسطات محاور الدراسة تبعاً لمتغير الترتيب الولادي

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الترتيب الولادي	المستوى
٨,٩١٤٩٩	٧٤,٨٦٧٣	٩٨	الأول	حرية الرأي
٩,٠٥٠١٦	٧٦,٨٧١٨	٧٨	الثاني	
١٠,٢٦٤٣٦	٧٣,٨١٧١	١٧٥	من ٣ - ٦	
١١,٠٥٠٣٠	٧١,٤٠٠٠	٤٥	السابع فأكثر	
١٠,٥٨٣٣١	٨٤,٢٨٥٧	٩١	الأول	التسامح
١١,١٨٨٢٥	٨٤,٠٥٠٦	٧٩	الثاني	
١٠,٨٥٦٢٨	٨٢,٩٩٤٤	١٧٨	من ٣ - ٦	
١٠,٧٣٨٨٥	٨٢,١٥٠٩	٥٣	السابع فأكثر	
٩,٣٨١٥٤	٤٦,١٩٥٩	٩٧	الأول	المساواة
٨,٣٢٦١١	٤٦,٤٨٢٤	٨٥	الثاني	
٨,٤٧٦٣٥	٤٤,٣٤٤١	١٨٦	من ٣ - ٦	
٨,٩٦١٦٦	٤٢,٣٥٨٥	٥٣	السابع فأكثر	
٣٢,١٧٥	٣١٣,٥٨	٧٤	الأول	المقياس ككل
٣٣,٠٧١	٣١٣,٨١	٦٣	الثاني	
٣١,٤٩٣	٣٠٤,٧٠	١٤٢	من ٣ - ٦	
٣٧,١٠٩	٢٩٧,٤٤	٤١	السابع فأكثر	

نتائج تحليل التباين:

يتضح من الجدول رقم (٢٣) وجود فروق دالة إحصائية ترجع لمتغير الترتيب الولادي في كل من محوري حرية الرأي والمساواة، وفي المقياس ككل.

جدول رقم (٢٣)
تحليل التباين الأحادي لمحاوَر الدراسة
تبعاً لمتغير الترتيب الولادي

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحقوق	بين المجموعات	٤١٦,٤٦٠	٣	١٣٨,٨٢٠		
	داخل المجموعات	٣١٦٧١,٤٠٩	٤٢٣	٧٤,٨٧٣	١,٨٥٤	٠,١٣٧
	المجموع	٣٢٠٨٧,٨٦٩	٤٢٦			
الواجبات	بين المجموعات	١٠,٨٦٦	٣	٣,٦٢٢		
	داخل المجموعات	١٥٢٠٠,٠٧٦	٤٢٧	٣٥,٥٩٧	١٠٢٠	٠,٩٥٩
	المجموع	١٥٢١٠,٩٤٢	٤٣٠			
حرية الرأي	بين المجموعات	٩٦٢,٤١٢	٣	٣٢٠,٨٠٤		
	داخل المجموعات	٣٧٧٢٠,٩٤٢	٣٩٢	٩٦,٢٢٧	٣,٣٣٤	*٠,٠٢٠
	المجموع	٣٨٦٨٣,٣٥٤	٣٩٥			
التسامح	بين المجموعات	٢١٦,٧٠٢	٣	٧٢,٢٣٤		
	داخل المجموعات	٤٦٧٠٢,١٥٦	٣٩٧	١١٧,٦٣٨	٦١٤٠	٠,٦٠٦
	المجموع	٤٦٩١٨,٨٥٨	٤٠٠			
المساواة	بين المجموعات	٧٧٤,٣٨١	٣	٢٥٨,١٢٧		
	داخل المجموعات	٣١٧٤٠,٦٦٩	٤١٧	٧٦,١١٧	٣,٣٩١	*٠,٠١٨
	المجموع	٣٢٥١٥,٠٥٠	٤٢٠			
المقياس ككل	بين المجموعات	١٠٥٠٠,٠٨٥	٣	٣٥٠٠,٠٢٨		
	داخل المجموعات	٣٨٣٠٩,٤	٣١٦	١٠٧٠,٥٩٩	٣,٢٦٩	*٠,٠٢٢
	المجموع	٣٤٨٨٠٩,٥	٣١٩			

* دال إحصائياً على مستوى دلالة ٠,٠٥

من الجدول رقم (٢٤) اتضح أن الفروق بين الطلبة بناء على الترتيب الولادي في محور حرية الرأي ومحور المساواة بين الطلبة ذوي الترتيب الولادي الثاني والترتيب الولادي السابع فأكثر، ولصالح الترتيب الولادي الثاني، في حين لا توجد فروق بين الطلبة ذوي الترتيبات الولادية الأخرى. وفي المقياس ككل كانت الفروق واضحة بين الطلبة ذوي الترتيب الأول والثاني من ناحية وبين الطلبة ذوي الترتيبات الولادية الأخرى، لصالح الطلبة ذوي الترتيب الولادي الأول والثاني.

جدول رقم (٢٤)

نتائج اختبار شيفه (SCHEFFE) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة بحسب ترتيبهم الولادي

المحور	الترتيب الولادي (أ)	الثاني	الثالث - السادس	السابع فأكثر
حرية الرأي	الأول	٢,٠٠٤٤٥	١,٠٥٠٢٠	٣,٤٦٧٣٥
	الثاني		٣,٠٥٤٦٥	*٥,٤٧
	الثالث - السادس			٢,٤١٧١٤
المساواة	الأول	٠,٢٨٦	١,٨٥١	٣,٨٣٧٣٩
	الثاني		٢,١٣٨٢٧	*٤,١٢٣٨٦
	الثالث - السادس			١,٩٨٥٦٠
المقياس ككل	الأول	٠,٢٢٨	*٨,٨٧٧	*١٦,١٤٢
	الثاني		*٩,١٠٥	*١٦,٣٧٠
	الثالث - السادس			*٧,٢٦٥

* دال إحصائياً على مستوى دلالة ٠,٠٥

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال النتائج أن أبناء هذا الجيل من الشباب القطري قد عبروا عن وجهة نظرهم حول أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعرضوا لها وما تضمنته من قيم تربية ديمقراطية داخل الأسرة القطرية. وإذا كان هناك من

امتيازات واضحة يتمتع بها أبناء هذا الجيل، أو سمات نفسية أو تربوية أو اجتماعية يتصفون بها، فهي ولاشك ترجع لمجموعة المتغيرات المجتمعية التي يمر بها المجتمع القطري كافة.

ولذلك فإن تلك المتغيرات المجتمعية قد أثرت بدورها على السمات والعادات والتقاليد داخل البيت القطري، وأصبحت هي القاسم المشترك داخل الأسرة القطرية المعنية بهذه الدراسة وأثرت من ثم على قيم وسلوكيات الشباب.

قيم الحقوق:

يشعر الطلبة بأن أسرهم توفر لهم الأمان والاستقرار، وأنها تراعى رغباتهم الشخصية عند القيام بأي تخطيط للأسرة. كما أنها تشجعهم على الحفاظ على خصوصياتهم. ولا يوافق الطلبة على أن حقوق الأب أهم من حقوق الأم، أو أن حقوق الأولاد أهم من حقوق البنات. وينفون تعرضهم للمعاملة القاسية داخل أسرهم.

إن المجتمع القطري بصفة عامة مجتمع ملتزم، وقد انعكس ذلك على إضفاء صفة العدل داخل الأسرة القطرية، فحفظ للأبناء أمنهم واستقرارهم، وشجعهم على الاحتفاظ بخصوصياتهم، وحفظ لكل فرد في الأسرة حقوقه، ولم يجعل لفرد حقوقاً أهم من حقوق الآخرين داخل الأسرة.

إن الإمكانيات البيئية والاقتصادية المتاحة اليوم في المجتمع القطري واسعة ومتعددة، وأصبح استغلالها كاملاً وتحديد معطياتها يتم بشكل مباشر على مرأى ومسمع وبمشاركة الشباب الفعلية، فقديمًا ساهم أبناء المجتمع بشكل إيجابي في استخراج النفط حيث كانت العمالة الوطنية وقتئذٍ عنصراً محركاً وفعالاً في شركات البترول وعمليات التنقيب؛ مما أدى إلى تكوين أجيال قوية خدمت المجتمع وشكلت مستقبله، والشباب القطري اليوم أصبح يسير على خطى الآباء في المهام والوظائف سواء السهلة أو الصعبة منها.

قيم الواجبات:

لا تزال الأسرة القطرية اليوم - ودائماً كما يؤكد الطلبة - تعود أبناءها على

احترام الكبار، وهي تحرص أن يقوم كل فرد داخلها بدوره بما يتناسب وعمره. كما أن الطلبة على وعي تام بأن أسرهم تشجعهم على أداء واجباتهم المنزلية. وينفي الطلبة وجود بعض الممارسات داخل الأسرة مثل أن تحدد الأم دور كل فرد في الأسرة، أو أن تكلف أبناءها بالمهام المنزلية، أو أن يكلف الأب أبناءه بالقيام بأعباء الأسرة.

إضافة إلى ذلك فإن اجتماع أفراد الأسرة يتأثر بالتركيب البنائي للمنزل القطري القائم على قيم المجتمع العائلي، التي لا تزال هي السائدة، فهناك مجالس للرجال لا تزال قائمة، ومقاعد للنساء باقية، ومن خلالها يجتمع الأبناء مع الكبار ويتلقون خبرات عملية تنغرس في قيمهم، ومن ثم تتشكل من خلالها سلوكياتهم.

قيم حرية الرأي:

يرى الطلبة أن الحوار أفضل طريقة للتفاهم وحل المشكلات، ويعتقدون أن الاختلاف في الرأي أمر طبيعي داخل الأسرة، وهم يعبرون عن رأيهم بكل حرية داخل الأسرة، ويذكرون أن أسرهم تشجعهم على أن يعبروا عن آرائهم بصراحة. وأرى في هذا الشأن أن وجود كبار السن مثل الجد والجدة في البيت القطري قد ساهم في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، فالأسرة القطرية لم تتخل عن كبار السن بل غرست في نفوس الأبناء قيم احترام الكبار والاستماع لآرائهم ونصائحهم، وجعل تلك القيم ركناً أساسياً للتقارب بين أفراد الأسرة من خلال تنمية قيم الحوار داخل تلك المجالس والمقاعد التي تضم الكبار والصغار في لقاء يومي لا يزال سائداً حتى اليوم في بعض الأسر القطرية.

قيم التسامح:

عبر الطلبة عن اعتزازهم بأصولهم الاجتماعية، وهم يحترمون جيرانهم حتى لو اختلفوا معهم في أصولهم الاجتماعية أو المذهبية، ويعتذرون للآخرين عندما يخطئون في حقهم. ويحبون أن يعالجوا مشكلاتهم مع إخوانهم بطريقة ودية، ويعبرون عن شعورهم بأن أسرهم يسودها جو من التسامح.

ويمكن تفسير ذلك بأنه في دولة قطر لا تقسم الأحياء السكنية للمواطنين على أساس من المكانة الاجتماعية أو الاقتصادية، ولا تزال الأحياء السكنية تضم أسراً من جاليات متنوعة، وتشمل فئات وافدة عديدة، سواء تلك الأسر من أصول عربية أو غير ذلك.

ولذلك فإن الشباب القطري إضافة إلى اعتزازه بأصوله الاجتماعية، هو يحترم جيرانه وإن اختلفوا معه في أصولهم الاجتماعية أو المذهبية.

قيم المساواة:

يشعر الطلبة بأنهم حصلوا على فرص متكافئة في التعليم، ويشعرون أن أسرهم تتشاور مع الأبناء الذكور والإناث دون تمييز، ويرون أن أسرهم تتعامل مع جميع الأبناء دون تمييز، ويشعرون كذلك أن أسرهم تتعامل مع جميع الأديان دون تمييز.

ومن خلال ذلك نستنتج أن البيت القطري لا يزال منظماً في إدارته الاجتماعية لأفراده، فلكل فرد فيه دور متميز يحفظ توازن الأسرة الاجتماعي والاقتصادي، يدفعهم لذلك عوامل ومتغيرات مجتمعية أدت إلى الحفاظ على قيم التسامح داخل البيت القطري.

التوصيات:

أولاً: وهكذا، فإن الحفاظ على ذلك المستوى من "القيم التربوية الديمقراطية" داخل الأسرة القطرية وفي البيت القطري بشكل خاص يستلزم الدعم والمساندة من خلال بناء "مشروع مجتمعي يدعم ثقافة التربية الديمقراطية" وذلك من خلال:

١ - تحديث مناهج خاصة "بالثقافة الأسرية" تؤكد ثقافة حقوق الإنسان، وخاصة ما يتعلق بالحقوق والواجبات للمواطنة الواعية بذاتها ودورها في بناء المجتمع القطري.

٢ - دعم قيم حرية الرأي، والتسامح، والمساواة، والمشاركة، واحترام الغير، والاعتراف بالحق في التنوع والاختلاف.

- ٣ - إعادة تأهيل المؤسسة التربوية الرسمية في جميع أنماطها ووظائفها، وخاصة ما يتعلق بتوزيع السلطة الإدارية، وأشكال التقويم، وفرص المشاركة، وأساليب اتخاذ القرار، وذلك من خلال تكريس قيم التعاون، والمشاركة، ونبذ جميع أشكال التسلط المادية والمعنوية.
 - ٤ - تعزيز دور المؤسسات التربوية المجتمعية غير الرسمية واستثمار دورها التربوي والثقافي في نشر وتعميم التربية الديمقراطية في المجتمع.
- ثانياً: وحتى يتحقق "المشروع المجتمعي في بناء التربية الديمقراطية" فإن ذلك يتوقف بالدرجة الأولى على درجة الاندماج الثقافي للمؤسسات التربوية الرسمية في المجتمع، وذلك عن طريق:
- ١ - تأسيس ثقافة وطنية من خلال نظام تربوي تعليمي يجمع أبناء المجتمع ضمن كيان واحد يتجاوز الجزيئات أو الثقافات المعزولة.
 - ٢ - تأكيد أهمية الثقافة الأسرية والوطنية في بناء منظومة القيم الاجتماعية والحضارية للمجتمع القطري.
 - ٣ - احترام الحرية الشخصية للأفراد والتعددية الفكرية، والقيم الحوارية التي لا يمكن فصلها عن التربية الديمقراطية داخل الأسرة.
 - ٤ - توفير ثقافة سياسية للشباب تسمح بدمج المفاهيم والقيم الأساسية للديمقراطية في المشروع المجتمعي في بناء التربية الديمقراطية، واعتبار الثقافة السياسية للشباب هدفاً تربوياً اجتماعياً.
- ثالثاً: وإذا كنا على قناعة تامة بأن التربية الديمقراطية للأبناء - سواء داخل الأسرة أو خارجها - وظيفة اجتماعية تكفل التوجيه والنمو للناشئين عن طريق المشاركة في المجتمع الذي ينتمون إليه، فهذا يؤكد أن التربية عبر المؤسسات الرسمية وغير الرسمية لابد أن تتغير بتغير الظروف التي يمر بها المجتمع، ولابد أن تؤسس التربية الرسمية مؤسساتها وأساليبها وطرقها الخاصة على ما هو موجود فعلاً في المجتمع من تغيرات وظروف داخلية وخارجية، وذلك حتى نتأكد أن أساليبها التربوية سواء في

التنشئة الاجتماعية أو في التطوير أو في الإصلاح قابلة للتطبيق ومحقة للأهداف المرجوة منها ومنسجمة وقيم المجتمع الثقافية.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بإجراء بعض البحوث والدراسات مثل:

- * دراسة أثر مرحلة الانتقال إلى الديمقراطية في دولة قطر على الممارسات التربوية الديمقراطية داخل المؤسسات التربوية الرسمية.
- * خصائص الأسرة القطرية في التنشئة الاجتماعية.
- * دراسة مدى توافر الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة القطرية.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- أحمد الرفاعي غنيم، (١٩٧٩م)، تطبيقات على ثبات الاختبار، القاهرة، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة.
- أحمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار، (٢٠٠٠م)، علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- بشار عبد الله مصلح، موسى دلبوح، (٢٠٠٥م)، واقع التنشئة الاجتماعية الديمقراطية في الأسرة الأردنية في محافظة المفرق، مجلة العلوم التربوية، العدد السابع، يناير، جامعة قطر.
- جامعة قطر، (٢٠٠٥/٢٠٠٦م)، إحصائيات الطلاب والطالبات.
- حزب العمال الشيوعي التونسي، (٢٠٠٠م)، لا ديمقراطية دون مساواة بين الجنسين، تونس.
- حلمي خضر ساري، (٢٠٠٤م)، التنشئة الاجتماعية وحقوق الإنسان، مجلة العلوم التربوية، العدد الخامس، يناير، جامعة قطر، ص ص ١٠٣-١٠٤.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، (ب. ت)، العين، (باب الفيض من السين).
- الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن الكريم، ص ٤٣٩.
- الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان، (٢٠٠٧م)، hrinfo. net. < http://www > .
- الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني، أمير دولة قطر، (٢٠٠٧م)، المنتدى السابع للديمقراطية والتنمية والتجارة الحرة، ٢٣ - ٢٥ أبريل، الدوحة - قطر.
- الشيخ يوسف القرضاوي، (١٩٩٧م)، ندوة الديمقراطية في الفكر الإسلامي المعاصر، برنامج الشريعة والحياة، الجزيرة الفضائية، الأحد ١٦ شباط (فبراير).

- عادل محمود، (٢٠٠٧م)، مفهوم حرية التعبير لدى الأنظمة والأفراد، batelco. net.
- علي أسعد وطفة، (٢٠٠٣م)، التربية الديمقراطية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ١٤٦، دولة قطر، ص ص ٧٨-٩٤.
- فاطمة نذر، (٢٠٠٠م)، بعض القيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١٦، ص ص ١٧٧ - ٢٣٠.
- المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، (٢٠٠٥م)، ملتقى الشباب الخليجي، ندوة الديمقراطية في الخليج، الدوحة.
- مصطفى محسن، (٢٠٠١م)، التربية ومهام الانتقال الديمقراطي في الوطن العربي: مصاعب الحاضر ومطالب المستقبل، ندوة التربية والديمقراطية، ٢٤ - ٢٦ أيار/مايو، طليطلة - أسبانيا.
- هبة رؤوف عزت، (٢٠٠٧م)، من مفهوم العمل الشرعي إلى ساحة العمل العام.
www. Islam on line. Net
- اليونسكو، (١٩٩٥م)، وثيقة إعلان المبادئ حول التسامح، ١٦ تشرين الثاني.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Al-Soudi, A. (2001), Examining Democratic and Religious Beliefs Among University Student. A Compartive and Social Sciences, 28, Suppleme 887-896.
- Carothers, T. (2007), How Democracies Emerge, Journal of Democracy, vol. 18, No.1 January.
- Chomsky, N. (1994), Democracy and Education, www. Zmag. Org/Chomsky.

- Crouter, A., Bumpus, M., Davis, K., Mchale, S. (2005), How Do Parents learn About Adolescents, Child Development 76 (4), pp. 869 - 882.
- Encyclopedia Britannica Socialization. (2007), www. Britannica. Com.
- Furman, W., et. al. (2002), Relationships and Interactions Adolescents With Parents and Friends, Child Development 73 (1), p. 241 - 255.
- Galston, W. (2001), Political Rnowledge, Political Engagement, and Civic Education, Annual Review of Political Science 4, pp. 217 - 234.
- Glasgow, K., et.al. (1997), Parenting Styles, Adolescents Attributions and Educational Olutcomes, Child Development 68 (3), p. 595 - 611.
- Hooghe, M., and Stolle, D. (eds) (2003), Generating Social Capital. Civil Society and Institutions in Comparative Perspective, New York: Palgrave.
- Ibrahim, A. (2006), Universal Value and Muslim Democracy, Journal of Democracy, vol. 17, No. 3, July.
- Jodl, K., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J.& Sameroff, A., amily (2001), School and Community, Child Derelopment, vol. 72, Issue4, pp. 1247 - 1266.
- Knafo, A., Schwartz, S. (2003), Parenting and Adolescents' Accuracy in Perceiving Parental Values, Child Development 72 (2), pp. 595 - 611.
- Larson, R., Moneta, G., Richards, M. & Wilson, S. (2003), Personality and Social Development, Child Development, 73, 4, pp. 1151 - 1165.
- Lewis, J. (2007), Teenagers and Their Parents, The Political Quarterly, vol. 78, 2, pp. 292 - 300.
- Moore, Raymond. (2003), Socialization, Home Educator's Family Times, vol. 11, Issue, 2, Mar/April.
- Oates, J. (2007), Child of Our Time, B.B.C., The Open University, www. Open 2. net.

- Olsson, Carl Christion. (1999), Language and Sustainable Development, Dependency, Autonomy, Sustainability, Aldershot: Ashgate Publishing, pp. 247-258.
- Peterson, Spike V. (2003), A Critical Rewriting of Global Political Economy, London: Routledge.
- Plutzer, Erik. (2002), Becoming a Habitual Voter. Inertia, Resources, and Growth in Young Adulthood, American Political Science Review, 96 (1), pp.41 - 56.
- Resnik, J. (2007), The Democratization of Education System, British Journal of Education Studies, vol. 55 2, pp. 155 - 181.
- Rossler, Mattnias. (2000), Democratization and Education, Education, Canada, V. 40, n 3, pp. 14-14, Fall.
- Sapiro, V. (2004), Not Your Parent' Political Socialization Introduction For a New Generation' Annual Review of Political Science, 7, pp. 1 - 23.
- Sargis, J. (2007), Liberatory Ethics, Education and Democracy, www. Democracy Nature. Org/dn/vol 19/ sargis.
- Smith, Mark K. (2001), John Dewey, www. Infed. Org/thinkers/et-dewey. Htm.
- Torney - Purta, J. et al., Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries, Amsterdam: I E A.
- Wentzel, K.R. (2002), Family, School and Community Are Effective Teachers Like Good Parents/ Child Development vol. 73, Issue 1, pp. 287 - 301.
- Wentzel, K, & Caldwell, K. (2002), Friendships, Peer Acceptance, and Group Members, Child Development, 68, Issue 6, pp. 1198 - 1209.
- Williamson, Karla Jessen, et al. (2002), Gender Issues, A Kureyri, Stefansson Arctic Institute, pp. 187-205.