

التفاوت في المردود الدراسي بين الطلاب والطالبات
(دراسة سوسيولوجية وفق مقاربة النوع الاجتماعي بجامعة الملك فيصل السعودية)

The disparity in academic performance between male and female students
(A sociological study according to the gender approach at King Faisal University in Saudi Arabia)

إعداد الدكتور/ الحبيب كشيدة الدرويش

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

(00966) 538380629

Email: darwich_habib@yahoo.fr

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تبين أثر التنشئة الاجتماعية التباينية القائمة على التفرقة بين الجنسين على المردود الدراسي للطلاب والطالبات. وحاول الباحث معالجة هذه الإشكالية السوسيولوجية باعتماد متغير النوع لتفسير الظاهرة المدروسة، وذلك من خلال طرح السؤال الآتي: إلى أي مدى يكون متغير النوع مفسراً لظاهرة التفاوت في التحصيل الدراسي بين الطلاب والطالبات في جامعة الملك فيصل؟

وتم الاعتماد على منهج المسح الميداني الاجتماعي بالعينة، وذلك من خلال اختيار عينة ممثلة تشمل 383 مفردة من الطلاب والطالبات المنتسبين لجامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات خلال العام الجامعي 1442/1441، فضلاً عن إجراء بعض المقابلات غير المقتنة مع أعضاء هيئة التدريس، وبعض الأخصائيين الاجتماعيين بالجامعة لمزيد الإحاطة بالظاهرة المدروسة في هذا البحث. وقد استفاد الباحث من هذه المقابلات أثناء تفسير نتائج البحث الميداني الكمي وتأويلها. وقد توصلت الدراسة إلى حقيقة أكدت المعذلات التراكمية، وتصريحات المستجوبين من أعضاء هيئة التدريس، وهي تفوق الطالبات خاصة في التخصصات الأدبية والإنسانية، مع وجود بعض الحالات من الذكور التي لم تخضع لهذا الحكم. ويعود هذا التفوق إلى جملة من العوامل الاجتماعية والثقافية لعل أبرزها اختلاف طرق التنشئة وأساليب التعامل الأسري مع الطلاب من الجنسين، ما يجعل الأخذ بأيدي الطلاب الذكور أمراً متأكداً من أجل مساعدتهم على التركيز أكثر في دراستهم وتحسين نتائجهم، وهي مسؤولية ملقاة على عاتق مختلف الأطر المتدخلة في عمليات التنشئة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التنشئة الاجتماعية التباينية، النوع الاجتماعي، المردود الدراسي، التفاوت في المردود الدراسي.

**The disparity in academic performance between male and female students
(A sociological study according to the gender approach at King Faisal University in Saudi Arabia)**

Dr. Habib Kechida DEROUICHE

Department of Social Studies, College of Arts, King Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to try to find out the effect of differential social upbringing based on gender discrimination on the academic performance of male and female students. The researcher tried to address this sociological problem by adopting the gender variable to explain the studied phenomenon, by asking the following question: To what extent does the gender variable explain the phenomenon of disparity in academic achievement between male and female students at King Faisal University?

The researcher relied on the sample social field survey method. This was through selecting a representative sample that includes 383 male and female students affiliated with King Faisal University during the academic year 1441/1442 in various disciplines, as well as conducting some unregulated interviews with faculty members and some social experts in the university for more information about the phenomenon studied in this research. The researcher benefited from these interviews while explaining and interpreting the results of the quantitative field research.

The study reached a fact confirmed by the cumulative averages and the statements of the interviewees from the faculty members, which is the superiority of female students, especially in the literary and humanities disciplines, with the presence of some cases of males that were not subject to this verdict. This superiority is due to a number of social and cultural factors, most notably the different methods of upbringing and family methods of dealing with students of both sexes. This makes uplifting male students certain in order to help them focus more on their studies and improve their results, a responsibility entrusted to the various frameworks involved in the processes of socialization.

Keywords: Differential socialization, Gender, Academic performance, Disparity in academic performance.

مقدمة

يُعدّ مبحث التفاوت في التحصيل الدراسي بين الطلاب من أهمّ المواضيع التي اهتمّ بها علم اجتماع التربية، وقد اهتمّت الدراسات الاجتماعية الأولى بالتفاوت انطلاقاً من متغيّر الانتماء الاجتماعي واتّفتت حول تأثير هذا الانتماء في التحصيل الدراسي للطلاب، غير أنّ الدراسات اللاحقة وخاصة في فترة التسعينات من القرن العشرين اهتمّت بمظهر آخر من التفاوت بين المتعلّمين انطلاقاً من متغيّر النوع Gender محاولة إيجاد تفسير سوسيولوجي لظاهرة التفاوت بين الطلاب والطالبات في التحصيل الدراسي في مختلف المراحل التعليمية.

انطلقت فكرة هذا البحث إذن من عملية رصد ميدانيّ - بحكم صفة الباحث كعضو هيئة تدريس - امتدّت لسنوات دراسية عديدة لوحظ خلالها التفوّق الواضح للطالبات، حيث كنّ يتحصّلن في الغالب على درجات أعلى، وبالتالي يسجّلن معدّلات تراكمية أفضل، وهو ما دفع إلى التساؤل عن العوامل الكامنة وراء هذا التفاوت في المردود الدراسي بين الطلاب والطالبات بالجامعة السعودية.

سيحاول هذا البحث، إذن، الكشف عن العوامل التي تُنتج التفاوت بين الجنسين انطلاقاً من متغيّر أساسي وهو التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها النشء في العائلة والمدرسة والمجتمع عموماً من خلال تطبيق إشكالية سوسيولوجية على ما نلاحظه من اختلاف في التحصيل الدراسي بين الطلاب والطالبات.

1- إشكالية البحث:

إذا اعتبرنا التحصيل الدراسي سلوكاً أو فعلاً اجتماعياً يُمكننا التساؤل: في أيّ إطار اجتماعي يندرج هذا الفعل؟ ذلك أنّ اعتماد متغيّر النوع كمتغيّر مفسّر يقتضي الانتباه إلى الإطار الموضوعي الشامل الذي يُعيد إنتاج الاختلافات بين الفاعلين الاجتماعيين الذكور والإناث. وتدمج المنهجية النظرية التي سيعتمدها البحث أيضاً العناصر الذاتية مثل الدافعية والمصالح والأذواق والتي يقدّمها الفاعلون كأسباب لتصرفاتهم، وهي نقطة هامة تساعدنا على تحليل الاستعمال المتباين أو المختلف للنسق التعليمي حسب الجنس والذي يُترجم إلى نجاح أو إخفاق دراسي.

إنّ التساؤل الرئيس الذي يمكن طرحه في هذا الإطار هو الآتي: ما هي العوامل الكامنة وراء تميّز الإناث أكثر من الذكور في مستوى النتائج الدراسية؟

إنّ الإجابة على هذه التساؤل ستكون ضمن إطار نظري يؤكّد في نفس الوقت على أهمية الانتماء الاجتماعي للطلاب بما يمثّله من اختلاف من حيث البيئة العائلية والاجتماعية والثقافية والوسائل المادية، وما يترتّب على ذلك من اختلاف في أنماط التنشئة وأساليب التعامل مع الأبناء من الجنسين.

ويمكن أن تتولّد عن السؤال الرئيس أعلاه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هو أسلوب التنشئة الذي تعتمده العائلة السعودية تجاه الفتى؟ وما هو أسلوب التنشئة الذي تعتمده تجاه الفتاة؟
- ما هي الحظوظ التي يتيّحها كلّ نمط من التنشئة العائلية للفتاة والفتى؟ وما أثرها على التحصيل الدراسي؟
- ما هو تأثير مجموعة الأقران على علاقة الطلاب والطالبات بالجامعة ومعارفها؟
- إلى أيّ مدى يتساوى الطلاب والطالبات في درجة المراهنة على التعليم؟

يحاول هذا البحث الإجابة على هذه الأسئلة مستفيداً من المقاربات السوسيولوجية التي تُولي أهمية للعامل الاجتماعي بتنزيل فرضياتها في البيئة الاجتماعية والثقافية المحلية واختبارها في ضوء المعطيات الخاصة بجامعة الملك فيصل بالأحساء.

2- مبررات اختيار البحث:

لقد كان الاختيار لهذا الموضوع مدفوعاً بجملة من المبررات الموضوعية منها:

-أولاً: معاشية الباحث لواقع التعليم باعتباره عضو هيئة التدريس بقسم الدراسات الاجتماعية (كلية الآداب- جامعة الملك فيصل)، وقد نتج عن هذه المعاشية ملاحظات وتساؤلات عبّر عنها العديد من المسؤولين الجامعيين والأساتذة المدرّسين. وتتمثل تلك الملاحظة الميدانية التي وقفنا عندها بجامعة الملك فيصل في التفوق الدراسي للطلّابات وميلهنّ النسبي إلى الجدية في العمل والانضباط والامتثال لمتطلّبات العمل الجامعي، مقابل عدم الاستقرار الدراسي للطلاب وانتشار ظاهرة الرسوب في المقرّرات بينهم وازدياد ميلهم إلى التغيب والنفور من المحاضرات على الرغم من التشديدات الإدارية التي تصل إلى حدّ الحرمان من اجتياز الاختبارات لذوي الغيابات المتكرّرة.

وما يزيد من إلحاح طرح هذه التساؤلات هي تلك الحيرة التي يعبر عنها بعض أولياء الأمور أنفسهم واعترافهم بصعوبة الإحاطة بأبنائهم الذكور وفشلهم النسبي في إقناعهم بالإقبال على الدراسة بأكثر جهد وجدّة.

-ثانياً: الدافع الثاني يتعلّق برغبة هذا البحث في المساهمة فيما تشهده الساحة التعليمية بالمملكة العربية السعودية من جراكٍ يهدف إلى تجويد العملية التعليميّة وتحسين مخرجاتها من خلال ذلك الجهد المستمرّ من قِبَل مختلف المهتمّين بالشأن التعليمي الساعين إلى تحسين مردود التعليم العالي كمّا (أي تحسين نسب النجاح) ونوعياً من خلال الرفع من مستوى التكوين الأكاديمي. وقد تركزَ الاهتمام على تحسين طرق التدريس وظروف العمل وتطوير البرامج وطرق التقويم والامتحانات... ولكن رغم كل هذه المجهودات، مازالنا نلاحظ ضعف المستوى العلمي للطلاب الذكور خاصّة في اللغات، وفنور في التجاوب مع المحاضرات وضعف الشعور بأهميّة المواد الدراسية.

-ثالثاً: مبرّر علمي يتمثل في الانخراط في إشكال سوسيولوجي هامّ يشغل اهتمام الباحثين وهو المتّصل بمتغيّر النوع enderG ودوره في تفسير الممارسات والمواقف، وتنزيل هذا المتغيّر في الحقل الأكاديمي الذي تندر فيه مثل هذه الدراسات، أي محاولة الإجابة عن هذا السؤال: إلى أيّ مدى يكون متغيّر النوع ذا قيمة عالية في تفسير ظاهرة سوسيولوجية هامة وهي التفاوت في التحصيل الدراسي بين الطلاب والطالّبات في جامعة الملك فيصل؟

للإجابة على هذه الأسئلة لا بدّ من إلقاء نظرة على بعض الدراسات النظرية والميدانية التي اشتغلت في الحقل التربوي الاجتماعي واهتمّت بالمسائل التي يتناولها هذا البحث مثل التنشئة، النوع، التفاوت الدراسي، العائلة والمدرسة ...

3- فرضيات الدراسة

نفترض وجود علاقة سببيّة بين المردود الدراسي كمتغيّر تابع وعدّة متغيّرات مستقلة مثل:

- التنشئة الاجتماعية الأولية التي عاشها الطلاب والطالّبات في بيئاتهم العائلية ومحيطهم المدرسي والاجتماعي.
- طبيعة العلاقات التي تربط الطلاب من الجنسين بمحيطهم لأسري.
- طريقة تعامل الطلاب والطالّبات مع الوقت والمذاكرة.
- هوايات الطلاب والطالّبات والمصادر المعتمدة في تنمية معارفهم وكفاءاتهم.

4- مفاهيم الدراسة

- المردود الدراسي Study performance

يمثل المردود المدرسي مجموع ما اكتسبه المتعلمون من خبرات ومهارات نظرية وعملية يحصلون عليها بعد مدة معينة من الدراسة والتعلم. ويعرفه سعيد خير الله بأنه "نتائج التلميذ التي تُقاس بالاختبارات التحصيلية العالية في المدرسة في نهاية العام الدراسي وهو ما يعبر عنه بمجموع أعداد التلاميذ في جميع المواد"¹ ونعني به إجرائيا مجموع النتائج التي يكتسبها الطالب ويعكسها معدله التراكمي.

- التنشئة الاجتماعية Differential socialization

تعتبر التنشئة عملية يتلقى الناشئ من خلالها إعدادات وتدريباً تساعد ليكون كائنا اجتماعيا قادرا على استيعاب مجتمعه. فهي بهذا المعنى تهيئة يكتسب معها الفرد الناشئ التجارب ويستبطن ضوابط الحياة الجماعية وقيم المجتمع وتصنيفاته ورواه ونماذجه الثقافية. لكن يجب القول إن اختلاف أشكال التنشئة في المجتمع يعود إلى اعتماد الأسر على فوارق نوعية (ذكر/أنثى) أثناء التعامل مع الأبناء، وهو ما يسميه الباحثون المشتغلون في مجال العلوم الاجتماعية بـ"التنشئة التفاضلية" بين الجنسين حيث يُخصّص لكل من الفتى والفتاة نمطان مختلفان من التنشئة المستندة إلى جملة من المعايير الأخلاقية والاجتماعية والنفسية في التربية، فكل واحد منهما يهيأ إلى مجموعة من الأدوار والمراكز الاجتماعية المنتظرة، وهو ما يجعل ردود الفعل وبناء الشخصية يختلف لدى الجنسين.

- إعادة الإنتاج Reproduction

استخدم عالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو هذا المفهوم واتخذ عنوانا لكتاب له حول النسق التعليمي² وهو يعني به اتجاه النظام الاجتماعي بما فيه من تفاوتات وهرمية وحظوظ إلى تكرار نفسه والحفاظ على خصائصه، وذلك عبر عمليات التنشئة الاجتماعية وأشكال الإعداد والتدريب التي يتخذها الفاعلون الاجتماعيون وتتخذها هيئات التنشئة الاجتماعية. فمن خلال التربية وبرامج التعليم تتم عملية إعادة إنتاج العلاقات والقيم والتوجهات وذلك عبر تثبيتها وغرسها في الأذهان بما يتماشى مع استراتيجيات الفئات الاجتماعية المهيمنة التي تسعى إلى المحافظة على حظوظها المادية والرمزية والثقافية المتاحة وتنميتها. وتتم هذه العملية عبر جملة من الإجراءات التي تختلف حسب النوع الاجتماعي (ذكر/أنثى)، فقد تتعلم البنات من أمهات الخصوصيات والعادات والمهارات والتقاليد الأنثوية، في حين يكتسب الفتى الخبرة الذكورية من قبل المحيط العائلي، وهذا معناه أن الخصائص الأنثوية والذكورية هي من صنع الثقافة وفعل التنشئة يقع إكسابها ويُعاد إنتاجها وتوريثها من جيل إلى جيل.

¹ سعيد خير الله، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة، بيروت، 1981، ص76.

² بيار بورديو وجون كلود باسرون: إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، (1970)، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، 2007.

5- دراسات سابقة في موضوع التفاوت بين الجنسين في المردود الدراسي:

أ- النظريات التي اهتمت بالتنشئة:

يعرّف عالم الاجتماع الفرنسي "جون ميشال بارتيلو" J.M. Barthélot ظاهرة التنشئة الاجتماعية بأنها "مجموع الطرائق والممارسات التي يتخذها مجتمع ما لإعداد أفراده ليكونوا كائنات اجتماعية"³ فهي إذن مسارٌ تعليمي طويل يتحوّل من خلاله الفرد إلى كائن اجتماعي.

• دوركايم : التربية (التنشئة) ضرورة اجتماعية

تتمثل التربية حسب دوركايم في "العمل الذي تمارسه أجيال الكهول على الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية، وتهدف إلى تنمية عدد من الحالات الجسمية والذهنية والأخلاقية لدى الطفل الذي يكون في هذه العملية طرفاً سلبيّاً طبعاً يشكّله المربي بالكيفية التي تريدها المجموعة التي ينتمي إليها الناشئ حتّى يصبح كائناً اجتماعياً يحمل أفكارها ومعتقداتها وتقاليدها وممارساتها الأخلاقية.

و يرى دوركايم أن التنشئة الاجتماعية تبرز جدوى العمل التربوي، وتضفي مشروعية على الأعمال التي يقوم بها المربي في إطار المدرسة خاصة لتنشئة الطفل، وإعداده للاندماج في المجتمع. هذا الطفل الذي يولد "صفحة بيضاء" لا يملك سوى طبيعته كفرد. بناء على ذلك يكون المجتمع أمام مسؤولية جسيمة وهي "بناء الثقافة من جديد، أي بناء كائن اجتماعي قادر على أداء حياة أخلاقية اجتماعية"

ويؤلي دوركايم أهمية كبرى للتربية المدرسية في عملية التنشئة فهو يرى أنّها "تربية أخلاقية" تقوم على ثلاثة عناصر: يتمثل العنصران الأول والثاني في الانضباط والتعلّق بالمجموعة (المدرسة) وهذا يعني فصل عالم المدرسة عن عالم المجتمع حتّى تستطيع القيام بوظيفة التنشئة بحيث تبقى في منأى عن مشاكل العالم أي مجتمعاً صغيراً مثالياً. أما العنصر الثالث في التنشئة الأخلاقية فهو تكوين "إرادة مستقلة" لدى الطفل عن طريق الاستبطان التدريجي للقيم الجماعية الذي يؤدّي إلى تكوين القدرة على النقد والتقييم والحكم على الأشياء والمواقف والأشخاص بصفة مستقلة وإرادة⁴. لقد وُجّهت سهام النقد لأراء دوركايم في التنشئة فهو: أولاً يولي أهمية بالغة للتنشئة المدرسية ويقدمها على أشكال التنشئة الأخرى وخاصة التنشئة العائلية، ولا يؤمن بالفاعل بين التنشئين، ولا يفترض أنّ التنشئة العائلية الأولية تؤثر على التنشئة المدرسية أو أنّ هناك مؤسسات اجتماعية لا شكلية No formality مثل جماعة الأقران ووسائل الإعلام تؤثر في الناشئ.

• التنشئة عند بورديو:

ترى نظرية التنشئة المدرسية عند بيار بورديو P. Bourdieu و"جون كلود باسرون" J.C. Passeron أنّ المدرسة إذا كانت تلعب دوراً حاسماً في قيام المجتمع بوظائفه فإنّها لا تستطيع تحرير الفرد وتشكيل إرادته المستقلة التي أكد عليها دوركايم. ورغم ذلك، فإنّ الروينتين تتفقان أنّ التنشئة تقوم بوظيفة إدماج النماذج الثقافية لدى التلميذ،

³ Berthélot J.M: «Exigence sociale et exigence comparatiste en sociologie de l'éducation», cahier du centre de recherche sociologique, université de Toulouse, Le Mirail, 1984, p9.

⁴ DURKHEIM (Emile): (1922), Education et sociologie, PUF, Paris, Réédition de 1985.

وأن الفرد يخضع للبنى الاجتماعية الموضوعية. لكن دوركايم يثمن التنشئة لأنها تضمن انتشار القيم الإنسانية الكونية وتماسك المجتمع. أما بورديو فهو ينتقدها لأنها تنشر نظاما اجتماعيا لا يحظى بإجماع كل الفئات الاجتماعية. فما هي إذن أبرز عناصر مقارنة "بورديو" و"باسرون" للتنشئة؟

يرى هذان الباحثان أن المدرسة تساهم في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية التراتبية وفي إضفاء الشرعية عليها بواسطة الثقافة التي تنبئها والعلاقات التي تقيمها داخل المؤسسة. وهي تقوم بهذه الوظيفة بوسائلها الخاصة، وأن الطبقة المهيمنة اقتصاديا وسياسيا وثقافيا هي التي تحدّد - بحكم موقعها - القيم والمعايير التي يجب على المدرسة أن تنبئها وتغرسها في عقول الطلاب من مختلف الفئات الاجتماعية، لذا فإن أبناء هذه الطبقات يكونون أقرب إلى هذه القيم والمعايير ومن ثمّة أكثر قدرة على التفاعل معها والنجاح في الدراسة⁵، هؤلاء سمّاهم بورديو "الورثة" The heirs، وهم يتصرفون في رأسمال ثقافي هام (كتب، لوحات فنية، لغة راقية، تجارب...) يمثل مناخا ملائما للتعلّم كما يتحكّمون في إرث ثقافي هام اكتسبوه من خلال التنشئة العائلية يجعلهم أكثر قدرة على التلاؤم مع المناخ المدرسي. وقد بيّن "بورديو" و"باسرون" في كتاب "إعادة الإنتاج" The reproduction كيف يمارس النسق المدرسي دور الإقصاء الاجتماعي لأبناء الطبقات الشعبية لأنهم لا يمتلكون رأس المال الثقافي الضروري لفك رموز الثقافة المدرسية والتفاعل معها بإيجابية.

كما أكد بورديو أن عملية التواصل التربوي لا تقتصر على النقل البسيط للمعرفة بل هي عملية فرض ثقافة معيّنة أي - بالضرورة - فعل ترسيخ يتطابق مع النظام الثقافي للطبقة المسيطرة، وهذا الفعل الدؤوب المتكرّر للترسيخ سوف يؤدي إلى استبطان مبادئ التعسف الثقافي تحت شكل "هابتوس" "Habitus" وهو الذي يعرفه بكونه "نسقا من الاستعدادات الدائمة والبالغة للنقل (التوريث) وهو مجموعة المبادئ المولدة والمنظمة للممارسات والتمثيلات التي يمكن أن تتطابق مع أهدافها دون أن تفترض وجود رؤية واعية مسبقا للغايات أو التحكّم الوثيق في العمليات الضرورية لتحقيقها...."⁶

إنّ ما يهّمنا في هذا التعريف هو كيف تنشأ الاستعدادات (قناعات، ميولات، أذواق) وتكون حاسمة في تحديد علاقة الفرد (الطالب / الطفل) بالمجتمع خلال مسار التنشئة تحت تأثير أشكال من التهيئة والإخضاع والتلقين التي يتعرّض لها الفرد منذ طفولته المبكرة، وتتسم هذه الاستعدادات بالانتظام والاستمرارية لأنها تنبني في الشخصية بفعل تكرار التجربة المخوذة في ظلّ ظروف موضوعية تتسم عادة بالإستقرار. وبما أنّ الأفراد في المجتمع لا يخوضون تجاربهم في ظلّ ظروف موضوعية متشابهة فإنّه بالإمكان الحديث عن استعدادات طبقية مختلفة.

هذه الاستعدادات تتوفّر على قابلية النقل، حيث ينقلها الكبار إلى الصغار عبر عمليات التنشئة وتورثها الطبقات الاجتماعية لأفرادها، وتلعب العائلة والمدرسة دورا حاسما في نقل هذه الاستعدادات والطباع وطرق التفكير العادات من جيل إلى جيل.

⁵ بيار بورديو وجون كلود باسرون: إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، مرجع مذكور.

⁶ الهابتوس: فضلنا استعمال الكلمة كما وردت في أصلها اللاتيني لغيا بـ تعريب دقيق لها، وإن كانت تُترجم في ميدان الطبّ بـ "المظهر الخارجي" فإنّ البعض اقترح تعريبها في العلوم الإنسانية بـ "التطبع"، "ملكة الاستعدادات"....

• التنشئة باعتبارها عملية تفاعل

تنهض مقاربة التفاعلية التي تعود أسسها إلى جورج هيربرت ميد على موقف معاكس للطرح السابق (طرح دوركايم وبورديو)، فالتنشئة بالنسبة إلى "ميد" تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم الناشئ أكثر من الاهتمام بتكييفه وإعداده⁷. وقد قسم جورج هيربرت ميد التنشئة إلى صنفين: تنشئة ظاهرة Explicit وتنشئة خفية أو ضمنية Implicit. فالتنشئة الظاهرة تعتمد على التعليم المنظم والممنهج لجملة من الخبرات والكفاءات والمهارات التي يمكننا ملاحظتها خارجيا وقياس مدى تحققها، ويشرف عليها معلمون ومربون كالمعارف التي نعلمها للطفل في رياض الأطفال وللطلاب في المدرسة. وتخضع هذه التنشئة إلى مراحل شبه ثابتة كتكرار بعض الأنشطة والأعمال واتباعها التقويم الجزائي. أما التنشئة الخفية فتقع دون مراقبة المعلم أو المربي ودون وعي مسبق من المتعلم، وهي تنشئة تلقائية ولكنها عميقة وتقع خلال التجربة التي يخوضها الفرد/ الناشئ بمفرده، ويكتسب منها مهارات وخبرات كثيرة دون توجيه مسبق ويتم ذلك من خلال أشكال التفاعل التي يقيمها الناشئ مع الآخرين ومع الأشياء في محيطه المباشر، ومن خلال هذا النوع من التنشئة يكون الطفل فاعلا نشيطا ويتعلم بذاته.

• التنشئة من خلال التجربة المدرسية

يرى كل من "فراسوا ديباي" F.Dubet ومارتيشالي Marticcelli (1996) أن الفرد يشارك مشاركة نشيطة في عملية التنشئة ولا يكتفي باستبطان آلي للقيم والمعايير الجمالية⁸، ذلك أن الفرد لا يمتثل للمنطق الاجتماعي امتثالا تاما. فالطالب في إطار المدرسة يستطيع أن يحقق ذاته حيث يقيم علاقة خاصة مع الثقافة المدرسية، ومن هذا المنطلق تصبح التنشئة المدرسية بناءً لتجربة فردية. فالطالب يبني عملية تنشئة بنفسه، ولا يكون خلالها متقبلا سلبيًا. لكن تجدر الإشارة هنا أن الأفراد يبنون تجربتهم انطلاقا من معطيات ثقافية واجتماعية ليست ملكا لهم، بل هي ملك للمجتمع والمؤسسة المدرسية. فالأصل الاجتماعي للتلميذ والإطار المؤسسي الذي يتحرك داخله يحدّد دائما -ولكن بصفة غير مباشرة- تصرفات الطلاب ومحتوى تنشئتهم. إن نظرية "ديباي" في التنشئة تؤكد بصفة خاصة على أهمية دور ذاتية الطالب في بناء تجربته المدرسية. ويمكن القول إجمالا إن المقاربات الجديدة لمسألة التنشئة الاجتماعية تحاول تجاوز نقائص المقاربات الكلاسيكية وخاصة النظرية الدوركايمية التي لا ترى في الناشئ إلا شخصا سلبيًا خاضعا لإرادة أطر تنشئة تتحكم في مصيره وتشكل شخصيته كما تشكل يد الخراف قطعة من الطين.

هذه المقاربات تندرج ضمن السياق العام لتطور الفكر السوسيولوجي الذي أصبح يهتم أكثر فأكثر بالفاعل The actor صاحب الإرادة والمرتبطة في نفس الوقت بأنساق اقتصادية واجتماعية وثقافية يتحرك في إطارها ويمارس فعلا إستراتيجيًا يتراوح بين

⁷George Herbert Mead, "Mind, Self, and Society". Ed. by Charles W. Morris. University of Chicago Press, 1934.

⁸ Dubet (François) et Martucelli (danilo), À L'école, sociologie de L'expérience scolaire, Paris, Seuil, 1996, p26.

الإرادة الحرة والالتزامات المؤسساتية وضغط البني الاجتماعية مثل العائلة والمدرسة وجماعة الأقران⁹. وتلك هي الرؤية التي تقود مقاربتنا للحقل الجامعي ولمسألة التنشئة الاجتماعية وعلاقة الطالب بعائلته وجامعته وجماعة الأقران ووسائل الإعلام.

• مبحث النوع ومفهوم التنشئة التباينية

يبدو اعتماد مقارنة النوع الاجتماعي ملائماً لهذا البحث الذي يروم التساؤل عن أسباب التفاوت في المردود الدراسي بين الذكور والإناث بجامعة الملك فيصل، وهذا يعني أنّ محاولة تفسير الظاهرة المدروسة سيكون فيها متغير النوع متغيراً مستقلاً يفسر السلوك الدراسي.

فماذا نقصد بمقاربة النوع؟ وكيف يتكوّن النوع الاجتماعي؟ وما الفرق بينه وبين الجنس؟ وإلى أي مدى يمكننا الاستفادة من هذه المقاربة لتفسير ظاهرة التفاوت في المردود الدراسي بين الطلاب والطالبات بجامعة الملك فيصل؟

• مفهوم النوع الاجتماعي

برزت التفرقة بين مصطلحي "الجنس" و"النوع" في أواخر الستينيات من القرن العشرين مع تنامي الحركة النسوية "الأنثوية-سكسونية"، ففي اللغة الانجليزية تعني كلمة "جنس" Sex الخاصية البيولوجية، في حين تُحيل كلمة "جنس" Gender على البعد الاجتماعي، وقد بدأت هذه التفرقة بين الكلمتين تتسرّب إلى باقي اللغات والثقافات.

ويتأسس مفهوم النوع الاجتماعي (الجنس) على عملية تحديد اجتماعي للمهام والأدوار التي يضطلع بها كل من الذكر والأنثى، حيث تُرسخ هذه الأدوار من خلال التنشئة الاجتماعية المعتمدة على منظومة من العادات والتقاليد.

ويستعمل المختصون في العلوم الاجتماعية وقضايا التنمية مصطلحين مُتغايرين للتمييز بين الرجال والنساء، فإذا كان الأمر يتعلق بتمييز بيولوجي يستعملون مصطلح "الجنس"، وإذا تعلق الأمر بتمييز مبني على أساس اجتماعي يستعملون مصطلح "النوع". وحتى وإن ارتبط هذان المصطلحان بمسألة التفرقة بين الرجال والنساء فإنهما يحملان دلالات ومعاني متميزة.

إنّ مصطلح الجنس يشير إلى خصائص بيولوجية ثابتة ودائمة يحملها الرجال والنساء، وهذه الخصائص مشتركة بين جميع النساء وبين جميع الرجال في كلّ المجتمعات والثقافات.

أما إذا تحدّثنا عن "النوع" فإنّ مرجعية المصطلح تعود إلى الخصائص التي تشكّلت عبر تاريخ طويل من العلاقات الاجتماعية¹⁰. وتكشف الحياة اليومية عن كثير من التّمظهرات المتضمّنة للتفرقة القائمة على النوع من مثل تقسيم العمل القائم على ثنائية الدّاخل والخارج (المرأة تمارس العمل المنزلي والرجل يعمل بالخارج)، وتوزيع المسؤوليات الأسرية وكذلك مستوى التّمدّس وإتاحة الفرص للارتقاء المهني والاندماج في أنساق السّلطة والتّفاوض وأخذ القرار¹¹.

⁹ مصطفى الطريقي، النجاح المدرسي وحالات التفاوت بين الجنسين، مثال: المرحلتان الإعدادية والثانوية (ولاية صفاقس نموذجاً)، رسالة

ماجستير في علم الاجتماع، جامعة تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2006-2007، ص 14-15.

¹⁰ الدرويش (الحبيب)، دراسات في قضايا التنشئة والتّمكن والاندماج بتونس، جامعة صفاقس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تونس 2010، ص 120-121.

¹¹ الدرويش (الحبيب)، المرجع أعلاه، ص 122.

• التفاوت بين الذكور والإناث نتاج تنشئة اجتماعية

تعدّ مقارنة النوع أنّ عمليات التّكليف التي يخضع لها الأطفال تساهم في تكوين التفاوت بين الجنسين وإبرازه، فمنذ الطفولة المبكرة تُغرس داخل الفرد قيم لها خصوصيات جنسية واضحة جدًا ومؤثرة، وتكون المفاهيم الأنثوية والذكورية معروفة لدينا، وتشكّل جزءًا هامًا من رؤيتنا للعالم.

وقد أكدت الأنثروبولوجية الأمريكية "مارجريت ميد" M.Mead في دراستها المقارنة لعملية تربية الطفل ضمن مجتمعات مختلفة الطابع الاجتماعي لتقسيم الأدوار بين المرأة والرجل في المجتمع، وهو تقسيم يخضع لمحددات ثقافية وليست أبداً طبيعية¹². وأنّ سمات الذكورة أو الأنوثة محدّدة ثقافياً لا طبيعياً. وقد كشفت عدة دراسات في هذا المجال كيف أنّ الأطفال يحملون تصنيفاً تقليدياً لدور المرأة والرجل متأثرين بمحيطهم العائلي، فالأطفال المستجوبون في هذه الدراسات يُسندون للرجل وظيفة العمل خارج المنزل، في حين يُوكلون للمرأة شؤون المنزل، كإعداد الطعام وغسل الثياب.

كما أنّ اللعب التي تُقدّم للأطفال في الأعياد تعكس هي الأخرى هذا الفصل بين عالمي الذكور والإناث، فالعاب الأولاد تتّصل بالحرب والفروسية والفضاء وسباق السيارات والمغامرات والرياضات العنيفة ومن خلالها يتعلّم الطفل الشّدة والهيمنة والسلطة وكيفية استعمال التكنولوجيا لفرض إرادته بالقوة. أمّا لعب الفتيات الصّغيرات فإنّها تتّصل بعالم الزّواج والجمال والمشاعر النبيلة والعواطف الرقيقة... والحياة المنزلية وتربية الأبناء وإطعامهم وتنظيفهم ولعلّ الدّمية الجميلة التي تهدي للفتاة تختزل هذا العالم الأنثوي.

أما في المؤسسة التعليمية، فإنّ المدرّسين يتعاملون مع الطلاب انطلاقاً من انتظاراتٍ منمّطة، ولذلك فهم يميلون إلى توقّع نجاحات متفاوتة لدى التلاميذ، حيث أنّه منذ المرحلة الابتدائية يخصّص المدرّسون والمدرّسات وقتاً أكبر في مادّة الرياضيات للأولاد في حين يكون الوقت الأكبر مخصّصاً للفتيات في حصّة اللّغة. وهذا يعني إذن أنّ في المدرسة (الإطار الثّاني للتنشئة) تنمو الاختلافات الاجتماعية بين الجنسين.

• حدود مقارنة النوع

تبرز مقارنة النوع كيف يتحوّل الاختلاف الطبيعي بين الذكور والإناث إلى اختلاف نوعي اجتماعي يبرّر علاقة الهيمنة التي يقيمها الرجال مع النساء، والتي تتحوّل إلى تفاوت في الحظوظ الدراسية والاقتصادية والسياسية. غير أنّ هذا الاختلاف وهذه الهيمنة الذكورية لا تعني بالضرورة تفوّقاً لفئة الذكور على الإناث في مجال التعليم، إذ أنّ لهذه الهيمنة تأثيراً غير متوقّع يتمثّل في إقبال الفتيات بجدية على التعلّم لأنّ المدرسة قادرة بحكم هيكلتها وقيمها على حمايتهنّ من هيمنة الذكور مقابل عزوف الأولاد عن المعارف المدرسية والجامعية متوجّهين نحو الحياة الاقتصادية والاجتماعية التي تتلاءم مع نوعية التنشئة التي خضعوا إليها.

¹² Mead, Margaret. Male and Female: The Classic Study of the Sexes (1949), Quill (HarperCollins) 1998 edition.

• نظرية ج هاريس Harris في التنشئة عن طريق جماعة الأقران:

تساهم جماعة الأقران أو (الرفاق أو الزمرة) في بروز الهوية النوعية للطلاب، إذ تشير نظرية "هاريس" Harris¹³ في التنشئة عن طريق جماعة الزمرة أنّ المجموعة تصنّف نفسها ذاتياً حسب المجموعة المقابلة لها، وهكذا يصنّف الفتيان أنفسهم ذكورا عندما يكونون في مواجهة الفتيات داخل قاعات الدراسة أو في ساحة المدرسة. والتنشئة التي تحصل في جماعة الأقران هي تنشئة لا شكلية No formality لأنها غير مراقبة وغير مؤطرة، وتخضع للمنطق الخاص لجماعة الزمرة، فكما كبر الطفل قلّ تأثره بالكبار الذي يمارسون عليه السلطة، وزاد ولاؤه وانتماؤه إلى جماعة الرفاق التي تمثل عالماً ينشئه الطفل اجتماعياً خارج عالم الكبار أين يتعلّم معايير سلوكية وحياة عملية، لذلك تُعتبر جماعة الزمرة بمثابة مدرسة خاصة يتفاعل فيها مع أفراد متساوين معه. ويصل تأثير الصحبة أو الجماعة العمرية إلى حدّ التحكم في اختيارات الطفل أو الشاب مثل ملابسه وألوانها وتسريحة شعره، وتدفعه إلى الإتيان بممارسات أو تبني مواقف واعتناق أفكار أو هواية معينة أو لعبة رياضية... وقد يؤدي هذا التأثير أحيانا إلى إمكانية إخراج الطفل من إطاره الاجتماعي وجعله في صراع مع محيطه العائلي، وهذا الوضع من شأنه أن يؤثر على دراسته وعلى مردوده الدراسي. وعلى خلاف الفتى فإن الفتاة وبحكم التنشئة الاجتماعية، نادرا ما تقع تحت هذه التأثيرات، فهي تلازم البيت مما يجعلها تحت مراقبة أمّها وبالتالي تكون في وضع أنسب للمذاكرة والتركيز في الدراسة.

ب/ الدراسات التي أهتمّت بالتفاوت في المردود الدراسي

سنحاول في هذا العنصر من البحث استعراض بعض الدراسات التي اهتمّت بمسألة التفاوت في المردود الدراسي بين الطلاب من الجنسين، هذه الدراسات التي استفادت من الرصيد النظري الذي راكمته مختلف المدارس النظرية وانطلقت منه لدراسة هذه الظاهرة الاجتماعية التربوية.

وقد حرصنا أن تكون هذه الدراسات من أطر حضارية وجغرافية مختلفة حتى تكون الرؤية أشمل ولنتمكّن أيضا من الوقوف على خصوصية كلّ تجربة مقارنة ببقية التجارب.

في دراسة باللغة الفرنسية بعنوان (المدرسة من خلال الحياة اليومية) أجريت سنة 1994 أكّد الباحث "جورج فيلوزي" (G.felouzis)¹⁴ أنّ تصوّر التلميذ للمدرسة تختلف حسب انتمائهم الاجتماعي، لكنّ هذا الاختلاف يقلص عندما نأخذ بعين الاعتبار متغير النوع، فالفتيات من كلّ الطبقات الاجتماعية يظهرن تعلّقاً أكبر بالقيم المدرسية ويترجم ذلك إلى مشروع دراسي طموح وانتظارات كبيرة وبعلاقة حسنة مع المدرسين، وهذا يخلق لديهنّ استعدادات إيجابية تكون عاملاً مساعداً على النجاح. فالبنات يتحكمن أفضل في قواعد التفاعل التي تنظم الفضاء المدرسي.¹⁵

وقد قدّم "جورج فيلوزي" تصنيفاً يقوم على أساس التقاطع بين متغيري النوع والانتماء الاجتماعي وعلى ضوئه رتب التلاميذ إلى أربعة أصناف: ففي أعلى الهرم نجد ابنة الإطار، إنها نموذج للتفوق الدراسي إذ تجمع بين الكفاءة العلمية والسلوك الجيد داخل القسم وأثناء الدرس – وفي الطرف المقابل أي في أسفل الهرم نجد ابن العامل الكسول والغير المنضبط أما ابن الإطار

¹³Harris, (Judith Rich), Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont ? Paris, Robert Laffont, 1999, 490 p.

¹⁴ Felouzis (Georges), Le collège au quotidien, Paris, PUF, 1994.

¹⁵ مصطفى الطريقي، النجاح المدرسي وحالات التفاوت بين الجنسين.....مرجع مذكور، ص25.

فهو مجتهد في الدراسة ولكنه في نفس الوقت غير منضبط داخل القسم في حين تبدي ابنة العامل استعداد للدراسة والتعاون والتركيز وتبذل جهدا للنجاح.

أما فيما يتعلق بالإستراتيجيات العائلية فقد أكدت دراسة باللغة الفرنسية بعنوان: *"المذكر والمؤنث في النماذج التعليمية للآباء والأمهات"*¹⁶ أن العائلات تعتمد إستراتيجيات متنوعة تجاه المشروع الدراسي للأبناء حسب الجنس. فأولياء الأمور في الطبقات الشعبية يفضلون تكوينًا تقنيًا أو علميًا لأبنائهم الذكور، أما للإناث فالأولياء يحبّذون دراسةً أطول. كما لاحظ الباحثان أن التلاميذ الذين ينتمون إلى عائلات ذات مستوى تعليمي محدود يكونون عرضة للفشل بصفة عامة. غير أن نسبة الفشل بين الذكور تكون أكبر مقارنة بالإناث. وهذا يعني أن الفتيات أكثر قدرة من الأولاد على تخطي العوائق المادية والثقافية لتحقيق النجاح الدراسي.

ولأنماط التنشئة التباينية في إطار العائلة تأثير على المردود الدراسي حيث أكدت عدة دراسات أن العائلات الشعبية تلجأ إلى المراقبة والعقوبة الجسدية لأبنائها في حين تستعمل الطبقات الوسطى العقوبات النفسية مثل عزل الطفل وإظهار الغضب أو عدم الرضا عنه، كما تستعمل أسلوب الحوار والإقناع لإرجاع الطفل إلى الجادة¹⁷.

أما في كندا فقد ركزت الدراسات التي أنجزت في موضوع التفاوت في المردود الدراسي بين الأولاد و البنات على أسباب فشل الذكور في الدراسة من جهة وعلى عوامل نجاح الفتيات من جهة ثانية.

و في هذا الإطار أنجزت وزارة التربية بمقاطعة الكيبك سنة 2004 دراسة بعنوان: *(نجاح الأولاد: ملاحظات للأخذ في الاعتبار)*، وقد هدفت هذه الدراسة إلى توضيح بعض مظاهر الفشل والنجاح في صفوف الطلاب من الجنسين في المدارس المتوسطة و الثانوية انطلاقا من معطيات إحصائية، ثم تحديد العوامل المساهمة في هذه النتائج إلى جانب الكشف عن الوضع الحالي للبحوث في كندا والعالم.

من الناحية الإحصائية، قدمت الدراسة مؤشرات عديدة تبرز تفوق الفتيات على الأولاد في المردود الدراسي إذ أن 82.8 % من الفتيات مقابل 75.9 % من الأولاد يهنون المرحلة الابتدائية دون رسوب، كما بيّنت الإحصائيات أن هذه الفوارق بين الجنسين تكبر في المناطق الشعبية، في حين تتقلص في المناطق المحظوظة.

ولم تكتفِ هذه الدراسة بكشف الظاهرة إحصائيا، بل حاولت من خلال عمل تأليفي الإمام بمختلف العوامل التي تساهم في إنتاج ظاهرة التفاوت في المردود المدرسي، فالفشل أو النجاح الدراسي هو عملية تراكمية تدرج ضمن تفاعل الطالب مع المدرسة ومحيطها في إطار معطيات شخصية متباينة حسب الانتماء الاجتماعي أو الجنس. وتعتبر الدراسة أن المحيط الإجماعي والعائلي من أكثر العوامل تأثيرا في تحديد المصير الدراسي للتلميذ.

وهنا تستوقفنا ملاحظة هامة وهي أن النتائج التي توصلت إليها الدراسات الكندية والأمريكية تتقارب بشكل كبير مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات الفرنسية. وهو أمر متوقع نظرا للتشابه الثقافي والاجتماعي والاقتصادي بين البلدين. فكيف ستكون نتائج البحوث لو انتقلنا إلى القارة الإفريقية؟

¹⁶ Duru-bellat. M, Jarousse J.P, «le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents», Revue « Economie et statistique ». No 293,1996, pp 77-93

¹⁷ Lautry (Jean), Classe sociale, milieu familiale, intelligence, Paris, Plon, 1963.

• في إفريقيا

توصلت البحوث المنجزة في إفريقيا والبلاد العربية في موضوع التفاوت في المردود الدراسي بين الجنسين إلى نتائج مغايرة مقارنة بالدول الغربية، ولا غرابة في ذلك فالأوضاع المادية والاجتماعية والثقافية تختلف مما يجعل تجربة الطلبة العرب والأفارقة تختلف عن تجربة الطلبة الفرنسيين أو الكنديين. وقد اخترنا في هذا الإطار الدراسات التالية:

- **الدراسة الأولى** باللغة الفرنسية، وهي تتصل بالمجتمع السنيغالي تحمل العنوان التالي: (نحو تكوين للمدرسين يدرج بُعد النوع في تعليم الفتيات العلوم والتكنولوجيا).¹⁸ وقد حاولت هذه الدراسة في إطار المعطيات الخاصة بالمجتمع السنيغالي الكشف عن العوائق التي تحد من نسبة حضور الفتيات في الشعب العلمية وتساهم في تخفيض مردودهن في العلوم والرياضيات والتقنية. وقد استنتجت أن هناك عوائق نفسية تتمثل في الأحكام المسبقة المتصلة بالنوع حيث ترسخ في وعي الفتاة أنها غير قادرة على النجاح في الشعب العلمية والتقنية وأنها عاجزة عن استيعاب الرياضيات كما تضعف لدى الفتيات الدافعية لتحدي الصعوبات الدراسية.

أما العوائق الاجتماعية الثقافية فتتمثل في عدم توفر الوقت الضروري للمراجعة بسبب انشغال الفتيات بالأعمال المنزلية ونقص ثقة الأولياء بالمدرسة والذي يؤدي في كثير من الحالات إلى حرمان الفتيات من دروس الدعم ومنعهن من مراجعة الدروس مع صديقاتهن، إضافة إلى الزواج المبكر الذي يحرمهن من مواصلة التعلم.

النوع الثالث من العوائق ذو طابع اقتصادي ويتمثل في ارتفاع تكلفة التعلم مقابل محدودية دخل الأولياء يضحون بدراسة الفتيات، ويفضلون بقائهن في المنزل والاكتفاء بتعليم الأولاد الذكور، وذلك بسبب عجزهم عن توفير لوازم الدراسة لكل الأبناء.

- **الدراسة الثانية** باللغة الفرنسية، وقد اهتمت بالتجربة التعليمية في بوركينا فاسو وتحمل العنوان التالي: "تحسين مردود الفتيات في التخصصات العلمية بالمؤسسات الثانوية والجامعية في بوركينا فاسو"¹⁹.

حاولت هذه الدراسة معرفة الأسباب الأساسية لنقص عدد الفتيات في الشعب العلمية وضعف نتائجهن في المواد العلمية. وقد ركزت على العوامل الاجتماعية، الثقافية، النفسية والبيداغوجية لفهم هذه الظاهرة. وتوصلت إلى الاستنتاجات التالية:

- نقص حضور الفتيات في الشعب العلمية (نسبة الحضور في حدود 24.5% للفتيات مقابل 75.5% للذكور)، أما في الشعب الأدبية فالأمر على النقيض إذ تضم هذه الشعب 78% من الفتيات و22% من ذكور.

- فيما يخص تفسير عوامل النجاح والفشل الدراسي يرى الذكور أن الكسل هو السبب الأساسي للفشل أما الفتيات فإنهن يؤكدن على نقص الدافعية والتشجيع من قبل الأساتذة.

¹⁸ KANE Saliou, « Vers une formation des enseignants intégrant la dimension genre pour l'éducation des filles en science et technologie », Département de sciences physique, Ecole Normale Supérieure Université Cheikh Anta Diop de Dakar- Avril 2001-Senegal.in. <http://www.ens.ucad.sn/>

¹⁹ SANOU Guidioma Oumaredution, «Amélioration de performances des filles dans les disciplines scientifiques dans les établissements secondaires et universitaires du Burkina Faso», FESCFA- PRESCITEF, Ouagadougou, septembre, 2000 .in <http://www.ens.ucad.sn/>

- أما عن العلاقة بالمواد ونوعية الاختبارات فقد اعترفت 46 % من الفتيات -مقابل 30% من الأولاد-أنهن يحبّزن أسئلة الحفظ في حين عبّرت 13 % من الفتيات فقط أنهنّ يحبّزن حلّ المسائل.
- فيما يخصّ المشاركة في الدرس، صرّحت الفتيات أنهنّ أقلّ استعداداً من الأولاد للإجابة على أسئلة الأساتذة أثناء الدرس. وخُصت الدراسة إلى النتائج النظرية التالية:
- الفتيات أقلّ ثقة في النفس من الأولاد وخاصة في الرياضيات والعلوم وأنهن أقلّ فضولاً أو رغبة في الاكتشاف العلمي.
- الفتيات أقلّ إرادة ومثابرة ومنافسة من الأولاد، ولهنّ في المقابل مقدرة أكبر على الحفظ والتذكّر.
- تواجه الفتيات بعض العوائق مقارنة بالأولاد ليس فقط بسبب عوامل اجتماعية – مادية بل أيضاً بسبب استعداداتهنّ النفسية للخضوع لهيمنة الذكور وقبول تفوقهم دراسياً واجتماعياً.

• في البلاد العربية:

- دراسة محمد آل عمرو سنة 2004 بعنوان "العوامل المؤثرة في مواظبة الطلاب من وجهة نظر الطلاب المنتظمين وغير المنتظمين وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي" وكان من نتائج الدراسة مجموعة من العوامل التي أثرت على التحصيل الدراسي ومنها: اعتماد الطلاب غير المنتظمين على الغياب والثقة المفرطة بأنفسهم واتخاذ ظروف البيئة التعليمية ذريعة للغياب عن المحاضرات²⁰.
- دراسة فلاح الزعبي سنة 2005 بعنوان: "علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت"، وهدفت إلى معرفة علاقة أنماط التنشئة الأسرية سواء أكانت (تسلطية، ديمقراطية، تسيبية) بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. تكوّنت عيّنة الدراسة من (372) طالباً وطالبة موزعين على ستّ مدارس. وقد استخدم الزعبي في الدراسة أداتين هما: مقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء، واختبار دافع الإنجاز. وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى الأسر الكويتية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الثلاثة بالنسبة إلى طلاب المرحلة الثانوية من الذكور وفق أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من الآباء، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية من الذكور وفق أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأم²¹.
- دراسة عبدالله بن مستور السفياني سنة 2006 بعنوان: "أساليب المعاملة الوالدية والتفاعل السلوكي لدى تلاميذ دور التوجيه الاجتماعي وتلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين بالملكة العربية السعودية"، وهدفت إلى مقارنة أساليب المعاملة الوالدية والتفاعل السلوكي لدى تلاميذ دور التوجيه الاجتماعي، وتلاميذ المرحلة العمرية المتوسطة العاديين، والتعرّف على الفروق بين تلاميذ دور التوجيه الاجتماعي والتلاميذ العاديين في التفاعل السلوكي،

²⁰ آل عمرو، محمد (2004)، العوامل المؤثرة في مواظبة الطلاب من وجهة نظر الطلاب المنتظمين وغير المنتظمين وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي، مجلة التعاون، العدد (59)، ص ص 145-171.

²¹ الزعبي، فلاح، علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن، 2005.

كما هدفت إلى التعرف إلى بعض أساليب المعاملة الوالدية الأكثر إسهاماً في التفاعل السلوكي لدى تلاميذ دور التوجيه الاجتماعي، وتكوّنت عينة الدراسة من (162) تلميذاً عادياً، و200 تلميذ من دور التوجيه الاجتماعي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفاعل السلوكي ومقياس أساليب المعاملة الوالدية، وتشير النتائج إلى أنّ بعض أساليب المعاملة الوالدية أكثر إسهاماً في التفاعل السلوكي لدى التلاميذ، وقد كان أسلوب الإرشاد والتوجيه هو الأكثر إسهاماً في تباين التفاعل السلوكي.²²

- دراسة ماهر عبيدات سنة 2008، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي. وتكوّنت عينة الدراسة من 582 طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أنماط التنشئة الأسرية. وكشفت النتائج أنّ أكثر الأنماط شيوعاً لدى أسر أفراد عينة الدراسة هو النمط الديمقراطي، يليه نمط الحماية الزائدة، يليه نمط الإهمال، وجاء النمط التسلطي في المرتبة الأخيرة. كما أظهر أفراد الدراسة مستوى مرتفعاً من فاعلية الذات، وأخيراً كشفت النتائج عن وجود فروق إحصائية في فاعلية الذات تعزى إلى متغير نمط التنشئة الأسرية ولصالح النمط الديمقراطي.²³

- دراسة عائض المالكي سنة 2016 بعنوان "أثر بعض العوامل الاجتماعية على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الدمام"،²⁴ وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض العوامل الاجتماعية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في المراحل الابتدائية بمدينة الدمام، وإلى الكشف عن علاقتها بالعملية التربوية والتعليمية على التحصيل الدراسي، وقد توصّلت الدراسة إلى عدّة نتائج متّصلة بالعوامل الاجتماعية التي تمثّل عوائق للتحصيل الدراسي بالنسبة إلى الجنسين.

6- الدراسة الميدانية

أ/ منهج البحث

تم الاعتماد على منهج المسح الميداني الاجتماعي بالعينة، وذلك من خلال اختيار عينة ممثلة تشمل 383 مفردة من الطلاب والطالبات المنتسبين لجامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات خلال العام الجامعي 1442/1441. وإلى جانب الأسلوب الكمي اعتمد الباحث أسلوباً كميّاً يتمثّل في أداة المقابلة غير المقننة من خلال إجراء مقابلات شخصية معمّقة مع أعضاء هيئة

²² السفيناني، عبدالله بن مستور، أساليب المعاملة الوالدية والتفاعل السلوكي لدى تلاميذ دور التوجيه الاجتماعي وتلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، 2006.

²³ عبيدات، ماهر، العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، 2008.

²⁴ المالكي، (عائض)، "أثر بعض العوامل الاجتماعية على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الدمام"، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، 2016.

التدريس، وبعض الأخصائيين الاجتماعيين بالجامعة لمزيد الإحاطة بالظاهرة المدروسة في هذا البحث. وقد استفاد الباحث من هذه المقابلات أثناء تفسير نتائج البحث الميداني الكمي وتأويلها.

ب/ إجراءات البحث

اعتمد الباحث في اختبار فرضيات البحث على أداة الاستبيان. وتم بناء الاستمارة انطلاقاً من ستة محاور وهي: البيانات الشخصية، التنشئة والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة، كيفية قضاء وقت الفراغ، الوقت المُقضى في المذاكرة، ارتياد المكتبة، والهوايات، وتفرّعت عن هذه المحاور أسئلة مغلقة تم توجيهها إلى المبحوثين إلى جانب بعض الأسئلة المفتوحة التي تم اعتمادها أحياناً لمزيد من العمق والتوسع. وقد تمت الاستفادة في تصميم الاستمارة وصياغة الأسئلة من بحث أولي تعمد الباحث أن تكون الأسئلة فيه مفتوحة للحصول على كمّ من الأجوبة التي ساعدت في صياغة الأسئلة المغلقة وتحديد الإجابات الممكنة لها.

كانت العينة المختارة من نوع العينة العشوائية الطبقية، وقد بلغ حجمها 383 طالباً وطالبة (126 طالباً و257 طالبة)، وهو حجم فرضته المتغيرات الرئيسية للبحث، كما أن توزيع العينة حسب متغير الجنس فرضته نسبة تمثيل كلا الجنسين في المجتمع الأصل، أي جامعة الملك فيصل، وكذلك الشأن بالنسبة إلى بقية المتغيرات حيث روعيتم نسبة تمثيلها الموجودة في مجتمع الأصل في تحديد نسبة تمثيلها في العينة. بمعنى أن توزيع مفردات العينة حصل بطريقة الحصص كما تبيّنه الجداول الإحصائية أدناه.

وبعد جمع البيانات، تم إجراء عمليات التحليل الإحصائي اللازمة باعتماد برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لإدخال بيانات الدراسة الكمية وتحليلها واستخراج نتائجها (النسب المئوية، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي، اختبارات، ...). وقد تلت عملية التحليل الإحصائي مرحلة التفسير واستخلاص النتائج النظرية المستقاة من البحث.

ج/ التحليل الإحصائي للدراسة

جدول رقم (1): يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للعمر: ن=383

العمر	ك	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 18	1	0.3	4.13	0.66
من 18 إلى أقل من 20	6	1.6		
من 20 إلى أقل من 22	37	9.6		
من 22 إلى أقل من 24	238	62.1		
أكثر من 24	101	26.4		
مجموع	383	100 %		

يتضح من الجدول السابق أن أعلى توزيع لمجتمع الدراسة وفقاً للعمر يقع في الفئة (من 22 إلى أقل من 24) بواقع نسبة مئوية 62.1 %، تليها الفئة (أكثر من 24) بواقع نسبة مئوية 26.4 %، تليها الفئة (من 20 إلى أقل من 22) بواقع نسبة مئوية 9.6 %، تليها الفئة (من 18 إلى أقل من 20) بواقع نسبة مئوية 1.6 %، وأخيراً الفئة (أقل من 18) بواقع نسبة مئوية 0.3 %، بمتوسط حسابي قيمته (4.13)، وانحراف معياري قيمته (0.66).

جدول رقم (2) يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للتخصص الجامعي. ن = 383

النسبة المئوية		ك		التخصص الجامعي	
طالبات	طلاب	طالبات	طلاب		
2.09	1.57	8	6	صيدلة	كليات علمية
3.66	2.61	14	10	حاسب آلي	
8.88	5.74	34	22	علوم (إحياء)	
3.66	2.87	14	11	طب	
...	2.61	...	10	هندسة	
18.28	15.4	70	59	مجموع	
14.36	4.44	55	17	إدارة أعمال	كليات أدبية
10.97	8.62	42	33	تربية	
23.5	4.44	90	17	آداب	
48.83	17.49	187	67	مجموع	
1.67				المتوسط الحسابي	
0.47				الانحراف المعياري	

يشير الجدول السابق أن أعلى توزيع لمجتمع الدراسة وفقاً للتخصص الجامعي يقع في فئة (طالبات الكليات الأدبية) بواقع نسبة مئوية 48.83%، تليها فئة (طالبات الكليات العلمية) بواقع نسبة مئوية 18.28%، تليها فئة (طلاب الكليات الأدبية) بواقع نسبة مئوية 17.49%، وأخيراً فئة (طلاب الكليات العلمية) بواقع نسبة مئوية 15.4%، بمتوسط حسابي قيمته (1.67)، وانحراف معياري قيمته (0.47).

جدول رقم (3): يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للحالة الاجتماعية ن = 383

النسبة المئوية	ك	الحالة الاجتماعية
72.6	278	أعزب
27.2	104	متزوج
0.3	1	مطلق
% 100	383	مجموع

يشير الجدول السابق أن أعلى توزيع لمجتمع الدراسة وفقاً للحالة الاجتماعية يقع في فئة (أعزب) بواقع نسبة مئوية 72.6%، تليها فئة (متزوج) بواقع نسبة مئوية 27.2%، وأخيراً فئة (مطلق) بواقع نسبة مئوية 0.3%.

جدول رقم (4): يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للمعدل التراكمي. ن = 383

المعدل التراكمي	ك	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 2.5	23	6	4.19	1.74
من 2.5 إلى أقل من 3	35	9.1		
من 3 إلى أقل من 3.5	88	23		
من 3.5 إلى أقل من 4	88	23		
من 4 إلى أقل من 4.5	63	16.4		
من 4.5 فأكثر	21	5.5		
غير مبين	65	17		
مجموع	383	100 %		

يشير الجدول السابق أن أعلى توزيع لمجتمع الدراسة وفقاً للمعدل التراكمي يقع في الفئتين (من 3 إلى أقل من 3.5) و {من 3.5 إلى أقل من 4} بواقع نسبة مئوية 23 %، تليها الفئة (غير مبين) بواقع نسبة مئوية 17 %، تليها الفئة (من 4 إلى أقل من 4.5) بواقع نسبة مئوية 16.4 % ... وهكذا، وأخيراً فئة (من 4.5 فأكثر) بواقع نسبة مئوية 5.5 %، بمتوسط حسابي قيمته (4.19)، وانحراف معياري قيمته (1.74).

جدول رقم (5): يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للدخل الشهري. ن = 383

الدخل الشهري	ك	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5000	133	34.7	2.41	1.38
من 5000 إلى أقل من 10000	96	25.1		
من 10000 إلى أقل من 15000	67	17.5		
من 15000 إلى أقل من 20000	38	9.9		
أكثر من 20000	49	12.8		
مجموع	383	100 %		

يشير الجدول السابق أن أعلى توزيع لمجتمع الدراسة وفقاً للدخل الشهري يقع في الفئة (أقل من 5000) بواقع نسبة مئوية 34.7 %، تليها الفئة (من 5000 إلى أقل من 10000) بواقع نسبة مئوية 25.1 %، تليها الفئة (من 10000 إلى أقل من 15000) بواقع نسبة مئوية 17.5 %، تليها الفئة (أكثر من 20000) بواقع نسبة مئوية 12.8 %، وأخيراً فئة (من 15000 إلى أقل من 20000) بواقع نسبة مئوية 9.9 %، بمتوسط حسابي قيمته (2.41)، وانحراف معياري قيمته (1.38).

جدول رقم (6): يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي للأب. ن = 383

المستوى التعليمي للأب	ك	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير متعلم	26	6.8	3.7	1.36
ابتدائي	61	15.9		
متوسط	66	17.2		
ثانوي	99	25.8		
بكالوريوس	110	28.7		
دراسات عليا	21	5.5		
مجموع	383	100 %		

يشير الجدول السابق أن أعلى توزيع لمجتمع الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي للأب يقع في فئة (بكالوريوس) بواقع نسبة مئوية 28.7 %، تليها فئة (ثانوي) بواقع نسبة مئوية 25.8 %، تليها فئة (متوسط) بواقع نسبة مئوية 17.2 %، تليها الفئة (ابتدائي) بواقع نسبة مئوية 15.9 %، تليها الفئة (غير متعلم) بواقع نسبة مئوية 6.8 %، وأخيراً فئة (دراسات عليا) بواقع نسبة مئوية 5.5 %، بمتوسط حسابي قيمته (3.7)، وانحراف معياري قيمته (1.36).

جدول رقم (7): يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي للأم. ن = 383

المستوى التعليمي للأم	ك	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير متعلمة	70	18.3	3.21	1.53
ابتدائي	75	19.6		
متوسط	64	16.7		
ثانوي	62	16.2		
بكالوريوس	103	26.9		
دراسات عليا	9	2.3		
مجموع	383	100 %		

يشير الجدول السابق أن أعلى توزيع لمجتمع الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي للأم يقع في فئة (بكالوريوس) بواقع نسبة مئوية 26.9 %، تليها فئة (ابتدائي) بواقع نسبة مئوية 19.6 %، تليها فئة (غير متعلمة) بواقع نسبة مئوية 18.3 %، تليها الفئة (متوسط) بواقع نسبة مئوية 16.7 %، تليها الفئة (ثانوي) بواقع نسبة مئوية 16.2 %، وأخيراً فئة (دراسات عليا) بواقع نسبة مئوية 2.3 %، بمتوسط حسابي قيمته (3.21)، وانحراف معياري قيمته (1.53).

جدول رقم (8): يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لعدد الأخوة. ن=383

عدد الأخوة	ك	النسبة المئوية
أقل من 3	14	3.7
3 - 5	68	17.8
6-7	106	27.7
8-9	98	25.6
أكثر من 9	97	25.3
مجموع	383	% 100

يشير الجدول السابق أن أعلى توزيع لمجتمع الدراسة وفقاً لعدد الأخوة يقع في فئة (6-7) بواقع نسبة مئوية 27.7 %، تليها فئة (8-9) بواقع نسبة مئوية 25.6 %، تليها فئة (أكثر من 9) بواقع نسبة مئوية 25.3 %، تليها الفئة (3-5) بواقع نسبة مئوية 17.8 %، وأخيراً فئة (أقل من 3) بواقع نسبة مئوية 3.7 %.

جدول رقم (9): يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لنوع سكن الأسرة. ن=383

نوع سكن الأسرة	ك	النسبة المئوية
فيلا	232	60.6
شقة	61	15.9
بيت شعبي	69	18.18
نوع آخر يذكر	21	5.5
مجموع	383	% 100

يشير الجدول السابق أن أعلى توزيع لمجتمع الدراسة وفقاً لنوع سكن الأسرة يقع في فئة (فيلا) بواقع نسبة مئوية 60.6 %، تليها فئة (بيت شعبي) بواقع نسبة مئوية 18.18 %، تليها فئة (شقة) بواقع نسبة مئوية 15.9 %، وأخيراً فئة (نوع آخر يذكر) بواقع نسبة مئوية 5.5 %.

جدول رقم (10): يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للمنشأ الأصلي للأسرة. ن=383

المنشأ الأصلي للأسرة	ك	النسبة المئوية
بادية	20	5.2
قرية	114	29.8
مدينة	249	65
مجموع	383	% 100

يشير الجدول السابق أن أعلى توزيع لمجتمع الدراسة وفقاً للمنشأ الأصلي للأسرة يقع في فئة (مدينة) بواقع نسبة مئوية 65 %، تليها فئة (قرية) بواقع نسبة مئوية 29.8 %، وأخيراً فئة (بادية) بواقع نسبة مئوية 5.2 %.

د/ نتائج خاصة بتساؤلات الدراسة:

جدول رقم (11): يوضح اختبارات (ف) تحليل التباين بين عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل والتخصص الجامعي.

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	d f	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
التنشئة والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة	بين المجموعات	5.201	1	5.201	1.160	.282 لا توجد دلالة
	مع المجموعات	1708.476	381	4.484		
	الإجمالي	1713.671	382			
كيفية قضاء وقت الفراغ	بين المجموعات	.153	1	.153	.045	.833 لا توجد دلالة
	مع المجموعات	1300.683	381	3.414		
	الإجمالي	1300.836	382			
الوقت المقضى في المذاكرة	بين المجموعات	8.726	1	8.726	6.065	.014 توجد دلالة
	مع المجموعات	548.141	381	1.439		
	الإجمالي	556.867	382			
ارتياذ المكتبة	بين المجموعات	2.255	1	2.255	.402	.529 لا توجد دلالة
	مع المجموعات	274.921	49	5.611		
	الإجمالي	274.921	50			
الهوايات	بين المجموعات	2.786	1	2.786	1.889	.170 لا توجد دلالة
	مع المجموعات	561.950	381	1.475		
	الإجمالي	564.736	382			

قيمة (ف) الجدولية = 3.8415 وبالنسبة لقيمة (ف) لارتياذ المكتبة = 4.0847

باستقراء الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عامل الوقت المقضي في المذاكرة كأحد عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل والتخصص الجامعي، كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل وهي {التنشئة والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة، كيفية قضاء وقت الفراغ، ارتياد المكتبة، الهوايات} والتخصص الجامعي.

جدول رقم (12): يوضح اختبارات (ف) تحليل التباين بين عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل والمعدل التراكمي:

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	d f	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
التنشئة والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة	بين المجموعات	67.425	6	11.238	2.567	.019 توجد دلالة
	مع المجموعات	1646.246	376	4.378		
	الإجمالي	1713.671	382			
كيفية قضاء وقت الفراغ	بين المجموعات	18.746	6	3.124	.916	.483 لا توجد دلالة
	مع المجموعات	1282.090	376	3.410		
	الإجمالي	1300.836	382			
الوقت المقضي في المذاكرة	بين المجموعات	10.303	6	1.717	1.181	.315 لا توجد دلالة
	مع المجموعات	546.564	376	1.454		
	الإجمالي	556.867	382			
ارتياذ المكتبة	بين المجموعات	54.048	6	9.008	1.776	.126 لا توجد دلالة
	مع المجموعات	223.129	44	5.071		
	الإجمالي	277.176	50			
الهوايات	بين المجموعات	25.397	6	4.233	2.951	.008 توجد دلالة
				1.434		

			376	539.339	مع المجموعات	
			382	564.736	الإجمالي	

قيمة (ف) الجدولية = 2.0986، وبالنسبة لقيمة (ف) لارتياذ المكتبة = 2.3359.

باستقراء الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عاملي {التنشئة والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة، الهويات} من عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل والمعدل التراكمي، كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل المتمثلة في {كيفية قضاء وقت الفراغ، الوقت المقتضى في المذاكرة، ارتياذ المكتبة} والمعدل التراكمي.

جدول رقم (13): يوضح اختبارات (ف) تحليل التباين بين عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل ومستوى تعليم الأم.

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	d f	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
التنشئة والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة	بين المجموعات	50.123	5	10.025	2.272	.019 توجد دلالة
	مع المجموعات	1663.548	377	4.413		
	الإجمالي	1713.671	382			
كيفية قضاء وقت الفراغ	بين المجموعات	22.632	5	4.526	1.335	.483 لا توجد دلالة
	مع المجموعات	1278.204	377	3.390		
	الإجمالي	1300.836	382			
الوقت المقتضى في المذاكرة	بين المجموعات	29.331	5	5.866	4.192	.001 توجد دلالة
	مع المجموعات	527.536	377	1.399		
	الإجمالي	556.867	382			
ارتياذ المكتبة	بين المجموعات	43.687	5	8.737	1.684	.126 لا توجد دلالة
				5.189		

			377	233.489	مع المجموعات	
			382	277.176	الإجمالي	
.008 لا توجد دلالة	1.765	2.583 1.464	5	12.916	بين المجموعات	الهوايات
			377	551.820	مع المجموعات	
			382	564.736	الإجمالي	

قيمة (ف) الجدولية = 2.2141

باستقراء الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عاملي {التنشئة والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة، الوقت المقضي في المذاكرة} من عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل ومستوى تعليم الأم، كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل المتمثلة في {كيفية قضاء وقت الفراغ، ارتياد المكتبة، الهوايات} ومستوى تعليم الأم.

جدول رقم (14): يوضح شدة العلاقة بين عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي واتجاهها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل والمتغيرات الشخصية قيد الدراسة

المتغيرات الشخصية	المعدل التراكمي	التخصص الجامعي	الحالة الاجتماعية	المستوى التعليمي للأب	المستوى التعليمي للأم	عدد الأخوة	نوع سكن الأسرة	المنشأ الأصلي للأسرة	عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي	
									المتنشئة والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة	كيفية قضاء وقت الفراغ
قيمة ر	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	المتنشئة والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة	كيفية قضاء وقت الفراغ
الدلالة										
درجات الحرية df	0	0	0	0	0	0	0	0		
قيمة ر	0.099	0.095	0.118	0.108	0.089	0.147	0.109	0.104	كيفية قضاء وقت الفراغ	
الدلالة	.496	.510	.431	.456	.539	.308	.452	.472		
درجات الحرية df	48	48	48	48	48	48	48	48		
قيمة ر	0.191	0.178	0.177	0.222	0.252	0.188	0.179	0.164		
الدلالة	.185	.216	.218	.121	.077	.190	.213	.256		

الوقت المقضى في المذاكرة	درجات الحرية df	48	48	48	48	48	48	48	48
ارتياذ المكتبة	قيمة ر	0.109	0.086	0.058	0.058	0.070	0.071	0.069	0.077
	الدلالة	.451	.551	.689	.688	.630	.622	.632	.595
	درجات الحرية df	48	48	48	48	48	48	48	48
الهوايات	قيمة ر	0.003	- 0.020	0.000	0.025-	0.013-	0.015	0.010-	0.010-
	الدلالة	.982	.893	.997	.864	.928	.915	.947	.944
	درجات الحرية df	48	48	48	48	48	48	48	48

يشير الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطية طردية تامة بين عامل (التنشئة والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة) وجميع المتغيرات الشخصية للدراسة الحالية وهي (المعدل التراكمي، التخصص الجامعي، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، عدد الأخوة، نوع سكن الأسرة، المنشأ الأصلي للأسرة)، كما توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين بعض عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل مثل (كيفية قضاء وقت الفراغ، الوقت المقضي في المذاكرة، ارتياذ المكتبة) وبين جميع المتغيرات الشخصية قيد الدراسة، كما توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين عامل (الهوايات) وبين متغيرات الشخصية مثل { الحالة الاجتماعية، عدد الأخوة، المنشأ الأصلي للأسرة }، هذا ويوجد ارتباط عكسي ضعيف بين عامل (الهوايات) وبين متغيرات الشخصية مثل { المعدل التراكمي، التخصص الجامعي، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، نوع سكن الأسرة }.

7- تفسير النتائج

لقد تمكنا انطلاقاً من المعطيات التي أتاحها البحث الميداني بجامعة الملك فيصل من الحصول على استنتاجات أساسية متصلة بظاهرة التفاوت في المردود الدراسي بين الجنسين نُوجز أهمها فيما يلي:

تأكد من خلال السجلات الرسمية لنتائج الطلاب والطالبات، ومن خلال نتائج البحث الميداني أنّ التفاوت في المردود الدراسي حقيقة واقعة لا مجال لإنكارها، حيث تبدو الكفة راجحة لصالح الطالبات. وإذا عزا الباحث هذه الحقيقة إلى اعتبارات أنثروبولوجية ثقافية، فذاك يعني استبعاد التفسيرات الحتموية dereminist explanations التي تُعطي للمجتمع (إميل دوركايم) وللبنى والأنساق (كارل ماركس وكلود ليفي ستروس) سلطة مطلقة على الفرد، بحيث تجعل من الطالب أو الطالبة مجرد طرف سلبي في العملية التعليمية، كما سعى الباحث أيضاً إلى استبعاد نظرية التفوق الطبيعي التي تفسر مظاهر التفاوت بين الذكور والإناث إلى تفاوت طبيعي في مستوى القدرات العقلية والاستعدادات النفسية والفيزيولوجية.

وتعني المقاربة الأنثروبولوجية التي تبناها الباحث في هذه الدراسة محاولة قراءة الظاهرة انطلاقاً من محدّداتها الثقافية، بمعنى أنّ قراءة ظاهرة التفاوت في المردود الدراسي بين الجنسين تمرّ من خلال النظر في النماذج الثقافية السائدة في المجتمع، وتحديد التصوّرات التي توجّه الأفراد وتؤثّر في سلوكهم وأفعالهم وردود أفعالهم. لكن يجب التنويه إلى أنّ التأكيد على تأثير ثقافة المجتمع على الأفراد لا يعني تجاهل فعالية الفرد تجاه تلك الثقافة، فالاعتبارات الشخصية تتمازج مع الاعتبارات الموضوعية إلى درجة يصعب فيها التمييز بينهما.

تبدو عملية التنشئة الاجتماعية متأثرة بالمحيط الأسري والقرايبي والبيئة الثقافية السائدة سواء فيما يتّصل بالطموحات التي يعلّقها الوالدان على دراسة أبنائهم، أو كذلك فيما يتعلّق بالطريقة التي تعامل بها الأسرة أبنائها واختلافها من الذكور إلى الإناث. إذ يوجد تباين في مستوى تنشئة الأبناء من الجنسين من حيث المضامين والأسلوب. ويمكن القول إنّ التنشئة الفارقية (أو التباينية) Differential Socialization القائمة على أساس النوع قد لعبت دوراً وظيفياً في تدعيم النتائج الدراسية للطالبات، لكنّها لم ترُق إلى ذلك بالنسبة إلى الطلاب. والمقصود هنا بالتنشئة التباينية هو ذلك الاختلاف في تعامل الأسرة مع كلّ من الفتى والفتاة، إذ تتّصف المعاملة تجاه البنت بالصرامة والتشدد والمراقبة في حالة وجودها خارج المنزل، فمجتمع الدراسة هو مجتمع محافظ تعني له مقولات "العرض" و"الشرف" و"الكرامة الذكورية" الشيء الكثير وهو ما يجعل البنت أكثر طواعية وامتثالاً ومكوّناً في البيت، وهو ما يجعلها تركز في الدراسة والذاكرة وتحرص على تحصيل نتائج أفضل. أمّا الشاب فهو منشغل بإثبات ذاته مع الأصدقاء، وهو أكثر اندفاعاً نحو الأنشطة الترفيهية خارج الإطار المنزلي، هذا فضلاً عن أنّ الثقافة والأساليب التنشئية التي تسلكها الأسرة مع أبنائها الذكور لا تخلو من المرونة والتسامح، والمراقبة غير الصارمة، وهو ما سيقلّل من الزمن المقضى في البيت بالنسبة إلى الشاب، وهذا من شأنه أن يُضعف الحرص الدراسي لديه الذي سيؤثّر بدوره في نتائجه الدراسية.

تمارس العائلة سلطتها على الإناث بطريقة أسهل ممّا هو الأمر مع الذكور، فالآباء يجدون بعض الصعوبة في التواصل مع أبنائهم الذكور، وبالتالي تتعطل عملية تقديم النصّح لهم وتوجيههم نحو سلوكٍ معيّن، في حين أنّ الفتيات يستجبن بكثير من المرونة للتوجيهات والأوامر العائلية، وهو ما يجعلهنّ يعملنّ على تحقيق الإرادة العائلية المطالبة بالتفوّق الدراسي.

وتوجد في مجتمع الدراسة عدّة مؤشرات على اتّباع هذه التنشئة التباينية القائمة على التفرقة بين الجنسين سواء فيما يتعلّق بكيفية تمضية أوقات الفراغ، وارتياح المكتبة، وممارسة الهوايات، والوقت المقضى في البيت وفي المذاكرة. فالعائلة في المجتمع العربي الإسلامي تمكّن الأبناء الذكور من هامش أوسع من الحرية في تمضية وقت الفراغ (الزمن الحرّ) الموازي للزمن الدراسي، وهو ما يمكنهم من الانخراط في أنشطة وممارسات رياضية وترفيهية متعدّدة ومتنوعة تستغرق قسطاً كبيراً من الوقت الذي كان من الممكن توظيفه للمذاكرة، بخلاف غالبية الطالبات اللواتي لا يشاركن في مثل هذه الأنشطة إلّا بشكل محدود، وبالتالي يجدن متسعا من الوقت للمذاكرة والتركيز في الواجبات الدراسية. ولا تُعدّ هذه الطرق التنشئية حدثاً عارضاً، بل هي تتكرّر على امتداد عدّة أجيال ما يجعلها أسلوباً راسخاً يعكس البنية الذهنية والثقافية للمجتمع، ذلك أنّ أطر التنشئة الاجتماعية -ومن أبرزها الأسرة- تُعيد إنتاج ثقافة المجتمع ومعاييرها وقيمه، وتطلّ ترسّخها في أساليب تعاملها مع النشء.

لكن تجدر الإشارة إلى أنّ المعاينة الميدانية كشفت أنّه كلّما تقدّم الطلاب الذكور في السنّ وفي المستويات التعليمية يتقلّص التفاوت بينهم وبين الطالبات، وذلك يعود إلى أنّ الشابّ يتزايد لديه الشعور بروح المسؤولية، فيسعى إلى الاجتهاد والتعامل مع الوقت ومع الدراسة بأكثر "عقلانية".

كما يجدر التنويه أيضا إلى أنّ تركيزنا على متغيّر النوع الاجتماعي كعامل مفسّر أساسي للتفاوت في المردود الدراسي لا يعني غياب تأثير متغيرات أخرى اختبرتها الدراسة وأشير إليها في الجداول أعلاه، مثل الوضع المادي للأسرة والمستوى التعليمي للوالدين ونوع السكن ومنشأ الأسرة، لكنها لا تبدو ذات تأثير قويّ إذا ما قارناها بمتغيّر التنشئة الاجتماعية المستلهم من الثقافة السائدة القائمة على التربية الفارقية والتقسيم الجنسي للدوار والوظائف في المجتمع. أمّا تلك المتغيرات المتصلة بكيفية قضاء الوقت، وأوقات المذاكرة، وارتياح المكتبات، وممارسة الهوايات، فيمكن القول إنّها تمثل بدورها متغيرات تابعة لمتغيّر رئيس، وهو التنشئة الفارقية كما بيّنّا ذلك أعلاه.

خاتمة

تناولت الدراسة ظاهرة التفاوت في المردود الدراسي بين الطلاب من الجنسين، وحاولت الانطلاق من فرضية مؤداها أنّ القيم والمثل والتصورات والنماذج الثقافية التي يتمّ تمريرها إلى الأبناء - سواء بشكل عفوي أو مقصود، وسواء تمّ بطريقة ظاهرة أو خفية- لها تأثير مباشر على مظاهر حياتهم اليومية، ونتائجهم الدراسية. بمعنى آخر، افترضت الدراسة أنّ للمتغيرات الثقافية المتصلة بأسلوب التنشئة الاجتماعية القائمة على التفرقة بين الجنسين تأثيرا واضحا أفضى إلى التميّز النسبي للطلّبات على حساب الطلاب.

لقد حاولت هذه الدراسة أن تبين أثر التربية الأسرية والتنشئة الاجتماعية التباينية المؤسسة على التفرقة بين الجنسين على المردود الدراسي للطلاب والطلّبات بجامعة الملك فيصل، وهي حقيقة أكّدها الدراسة الميدانية، حيث بدا تفوّق الطّلات واضحا من خلال ما كشفت عنه المعدّلات التراكمية، لكنّ ذلك لا ينفي وجود بعض الحالات من الذكور التي لم تخضع لهذا الحكم وأفلّنت من العوامل السالبة التي يمكن أن تؤثر على مردوده الدراسي.

وقد اختار الباحث في تفسير ظاهرة التفاوت في المردود الدراسي بين الجنسين اعتماد منهجية تقوم على أساس الإقرار بتعدّد المتغيرات، وإذا كان التركيز قد انصبّ على متغيّر النوع الاجتماعي وما يتولّد عنه من متغيرات أخرى تؤثر بدورها في المردود الدراسي، فإنّ ذلك لا يعني استبعاد عوامل أخرى. وهذا يعني أيضا عدم استبعاد النظريات الأخرى التي تُقرّ بوجود عدّة فوارق وتمايزات في مستوى التركيبة النفسية والذهنية للإناث والذكور.

لقد حاولت هذه الدراسة، ومن خلال ما توصّلت إليه من نتائج أن تفسّر ظاهرة التفاوت في المردود الدراسي بين الإناث والذكور بمؤسسة جامعية في مجتمع عربي إسلامي وهي جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية باعتماد مقارنة النوع الاجتماعي، أن تنبّه إلى بعض الصعوبات التي يواجهها الطلاب الذكور في مستوى التحصيل الدراسي بسبب أساليب التنشئة، وهذا من شأنه أن يساعد مختلف أطراف العملية التعليمية على التدخّل الإيجابي للاخذ بأيديهم، كي يكون تركيزهم في الدراسة أكبر، وذلك من أجل تحقيق النتائج التي تخدمهم، وتخدم مجتمعهم ووطنهم.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية

- آل عمرو، (محمد)، (2004)، *العوامل المؤثرة في مواظبة الطلاب من وجهة نظر الطلاب المنتظمين وغير المنتظمين وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي*، مجلة التعاون، العدد (59)، ص ص 145-171.

- بريغز (أسا) و بورك (بيتر)، (2005)، التاريخ الاجتماعي للوسائط من غتيمبورغ إلى الانترنت، ترجمة مصطفى محمد قاسم، عالم المعرفة، عدد 35.
- بورديو، (بيار) و كلود باسرون (جون)، (2007): إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، (1970)، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت.
- خير الله، (سعيد) (1981)، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة، بيروت.
- الدرويش (الحبيب)، (2010) : دراسات في قضايا التنشئة والتمكين والاندماج بتونس، جامعة صفاقس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة التفسير الفني، تونس.
- الزعبي، (فلاح)، (2005)، علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.
- السفيناني، (عبدالله بن مستور)، (2006)، أساليب المعاملة الوالدية والتفاعل السلوكي لدى تلاميذ دور التوجه الاجتماعي وتلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.
- الطريقي، (مصطفى)، (2007)، النجاح المدرسي وحالات التفاوت بين الجنسين، مثال: المرحلتان الإعدادية والثانوية (ولاية صفاقس أنموذجاً)، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2007.
- عبيدات، (ماهر) (2008)، العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- علي (نبيل) وحجازي (نادية)، (2000)، الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعرفة، عالم المعرفة، العدد 38.
- علي (نبيل)، (2001)، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم المعرفة، العدد 265.
- المالكي، (عائض)، (2016)، "أثر بعض العوامل الاجتماعية على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الدمام"، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

- BELL (Daniel), (2001), *Le Savoir Théorique Conduit le Changement*, Revue ; Sciences Humaines, La Société du Savoir n°32 MARS.
- Berthélot .J.M, (1984), «Exigence sociale et exigence comparatiste en sociologie de l'éducation», cahier du centre de recherche sociologique, université de Toulouse, Le Mirail.
- DUBAR (Claude) , (1991), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.
- Dubet (François) et Martucelli (danilo), (1996), *À L'école, sociologie de L'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

- DURKHEIM (Emile), (1922), *Education et sociologie*, PUF, Paris, (Réédition de 1985).
- Duru-bellat. M, Jarousse J.P, (1996), «le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents », *Revue « Economie et statistique »*. No 293, pp 77-93
- Duru-bellat. M, l'école des filles, (1990), *Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Le Harmattan.
- Felouzis (Georges), (1994), *Le collège au quotidien*, Paris, PUF.
- George Herbert Mead, (1934), "*Mind, Self, and Society*", Ed. by Charles W. Morris. University of Chicago Press.
- Harris, (Judith Rich), (1999), *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont ?* Paris, Robert Laffont, 490 p.
- KANE Saliou, (2001), « *Vers une formation des enseignants intégrant la dimension genre pour l'éducation des filles en science et technologie*», Département de sciences physique, Ecole Normale Supérieure Université Cheikh Anta Diop de Dakar- Avril 2001-Senegal.in. <http://www.ens.ucad.sn/>
- Lautry (Jean), (1963), *Classe sociale, milieu familiale, intelligence*, Paris, Plon.
- Mead, Margaret, Male and Female, (1998), *The Classic Study of the Sexes* (1949), Quill (HarperCollins).
- Montondont .CL, (1994), «*pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial* »in Montondon, Perrenoud.
- PALIERNE (Catherine), (1998), *L'avantage informatique*, Editions d'organisation, Paris.
- SANOU Guidiouma Oumaredution, (2000), «*Amélioration de performances des filles dans les disciplines scientifiques dans les établissements secondaires et universitaires du Burkina Faso*»FESCFA- PRESCITEF, Ouagadougou, septembre, 2000 .in <http://www.ens.ucad.sn/>
- VERGES (Pierre), (1999), *La transmission des connaissances face à la culture et à l'histoire*, in "Nouveaux modes d'acquisition de savoir et travail humain", Actes de colloque du GERIM, Université de Sfax.

جميع الحقوق محفوظة © 2022، الدكتور/ الحبيب كشيدة الدرويش، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)