جامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الآداب و العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع و الديموغرافيا

أطروحة دكتوراه

التخصص : علم الاجتماع الجريمة

العنف في المؤسسات التعليمية و انعكاساته على التحصيل الدراسي

دراسة ميدانية بثانوية "عمر بن الخطاب" بن بو العيد – البليدة-

من طرف

شيخي رشيد

أمام اللجنة المشكلة من :

د براح أحمد ، أستاذ محاضر ، جامعة البليدة	رئيسا
د معتوق جمال ، أستاذ التعليم العالي ، جامعة البليدة	مشرفا و مقررا
د زمام نوالدين ، أستاذ التعليم العالي ، جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
د رتيمي فضيل ، أستاذ محاضر ، جامعة البليدة	عضوا مناقشا
د بوكربوت عزالدين ، أستاذ محاضر ، جامعة الجلفة	عضوا مناقشا
د خوجه عزالدين ، أستاذ محاضر ، جامعة غرداية	عضوا مناقشا

البليدة ، مارس 2010

شكر

نشكر الله و نحمده على نعمه و فضله علينا ، كما أتوجه بالشكر و التقدير إلى كل من ساهم معي و أمدني العون في إخراج هذا البحث و أخص بالذكر الأستاذ الدكتور " معتوق جمال " الذي أشرف على هذا البحث و أمدني بالتوجيهات القيمة .

و مدير مؤسسة " عمر بن الخطاب " الذي ساعدني و قدم لي كل التسهيلات في إجراء الدراسة الميدانية ، كما أشكر مستشار التوجيه و الإرشاد الذي رافقي أثناء مالئ الإستمارت و رافقني في كل مرحلة من مراحل جمع البيانات .

و أشكر الأبوين الكريمين اللذين شجعاني لإكمال مشواري الدراسي و لم يبخلاني بالأدعية .

ملخص

العنف ظاهرة قديمة قدم البشرية ، و ينتشر في كل المجتمعات طالما توجد تباينات بين الأفراد من حيث تنشئتهم الاجتماعية و ظروفهم و أوضاعهم الاقتصادية و الاجتماعية .....إلخ .

لقد بينت العديد من الدراسات أن ظاهرة العنف قد كانت موجودة في المجتمعات البدائية وهذا حسب الباحثين في حقل الأنثروبيولوجيا ، إذ يرون أن هذه الظاهرة ترتبط بظهور الملكية و زوال النظام المشاع (البدائي الأول) ، أما في العصر الحديث اتسعت ظاهرة العنف و زادت حدتها و تباينت أشكالها بعد التقدم العلمي و التكنولوجي و التقدم في وسائل الاتصال و تعدد حاجات الأفراد و نتيجة لهذه التغيرات ازداد العنف و انتشر الاغتراب ، حيث تباينت القيم و المعايير التي تحكم سلوك الأفراد ، و اتسعت الهوة بين القيم و المعايير فضلا عن ظهور الصراع ما بين الأجيال فلا شك أن التباين بين مصالح الأفراد كان و لا يزال أحد العوامل الرئيسية في انتشار السلوك العنيف .

و في ضوء ما تقدم فإن ظاهرة العنف ليست ظاهرة حديثة بل قديمة ترمي إلى إيقاع الأذى الجسمي أو النفسي أو كليهما بشخص ما ، أو بجماعة ما ، و قد يمارس العنف ضد الأشياء عن طريق تحطيمها أو إتلافها ، كما يعني الترويع و التهديد و التخويف استنادا إلى القوة الجسمية ، و مع أن العنف ظاهرة موجودة منذ القدم إلا أنه في الآونة الأخيرة قد ازداد و انتشر بقوة مما يستوجب الاهتمام بدراسة و محاولة الوقوف على الأسباب التي تسهم في حدوثه حتى يتسنى الوقاية و الحد من تفاقمه في المجتمع .

و يعد العنف من أخطر المشكلات الاجتماعية فلم يقتصر ضحايا العنف على فئات معينة من المجتمع كما أنه منتشر في أماكن مختلفة مثل الأسرة و الملاعب و الشارع و غيرها ، و المدرسة هي الأخرى تعاني من ظاهرة العنف بأنواعه و أشكاله المختلف ، و تعتبر ثاني مؤسسة تنشيئية بعد الأسرة التي يواصل الطفل فيها نموه النفسي و الاجتماعي و إعداده للحياة المستقبلية .

و على هذا الأساس يفترض أن تكون المدارس مكان آمن للأطفال مما يساعدهم على النمو و التعلم و ليس مكان للعنف و الخوف ، بحيث يستطيعون التركيز على عملية التعلم و يستطيع الأساتذة من جهتهم تكريس جهودهم لنجاح العملية التعليمية دون خوف من أن يلحق بهـــــــم الأذى

و الضرر أو بتلاميذهم .

و من الملاحظ أنه في الأعوام الأخيرة انتشرت أنماط جديدة من السلوكيات و التفاعلات السلبية في الوسط المدرسي ، إلى أن أصبح المجال التعليمي مجالا للصراع بين شركاء العملية التعليمية ومن بين هذه السلوكيات سلوك العنف الموجه ضد المدرسين و الإداريين و ممتلكات المؤسسة من طرف التلاميذ .

و عليه فظاهرة العنف التي تشهدها المدارس الجزائرية قد جعلت منها بيئات غير آمنة يشعر فيها كل من المتعلمين و المعلمين و الإداريين بالخوف و اللأمن لما يحدث فيها من أفعال و سلوكيات عدوانية متنوعة تتمثل في الشغب و المضايقات و الاعتداءات اللفظية و الجسمية و غيرها من السلوكات المخلة بالأمن و السير الحسن للعملية التربوية و التعليمية .

و لا شك في أن هذه الظاهرة قد تؤدي إلى تعطيل العملية التعليمية خاصة التحصيل العلمي للتلاميذ ، و تحول بين المدرسة و أداء رسالتها التربوية و تؤثر على الأساتذة في أداء رسالتهم و عليه فقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للإلمام بهذه الظاهرة من بعض الجوانب .

لذا فهي تستحق الدراسة و البحث من مختلف التخصصات و الجوانب ، حيث يظهر العنف المدرسي في عدة أنماط مختلفة تتضمن عنف تلميذ تجاه تلميذ آخر و عنف المدرس تجاه مدرس آخر و عنف المدرس تجاه التلاميذ و عنف التلاميذ تجاه بعض المدرسين ، أو يكون ضد ممتلكات المؤسسة ، و تعتبر مشكلة العنف ذات أوجه متعددة لأن هناك متغيرات عديدة يسهم في حدوثها منها ما يتعلق بالفرد و الأسرة حيث أن التلميذ يأتي إلى المدرسة و لديه الكثير من المشكلات الأسرية فيجد المدرسة متنفسا قد لا يجده في المنزل ، و منها ما يتعلق بالأقران و وسائل الإعلام و منها ما يرجع إلى المدرسة في حد ذاتها و هذا ما سنحاول توضيحه في هذه الدراسة .

قائمة الجداول

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
01	يبين توزيع المجتمع الكلي حسب الجنس و السنوات التعليمية .	21
02	يبين توزيع حجم العينة حسب السنوات التعليمية و الجنس .	24
03	يبين توزيع حجم العينة حسب السنوات التعليمية و الجنس .	37
04	يبين ترتيب أنواع السلوك المنحرف لدى التلاميذ داخل المدرسة .	100
05	يبين أنواع السلوك العدواني حسب المنطقة و الجنس .	102
06	يبين مصادر العنف في المدرسة حسب المنطقة و الجنس .	103
07	يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس .	235
08	يبين توزيع أفراد العينة حسب السن .	235
09	يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي .	236
10	يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس و المستوى التعليمي .	237
11	يبين أسلوب معاملة الأب لأبنائه و علاقته بالشجار مع الزملاء و شعورهم في المؤسسة .	238
12	يبين أسلوب معاملة الأم لأبنائها و علاقته بالشجار مع الزملاء و شعورهم داخل المؤسسة .	240
13	يبين رد فعل الأولياء عند خطأ أبنائهم و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة و النتائج الدراسية .	243
14	يبين حدوث الشجار بين الوالدين و علاقته بالشجار مع الأساتذة و النتائج الدراسية .	246
15	يبين علاقة المبحوثين بأوليائهم و علاقتها بسرقة أدوات و أغراض زملائهم و الافتخار بالانتماء إلى المؤسسة .	249
16	يبين استعمال الضرب في التربية من طرف الوالدين و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة و النتائج الدراسية .	251
17	يبين من من الوالدين أكثر استعمالا للعنف في الأسرة و علاقته بدفع المبحوثين لزملائهم و النتائج الدراسية .	254
18	يبين تحريض الوالدين لأبنائهم لاستعمال الضرب على من حاول الاعتداء عليهم و علاقته بالاعتداء على زملائهم في الثانوية .	256
19	يبين من تواجهه مشاكل في البيت و علاقتها برمي المحفظة من أعلى الطابق و الرسوب المدرسي .	257
20	يبين وصول المشاكل إلى مشادات كلامية عنيفة مع أفراد أسرهم و علاقتها بالشجار مع الأساتذة .	259
21	يبين رد فعل الوالدين مع أبنائهم إذا طلب منهم عمل و لم يقوموا به و علاقته باستفزاز الأساتذة و النتائج الدراسية .	261
22	يبين العلاقة بين الوالدين و علاقتها بسرقة أدوات وأغراض الزملاء من طرف المبحوثين و الهروب من المؤسسة .	263

23	يبين تمييز الأولياء لأبنائهم في المعاملة و علاقته بشعور المبحوثين في أسرهم و الشجار مع الأساتذة .	264
24	يبين تشجيع الزملاء للمبحوثين على الإساءة إلى الأساتذة و علاقته بالشجار معهم و النتائج الدراسية المتحصل عليها .	267
25	يبين مساندة الزملاء للمبحوثين على إتلاف ممتلكات المؤسسة و علاقتها بتخريب ممتلكاتها و النتائج المتحصل عليها .	270
26	يبين تشجيع الزملاء للمبحوثين على ممارسة العنف و السلوك العدواني في المؤسسة و علاقته بدفع الزملاء في الثانوية و الرسوب المدرسي .	272
27	يبين مساندة الزملاء للمبحوثين على الهروب و الغياب من المؤسسة و علاقتها باستفزاز الأساتذة و الرسوب المدرسي .	274
28	يبين مساعدة الزملاء للمبحوثين إذا تشاجروا مع غيرهم و علاقتها بالاعتداء على أقرانهم في الثانوية و النتائج الدراسية المتحصل عليها .	276
29	يبين المبحوثين الذين لهم زملاء يتعاطون المخدرات و علاقتها بتشجيعهم على تناولها و تناول التدخين و سرقة أدوات و أغراض زملائهم .	278
30	يبين تحريض الزملاء للمبحوثين على عصيان التعليمات الإدارية و علاقته بالمشادات الكلامية مع الإداريين و الانتماء إلى المدرسة .	280
31	يبين مشاهدة المبحوثين لاستخدام السلاح الأبيض من طرف زملائهم في العراك داخل الثانوية أو بالقرب منها .	282
32	يبين تفكير المبحوثين في اللجوء إلى استخدام السلاح الأبيض لحل مشاكلهم و علاقته بالشجار مع الأساتذة .	283
33	يبين وجود زملاء للمبحوثين و لا ينتمون للمؤسسة .	284
34	يـ بـ ين تحريض الزملاء من خارج المؤسسة للمبحوثين على ممارسة السلوك العنيف و علاقته باستفزازهم الأساتذة .	285
35	يبين كيفية قضاء وقت فراغ المبحوثين وعلاقته بكل من التعدي على الزملاء والرسوب المدرسي .	288
36	يبين القنوات التي يفضل المبحوثين مشاهدتها وعلاقتها بكل من استفزاز الأساتذة والنتائج الدراسية المتحصل عليها .	291
37	يبين امتلاك المبحوثين للهوائيات المقعرة في البيت وعلاقته بكل من تخريب ممتلكات المؤسسة والنتائج الدراسية المحصل عليها .	294
38	يبين نوع الأفلام التي يحبذ المبحوثين مشاهدتها و علاقتها بكل من الشجار مع الأساتذة و الهروب من المؤسسة .	297
39	يبين حرية اختيار المبحوثين للبرامج التلفزيونية و علاقته بدفع الزملاء و النتائج الدراسية المتحصل عليها .	300
40	يبين الحجم الساعي للمشاهدة من طرف المبحوثين وعلاقته باستفزاز الأساتذة وشعورهم داخل المؤسسة .	302
41	يبين محاولة التقليد لما شاهده المبحوثين في التلفاز وعلاقته برمي المحفظة من أعلى الطابق و شعورهم داخل الثانوية .	304
42	يبين نوع الجنس وعلاقته بالشجار مع الأساتذة و النتائج الدراسية المتحصل عليها .	306
43	يبين المستوى التعليمي وعلاقته بالاعتداء على الزملاء والرسوب المدرسي .	318
44	يبين سن المبحوثين وعلاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة و شعورهم فيها بالملل و الإحباط .	310

45	يبين إهانة و توبيخ الأساتذة للمبحوثين و علاقته باستفزازهم للأساتذة .	312
46	يبين تمييز الأساتذة بين التلاميذ و علاقته بالشجار معهم .	314
47	يبين تفضيل الأساتذة للإناث عن الذكور و علاقته بكتابة المبحوثين عبارات مسيئة إلى الأساتذة .	317
48	يبين تعرض المبحوثين للعقاب من طرف الأساتذة و علاقته بالشجار معهم .	318
49	شعور المبحوثين بالظلم من طرف الأساتذة و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة	322
50	يبين رأي المبحوثين في أحقية العقاب من طرف الأستاذ و علاقته باستفزازهم.	325
51	يبين النتائج التي تحصل عليها المبحوثين و علاقتها بالتعدي على زملائهم .	327
52	يبين رسوب المبحوثين و علاقته بالمشادات الكلامية مع الطاقم الإداري .	329
53	يبين شعور المبحوثين بالملل و الإحباط داخل المؤسسة أو لا و علاقته بسرقة أدوات و أغراض زملائهم .	333
54	يبين افتخار المبحوثين بالمؤسسة و علاقته برمي محفظة زملائهم من أعلى الطابق .	335
55	يبين النتائج التي تحصل عليها المبحوثين و علاقتها بدفع زملائهم .	337
56	النتائج الدراسية للتلاميذ و علاقتها بشجار المبحوثين مع أساتذتهم .	339
57	يبين اعتقاد المبحوثين لمدى تأثير العنف على تحصيلهم الدراسي .	341
58	يبين موقف المبحوثين عن من المسئول على النتائج الدراسية التي تحصلوا عليها	343

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع المبحوثين حسب الجنس	235
02	توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي	236
03	يبين حدوث الشجار بين الوالدين و علاقته بالشجار مع الأساتذة و النتائج الدراسية	247
04	يبين استعمال الضرف في التربية من طرف الوالدين و علاقته بتخريب ممتلكات لمؤسسة و النتائج الدراسية	252
05	يبين من من الوالدين أكثر ممارسة للعنف في الأسرة و علاقته بدفع المبحوثين لزملائهم و النتائخ الدراسية	255
06	يبين من تواجهه مشاكل في البيت و علاقتها برمي المحفظة من أعلى الطابق و الرسوب المدرسي	257
07	يبين العلاقة بين الوالدين و علاقتها بسرقة أدوات و أغراض الزملاء من طرف المبحوثين و الهروب من المدرسة	263
08	يبين تمييز الأولياء لأبنائهم في المعاملة و علاقتها بشعور المبحوثين في أسرهم و الشجار مع الساتذة	265
09	يبين تشجيع الزملاء للمبحوثين على الإساءة إلى الأساتذة و علاقته بالشجار معهم و النتائج الدراسية المتحصل عليها	268
10	يبين مساندة الزملاء للمبحوثين على اتلاف ممتلكات المؤسسة و علاقتها بتخريب ممتلكاتها و النتائج المتحصل عليها	271
11	يبين مساندة الزملاء للمبحوثين إذا تشاجروا مع غيرهم و علاقتها بالاعتداء على أقرانهم في التانوية و النتائج الدراسية المتحصل عليها	277
12	يبين تحريض الزملاء للمبحوثين على عصيان التعليمات الإدارية و علاقتها بالمشادات الكلامية مع الإداريين و الانتماء إلى المدرسة	280
13	يبين تفكير المبحوثين في اللجوء إلى استخدام السلاح الأبيض لحل مشاكلهم و علاقته بالشجار مع الأساتذة	283

14 يبين وجود زملاء للمبحوثين و لا ينتمون للمؤسسة 285
15 يبين امتلاك المبحوثين للهواء المقعر في البيت و علاقته بكل من ممتلكات المؤسسة و النتائج الدراسية المتحل عليها 295

16 يبين حرية اختيار المبحوثين للبرامج التلفزيونية و علاقته بدفع الزملاء و النتائج الدراسية المتحصل عليها 301
17 يبين الحجم الساعي للمشاهدة من طرف المبحوثين و علاقته باستفزاز الأساتذة و شعورهم داخل المؤسسة 302
18 يبين محاولة تقليد ما يشاهده المبحوثين في التلفاز و علاقته برمي المحفظة من أعلى الطابق و شعورهم داخل الثانوية 304
19 يبين إهانة و توبيخ الأساتذة للمبحوثين و علاقته باستفزازهم للأساتذة 312
20 يبين تمييز الأساتذة بين التلاميذ و علاقته بالشجار معهم 314
21 يبين تعرض المبحوثين للعقاب من طرف الأساتذة و علاقته بالشجار معهم 319
22 شعور المبحوثين بالظلم من طرف الأساتذة و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة 322
23 يبين رأي المبحوثين في أحقية العقاب من طرف الأستاذ و علاقته باستفزازهم 325
24 يبين النتائج التي تحصل عليها المبحوثين و علاقتها بالتعدي على زملائهم 327
25 يبين شعور المبحوثين بالملل و الإحباط داخل المؤسسة أو لا و علاقته بسرقة أدوات و أغراض زملائهم 333
26 يبين افتخار المبحوثين بالمؤسسة و علاقته برمي محفظة زملائهم من أعلى الطابق 336
27 يبين اعتقاد المبحوثين لمدى تأثير العنف على تحصيلهم الدراسي 341

مقدمة

يعد العنف ظاهرة قديمة قدم المجتمع البشري ، و هي تمثل مشكلة ذات أثار نفسية و اجتماعية سلبية على الأفراد و المجتمعات ، فالعنف ظاهرة مركبة لها جوانبها الاقتصادية و الاجتماعية و النفسية و تعرفها كل المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة ، و هو سلوك نسبي يختلف من مجتمع لآخر بل يختلف داخل المجتمع الواحد من مكان لآخر و من طبقة لأخرى ، فلكل مجتمع مقاييسه و أحكامه و قيمه و ظروفه و عاداته و تقاليده التي على أساسها تتحدد سلوك الأفراد و على ذلك فإن ما يجعل سلوك الفرد سلوكا عنيفا هو نظرة المجتمع الذي ينتمي إليه .

و نظرا لارتفاع معدلات العنف و تزايدها المستمر في المجتمعات المعاصرة و على وجه الخصوص في المجتمعات الحضرية الكبرى منها ، و للآثار السلبية المادية و المعنوية عن هذه الظاهرة التي مست كل الشعوب على مر العصور ، فإن مضعفاتها كبيرة و قد تصل في كثير من الأحيان إلى درجة الخطورة ، فهي تصيب الوحدة المركزية الهامة في المجتمع و التي لها دور هام في إعادة إنتاجه ألا و هي المدرسة التي ترمز سلامتها و استقرارها ورقيها إلى سلامة و استقرار و رقي المجتمع لأنها مرآة تعكسه مباشرة .

في تعد ثاني بيئة بعد الأسرة التي يواصل الطفل فيها نموه النفسي و الاجتماعي ، فلا يقتصر دورها على تزويد التلاميذ بالمعارف و المعلومات و حدها فحسب بل تلعب دورا هاما في المجتمع لما تساهم به في نمو الأطفال و تنشئتهم اجتماعيا ، بحيث تعمل على تزويدهم بالمهارات و القيم و الاتجاهات الاجتماعية التي يحتاجونها في حياتهم و للتعامل مع بيئتهم ، و للقيام بهذه الوظائف و الأدوار يجب أن يسودها الأمن و الاستقرار لا العنف و الخوف .

ففي الآونة الأخيرة ظهرت أشكال مختلفة و متنوعة من مظاهر العنف لم تكن معروفة من قبل في المؤسسات التعليمية الجزائرية ، بإضافة إلى انتشاره في مختلف المناطق و في مختلف الأطوار التعليمية .

و من هنا يمكن القول أن العنف لم يقتصر على الأسرة وحدها فحسب بل اتسع ليشمـــــــــل المؤسسات التعليمية أيضا باعتبارها جزء من المجتمع ، و لهذه الظاهرة أثار سلبية على النمو النفسـي

و التربوي للأطفال و تحصيلهم الدراسي ، و على المناخ العام للمدرسة حيث تؤثر عليها ككل و يتمثل ذلك في انخفاض فعالية و إنتاجية المدرسة ، و خلق بيئة مدرسية غير آمنة و تساعد على خلق مناخ من الخوف بين التلاميذ و تكف من قدرتهم على التعلم و زيادة الغياب عنها .

و نظرا لما يترتب على السلوك العدواني من آثار نفسية و اجتماعية و أكاديمية سلبية على ضحايا العنف ، ينبغي التأكد على أن إذا لم يتم التدخل مبكرا لمنع و وقف ظاهرة العنف في المحيط المدرسي فإنها قد تزداد مع مرور الوقت من حيث الشكل و المعدل و قد تتحول إلى سلوك إجرامي عندما يصل الطفل إلى مرحلة الرشد ، فلا شك أن سلوك العنف الذي يكتسبه الطفل يشكل الأساس للسلوك غير التوافقي فيما بعد ، فالخبرات المؤلمة التي يعيشها الفرد داخل الأسرة و جماعة الأقران و المدارس تؤثر على نمو و استمرار سلوك العنف .

لذلك ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة العنف المدرسي و يتجلى ذلك من خلال المجلات العلمية و عقد المؤتمرات التي تسعى للتصدي لهذه الظاهرة بالدراسة و العلاج ، و على ذلك أصبحت مشكلة العنف المدرسي من الموضوعات الأكثر أهمية على الأجندة الدولية ، و محط اهتمام كثير من الآباء بسبب انزعاجهم و خوفهم على أمن أطفالهم ، و كذلك أصبحت محور اهتمام القائمين على العملية التربوية و كذلك و سائل الإعلام والباحثين المتخصصين في علم الاجتماع و التربية و علم النفس و غيرهم .

و لعل السبب في تزايد الاهتمام بدراسة العنف في المؤسسات التعليمية يرجع إلى تزايد معدلات حوادث العنف و ظهور أشكال لم تكن موجودة من قبل داخل البيئة المدرسية كإستخدام بعض الأدوات الحادة مثل السكاكين و السيف و المدور و السلسلة و غيرها ، كذلك أيضا لما للعنف من نتائج خطرة تؤثر بشكل سلبي على التلاميذ و على المدرسين و على العملية التربوية برمتها فالتلاميذ في ظل هذا الجو لا يستطيعون التعلم ، فضلا عن انخفاض الشعور بالأمن و الخوف و القلق من أن يتعدى عليهم أو يلحق بهم الضرر مما ينعكس على مستواهم الدراسي ، فعندما تصبح المؤسسة التعليمية بيئة عنيفة بدلا من أن تكون واحة أمن و استقرار فإن التلاميذ الذين يتعرضون للعنف فيها يعانون صعوبة في التركيز و التعلم مما يسهم في انخفاض الأداء المدرسي لهم .

فالآثار السلبية المترتبة على العنف المدرسي لا تقتصر على التلميذ العنيف وحده بل على ضحايا آخرين من التلاميذ و كذلك على المدرسين حيث لا يمكنهم القيام بعملية التدريس و هذا ما أكده لي الكثير من الأساتذة بحيث معظم الوقت يقضونه في تهدئة التلاميذ في القسم .

و الجدير بالذكر أن مشكلة العنف في المؤسسات التعليمية أصبحت تشمل كل الأعمار و جميع المستويات و جميع المراحل التعليمية ، و لكن أكثر وضوحا في مرحلة المراهقة حيث تتميز هذه المرحلة بأزمات نفسية كأزمة الهوية و الشعور بالاغتراب مما يدفع المراهقين إلى العنف و الخروج على رموز السلطة و التمرد عليها .

و يظهر العنف المدرسي في عدة أنماط مختلفة تتضمن عنف التلميذ تجاه تلميذ آخر و عنف مدرس تجاه مدرس آخر و عنف المدرس ضد التلاميذ و عنف التلميذ تجاه المدرسين و قد يكون تجاه ممتلكات المؤسسة و لكن العنف الذي حضيا بهذه الدراسة هو عنف التلميذ ضد أطراف مختلفة تجاه التلاميذ و الأساتذة و المراقبين و تخريبهم لممتلكات المؤسسة .

و يأتي سلوك العنف في عدة أنواع و أشكال مختلفة منها العنف الجسدي و يتمثل في الضرب و الركل و الدفع و الارتطام على الأرض أو حتى الجرح ، و تخريب مقتنيات الضحية ، و هذا النوع يسهل ملاحظته ، و هناك العنف اللفظي و قد يكون مباشر و في هذه الحالة الممارس لهذا السلوك يواجه الضحية وجها لوجه و يكون عن طريق السخرية و الاستهزاء و التحقير و التقليل من شأنه و التعليقات البذيئة ، و السب و الشتم و التنابز بالألقاب ، أو يكون غير مباشر و هذا النوع لا يسهل ملاحظته لأنه يصعب الكشف عن هوية الشخص أو الجماعة المسئولة عن هذا السلوك ، و يتضمن نشر الشائعات الخبيثة أو كتابة تعليقات سخرية على جدران القسم و غيرها .

و بالتالي فإن العنف المدرسي بمختلف مظاهره و أسبابه يستدعي الدراسة العلمية المتأنية لإيجاد الحلول له ، لأنه ينتج أضرارا متنوعة في الكم و النوع ، و يعد من عوامل الهدم للنظام الاجتماعي و التربوي و أصبح محور اهتمام الباحثين و القراء ، فقد أسفرت الظاهرة الأقلام الصحفية و الرأي العام و تم التطرق إليها من خلال البرامج الإذاعية و التلفزيونية و أنا من بين الذين دفعتهم هذه الظاهرة لدراستها و تحليلها و قد قسمت هذه الدراسة إلى بابين الباب الأول ، و يعتبر الإطار المنهجي و النظري للدراسة و شمل الفصول التالية .

الفصل الأول : الإطار المنهجي للدراسة .

الفصل الثاني : البناء المنهجي العام للدراسة .

الفصل الثالث : العنف المدرسي اتجاهاته و أسبابه .

الفصل الرابع : التنشئة الاجتماعية و علاقتها بالعنف .

الفصل الخامس : التحصيل الدراسي عوامله وعوائقه .

الباب الثاني : الجانب الميداني للدراسة و شمل على الفصول التالية .

الفصل السادس : البيانات الأولية و تحليل جداول الفرضية الأولى .

الفصل السابع : تحليل جداول الفرضية الثانية و الثالثة .

الفصل الثامن : تحليل جداول الفرضية الرابعة و نتائج الدراسة .

الفصل1
البناء المنهجي العام للدراسة

1-1- أسباب اختيار الموضوع :

1- يرجع اختيار موضوع الدراسة لدى كل باحث إلى انشغالاته و قناعاته و اهتماماته بالإضافة إلى الأهداف العلمية المنتظرة من وراءه ، فأي باحث تراوده انشغالات علمية و محاولة فهم ظاهرة ما ، و محاولة الإجابة على بعض الأسئلة المتعلقة بها ، لهذا الغرض يلجأ إلى البحث ليجيب على تلك التساؤلات و فهم الظاهرة .

و عليه فإن اختيار هذا الموضوع لم يكن وليد الصدفة أو اختيار عشوائي ، بل الرغبة و الميل لمثل هذه المواضيع و محاولة فهم الظاهرة .

2- ندرة الدراسات العلمية ، خاصة في الجزائر حول موضوع العنف المدرسي على الرغم من تزايده بوتيرة متسارعة حيث أصبح يشكل تهديدا على مستقبل المؤسسات التعليمية ، فهو ينبئ بوضع كارثي في المستقبل إذا استمرت الظاهرة في الانتشار و الارتفاع و بالتالي تصبح المدرسة بمثابة حلبة للمتصارعين .

3- معرفة مدى تأثير المؤسسات التنشئية على اكتساب هذا السلوك غير السوي عندنا في الجزائر .

4 - محاولة الكشف عن العلاقة الموجودة بين من يمارس السلوك – العنف – في المحيط المدرسي و نتائجه الدراسية ، لأن هناك بعض الدراسات من تناولت هذه الظاهرة ، و لكن لم يتم التطرق التحصيل الدراسي و ربطه بها كمتغير .

1- 2 - أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في التحامها بقضايا المجتمع رصدا و تفسيرا ، كما تتجلى أهمية علم النفس الاجتماعي في التصدي للمشكلات النفسية و الاجتماعية ، كما تتجلى أهمية العلم في الفهم و التفسير و الضبط و التحكم و التنبؤ للظواهر ، لذا من واجب هذه الدراسة أن تضع هذه المشكلة

للفهم من خلال منهج علمي يخضع الظواهر للقياس و التحليل ، و من خلال هذا الفهم يمكن أن نقدم تفسيرا للظاهرة على ضوء النتائج المتوصل إليها في البحث .

تعتبر ظاهرة العنف و الاعتداء في المدرسة الجزائرية ظاهرة اجتماعية حديثة ، خاصة اعتداء التلميذ على الأستاذ ، فهذه الظاهرة كانت مجرد سلوكات معزولة و محدودة في الزمان و المكان أما اليوم فقد اتخذت أشكالا و مميزات جديدة يمكن حصرها في المظاهر التالية :

- أصبحت اليوم تشمل كل المناطق الجغرافية : الوسط الحضري " المدن" و الوسط القروي " الأرياف" ، و تمس كل فئات التلاميذ و بالخصوص تلاميذ سلك التعليم الثانوي .

- كثيرا ما تتخذ صبغة جماعية ، و يشارك فيها بعض أفراد الأسرة كالأب و الإخوة ، و في بعض الأحيان زملاء التلاميذ و الذين ليست لهم أي صلة بالمؤسسة التعليمية .

- و في بعض الحالات يتجاوز هذا السلوك العنيف المحيط المدرسي ليظهر في شكل اعتراض أو تهجم على رجال التعليم في الأماكن العمومية ، أو عند الخروج من المدرسة .

- إنها ظاهرة كثيرا ما تكون لها عواقب و مخلفات و خيمة كالجرح مثلا أو تصل إلى حد القتل و متابعات قضائية ، و تدخل جهاز الأمن .

- محاولة فهم الآليات المتحكمة في بروز هذه الظاهرة ، و هذا لما لها من خطورة على مستقبل المؤسسات التعليمية .

- تساعد هذه الدراسة على فهم طبيعة ظاهرة العنف المدرسي بشكل عام ، و العنف المدرسي بين التلاميذ و الأساتذة بشكل خاص .

- كما تتضح أهمية هذه الدراسة في المستفيدين منها ، بحيث يستفيد منها العاملون في مجال التربية من مدرسين و إداريين ، كما يستفيد منها طلاب الجامعة و غيرهم ممن يهتموا بمثل هذه الدراسات .

1- 3 - أهداف الدراسة :

تظهر سلوكات العنف بطرق و أشكال مختلفة عند تلاميذ المدارس داخلها و خارجها ، و تعد من المشكلات الخطرة ، لأن آثارها قد تمتد إلى الآخرين في المدرسة ، و قد تمتد إلى خارجها و يشـارك

فيها أشخاص آخرين ليست لهم أي صلة بها ، كما أنه يلحق الضرر بالمرافق المدرسية و يعد العنف من الاضطرابات السلوكية الخطرة ، لأنه يحدث آثارا اجتماعية تؤثر في البيئة المدرسية ، كما أنه يتداخل مع الخبرات التي يتعرض لها التلميذ أثناء اتصاله بالآخرين ، هذا بالإضافة إلى احتمالية التعرض للأذى الجسدي و النفسي للضحية ، و يمكن أن يتعلم ممارسة سلوك العنف من الآخرين سواء مورس ضدهم أو ضد الآخرين عندما تكون النتائج معززة لمن يقوم بهذا السلوك .

كما أنه موجود لدى أفراد الجنس البشري بدراجات متفاوتة و مستويات مختلفة و أشكاله متنوعة تنطوي على إلحاق الأذى المادي و النفسي بالآخرين .

و عليه إهمال تناول هذه المشكلة بالدراسة و البحث يجعلها تزداد انتشارا و تسبب هدرا لطاقات التلاميذ و بالتالي زيادة الخسائر المادية و المعنوية المترتبة عليها .

إن الهدف الأساسي من البحث هو محاولة دراسة ظاهرة العنف في المجال المدرسي و بالخصوص محاولة رصد الدوافع و العوامل المؤدية إليه ، و معرفة الأشكال التي يتخذها و يتمظهر فيها ، و باختصار هذه الدراسة ستحاول توضيح ما يلي :

1- نوع العنف الموجه ضد رجال التعليم ، هل هو عنف جسدي أم عنف معنوي ؟

2- الكشف عن بعض الدوافع و العوامل المؤدية إلى ارتكاب سلوك العنف من طرف التلاميذ .

3- تحديد الأشكال التي يظهر فيها هذا العنف إما عنف جماعي أو فردي .

4- الكشف عن مواقف و ردود المعتدي عليهم .

5- محاولة توضيح مدى أهمية النمط المرن و الأساليب الصحيحة و المفيدة لتربية الأفراد و كذلك إبراز خطورة النمط العنيف و الأساليب الخاطئة و السيئة في تربية الأطفال ، و انعكاساتها عليهم في ممارسة السلوك العنيف في المحيط المدرسي ، و تقهقر مستواهم الدراسي و غيرها من الأضرار .

6 - التحقق من صدق الفروض .

7- التأكد من فعاليات النظريات المفسرة لظاهرة " العنف " و البيئة السوسيو ثقافية الجزائرية .

8- الوصول إلى جمع بيانات علمية حول هذا الموضوع .

9- الوصول إلى تنبؤ - إذا أمكن - للحجم و الأبعاد الممكن أن تتخذها هذه الظاهرة داخل المؤسسات التعليمية الجزائرية .

10- التعرف على أهم التصورات المقترحة لمواجهة العنف المدرسي ، سواء من خلال استجوابنا للتلاميذ أو من خلال المقابلة التي ستجرى مع بعض المختصين .

11 - المساهمة في البحث العلمي و لو بالشيء القليل .

1- 4 - الإشكالية :

العنف ظاهرة قديمة قدم البشرية ، و ينتشر في كل المجتمعات طالما توجد تباينات بين الأفراد من حيث تنشئتهم الاجتماعية و ظروفهم و أوضاعهم الاقتصادية و الاجتماعية .....إلخ .

لقد بينت العديد من الدراسات أن ظاهرة العنف قد كانت موجودة في المجتمعات البدائية وهذا حسب الباحثين في حقل الأنثروبيولوجيا ، إذ يرون أن هذه الظاهرة ترتبط بظهور الملكية و زوال النظام المشاع (البدائي الأول) ، أما في العصر الحديث اتسعت ظاهرة العنف و زادت حدتها و تباينت أشكالها بعد التقدم العلمي و التكنولوجي و التقدم في وسائل الاتصال و تعدد حاجات الأفراد و نتيجة لهذه التغيرات ازداد العنف و انتشر الاغتراب ، حيث تباينت القيم و المعايير التي تحكم سلوك الأفراد ، و اتسعت الهوة بين القيم و المعايير فضلا عن ظهور الصراع ما بين الأجيال فلا شك أن التباين بين مصالح الأفراد كان و لا يزال أحد العوامل الرئيسية في انتشار السلوك العنيف .

فقد مارس الإنسان العنف بأشكال مختلفة ، و لأسباب مختلفة مارسه ضد الطبيعة ، و ضد الحيوان ، و مارسه الكبار ضد الصغار ، و الرجال ضد النساء ، و الحكام ضد المحكومين و مارس الإنسان العنف في بعض الأحيان دفاعا عن نفسه و عن وجوده و عن مصالحه و عن أفكاره و معتقداته و آراءه ، و في أحيانا أخرى مارسه انتقاما من الآخرين أو للاستيلاء على الثروات ، كما مارسه في إطار التنشئة و التربية ، كما أن هذه الظاهرة لا تقتصر على فئة أو شريحة معينة من المجتمع بل تمس كل فئاته من الجنسين .

و في ضوء ما تقدم فإن ظاهرة العنف ليست ظاهرة حديثة بل قديمة ترمي إلى إيقاع الأذى الجسمي أو النفسي أو كليهما بشخص ما ، أو بجماعة ما ، و قد يمارس العنف ضد الأشياء عن

طريق تحطيمها أو إتلافها ، كما يعني الترويع و التهديد و التخويف استنادا إلى القوة الجسمية و مع أن العنف ظاهرة موجودة منذ القدم إلا أنه في الآونة الأخيرة قد ازداد و انتشر بقوة مما يستوجب الاهتمام بدراسة و محاولة الوقوف على الأسباب التي تسهم في حدوثه حتى يتسنى الوقاية و الحد من تفاقمه في المجتمع .

و يعد العنف من أخطر المشكلات الاجتماعية فلم يقتصر ضحايا العنف على فئات معينة من المجتمع بل أصبح يشمل كثيرا من فئاته و شرائحه و في أماكن مختلفة مثل الأسرة و الملاعب و الشارع و غيرها .

و المدرسة كغيرها من المؤسسات التربية و التنشئة تعاني هي الأخرى من ظاهرة العنف بأنواعه و أشكاله المختلف ، و تعتبر ثاني مؤسسة تنشيئية بعد الأسرة التي يواصل الطفل فيها نموه النفسي و الاجتماعي و إعداده للحياة المستقبلية ، فلا يقتصر دورها على تزويد التلاميذ بالمعارف و المعلومات ، بل تلعب دورا محوريا في المجتمع لما تساهم به في نمو الأطفال و تنشئتهم اجتماعيا حيث تعمل على تزويدهم بالمهارات و القيم و الاتجاهات الاجتماعية التي يحتاجونها في حياتهم .

و لكي تستطيع القيام بأدوارها و وظائفها المختلفة يجب أن تكون المدارس بيئة تدعيمية آمنة للتلاميذ ، تساعد على نموهم معرفيا و اجتماعيا و انفعاليا و سلوكيا ، إذ أن المناخ النفسي و التربوي الايجابي الذي يسود مجتمع المدرسة يساعد في النمو النفسي و الاجتماعي للتلاميذ و يعمل على اكتسابهم المعارف و المهارات و الاتجاهات و الأنماط السلوكية السوية .

و على هذا الأساس يفترض أن تكون المدارس مكان آمن للأطفال مما يساعدهم على النمو و التعلم و ليس مكان للعنف و الخوف ، بحيث يستطيعون التركيز على عملية التعلم و يستطيع الأساتذة من جهتهم تكريس جهودهم لنجاح العملية التعليمية دون خوف من أن يلحق بهم الأذى و الضرر أو بتلاميذهم .

و لأن العملية التعليمية تتطلب تحقيق بناء شبكة من العلاقات المعقدة و المتداخلة - علاقات اجتماعية ، علاقات نفسية ، علاقات معرفية و علاقات قانونية ....- و هذه العلاقات تتأسس و تتبلور و تتطور بين أطراف و شركاء العملية التعليمية و يجب أن تكون البيئة مواتية لبناء هذه العلاقات بطريقة سليمة و يشترط للقيام بها توفر حد أدنى من التوازن و الانسجام و التعاون بين كل الأطراف المشاركة في برمجتها و تحقيقها و تطبيقها و تقويمها .

و من الملاحظ أنه في الأعوام الأخيرة انتشرت أنماط جديدة من السلوكيات و التفاعلات السلبية في الوسط المدرسي ، إلى أن أصبح المجال التعليمي مجالا للصراع بين شركاء العملية التعليمية ومن بين هذه السلوكيات سلوك العنف الموجه ضد المدرسين و الإداريين و ممتلكات المؤسسة من طرف التلاميذ .

و عليه فظاهرة العنف التي تشهدها المدارس الجزائرية قد جعلت منها بيئات غير آمنة يشعر فيها كل من المتعلمين و المعلمين و الإداريين بالخوف و اللأمن لما يحدث فيها من أفعال و سلوكيات عدوانية متنوعة تتمثل في الشغب و المضايقات و الاعتداءات اللفظية و الجسمية و غيرها من السلوكات المخلة بالأمن و السير الحسن للعملية التربوية و التعليمية .

و لا شك في أن هذه الظاهرة قد تؤدي إلى تعطيل العملية التعليمية خاصة التحصيل العلمي للتلاميذ ، و تحول بين المدرسة و أداء رسالتها التربوية و تؤثر على الأساتذة في أداء رسالتهم و عليه فقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للإجابة على التساؤل العام للدراسة :

السؤال العام :

ما هي أهم العوامل المفسرة لانتشار ظاهرة العنف بأنواعه المختلفة الممارس من طرف بعض التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية ، و ما مدى تأثيره على تحصيلهم الدراسي ؟

و لهذا الغرض و ضعت التساؤلات التالية :

1- هل لأساليب التنشئة الخاطئة التي تلقاها التلاميذ داخل أسرهم علاقة في إقبالهم على ممارسة العنف بأنواعه المختلفة داخل المؤسسات التعليمية و ما مدى تأثيره على تحصيلهم الدراسي ؟

2 - و هل لجماعة الرفقاء و الثقافة المرجعية المنحرفة لهذه الأخيرة علاقة في ممارسة العنف من طرف بعض التلاميذ في الثانوية و ما مدى تأثيره على تحصيلهم الدراسي ؟

3- هل لنوعية الاستهلاك التثقيفي و الترفيهي علاقة في تنمية السلوك العنيف و العدواني عند بعـض التلاميذ داخل الثانوية و ما مدى تأثيره على تحصيلهم الدراسي ؟

4- هل للتمييز من طرف بعض الأساتذة و النتائج المتدنية المتحصل عليها من طرف بعض التلاميذ علاقة في دفعهم للسلوك العنيف داخل الثانوية ؟

1- 5 - الفرضيات :

الأولى :

لأساليب التنشئة الخاطئة التي تلقاها بعض التلاميذ داخل أسرهم علاقة بممارستهم للعنف بأنواعه المختلفة داخل الثانوية مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي .

الثانية :

لكل من جماعة الرفاق و الثقافة المرجعية المنحرفة لهذه الأخيرة علاقة بممارسة العنف من طرف بعض التلاميذ داخل الثانوية مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي .

الثالثة :

لنوعية الاستهلاك التثقيفي و الترفيهي علاقة في إقبال بعض التلاميذ على السلوك العنيف داخل الثانوية مما يتأثر تحصيلهم الدراسي بهذه الممارسة .

الرابعة :

لكل من التمييز الممارس من طرف بعض الأساتذة ضد التلاميذ و النتائج المتدنية لهؤلاء علاقة في إقبالهم على السلوك العنيف داخل الثانوية .

1- 6 - تحديد المفاهيم :

1-6 -1- التحصيل الدراسي :

نقصد بالتحصيل الدراسي في هذه الدراسة أنه مجموعة الخبرات و المهارات و المعلومات التي يستوعبها التلاميذ ، و ذلك من خلال الاستمرارية في الدراسة و الجد في الامتحانات التي تجرى خلال الموسم الدراسي ، و عليه يتحصل التلاميذ على علامات أو تقديرات بفضلها يتبين لنا رسوبهم أو نجاحهم في نهاية السنة .

1-6-2- التنشئة الاجتماعية :

نقصد بها في هذه الدراسة على أنها :

عملية تعليم و تربية تقوم على أساس الأخذ و العطاء بفضلها تنمو شخصية الفرد ، حيث يتعلم كيف يؤدي أدواره الاجتماعية ، و تتم تلك العملية من خلال الجماعات المختلفة التي ينتمي إليها الفرد

أي علاقة الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه ، و بفضلها يستطيع تحقيق أهدافه و طموحاته في الحياة .

1-6-3- الأسرة :

نقصد بها الأرضية لتكوين الوليد البشري ، بحيث تكسبه اللغة و السلوك و الاتجاهات ، بفضلها يتقوى الفرد و المجتمع ، و كذلك بها يضعف الفرد و المجتمع ، فهي القاعدة لكل بناء مستقبلي بها يتحدد مسار أعضائها من خلال التربية و التنشئة التي يقوم عليها .

و الأسرة تقوم بمجموعة من الوظائف البيولوجية و النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية و التربوية ، و تتكون في العادة من عدة أفراد الأبوين و طفل واحد أو عدة أطفال تربطهم رابطة الدم و الأهداف المشتركة .

1-6-4- السلوك :

يعرفه المعجم الوجيز بأنه " سيرة الإنسان و مذهبه و اتجاهه " [1] ص 125 ، أما " عبد المنعم الحنفي " يرى بأنه " الاستجابة الكلية و الحركية و الغددية التي يقوم بها الكائن الحي كنتيجة للموقف الذي يواجهه" [2] ص 92 ، و يعرفه " محمد عاطف غيث " بأنه "آي استجابة أو رد فعل للفرد لا يتضمن الاستجابة و الحركات الجسمية فقط ، بل يشمل العبارات اللفظية و الخبرات الذاتية " [3] ص 36 .

أما في هذه الدراسة يقصد به :

كل التصرفات و الأفعال التي تصدر من الطفل – التلميذ- الناتجة عن المواقف و المثيرات المختلفة التي تواجهه ، سواء كانت داخلية أو خارجية و التي تقوده لإحداث الإيذاء المادي و المعنوي سواء ضد الآخرين (أفراد الأسرة ، و الفاعلين في المؤسسة التعليمية) أو تدمير الأشياء.

1-6-5- السلوك المدرسي :

نقصد به هو كل ما يتعلق بالحياة المدرسية من حب و كراهية للدراسة و المحيط المدرسي مثل الغياب و الحضور ، التأخر في الوصول ، و الشغب و الغش ، و ممارسة السلوكات العنيفة اتجاه التلاميذ و الأساتذة أو الإدارة أو العاملين بها ، و النجاح و التفوق و الفشل و الرسوب ، و الطموح و القراءة و الإطلاع و المناقشة و الحوار حول عالم الدراسة .

1-6-6- النمط التربوي :

نقصد به مجموعة الأساليب أو الطرق أو الكيفيات المتطابقة أو المتقاربة أو المتكاملة أو المتوافقة التي يتميز بها المربي و يتبعها في تصرفاته ، و سلوكاته و تعامله مع أبنائه و يشمل عدة أنماط تتمثل في :

1-6-6-1- النمط المرن :

نقصد به المرونة التي يتميز بها الوالدان تجاه أبنائهم و فق ما يتطلبه منهما الموقف ، إزاء السلوك أو التصرف الصادر من الطفل – التلميذ- و هو يعتمد على مجموعة من الأساليب التربوية كالرفق ، الثواب ، المدح ، الموعضة ، و القصص و القدوة و التسامح و التنبه ....إلخ .

1-6-6-2- النمط المتشدد :

المقصود به القوة و الشدة و التصلب التي يتميز بها الأولياء في تنشئة أبنائهم ، غير متسامحين معهم إذا لم يقوموا بما هو مطلوب منهم ، و يعتمد على مجموعة من الأساليب العنيفة كالعقاب و الضرب و الحرمان و المنع و الشدة و الترهيب و الجزاء .....إلخ

1-6-6-3- النمط المهمل (اللامبالي) :

و نقصد به الاتجاه السلبي اللامبالي و الذي لا يقوم بواجباته و بما هو ملقى على عاتقه ، و هو غير مبالي بما يقوم به أطفاله ، من تصرفات و واجبات إزاء أنفسهم أو أسرتهم ، أو دراستهم أو محيطهم .

1-6-7- الأسلوب التربوي :

نقصد بالأسلوب الطريقة التي يتبعها المربي مع الطفل سواء تميزت بالمرونة أو بالشدة أو بالإهمال ، و الأساليب التربوية عديدة و مختلفة من الإهمال و اللامبالاة حتى العقاب و الضرب و القسوة و الشدة و الحرمان ، و منها ما يتميز باللين و التشجيع و التحفيز و المكافأة و الثواب و التسامح و التنبيه ، أي منها الأساليب المتميزة بالمرونة و هي الأساليب المنتمية إلى النمط المرن و منها المتميزة بالشدة و القسوة و هي الأساليب المنتمية للنمط العنيف و منها المنتمية إلى النمط المهمل .

1-6-8- المرحلة الثانوية :

يرى " فوزي أحمد بن دريدي " أنها " مرحلة متميزة عن مراحل نمو المتعلمين إذ تقع عليها

تبعات أساسية و ذلك للوفاء بحاجاتهم و رغباتهم و تطلعاتهم ، و هي بحكم طبيعتها و موقعها في السلم التعليمي تقوم بدور تربوي اجتماعي متوازن ، إذ تعد تلاميذتها لمواصلة تعليمهم في الجامعات و المعاهد العليا ، كما تهيئم للانخراط في الحياة العملية من خلال الكشف عن ميولهم و استعداداتهم و قدراتهم ، و العمل على تنمية تلك القدرات بما يساعدهم على اختيار المهنة أو الدراسة تتناسب مع خصائصهم" [4] ص 46 .

و في هذه الدراسة تعني المرحلة التي تبدأ من السنة الأولى ثانوي و تنتهي بالسنة الثالثة ثانوي و تتوافق عمريا مع فترة مراهقة التلميذ من سن 15 إلى 18 سنة تقريبا ، و الهدف المنشود هو الحصول على شهادة البكالوريا و بالتالي الانتقال إلى الجامعة .

1-6-9- التعريف الإجرائي للثانوية :

نقصد بها المؤسسة التربوية التي تستقبل تلاميذ المؤسسة الإكمالية ، و التي تتمثل في الأساتذة و الإدارة و العاملين بها بصفة عامة و البرامج الدراسية ، الهدف منها تربية و تنشئة و تعليم و تلقين المعارف للتلاميذ و تحقيق هدفهم المنشود و هو الحصول على شهادة البكالوريا .

1-6-10- المراهقة :

يعرف " كمال دسوقي " المراهقة بأنها " فترة من النمو الإنساني التي تبين بداية البلوغ و الوصول للرشد و هي الفترة ما بين البلوغ و الرشد ، و أعمارها التقريبية من 12 إلى 21 سنة للبنات ، و الذكور من 13 إلى غاية 22 سنة " [5] ص 11 ، بينما يعرفها " جابر عبد الحميد جابر " بأنها " فترة تحول من الطفولة بما تتميز به من اعتمادية و عدم نضج إلى درجة نضج أكبر و إلى الاستقلالية في الرشد ، و تبدأ مرحلة المراهقة بالبلوغ الجنسي بالنسبة للبنين تتراوح هذه الفتـــرة بين العام 13 و 22 سنة تقريبا ، و البنات من 12 إلى 21 سنة تقريبا ، و تحدث في هذه الفترة تغيـرات كبيرة و أحيانا ما تكون مسببة للاضطراب بدرجات متفاوتة من الخصائص الجنسية و صورة الجسم و الاهتمام الجنسي و الأدوار الاجتماعية و النمو العقلي و مفهوم الذات " [6] ص 72 .

و في هذه الدراسة نقصد بها الفترة العمرية التي تتوافق مع المرحلة الثانوية و غالبا ما تشمل الذين تتراوح أعمارهم ما بين 15 و 18 سنة للجنسين (الذكور و الإناث) .

1-6-11- العنف المدرسي :

يعرف العنف المدرسي بأنه " ذلك الصراع الذي ينجم بين الضوابط و القيم التربوية التي تمثلها

المدرسة و رغبات و تصورات عناصر العملية التربوية (الأستاذ ، الإدارة ، التلميذ) و يتخذ العنف المدرسي أشكالا مختلفة منها ما يتعلق بالأفراد ، و يكون العنف هنا إما باستخدام الضرب بالأيدي أو باستخدام الألفاظ النابية ، و منها ما يكون اتجاه الأدوات و المعدات و الهياكل المدرسية ، و يكون باستخدام التخريب سواء بالحرق أو الكسر أو الكتابة المسيئة "[7] ص 16 .

و يعرف أيضا حسب " Dubet " أنه " مجموعة السلوكيات غير مقبولة في المدرسة ، بحيث يؤثر في النظام العام للمدرسة ، و يعيق العملية التعليمية داخل الفصل و يؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي ، و يتمثل في العنف المادي كالضرب و المشاجرة و السطو أو تخريب الممتلكات المدرسية و غيرها أو الكتابة على الجدران و الطاولات ، و الاعتداء الجنسي و القتل و الانتحار و حمل السلاح بأنواعه ، و العنف المعنوي كالسب و الشتم و السخرية و الاستهزاء و العصيان بالإضافة إلى إثارة الفوضى بشتى طرقها بأقسام المدرسة [8] ص 35- 45 .

و يعرفه " شيلدر" على أنه " السلوك العدواني اللفظي و غير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة " [9] ص 6 .

أما " فاطمة فوزي " تعرفه أنه " تعدي تلميذ أو -عدة تلاميذ – على غيرهم من التلاميذ أو على أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل أو تخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية ، مما يدفع المعتدي عليه إلى الشكوى أو الاشتباك مع المعتدي ، على أن يتم ذلك في الفصل أو خارجه أو في نطاق المدرسة [9] ص 8 .

أما المقصود من العنف في المدارس حسب " عدنان كيفي " هو " ما يجري في بعضها من ممارسات سلوكية يكون أبطالها التلاميذ و المعلمين و شرارتها الغضب و وقودها تزايد الانفعال و نتيجتها استخدام اللطم و الركل و الضرب باللكمات و الآلات الحادة و العصي و أحيانا بالســـــلاح و بالتالي فإنها تشكل خطرا على حياة هذه الفئة من الناس [9] ص 10 .

و يعرف أيضا على أنه " نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ آخر أو مدرس ، و يتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم و يتضمن هذا العنف الهجوم و الاعتداء الجسمي و اللفظي والعراك بين التلاميذ و التهديد

و المطاردة و المشاغبة و الاعتداء على ممتلكات التلاميذ الآخرين أو تخريب ممتلكات المدرسة أيضا [10] ص 262 .

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن العنف المدرسي سلوك يسيء للمدرسة ، و يؤثر على النظام العام فيها ، كما يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ ، و على أداء مهام الأساتذة في التدريس ، و يرتكب من أطراف مختلفة قد يكون من التلاميذ أو الأساتذة أو الإداريين ، و يكون على شكلين معنوي أو مادي .

و نقصد به في هذه الدراسة :

العنف الذي يمارسه التلاميذ في فترة تواجدهم بالثانوية ، و يتمثل في إلحاق الضرر بالآخرين أو ممتلكاتهم سواء كانوا تلاميذ أو أساتذة أو إداريين ، أو التعدي على ممتلكات المؤسسة ، و يأخذ الشكلين معا ، إما مادي كالضرب ، الجرح ، المشاجرة ، السرقة ، الكتابة على الجدران و الطاولات و تخريب و تدمير الممتلكات أو معنوي كالسب ، الشتم ، اللعن ، التهديد ، السخرية ، الإهانة التحقير ، و التحرش الجنسي ، و يؤدي إلى نتائج سلبية مثل ضعف التحصيل الدراسي .

1-7- الإجراءات المنهجية للدراسة :

يتسع موضوع علم الاجتماع بإتباع الحقيقة الاجتماعية و التي لا يمكن النظر إليها بطريقة مباشرة إلا من خلال تطبيقاتها الواقعية ، و هذا يجعلنا نستعمل عدة طرق للوصول إلى مجموعة التفسيرات و التحليلات ، و هذا هو الهدف من البحث العلمي الذي " يسعى لإظهار العلاقات الاجتماعية من وراء و ضعيات اجتماعية معينة " [11] ص 64.

و نجاح أي دراسة علمية تتوقف على طبيعة المنهج و هو " عبارة عن مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم " [12] ص 89 ، لأنه يعتبر طريقة " منظمة يتعامل بها العالم مع الحقائق أو الظواهر [13] ص 10 ، و يعرف أيضا على أنه " مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف [14] ص 78 .

إذن المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للظاهرة أو المشكلة لاكتشاف الحقيقة و لهذا الغرض يلعب المنهج دورا هاما و أساسيا في الكشف عن مختلف الظواهر التي من خلالها

يمكن للباحث فهم ما يحيط به ، و هو المسلك الذي سنحاول إتباعه في سبيل الوصول إلى الهدف المنشود و المتمثل في اختبار الفرضيات الخاصة بموضوع الدراسة .

مع العلم أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج أو المناهج التي يجب توظيفها في الدراسة و لا يمكن الاستغناء عنها في أي بحث ، و في نطاق هذه الدراسة تم استخدام جملة من المناهج تتلاءم مع طبيعة موضوعنا .

1-7-1- المناهج المتبعة :

1-7-1-1- المنهج الوصفي :

يعد المنهج الوصفي من بين المناهج العلمية الأكثر شيوعا و استخداما في العلوم الإنسانية لصعوبة استخدام المنهج التجريبي في هذه العلوم ، و يتم استخدامه بغية معرفة كل حيثيات و جوانب الظاهرة موضوع الدراسة .

فالمنهج الوصفي هو عبارة عن تلك " الطريقة المنظمة التي يعتمدها الباحث في دراسته لظاهرة اجتماعية معينة وفق خطوات بحث معينة يتم بواسطتها تجميع البيانات و المعلومات الضرورية بشأن الظاهرة و تنظيمها و تحليلها من أجل الوصول إلى أسبابها و مسبباتها و العوامل التي تتحكم فيها و بالتالي استخلاص نتائج يمكن تعميمها مستقبلا [15] ص 57 .

و عليه اخترنا هذا المنهج للاعتبارات التالية :

- جمع معلومات حقيقية و مفصلة للظاهرة موضوع الدراسة و التحليل .
- توضيح الظواهر الأخرى التي تتأثر و تؤثر فيها الظاهرة محل الدراسة .
- تحديد طبيعة العلاقة بين الظاهرة المدروسة و غيرها من الظواهر المحيطة بها .
- مقارنة و تقييم الظاهرة المدروسة بغيرها من الظواهر الأخرى .
- رصد الظاهرة المراد دراستها و جمع أوصاف و معلومات دقيقة عنها .
- يفيدنا في دراسة الواقعة أو الظاهرة كما توجد في الواقع ثم التعبير عنها كيفيا بوصفها و توضيح خصائصها ، ليأتي التعبير الكمي لإعطائها وصفا رقميا مقدرا لحجم الظاهرة و درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى .

1-7-1-2- المنهج الإحصائي التحليلي :

يعد المنهج الإحصائي من بين المناهج العلمية التي أضفت الصبغة العلمية على الأبحاث الاجتماعية و التي تهتم بدراسة و تحليل الظواهر الاجتماعية من الناحية الكمية ، و تعزز استعماله و تجلت قيمته العلمية في أبحاث كل من " أميل دوركايم " و " هالبواكس" حول ظاهرة الانتحار .

و هو منهج "رياضي يستخدم في أغلب الأبحاث الاجتماعية و العلمية ، و الإحصاء يعني معالجة العلاقات بين الظواهر أو القيم معالجة رقمية ، أي أنه يعالج النتائج التي يحصل عليها الباحث و يترجمها إلى أرقام عددية [14] ص 166 ، معنى هذا هو منهج كمي يرتكز على الإحصاء و الذي يساعده على تفسير الظواهر الاجتماعية تفسيرا كميا .

و عليه يمكن القول بأن المنهج الإحصائي هو عبارة عن طريقة علمية كمية يتبعها الباحث معتمدا في ذلك على خطوات بحث معينة تقوم أساسا على جمع المعلومات و البيانات حول ظاهرة معينة و تنظيمها و ترجمتها بيانيا ثم تحليها رياضيا بغية الوصول إلى نتائج أكثر دقة و يقينية و علمية بخصوص الظاهرة قيد الدراسة .

و اعتمدنا عليه في هذه الدراسة لأنه يتناسب مع طبيعة هذا الموضوع ، فاستخدمناه كأسلوب أو تقنية مساعدة على تحويل المعلومات المشتقة من الميدان إلى معلومات رقمية (كمية) ذات دلالة إحصائية حتى نستبعد الحكم الذاتي الذي يستند إلى أي مرجع علمي من خلال استعمال الجداول الإحصائية و العروض البيانية و المؤشرات الإحصائية .

كما لا نكتفي بهذا المنهج بجمع البيانات الكمية من العلاقات بين المتغيرات و تبويبها و استخلاص النتائج منها ، و إنما ننتقل من الكم إلى الكيف عن طريق تحليل البيانات الإحصائية لنتوصل إلى قراءة سوسيولوجية ذات دعامة علمية و موضوعية بالدرجة الأولى .

1-7-2- الأدوات المستخدمة في الدراسة :

أدوات البحث العلمي هي عبارة هن مجموعة الوسائل و الطرق التي يلجأ إليها الباحث لدراسة أي ظاهرة ، و هذا من أجل جمع المعلومات و البيانات عنها ، و هي متنوعة و عديدة ، و تتحدد في كل دراسة حسب طبيعة الموضوع و نوع المعطيات المراد جمعها ، و قسمناها في هذه الدراسة إلى :

1-2-7-1 : أدوات جمع البيانات :

و تتمثل في :

أ- الملاحظة البسيطة :

و تعرف على أنها " إدراك الظواهر و المواقف و الوقائع و العلاقات عن طريق الحواس مع الاستعانة بأساليب البحث و الدراسة التي تتلاءم مع طبيعة هذه الظاهرة " [16] ص291 ، و تستخدم هذه الأداة أثناء الدراسة الاستطلاعية الممهدة للدراسة الميدانية و هي عبارة هن تفاعل و تبادل المعلومات بين الباحث و المبحوث لجمع معلومات محددة حول موضوع معين .

و وظفت في هذه الدراسة من أجل جمع بيانات حول ظاهرة عنف التلاميذ بالثانوية ، بحيث استطعنا معايشة الظاهرة عند تواجدنا بالمؤسسة التعليمية و من بين هذه السلوكات التي لاحظتها أثناء تجوالي داخلها أو عند توزيع الإستمارات في الأقسام هي :

- شكاوى الأساتذة الدائمة للإدارة من التلاميذ بسبب كثرة المشاكل التي يرتكبونها .

- في اليوم الأول الذي ذهبت فيه إلى المؤسسة لم أجد صعوبة في الدخول إليها ، فلولا استشارة عن مكتب المدير من أحد الأعوان لما أوقفني أحد ، و حدث نفس الشيء خلال كل الأيام التي كنت أتوجه فيها إلى الثانوية ما عدا يوم واحد فقد أوقفني الحارس الذي كان متواجد بباب المؤسسة ، وهذا يدل على تهاون الأعوان المكلفين بالحراسة و قلة الأمن بالمؤسسة .

- كثرة تجوال التلاميذ بين الأقسام ، و هذا يؤدي إلى إثارة الفوضى و بالتالـي التأثير على التلاميذ المتواجدين بالأقسام ، و هذا يدل على أن هناك تقصير من المراقبين في أداء واجبهم .

- هناك الكثير من التلاميذ لا يرتدون المآزر .

- حمل التلاميذ أكياسا فيها " سندويش " و المشروبات الغازية متوجهين بها إلى الأقسام و مثل هذه الظواهر نلاحظها كثيرا في الجامعات بسبب الحرية التي يتمتع بها الطلبة داخل الحرم الجامعي و لكن هناك فرق بين المؤسستين .

- لاحظت شجارا بين التلاميذ في إحدى زوايا المؤسسة ، و أنا خارج منها حدثت نفسي بأن هذا العراك كان بالقرب من دورة المياه ، اعتقادا مني أن مثل هذه الأماكن يكثر فيها الشجار بين

التلاميذ فرجعت إلى نفس المكان للتأكد مما كان يجول في خاطري ، فوجدت الشجار مازال مستمرا و سألت إحدى التلميذات هل توجد دورة المياه بجانب التلاميذ المتشاجرين ؟ فأجابت بنعم .

- الشيء الذي لاحظته و منتشر بقوة داخل المؤسسة هو تجول التلاميذ بفنائها و بين الأقسام و الأمر الذي أدهشني هو عدم مشاهدتي للمراقبين .

- و أبشع حادثة عنف لاحظتها داخل المؤسسة أثناء الفترة التي كنت أجمع فيها البيانات و المعلومات حول موضوع الدراسة هي قيام تلميذ بتخريب القسم الذي يدرس فيه ، بحيث قام بتكسير زجاج النوافذ و تكسير بعض الكراسي و الطاولات ، و قام بثقب قارورة ماء و وضعها فوق المصباح و الغرض من هذا الفعل هو محاولة تفجير القسم ، و عند سماعي لهذه القصة من إحدى الأستاذات تذكرت الحديث الذي دار بيني و بين المقتصدة و مستشارة الإرشاد و التوجيه المدرسي اللتين أكدتا لي في اليوم الأول الذي ذهبت فيه إلى المؤسسة على أنه لا يوجد ممارسة للعنف داخلها و طلبوا مني التوجه إلى ثانوية أخرى .

- كل أبواب الأقسام التي دخلت إليها مكسرة في عدة أماكن و مرقعة ، و هذا يدل على أن هناك عنف من طرف التلاميذ و المتمثل في تخريب ممتلكات المؤسسة .

- أغلب الطاولات مخربة .

- و ضع التلاميذ في أذانهم سماعات الهواتف أثناء تواجدهم بالقسم ، و هذا أمام مرأى الأستاذ .

- التلاميذ يتكلمون مع أساتذتهم بطريقة عنيفة ، و هذا يدل على غياب عنصر الاحترام .

ب- المقابلة :

هذه الأداة تعتبر من بين الوسائل الهامة التي يعتمد عليها الباحث و التي تسمح باستقصاء المعلومات من جميع الأطراف على المباشر كالإداريين و الأساتذة و التلاميذ ، حتى تتضح لنا حقيقة العلاقات بين هذه الأطراف و محاولة دراستها بطريقة علمية .

و المقابلة عملية اجتماعية تحدث بين شخصين " المقابل" الذي يتسلم المعلومات و يجمعها و يصنفها ، و " المبحوث " الذي يعطي معلومات للباحث بعد إجابته على الأسئلة الموجهة إليه من قبل المقابل [17] 93 ، و تعرف أيضا على أنها "علاقة دينامكية ، و تبادل لفظي بين شخصين

أو أكثر[14] ص 204 .

و ترمي المقابلة إلى جمع ما يتعلق بموضوع البحث من بيانات ، كما تستخدم بالإضافة إلى مساعدة الباحث في فهم الظاهرة بعمق مع ملاحظة السلوك الذي يصدر من المبحوث خلال المقابلة كما تساعد الباحث على توجيه الأسئلة ، و استخدمت هذه الأداة أثناء توزيعي للاستمارات على المبحوثين في الأقسام ، بحيث ساعدتني في شرح بعض الأسئلة التي يراها أفراد العينة غامضة .

ج- الاستمارة :

عرفها " Mucchielli " على أنها " مجموعة من الاقتراحات ، لها نوع معين من الشكل و التنظيم ، و التي يسعى من خلالها الباحث إلى معرفة موقف أو حكم أو تقييم لموضوع ما من طرف المبحوث " [18] ص 84 ، و تعرف أيضا على أنها " مجموعة من الأسئلة المقننة (مغلقة أو مفتوحة) التي توجه إلى المبحوثين من أجل الحصول على بيانات أو معلومات حول قضية معينة أو اتجاه معين .....[17] ص 214 .

إذا الاستمارة هي عبارة عن نموذج يضم مجموعة من الأسئلة (مغلقة و مفتوحة) توجه إلى أفراد عينة البحث ، و ذلك من أجل الحصول على بيانات و معلومات متعلقة بموضوع البحث في حين تفرض على المبحوث التقيد و عدم الخروج عن أطرها العريضة و مضامينها التفصيلية .

و اخترت هذه الأداة لأنها تتناسب مع طبيعة الموضوع ، و المتمثل في دراسة العوامل التي تؤثر في سلوك التلميذ و تجعل منه فردا عنيفا في الثانوية .

و تم بناء هذه الاستمارة من (57) سؤال بغض النظر عن البيانات الأولية ، و مقسمة هـــــذه الأسئلة على (6) محاور التالية و هي :

- محور خاص بالبيانات الأولية .
- محور خاص بالمعاملة الأسرية و يضم (14) سؤال من 1 إلى 14 .
- محور خاص بممارسة العنف من طرف التلاميذ (المبحوثين) و يضم (11) سؤال من 15 إلى 25 .
- محور خاص بمعاملة الأساتذة للتلاميذ (المبحوثين) و يضم (7) أسئلة من 26 إلى 32 .
- محور خاص بعلاقة التلاميذ (المبحوثين) بزملائهم و يضم (9) أسئلة من 33 إلى 41 .
- محور خاص بعلاقة التلاميذ (المبحوثين) بوسائل الإعلام و يضم (7) أسئلـــة من 42 إلى 48 .

- محور خاص بالتحصيل الدراسي للتلاميذ (المبحوثين) و يضم (9) أسئلة من 49 إلى 57 .

1-7-2-2- أدوات تحليل البيانات :

استخدمنا تقنية التحليل الإحصائي كوسيلة لتكميم و تنسيب مختلف المتغيرات ، و بفضلها نستطيع معرفة مدى تأثيرها (المتغيرات) على بعضها بعضا ، للتمكن في الأخير من و ضع قراءة أو تحليل سوسيولوجي للوصول إلى تفسير منطقي و علمي للظاهرة قيد الدراسة ، كما اعتمدنا في عرض البيانات و وصفها على الإحصاء الوصفي باستعمال بعض التقنيات و المؤشرات الإحصائية و تمثلت كلها في :

- الجداول .
- العروض البيانية (المدرج التكراري ، و العرض الدائري) .
- النسبة المؤوية و هي عبارة عن (التكرار المطلق على مجموع التكرارات) في مئة .
- المتوسط الحسابي و هو عبارة عن : $\bar{x} = \frac{\Sigma \mathrm{XI} \times F\mathrm{I}}{\Sigma F\mathrm{I}}$
- كاف تربيع χ^2 في حالة متغيرين :

يفيدنا هذا المؤشر في معرفة ما إذا كان المتغير الأول يؤثر في المتغير الثاني ، و لتطبيقه يجب توفر مجموعة من الشروط تتمثل في :

- أن لا يقل أي تكرار متوقع عن واحد (1) ، يجب أن يكون $Fe \geq 1$.
- لا يجب أن يتعدى عدد الخانات التي يكون تكرارها المتوقع أقل من (5) بنسبة 5 % من مجموع التكرارات .
- يحسب χ^2 بالشكل التالي : $\chi^2 = \Sigma \frac{(fo - fe)}{fe}$ ، حيث :

fo : التكرارات الملاحظة في كل خانة .

Fe : التكرارات المتوقعة في كل خانة .

و عند الحصول القيمة المحسوبة ، نذهب لتحديد القيمة المجدولة ، و نحددها بفضل درجات الحرية و هي عبارة عن (عدد الأعمدة _ 1) (عدد الصفوف _ 1) أي (c_1)(r_1) = df .

و إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة نقبل الفرضية البديلة H_1 المبنية على أن

المتغير الأول يؤثر في المتغير الثاني ، و إذا كان العكس نقبل الفرضية الصفرية H_0 التي تنفي وجود تأثير بين المتغيرين .

- معامل الارتباط :

يستخدم معامل الارتباط في المنهج الإحصائي للتعرف على طبيعة و قوة العلاقة بين المتغيرات و لهذا الغرض نستخدمه في هذه الدراسة ، أي للتعرف على نوعية و قوة هذه العلاقة و يحسب بفضل افتراض و جود علاقة خطية بين اثنين من المتغيرات فقط .

و نحن في دراستنا هذه نطبق معامل سبيرمان (Spirman) لأنه يستخدم في حالة كون إحدى الظاهرتين أو كلاهما غير مقاسين (ليست متغيرات كمية) ، و حسابه يكون بفضل إعطاء رتبا تصاعدية أو تنازلية ، و في هذه الحالة يتم إدخال الرتب المتناظرة للظاهرتين بدلا من القيم الأصلية و يحسب هذا المؤشر بفضل العلاقة التالية :

$$rs = 1 - \frac{\sum 6 \times d2}{n(n^2 - 1)}$$

r : معامل الارتباط سبيرمان .

d : الفرق بين رتب نفس الفرد على المتغير x و y .

di^2 : مربع هذه الفروق .

n : حجم العينة .

ملاحظة : تحصلنا على نتائج هذا المعامل مباشرة بفضل نظام spss الذي استفدنا منه كذلك في عملية فرز الاستمارات .

و لتحديد و جود علاقة بين المتغيرين أو عدمها نقوم باختبار الفرضية التالية :

$H_0 : r = 0$ هذا معناه علاقة معدومة (معامل الارتباط غير دال إحصائيا) أو معنويا يختلف عن 0 .

$H_1 : r \neq 0$ هذا معناه أن معامل الارتباط دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0 .

و لتدعيم هذا المعامل و قراءته بطريقة صحيحة استخدمنا إحصائية t التي تتبع توزيع t بدرجة حرية n_k حيث : n تميل حجم العينة ، و k عدد المتغيرات .

و عليه t عبارة عن : $t = r\frac{\sqrt{n-k}}{\sqrt{1-r^2}}$.

فإذا كانت قيمة t المحسوبة أكبر من المجدولة في هذه الحالة نقبل H_1 ، و هذا يدل على أن معامل الارتباط دال إحصائيا أي معنويا يختلف عن 0 ، و بناءا على هذا نقول توجد علاقة بين المتغيرين ، و العكس صحيح .

1-7-3- تحديد مجالات البحث :

1-7-3-1- مجالات الدراسة :

قسم مجال هذه الدراسة حسب ثلاثة مجالات و هي :

أ- المجال البشري :

يعتبر مجتمع البحث حقل الدراسة أو بعبارة أخرى مخبر الباحث الذي يحاول أن يجسد عليه مجموعة من الأفكار التي تم بناؤها و فق أسس علمية ليستقي من خلالها جملة من النتائج و طبيعة و نوع الدراسة هي التي تفرض على الباحث مجتمع البحث ، و بالتالي اهتمامي بدراسة العنف في الوسط التعليمي هو الذي دفعني لاختيار تلاميذ الثانوية ، و لم يكن هذا الاختيار عفويا بل راعينا فيه المتغيرات التالية :

- هؤلاء التلاميذ يتوفرون على القدر الكافي من الوعي الذي يسمح باستجوابهم .
- في رسالة الماجستير قم باستجواب تلاميذ الإكمالية حول نفس الظاهرة و لكن العنف الممارس عليهم في الأسرة من طرف الوالدين و مدى تأثيره على مستواهم الدراسي ، لذلك ارتأيت أن أغير مجتمع البحث .

و تم تحديد القسم البشري للبحث و الذي يتمثل في التلاميذ الذين يدرسون في السنوات التعليمية التالية : السنة الأولى و الثانية و الثالثة ثانوي من تخصصات مختلفة و ضم الجنسين معا ، و بلغ حجم العينة 195 مبحوثا و مبحوثة موزعين حسب المستوى التعليمي كالآتي :

- السنة الأولى : 84 فرد منهم 36 ذكور و 48 إناث .
- السنة الثانية : 57 فرد منهم 23 ذكور و 34 إناث .
- السنة الثالثة : 54 فرد منهم 23 ذكور و 31 إناث .

و تقسيم المبحوثين حسب السنوات التعليمية و الجنس لم يكن بطريقة عشوائية و إنما كان على

طريق حسابية رياضية دقيقة بسبب تطبيقنا العينة الطبقية و التي تمثل المجتمع الإحصائي أحسن تمثيلا .

ب- المجال الجغرافي :

تم اختيار عينتا من مدينة البليدة بحي بنبو العيد ، و ذلك لم يكن و ليد الصدفة ، و إنما كان على إثر معاينة ميدانية للمنطقة و امتلاكنا معلومات عن هذه المؤسسة من أطراف مختلفة على أنها من بين المؤسسات التعليمية التي تعاني من ظاهرة عنف التلاميذ ، ضف إلى ذلك التسهيلات التي منحت لي من طرف مدير المؤسسة و مستشار التوجيه و الإرشاد .

و عليه تم اختيار هذه الثانوية التي تحمل اسم الصحابي الجليل "عمر بن الخطاب" رضي الله عنه حيث فتحت أبوابها هذه الأخيرة في سنة 1978 م ، و تحتوي هذه المؤسسة على طابقين و نمط بنائها صلب و تبلغ مساحتها الإجمالية 7452 م^2 ، تشمل على 36 حجرة مخصصة للدراسة و 8 مخابر ، كما تضم 973 متمدرس منهم 414 ذكور و 559 إناث ، و هؤلاء في خدمتهم أكثر من 50 أستاذ و أستاذة بالإضافة إلى الطاقم الإداري بقيادة المدير و فيها أيضا مراقبان عامان و أكثر من (7) مساعدين (مراقبين) لهم ، أما نظام الدراسة مقتصر فقط على النظام الخارجي .

ج- المجال الزماني للدراسة :

استغرقت مدة جمع البيانات الفترة الممدة ما بين 28 / 03 / 2009 م و هو اليوم الأول الذي ذهبت فيه إلى المؤسسة لأخذ موقف المدير من إمكانية إجراء البحث ، إلى غاية 04/16/ 2009 م و هو أخر أيام جمع البيانات المتعلقة بالدراسة ، و كان اختياري لهذه الفترة من أجل معرفة نتائج التلاميذ في الفصل الأول و الثاني لأنه متغير مهم في هذه الدراسة ، كما أنني تجنبت فترة امتحانات الثلاثي الأخير ، هذه الفترة حساسة جدا خاصة للتلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ، فتدفع (الفترة) مسيري المؤسسة لعدم قبول أي دراسة ميدانية مع التلاميذ بسبب قلة الوقت و تؤثر على تركيز التلاميذ ، و هذا ما أكده لي مدير المؤسسة ، لـذلك حاولت تجنب هذه المدة الزمنية .

1-7-3-2- العينة :

تعتبر العينة من أهم التقنيات المستعملة في معرفة الواقع الاجتماعي و استعمالها شائع في علم الاجتماع ، و هي تهدف إلى الحصول على معلومات و معطيات عن طريق تمثيل الكل بالجزء و تؤدي في أغلب الأحيان إلى إظهار معطيات يمكن استغلالها و تكميمها مباشرة .

و هي لا تدرس جميع وحدات البحث ، بل تدرس جزءا منه ، على أن تمثل المجتمع أحسن تمثيل ، لذا تعتبر جزء من المجتمع الأصلي ، و هناك عدة أنواع منها ، و العينة التي تتناسب مع موضوع دراستنا هي العينة الطبقية ، لأن المجتمع الذي ستقام عليه الدراسة مقسم إلى فئات و غير متجانس .

و تؤخذ العينة في هذه الحالة على نسب سبر مختلفة حسب الفئات أو الطبقات ، و من إيجابيات هذه الطريقة يسمح بالحصول على عينات كافية للقيام بتحليلات معمقة لكل طبقة ، كما أنها تسمح بالحصول على تقديرات (توقعات) جيدة مع نسبة خطأ ضئيلة ، و إمكانية المقارنـــة لتقارب الفئاتب[19] ص35 ، أم عن اختيار الأفراد داخل هذه العينة فيكون عشوائيا ، و ذلك حسب ما قاله"Enges" في تعريفه للعينة الطبقية على أنها " انتقاء من مجتمع على أساس اختيار عشوائي داخل الطبقات [19] ص 42 ، و يجب أن نراعي النسبة الثابتة من كل فئة ، بحيث لكل فئة عدد من الأفراد متناسبا مع حجم هذه الفئة ، و بهذه الطريقة يمكننا القول أننا تحصلنا على عينة ممثلة للمجتمع الإحصائي أحسن تمثيل .

و يتكون المجتمع الأصلي حسب الجدول التالي :

الجدول رقم (1) : يبين توزيع المجتمع حسب الجنس و السنوات التعليمية .

السنوات / الجنس	الأولى ثانوي	الثانية ثانوي	الثالثة ثانوي	المجموع
ذكور	182	117	115	414
إناث	241	168	150	559
المجموع	423	285	265	973

و تكونت عينة هذه الدراسة من 195 مبحوثا و مبحوثة بنسبة سبر قدرت ب $\frac{1}{5}$ أي :

$973 \times \frac{1}{5} = 195$ مبحوثا و مبحوثة موزعين كالتالي :

* كم نأخذ من السنة الأولى ؟ :

973 ⟵ 100 %

$\Leftarrow$ س = $\frac{100 \times 423}{973}$ = 43 %

423 ⟵ س

نأخذ 43 % من حجم العينة و منه $\frac{43 \times 195}{100}$ = 84 مبحوث .

نأخذ 84 مبحوث من السنة الأولى ثانوي موزعين حسب الجنس كما يلي :

الذكور :

423 ⟵ 100 %

$\Leftarrow$ س= $\frac{100 \times 182}{423}$ = 43 %

182 ⟵ س

نأخذ 43 % من الذكور و الباقي إناث أي ما يعادل نسبة 57 % .

معناه :

84 ⟵ 100 %

$\Leftarrow$ س= $\frac{84 \times 43}{100}$ = 36 مبحوث .

س ⟵ 43 %

نأخذ 36 مبحوث من الذكور و الباقي إناث و هم 48 مبحوثة .

* كم نأخذ من السنة الثانية ؟ :

973 ⟵ 100 %

$\Leftarrow$ س = $\frac{100 \times 285}{973}$ = 29 %

285 ⟵ س

نأخذ 29 % من حجم العينة و منه $\frac{29 \times 195}{100}$ = 57 مبحوث .

نأخذ 57 مبحوث من السنة الثانية ثانوي موزعين حسب الجنس كما يلي :

الذكور :

285 ⟵ 100 %

⇐ س= $\frac{100\times117}{285}$ = 41 %

117 ⟵ س

نأخذ 41 % من الذكور و الباقي إناث أي ما يعادل نسبة 59 % .

معناه :

57 ⟵ 100 %

⇐ س= $\frac{41\times57}{100}$ = 23 مبحوث .

س ⟵ 41 %

نأخذ 23 مبحوث من الذكور و الباقي إناث و هم 34 مبحوثة .

* كم نأخذ من السنة الثالثة ؟ :

973 ⟵ 100 %

⇐ س = $\frac{100\times265}{973}$ = 28 %

265 ⟵ س

نأخذ 28 % من حجم العينة و منه $\frac{28\times195}{100}$ = 54 مبحوث .

نأخذ 54 مبحوث من السنة الثالثة ثانوي موزعين حسب الجنس كما يلي :

الذكور :

265 ⟵ 100 %

⇐ س= $\frac{100\times115}{265}$ = 43 %

115 ⟵ س

نأخذ 43 % من الذكور و الباقي إناث أي ما يعادل نسبة 57 % .

معناه :

54 ⟵ 100 %

⇐ س= $\frac{43\times54}{100}$ = 23 مبحوث .

س ⟵ 43 %

نأخذ 23 مبحوث من الذكور و الباقي إناث و هم 31 مبحوثة .

و نلخص هذه العمليات الرياضية في الجدول التالي الذي يوضح توزيع مجتمع الدراسة (العينة) بطريقة العينة الطبقية .

الجدول رقم (2) : يبين توزيع حجم العينة حسب السنوات التعليمية و الجنس .

السنوات / الجنس	الأولى ثانوي	الثانية ثانوي	الثالثة ثانوي	المجموع
ذكور	36	23	23	82
إناث	48	34	31	113
المجموع	84	57	54	195

1-8- المقاربة السوسيولوجية :

تعتبر المقاربة المنهجية المنطلق الأساسي الذي ترتكز عليه الدراسة السوسيولوجي ، إذ من خلال الإطار النظري يتم تحديد الزاوية الفكرية التي على ضوئها نقوم بمعالجة الموضوع ، ذلك لأن كل ظاهرة اجتماعية يمكن دراستها من زاوية معينة ، فالاقتراب السوسيولوجي في نظر " عمار بوحوش " هو " تحديد الزاوية الفكرية أو الاتجاه النظري الذي نتناول منه دراستنا " [20] ص89 .

و يتعلق الأمر هنا بتبني نظرية من النظريات الاجتماعية ، تساعد الباحث على حصر موضوع الدراسة في زاوية معينة حتى لا يتعدى لغيرها و يتشتت البحث بمعنى آخر تساعده على التحكم في موضوع الدراسة .

أما فيما يخص موضوع دراستنا اعتمدت على البنائية الوظيفية ، و يستند هذا التحليل إلى فكـــرة

الكل الذي يتألف من أجزاء ، و يقوم كل جزء منها بأداء دوره ، و هو يعتمد في هذا الأداء على غيره من الأجزاء ، و من ثم يقوم التساند الوظيفي فيما بين الأجزاء ، أو بين مجموعة الأجزاء و النسق الكلي ، و يقول " دوركايم " في هذا الشأن " لتفسير الواقعة الاجتماعية ينبغي البحث عن (الوظيفة) التي تضطلع بها [21] ص 91 ، و غالبا ما يرتبط التحليل الوظيفي بالتحليل البنائي ، لأن مكونات البناء الاجتماعي تتكون من مجموعة نظم (اجتماعية ، اقتصادية .....) ، و كل نظام يتكون من مجموعة أنساق ، و كل نسق يتكون من مجموعة أنماط ، و كل نمط يتكون من السلوك الاجتماعي و التحليل الذي يوضح العلاقة التبادلية بين الأنظمة و الأنساق و الأنماط لصالح البناء الاجتماعي هو التحليل البنائي .

كما يفيدنا هذا التحليل في توضيح مكونات الدراسة و علاقتها ببعضها بعض ، و تأثير المحيط الخارجي عليها و التنبؤات المستقبلية للدراسة ، مع و صف عام لطبيعة مجتمع الدراسة لتعريف القارئ بها و تحديد إطار البحث .

و يهتم التحليل البنائي و الوظيفي بدراسة التنظيمات الاجتماعية غير الرسمية أيضا ، مثل بناء و وظيفة الأسرة ، و يهتم بمنظمات سلوك أفراد التنظيمات غير الرسمية من خلال و سائل الضبط كالأعراف ، و الآداب العامة ، و العادات ..... فهو يقوم بشرح هذه الضوابط و تفسيرها ليبين وظائفها الاجتماعية بالنسبة للفرد و المجتمع و البناء الاجتماعي ككل .

يوضح هذا التحليل وظائف النظم الاجتماعية غير الرسمية باعتبارها نظم لها أهداف و أغراض خاصة بها ، و لها قواعد و أعراف متميزة بها ، و لها مراكز تعكس طبيعة تنظيمها ، و هي تتضمن سلطة تعكس نوع تنظيمها ، و لها اسم و رموز خاصة بها ، ففي النظام الأسري تهتم هذه المقاربة بأعراف و آداب و محرمات و قيم الأسرة (و في هذا الشأن و ضعت أسئلة في الاستبيان تشير إلى الآداب مثل الاعتداء ، تعاطي التدخين و المخدرات حمل السلاح الأبيض ....) و توضح مراكز ترتيب أفراد الأسرة و سلطة الأب و الأم و الذكر و الأنثى داخل الأســـرة ، و طريقة تربية الأبناء و كل هذه العناصر أعطيناها أهمية كبيرة في دراسة ظاهرة عنف التلاميذ سواء في البناء النظري للدراسة أو الجانب الميداني أين وضعنا أسئلة في الاستبيان نريد من ورائها معرفة الطريقة التي يتبناه الأولياء في تربية أبنائهم ، و معرفة مكانة و قيمة كل فرد في الأسرة مقارنة بإخوته و أخواته الآخرين ، كما تهتم هذه المقاربة و تدرس تأثير النظام الأسري على سلوك الفرد داخل أسرته و مجتمعه ، و هذا هو الشيء المهم في داستنا بحث تكلمنا عن هذا في الإشكالية و بناء الفصول و الدراسة الميدانية ، لما ربطنا السلوك العدواني للتلاميذ بالمعاملة السيئة للوالدين (أسلوب المعاملة)

و مدى مراقبتها لأبنائها سواء داخل البيت ، لما تكلمنا عن و سائل الإعلام (التلفاز) ، و خارج البيت لما تكلمنا عن صحبة رفقاء السوء ، و ما قلناه عن الأسرة ينطبق عن المؤسسة التعليمية باعتبارها ثاني مؤسسة تنشئية ، و هي كذلك أعطينها أهمية كبيرة في هذه الدراسة لما تكلمنا عن الفاعلين فيها (التلاميذ ، الأساتذة ، الإداريين) و بنينا جزء من الاستمارة عن علاقة المتمدرسين بأساتذتهم و الإداريين و ركزنا عن أسلوب المعاملة مثل الأسرة .

كما اعتمدنا على التفاعلية الرمزية و نقصد بها مجموعة السلوكات التي يتعلمها النشء أثناء التطبيع الاجتماعي ، من خلال تفاعله مع المؤسسات التنشئية المختلفة و نحن في هذه الدراسة ركزنا عن الأسرة و المدرسة و وسائل الإعلام و رفقاء السوء ، فكل واحدة منهم تقوم بعدة وظائف بدءا بوظيفة التربية و ذلك عن طريق التنشئة الاجتماعية .

و حسب " بارسونز " عملية التنشئة لها معنيان مرتبطان [22] ص 89 :

الأول : أن التنشئة هي التمثيل الداخلي للثقافة المعطاة عن طريق الأسرة الصغيرة .

الثاني : أن عملية التنشئة ينظر إليها من خلال الأفراد القائمين على التنشئة كعملية عن طريقها تعد شخصية الفرد لتأخذ دورا مستقبلا في المجتمع .

يتم من خلال هذه العملية اندماج و غرس القيم و المعايير الاجتماعية في البناء النفسي الاجتماعي لأفراد المجتمع معين ، و متى نجحت عملية التنشئة في هذه المهمة المنوطة بها أنتجت على إثرها أشخاصا متزنين نفسيا و اجتماعيا متكيفين مع ثقافتهم لما تتضمنه من قيم و معايير اجتماعية ، و بالتالي يقل عند هؤلاء الأفراد السلوك المنحرف و التمرد ، أما في حالة فشل تلك العملية في أداء وظائفها فسيحدث لا محال تفكك اجتماعي و اهتزاز للقيم و تصارعها و تنتج شخصية مضطربة و غير متزنة نفسيا و اجتماعيا ، و تفرز هذه الوضعية التمرد و العصيان والسلوك المنحرف مثل العنف ، و هذا ما حاولنا أن نبينه في هذه الدراسة من خلال ربط السلوك العدواني للتلاميذ بخلل في سوء التنشئة من طرف الأسرة و المدرسة و وسائل الإعلام (التلفزيون) و الرفاق .

1-9- الدراسات السابقة :

تمثل الدراسات السابقة سجلا حافلا بالمعلومات التي يمكن من خلالها رصد الظاهرة و تحـــــديد

موقعها من التراث ، و تساعدنا على صياغة الفروض و إلقاء الضوء على موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة و الاستفادة من بحوث التراث في تحديد العينات و الأدوات المستخدمة و عرض النتائج المستخلصة من البحوث السابقة .

فيبدأ الباحث من حيث انتهت الدراسات السابقة لأن العلم سلسلة متتابعة من الدراسات لرصد الظاهرة النفسية و الاجتماعية و السياسية ، لذا فإن ظاهرة العنف نالت حظا موفورا من الدراسات سواء في الفكر العربي أو الأجنبي ، ولذلك تعددت الدراسات التي تناولت العنف كظاهرة مترامية الأبعاد و العوامل ، ومما لا شك فيه أن عرض البحوث السابقة يوضح موقع الدراسة الحالية منها كما يبين (الموقع) نقطة البداية التي انتهت إليها الدراسات السابقة ، انطلاقا من تحديد فروض جديدة كانت غائبة في الدراسات السابقة .

1-9-1- الدراسات الغربية :

* في فرنسا :

* الدراسة الأولى :

Jacques (P) ; Ecole , violence ou pédagogie . éd , Matrice , Paris , 1992 .

يعتبر " جاك بان " (Jacques pain) من الباحثين الأوائل الذين اقتربوا من المدرسة و حاولوا أن يدرسوا تفاعل العلاقات بين أفرادها ، و يصنف نوع هذه العلاقات حيث يظهر هذا جليا في كتابه "Ecole caserne" الذي نشر سنة 1972 م ، حيث استطاع من خلال بحثه الذي تضمنه هذا الكتاب أن يظهر شكل و حقيقة العلاقة التي تنشأ داخل المدرسة ، فلفت انتباه العديد من القراء الذين كانوا ينظرون للمدرسة بصورة مغايرة لما هي عليه في الواقع ، و استمر الباحث في دراسة خفايا و أسرار العلاقات المتبادلة بين أفراد النسق التربوي ، و يتضح ذلك في مؤلفه الأخر violence ou pédagogie الذي يرى فيه أن العلاقات البيداغوجية المتواجدة في المدرسة هي علاقات قوة و خوف لكنها في نفس الوقت مشروعة ، كما يرى أن المدرس لم يع جيدا الوظيفة التربوية هل هي تعليمية أم تربوية و أيهما أسبق للآخر .

كما حاول الباحث أيضا إعطاء مفهوم أدق للعنف المدرسي ، من خلال دراسة تحليلية لجميع أنواع العنف ، ومن حيث الاقتراب الإجرائي للمفهوم و تحديد الأشكال المختلفة لذلك العنف .

و قد أجريت الدراسة على الإكماليات و الثانويات ، حيث حاول الباحث في دراسته إلتماس إظهار دور فئة المهاجرين كعنصر أساسي في إحداث العنف ، باعتبارها فئة مهمشة اجتماعيا و ذات أوضاع سيئة ، فحوالي 80 % من أسر تلاميذ الإكمالية المدروسة من أصل أجنبي و الأب هو الوحيد الذي يعمل ، أما الأمهات الماكثات في البيوت فتمثل نسبتهن 15% من هذه الأسر و هن لا تستغنين عن الإعانات الاجتماعية المقدمة من طرف الصناديق و الجمعيات الخيرية إلى جانب معاناتهن من ضيق المسكن .

كما ذكر الباحث أسباب العنف و التي أرجعها إلى عوامل اجتماعية بحتة بالنسبة للتلاميذ ، كما أدخل المدرسة في دراسته كطرف أساسي من خلال لا مبالاة الإداريين و تفريطهم في المراقبة و تخاذلهم في العقوبات الصارمة ، و نقص صرامة الأساتذة مع التلاميذ مما أدى إلى فقدان الاحترام بين التلاميذ و الأساتذة و العمال و بين التلاميذ فيما بينهم ، ضف إلى ذلك عنصرية الأساتذة في تعاملهم مع التلاميذ .

* الدراسة الثانية :

Bernard Dèfance ; La violence à L'école , éd , Syros , Paris , 1992 .

حاول الباحث في هذه الدراسة الربط بين الأسرة و المدرسة بسبب التفاعل المتبادل بينهما حيث أن استفحال العنف داخل المدرسة ما هو إلا ترجمة لعنف كامن في الأسرة أو بمحيط التفاعل سواء أكان تلميذا أم مدرسا ، فمن خلال دراسته للاكماليات (المتوسطات) توصل الباحث إلى أن الممارسات العنيفة كثيرة و هي متمثلة في ما يلي :

1- التعدي على الممتلكات و قدرت نسبته ب 80.5 % .
2- سرقة التلاميذ لأدوات خاصة بالمدرسة و قدرت نسبتها ب 63.5 % .
3 - التهديد و التعسف في أخذ حاجات غيره و قدرت النسبة ب 58.5 % .
4- الشجار بين التلاميذ في المدارس و كانت نسبته ب 39 % ، أما بالقرب من المدرسة فقد كانت نسبة الشجار 51 % .

أما فيما يخص الثانويات فإن الممارسات العنيفة هي كالتالي :

1- السرقة و التخريب و كانت نسبة التعدي على الممتلكات التابعة للمدرسة و الأفراد ب 84.5 % .

2- التعدي على التلاميذ و كانت نسبته 82.4 % .
3- الاعتداء اللفظي ضد الأساتذة و الإداريين بنسبة 72 % .

كما استطاع الباحث من خلال تحليله لهذه المعطيات النسبية أن يعطي تفسيرا و هذا بذكـــر الأسباب المختلفة للعنف ، حيث ذكر ثلاثة أسباب يراها رئيسية في إحداث العنف تتمثل في :

1- مساحة المؤسسة و كل ما يرتبط بها من أشكال هندسية و معمارية .
2- معدل الفشل الدراسي ، الذي يرى أن ارتفاعه يحفز أكثر على وجود الممارسات العنيفة و الزيادة من حدتها ، و العكس صحيح .
3- نوعية التأطير ، و يقصد به الأستاذ بالدرجة الأولى و ما له من إمكانيات و قدرات علمية و قدرة كفاءاته .

* في النرويج :

دراسة Natvig (K) عام 2001 و التي تناول فيها قضية التعرض للضغوط المرتبطة بالمدرسة كعامل يؤدي إلى السلوك العدواني و العنيف هدفها (الدراسة) مايلي :

- ما إذا كان تعرض التلاميذ للمناخ المدرسي بوصفه مناخا ضاغطا يرتبط بالسلوك العدائي .
- ما إذا كانت المساندة الاجتماعية ، الكفاءة الذاتية (فعالية الذات) و التحكم في القرارت كمـــا يدركها التلاميذ مرتبط بالسلوك العدائي و العنيف ، و لهذا الغرض أخذت عينة متكونة مـــن 885 تلميذ من المدارس النرويجية ، حيث أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي :

- من بين أفراد العينة 885 تلميذا عبر 80 تلميذ بنسبة 9.5 % بأنه ينتابهم في بعض الأحيان سلوكيات عدائية خلال الفصل الدراسي ، و قد كانت نسبة السلوك العدائي داخل المدارس تتراوح ما بين 4.3 % و 18.9 % .
- نسبة انتشار السلوك العدائي و العنيف تزيد بمعدل مرتين بين الذكور بالمقارنة مع الإناث (13.3 % في مقابل 5 %) .
- كانت نسبة السلوك العدائي متشابهة في جميع مستويات الفروق الدراسية بين الذكور و الإناث .

- كما تبين أنه هناك علاقة بين السلوك العدائي و بعض المتغيرات مثل الجنس ، الفروق الاجتماعية والاغتراب المدرسي ، حيث أن مستوى الاغتراب المدرسي يترتب عليه زيادة فـــــي

السلوك العنيف .

1-9-2- الدراسات العربية :

ظاهرة العنف لا تعرف حدودا و لا تستثني أية منطقة ، فهي منتشرة في كل الدول العربية كغيرها من دول العالم ، غير أن الأسباب التي تؤدي إلى هذه الظاهرة مختلفة من دولة إلى أخرى و هنـاك الكثير من الدراسات العربية في هذا المجال ، و انعقدت عدة ملتقيات للظاهرة ، هدفها السعي لتبين حقيقة هذه الظاهرة في أرض الواقع ، كما حاولت الوصول إلى الأسباب الحقيقية التي أدت إلى ظهورها ، بالإضافة إلى تقديم اقتراحات تكون بمثابة حلول للحد منها ، و من بين الدراسات التي تناولتها ما ياي :

* دراسة "على بن عبد الرحمن الشهري" [23] : بالمملكة العربية السعودية :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على العنف في المدارس الثانوية من و جهة نظر المعلمين و الإداريين و الطلاب و تحددت مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

1- ما طبيعة العنف الذي يتعرض له المعلمون من الطلاب ؟
2- ما طبيعة العنف القائم بين الطلاب تجاه بعضهم بعضا ؟
3- ما طبيعة العنف الذي يتعرض له الطلاب من طرف المعلمين ؟
4- ما طبيعة العنف الذي يتعرض له الإداريين من طرف الطلاب ؟
5- هل توجد فروق بين المعلمين و الإداريين و الطلاب في نظرتهم للعنف ؟

و اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي من أجل و صفها و صفا دقيقا من حيث طبيعتها و درجة و جودها ، و يوضح هنا خصائصها عن طريق جمع المعلومات و تحليلها و تفسيرها و من ثم تفسير النتائج في ضوئها ، و بالنسبة لأداة جمع البيانات استخدم الاستبيان .

و استخدم الباحث في دراسته العينة العشوائية من طلاب المرحلة الثانوية من جميع الصفوف و كذلك من المعلمين ، أما بالنسبة لفئة الإداريين اعتمد على الحصر الشامل لأن عددهم محدود و قليل في مجتمع الدراسة .

و قد تم اختيار حجم العينة بالشكل التالي :
- تم سحب عينة عشوائية قوامها 10 % من المجتمع الأصلي للدراسة و يتكـــــون من 3610

طالبا و طالبة ، أي تم أخذ 361 مبحوث .

- تم سحب عينة عشوائية قوامها 20 % من المجتمع الأصلي و الذي يتكون من 55 معلما معنى هذا أخذ 11 معلما للاستجواب .

- أما حجم عينة الإداريين بلغت 34 مبحوثا .

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- لا توجد فروق بين الطلاب و المعلمين و الإداريين في نظرتهم للعنف المدرسي ، فكانوا جميعا يرون أنه متوسط الحجم ، فقدرت نسبة الطلاب في هذا الشأن ب 50.7 % ، أما المعلمين يرونه أنه متوسط الحجم بنسبة 84.6 % ، أما أخر فئة و المتمثلة في الإداريين بلغت نسبة إجابتهم على أن العنف المدرسي متوسط الحجم ب 57.7 %، أما فيما يخص نوع العنف الأكثر انتشارا في المحيط المدرسي فأجابوا كلهم بأن العنف اللفظي هو الأكثر ممارسة .

- لا توجد فروق بين الطلاب و المعلمين و الإداريين في نظرتهم لأخطر أنواع العنف المدرسي فكلهم يرون أن العنف الجسدي هو الأخطر .

- أكثر أنواع العنف الذي يتعرض له المعلمين من طرف الطلاب هو العنف الجسدي و يمارس بطريقة جماعية ، ثم يليه العنف الرمزي .

- يعد العنف اللفظي من أكثر أنواع العنف التي يستخدمها المعلمين ضد الطلاب ، ثم يليه أنواع أخر مثل الطرد من القسم ، كتابة الدرس عدة مرات .... ، أما أخر نوع هو العنف الجسدي .

* في الجمهورية العربية المصرية :

* دراسة " محمد محمد الشامي " [24] :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على المداخيل التربوية لمواجهة العنف المدرسي ، و تحددت مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

1- ما طبيعة و أشكال العنف المدرسي داخل مدارسنا ؟
2- ما دور بعض المؤسسات المجتمعية المسببة للعنف المدرسي ؟

3- ما المداخيل التربوية لمواجهة العنف المدرسي ؟

4- ما أهم الملامح الاستراتيجية المقترحة على المستوى المجتمعي و التربوي لإيجاد بيئة تربوية مدرسية خلية من العنف ؟

و تشكلت الفروض التي انطلقت منها الدراسة من :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي مدارس البيئات الأربعة ، في تقييم لمظاهر العنف المدرسي للطلاب .

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب مدارس البيئات الأربع ، في مظاهر العنف المدرسي المختلفة ، كل على حده .

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي مدارس البيئات الأربع ، في العوامل المسببة للعنف المدرسي بين الطلاب ، كل على حده .

و أعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي و التحليل الإحصائي بفضل برنامج (SPSS) ، كما استعان باستبيان كأداة لجمع البيانات عن الوضع القائم للظاهرة و علاقتها مع البيئة و التعمق في العوامل و القوى التي تتداخل معها ، أما عن طريقة المعاينة اختار الباحث العينة ذات المراحل المختلفة ، بحيث من بين المحافظات الموجودة في مصر اختار محافظتي دمياط و بور سعيد كمجال للدراسة ، ثم اختار ستة مدارس ثانوية من مجموع المدارس المتواجدين بهما ، و هم (مدرسة الخياط المشتركة ، مدرسة البستان المشتركة ، مدرسة دمياط الثانوية العسكرية للبنين مدرسة اللوزى الثانوية للبنات ، مدرسة بور سعيد الثانوية العسكرية للبنين ، مدرسة علم الدين الثانوية للبنات) ، بلغ حجم العينة من الطلاب 200 مبحوث من المؤسسات الستة ، أما من المعلمين 200 مبحوث كذلك من نفس المؤسسات .

و تمثل مجال الدراسة في :

فيما يخص المجال البشري تمثل في طلاب المرحلة الثانوية و اقتصر فقط على طلاب السنة الثانية و الثالثة دون السنة الأولى ، لاعتقاد الباحث أن تلاميذ الصف الثاني و الثالث أكثر جرأة على القيام ببعض السلوكات غير مرغوب فيها ، بالإضافة إلى اعتمادهم على الدروس الخصوصية فالمدرسة بالنسبة لهم موجودة في المرتبة الثانية بعد الدروس الخصوصية .

أما المجال الجغرافي تمثل في بعض مدارس جمهورية مصر (بمحافظة دمياط ، و بور سعيد)

فظاهرة العنف المدرسي حسب الباحث لم تعد تقتصر على المحافظات الكبرى فقط التي تتميز بكثرة عدد السكان ، المشاكل اليومية ، و إنما بدأت تنتشر أيضا في المحافظات الأخرى التي يتسم فيها إيقاع الحياة بالهدوء الشديد .

و توصل الباحث إلى النتائج التالية :

* نتائج الفرض الأول :

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.0001 بين متوسط معلمي مدرسة دمياط الصناعية و متوسط درجات معلمي بور سعيد التجارية ، في تقييم لمظاهر العنف المدرسي للطلاب ، لصالح درجات معلمي مدرسة بور سعيد التجارية .

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.0001 بين متوسطات درجات معلمي مدرسة دميـــــاط الصناعية و متوسط درجات معلمي مدرسة البستان الريفية ، في تقييمهم لمظاهر العنف المدرسي للطلاب ، لصالح درجات معلمي مدرسة دمياط الصناعية . و من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث رأى بأن الفرض الأول تحقق .

* نتائج الفرض الثاني :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب مدارس البيئات الأربع في مظاهر العنف المدرسي المتعلقة بالأسرة ، كل على حده ، ما عدا الفرق بين متوسط درجات طلاب مدرسة دمياط المتواجدة في المنطقة الصناعية ، و متوسط درجات طلاب مدرسة البستان الريفية .

- و جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب مدارس البيئات الأربعة في مظاهر العنف المتعلقة بالمجتمع المحلي و وسائل الإعلام ، و عليه تحقق الفرض الثاني في نظر الباحث من خلال النتائج التي توصل إليها .

* نتائج الفرض الثالث :

- و جود فروق دالة إحصائيا بين تكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة ، لتكرارات معلمي مدرسة دمياط (الصناعية) لمظاهر العنف المدرسي لطلاب المدرسة ، كذلك نفس الشيء بالنسبة للمدارس الأخرى بور سعيد (التجارية) ، البستان (الريفية) ، الخياطة (السياحية) ، غير أن مظاهر و أشكال العنف المدرسي تختلف من مدرسة إلى أخرى ، و حسب الباحث الفرض الثالث تحقق .

* نتائج الفرض الرابع :

- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات معلمي مدارس البيئات الأربع (بور سعيد دمياط ، البستان ، الخياطة) في العوامل المسببة للعنف المدرسي بين الطلاب .

- عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات معلمي مدارس البيئات الأربعة ، في العوامل المجتمعية الأخر المسببة للعنف المدرسي بين الطلاب ، و بذلك تحقق الفرض الرابع .

* في الجزائر :

* دراسة " ناجي ليلى " [25] :

تحت عنوان " العنف لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي من و جهة نظر الأساتذة و الإداريين و تحددت مشكلة الدراسة انطلاقا من التساؤلات التالية :

- ما هي مظاهر العنف لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي من و جهة نظر الأساتذة ؟
- ما هي مظاهر العنف لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي من و جهة نظر الإداريين ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين أراء الأساتذة و الإداريين لمظاهر العنف لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي ؟

و اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي و الإحصائي ، كما استعانة ببعض التقنيات من أجل جمع البيانات و المعلومات عن الظاهرة المراد دراستها و تمثلت هذه الأدوات في المقابلة و الاستبيان و السجلات و الوثائق القانونية .

أما فيما يخص طريقة المعاينة فقد اعتمد على العينة غير عشوائية (القصدية) في اختيار مؤسسات التعليم الثانوي التي ستجرى عليها الدراسة أخذا برأي مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني عندما اقترح عليه المؤسسات التي تكثر فيها مظاهر العنف لدى التلاميذ و تمثلت في ثلاثة ثانويات (العربي بن مهيدي ، حكيم سعدان ، سعيد عبيد) و متقنة (قروف محمد) بمدينة بسكرة .

و اعتمد على العينة العشوائية المنتظمة لفئة الأساتذة ، و هي عينة تتيح لجميع أفراد المجتمع الفرصة المتكافئة في الظهور دون لأن يتم أي تحيز أو تدخل من قبل الباحث بحيث تم سحب عينة قوامها 20 % من المجتمع الإحصائي الذي يتكون من 226 أستـــــــاذا في المؤسسات الأربعـــة

موزعين حسب المؤسسات كما يلي :

* ثانوية العربي بن مهيدي 17 أستاذ .
* ثانوية حكيم سعدان 9 أساتذة .
* ثانوية سعيد عبيد 9 أساتذة .
* متقنة قروف محمد 9 أساتذة .

أما مع فئة الإداريين أستخدم المسح الشامل نظرا لعددهم المحدود في مجتمع الدراسة و بلغ عددهم 47 إداريا يتمثلون في (مدير المؤسسة ، مستشار التوجيه ، مستشار التوجيه و المدرسي و المهني المساعد التربوي) .

و مدة إجراء الدراسة قسمها الباحث إلى :

الجانب النظري من نوفمبر إلى جوان من سنة 2007 م .

الجانب الميداني خصص شهري ديسمبر من عام 2007 م و جانفي من العام الموالي وضع الإجراءات المنهجية و تصميم العينة و عرضها على الأساتذة لتحديد الثغرات ، ثم قام الباحث بتوزيع الاستبيان على العينة التجريبية ، و تم ذلك خلال فيفري من عام 2008 م ، أما أخر مرحلة في هذا الجانب تمثلت في توزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة و تفريغ البيانات و تحليلها و تفسيرها ، و استغرقت هذه المرحلة ثلاثة أشهر من ماي إلى جويلية .

و توصل الباحث إلى النتائج التالية :

- من مظاهر العنف لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة و الإداريين كتابة ألفاظ غير أخلاقية على الطاولات و الجدارن ، إثارة الفوضى في الأقسام ، الصراخ رفع الصوت عمدا و طيشا استعمال الهاتف النقال داخل الحصة ، عصيان أوامر الأساتذة ، و لكن هذه الأنواع من العنف تختلف في الترتيب بين الفئتين .

- العنف الممارس من طرف التلاميذ مرتبط ببعض المتغيرات حسب الأساتذة و الإداريين مثل الجنس ، حجم المشاركين في العنف ، مكان ممارسته .

- تبين أن أكثر مظاهر العنف لدى التلاميذ من و جهة نظر الأساتذة في العنف اللفظي بنسبة 47.62 % ، أما من وجهة نظر الإداريين كذلك سجل نفس النوع بنسبة 47.76 % .

- تبين أن أكثر أنواع العنف انتشارا عند التلاميذ من و جهة نظـــــــر الأساتذة يتمثل في العنف

الفردي بنسبة 88.10 % ، أما من وجهة نظر الإداريين العكس تمثل في العنف الجماعي بنسبة 56.82 % .

- تبين أن انتشار العنف عند التلاميذ يتأثر و يرتبط بجنس التلاميذ ، حيث إتضح من و جهة نظر الأساتذة أنه يكثر عند الذكور بنسبة 83.33 % ، كذلك سجلت نفس الرؤية عند فئة الإداريين و لكن بنسبة أكبر من سابقتها و التي بلغت 88.64 % .

- أتضح وجود اختلافات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة من الأساتذة و الإداريين في كل عبارات المحور الأول و الثاني .

- اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء الأساتذة و الإداريين في نظرتهم لمظاهر العنف لدى التلاميذ ، كذلك نفيس الشيء بالنسبة لانتشاره (العنف) .

* دراسة "فوزي أحمد بن دريدي" [4] :

تحت عنوان " العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية " ، و قد تفرعت عن مشكلة البحث مجموعة من التساؤلات تمثلت في :

- كيف يتمظهر العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر ؟
- ما عوامل العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر ؟
- ما تمثلات تلاميذ المرحلة الثانوية للعنف ؟

و اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الإحصائي لعرض النتائج المتحصل عليها ، كما تم استخدام منهج تحليل المضمون ، أما فيما يخص أدوات جمع البيانات تمثلت في الملاحظة و المقابلة و الاستبيان ، أما طريقة المعاينة اختيار عينة عشوائية منتظمة و شملت ثلاثة مستويات دراسية ، تمثلت في السنة الأولى و الثانية و الثالثة ثانوي ، و اختار الباحث ثانويتان بولاية سوق أهراس لإجراء الدراسة الميدانية و بلغ حجم العينة 180 مبحوثا .

و قد توصل الباحث في نهاية الدراسة إلى :

- تنتشر ظاهرة التغيب عن المدرسة دون تقديم عذر بشكل ظاهر في الثانويتين ، و هـــــذا يدل علـى أن الفضاء المدرسي لا يوفر المحفزات اللازمة لتكيف التلاميذ مع النظام التربوي .

- كما تدل هذه الظاهرة على وجود مشكلات عائلية و نفسية حتى على المستوى الاجتماعـي يمر بها التلميذ .

- ظاهرة تعرض هياكل المؤسسة للتخريب من طرف التلاميذ أرجعها المبحوثون بالدرجـــــة

الأولى إلى شعورهم بالظلم المسلط عليهم من طرف الأساتذة و الإداريين .

- أجاب أغلبية المبحوثون بأن أكثر شيء يكرهونه في مؤسستهم هو الإدارة .
- هناك عنف متبادل بين التلاميذ .
- معظم المبحوثين قاموا بشتم و سب أساتذتهم في كلا المؤسستين .
- التلاميذ يرون بأن أساتذتهم لا يحترمونهم ، و هو ما يفسر العنصر السابق .
- هناك عنف ضد الذات في المؤسستين مثل تناول المواد الضارة .
- هناك توجه عند التلاميذ للانتحار ، و يرجع ذلك إلى حالة اللا أمل و الشعور بالعزلة و اللا قدرة على تغيير الواقع .
- النسق المدرسي و الأسري لم يستطعان تقديم الضمانات الضرورية للتلاميذ ، حتى يتكيفوا مع مجتمعهم و التغيرات التي تحدث فيه ، و هذا ما لاحظه الباحث من تصريحات التلاميذ حول العوامل التي أدت بهم إلى التفكير في وضع حد لحياتهم .
- سلوك الانغلاق عن الذات و عدم وجود جماعة اجتماعية أو مدرسية تقوم بالاستماع للمشاكل النفسية للتلاميذ ، أحد أهم معيقات التكيف و التوافق النفسي و الاجتماعي .

* دراسة " شيخي رشيد " [26] :

تحت عنـــــــوان " العنف الممارس على الطفل في الأسرة و أثره على التحصيل الدراسي " و تحددت مشكلة البحث من التساؤلات التالية :

- هل للمستوى الثقافي للوالدين دخل في ممارسة العنف ضد الأبناء المتمدرسين ؟
- هل للمستوى المعيشي للأسرة علاقة في ممارسة العنف ضد الأبناء المتمدرسين ؟
- هل العنف الممارس من طرف الوالدين بصوره المختلفة ضد الأبناء المتمدرسين له علاقة بتحصيلهم الدراسي .

أما فرضيات الدراسة بنية بالشكل التالي :

1 - للمستوى الثقافي للوالدين دور في ممارسة العنف ضد الأبناء المتمدرسين ، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي .

2- لتدهور المستوى المعيشي للأسرة علاقة بممارسة العنف ضد أبنائها المتمدرسين ، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي .

3- ممارسة العنف من طرف الوالدين بصوره و أشكاله المختلفة ضد الأبنـاء المتمدرسين لـــه

دور في تحصيلهم الدراسي .

و اعتمت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي استفدت منه لوصف واقع المشكلة كما هي مع تحديد الصورة التي يجب أن تكون عليها هذه الظاهرة ، و مع المنهج الإحصائي الذي أستخدم كأسلوب أو تقنية تساعد في تحويل المعلومات المشتقة من الميدان إلى معلومات رقمية (كمية) ذات دلالة إحصائية حتى نستبعد الحكم الذاتي الذي لا يستند إلى أي مرجع علمي .

أما الأداة التي استخدمتها لجمع البيانات و المعلومات حول هذه الظاهرة هي الاستبيان التي تم بنائها من (55) سؤال مقسمة على (5) محاور ، كما اعتمدت على المقابلة و استخدمت هذه الأداة من أجل جمع ما يتعلق بموضوع البحث من بيانات ، كما تساعد على توجه الأسئلة ، و من الأسباب التي دفعتني لاختيار هذه الأداة هي :

- محاولة شرح و تبسيط أسئلة الاستمارة للمبحوثين ، لأن سنهم و مستواهم يستدعي ذلك .
- من أجل ملأ كل الاستمارات و إرجاعها كاملة ، لأنني طبقت العينة الطبقية ، أي عدد المبحوثين محدد و ذلك حسب الجنس و المستوى التعليمي .

أما فيما يخص طريقة المعاينة اخترت العينة الطبقية ، و السبب في اختياري لهذا النوع من العينات هو مجتمع الدراسة غير متجانس فمعاملة التلاميذ من طرف أوليائهم تختلف حسب الجنس و تتأثر بالسن هذا من جهة ، و من جهة أخرى تتأثر بالمستوى الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي .

و هذا النوع من العينة يحدد على أساس نسب سبر مختلفة حسب الفئات أو الطبقات ، و من إيجابياتها تسمح بالحصول على عينات كافية للقيام بتحليلات معمقة لكل طبقة ، كما تسمح بالحصول على تقديرات (توقعات) جيدة مع نسبة خطأ ضئيلة ، أما عن اختيار الأفراد (المبحوثين) داخل هذه العينة يكون بطريقة عشوائية ، و بعد العمليات الحسابية الرياضية تحصلت على عينة الدراسة التي نبينها في الجدول التالي :

الجدول رقم (3) : يبين توزيع حجم العينة حسب السنوات التعليمية و الجنس .

السنوات / الجنس	السنة السابعة	الثامنة	التاسعة	المجموع
ذكور	55	35	43	133
إناث	52	39	51	142
المجموع	107	74	94	275

مع العلم أن مجتمع الدراسة الأصلي يتكون من 550 تلميذا و تلميذة موزعين على السنوات الثلاثة و حسب الجنس ، و حددت نسبة سبر ب 1 / 2 أي 550 × 1 / 2 = 275 مبحوثا .

و تم تقسيم مجالات هذه الدراسة إلى :

1- المجال البشري :

لقد تم توزيع الاستمارات على عينة شملت 275 تلميذا و تلميذة على ثلاثة مستويات دراسية على النحو التالي :

- السنة السابعة : 107 مبحوثا منهم 55 ذكورا و 52 إناثا .
- السنة الثامنة : 74 مبحوثا منهم 35 ذكورا و 39 إناثا .
- السنة التاسعة : 94 مبحوثا منهم 43 ذكورا و 51 إناثا .

و تحديد المبحوثين من كل مستوى دارسي و حسب الجنس لم يكن بطريقة عشوائية ، و إنما كان بفضل تطبيق العينة الطبقية أي يحدد حجم العينة من المجتمع الكلي بطريقة حسابية .

2- المجال الجغرافي :

لقد تم اختيار عينتنا من مدينة البليدة ببلدية بوعرفة ، و هذا لم يكن و ليد الصدفة ، و إنما كان على إثر معاينة ميدانية للتجمعات السكانية و كذا الأحياء الشعبية التي تعكس صورة الحرمان لا سيما السكان القاطنين في ضواحي جبال بوعرفة أين يعيش أغلبية المبحوثين في بيوت قديمة و ضيقة و من شأن كل هذا أن يؤثر في معاملة الأطفال ، لأن طبيعة الحياة الأسرية فيه صعبة و على هذا الأساس تم اختيار إكمالية بوعرفة (1) التي تم فتح أبوابها في 23 / 09 / 1982 ، و هي تقع فـي

وسط بلدية بوعرفة .

3- المجال الزمني :

حدد المجال الزمني لجمع البيانات 2003/04/04 إلى غاية 2003 /04/30 م و كان اختيار هذه الفترة لجمع البيانات من أجل معرفة نتائج التلاميذ في الفصل الأول و الثاني .

و توصلت إلى النتائج التالية في نهاية الدراسة :

1 - نتائج الفرضية الأولى :

- أغلبية أولياء المبحوثين أميين خاصة الأمهات و التي بلغت نسبتهن 43.64 %.

- كلما تحسن المستوى التعليمي للوالدين ، كلما نقصت ممارسة العنف في التربية ، و هذا يدل على أن المستوى التعليمي يلعب دورا كبيرا في معاملة الأبناء ، فطريقة المعاملة تختلف باختلاف المستـوى التعليمي .

- أغلبية الأولياء يستعملون الضرب في التربية خاصة الأمهات بحيث سجلت أكبر نسبة عـــند اللواتي لا تمتلكن أي شهادة مدرسية و التي بلغت 88.89 % و هذا عند الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة .

- أغلبية الأمهات تتقن الدراجة و تعتبر الأكثر استعمالا في البيت و التي قدرت ب 81.09 % بالإضافة إلى أن أغلبيتهن تمارسن العنف في التوجيه و التنشئة .

- معظم الذين لا يمتلكون مكتبة في البيت أوليائهم يمارسون العنف في التربية بحيث بلغت نسبتهم 77.01 % ، و هذا يدل على أن المستوى الثقافي للوالدين يلعب دورا كبيرا في معاملة التلاميذ باعتبار المكتبة عامل من عوامل المستوى الثقافي .

ما نستخلصه من هذه النتائج هو أن المستوى التعليمي للوالدين يلعب دورا كبيرا في معاملة الأبناء (التلاميذ) و بالتالي تحصيلهم الدراسي ، أي أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي كلما قلت ممارسة العنف في الأسرة و يكون نتائج أبنائهم مقبولة .

غير أن هناك بعض المؤشرات التي تدل على المتغير (المستوى الثقافي للأسرة) ليس لها دخل بممارسة العنف في الأسرة ضد الأبناء مثل نوع المطالعة و امتلاك سائل الإعلام .

و عليه فالفرضية الأولى تحققت نسبيا لأن بعض المؤشرات لها دخل بممارسة العنف ضد الأبناء في الأسرة و بعضا الأخرى ليس لها أي تأثير .

2- نتائج الفرضية الثانية :

- معظم الآباء الذين يعملون لا يمارسون العنف في بيوتهم ، في حين أبنائهم تحصلوا على نتائج جيدة ، عكس الآخرين الذين لا يعملون يمارسون العنف في التربيـة و أبنائهم تحصلوا على نتائج ضعيفـة و التي بلغت نسبتهم 100 % .

- الأمهات اللواتي تعملن لا تمارسن العنف بالدرجة التي تمارسه اللائي لا يعملن و التي بلغت نسبتهم 91.30 % في حين أبنائهم تحصلوا على نتائج ضعيفة .

- الآباء الذين دخلهم ضعيف أي أقل من 15000 دج يمارسون العنف أكثر من الذين دخلهـم يزيد عن هذا المبلغ و التي قدرت نسبتهم ب 100 % ، و الشيء نفسه بالنسب للنساء و التي قدرت نسبتهن ب 100% في حين أبنائهم تحصلوا على نتائج ضعيفة ، و هذا معناه أنه كلما زاد الدخل كلما قلت ممارسة العنف في البيت ، أي أن قيمة الدخل تلعب دورا كبيرا في معاملة الأبناء .

- معظم الآباء الذين يعملون لا يوجد بينهم و بين أزواجهم ممارسة العنف و التي قدرت نسبتهم 72.22 % و كانت نتائج أبنائهم جيدة و هذا عكس الذين لا يعملون توجد بينهم و بين زيجاتهم ممارسة للعنف و التي قدرت نسبتهم ب 91.84 % و أبناؤهم تحصلوا على نتائج ضعيفة.

- أغلبية الأولياء الذين يعملون لا يستعملون الضرب في التربية بحيث بلغت أكبر نسبة عند الآباء 85.71 % و نفس الشيء عن النساء و التي قدرت نسبتهن 100 % ، لذلك أبناؤهم تحصلوا على نتائج حسنة فما فوق ، عكس الأولياء الذين لا يعملون يستعملون الضرب في التربية و التوجيه و أبناؤهم تحصلوا على نتائج ضعيفة ومتوسطة .

ما نستخلصه من هذه النتائج هو أن العمل أو الوظيفة لها علاقة بأسلوب المعاملة ، بحيث ألأولياء الذين يعملون كانوا أقل ممارسة للعنف على أبنائهم مقارنة بالذين لا يعملون ، كما يوجد هنا علاقة بين الدخل و ممارسة العنف بحيث كلما تحسن الدخل كلما قلت ممارسة العنف في الأسرة و بالتالي يتحسن مستوى الأبناء المتمدرسين ، بالإضافة إلى أن الأولياء الذين يعملون لا يوجد بينهم و بين زيجاتهم ممارسة للعنف و كانت نتائج أبنائهم حسنة ، عكس الآباء الذين لا يعملون .

و ما يمكن قوله هو أن الفرضية الثانية تحققت لأن معظم المؤشرات لها علاقة بممارسة العنف ضد الأبناء و بالمستوى التعليمي .

3- نتائج الفرضية الثالثة :

- نسبة الأولياء الذين يمارسون العنف ضد أبنائهم أكبر من نسبة الذين لا يمارسون بحيث بلغـــت نسبتهم 63.64 % ، بالإضافة إلى أن تلاميذ فئة الأولى أقل تحصيلا أي تحصلوا على نتائج ضعيفـة

و متوسطة ، مقارنة بالذين أوليائهم يمارسون العنف فتلاميذ هذه الفئة تحصلوا على نتائج حسنة فمـــا فوق ، و ما يمكن قوله هنا أنه كلما كانت ممارسة للعنف ضد التلميذ ، كلما قد مردوده الدراسة .

- العنف الممارس في الأسرة أي على كل أفراد الأسرة بما فيها العنف المتبادل بين الزوجين يؤثر على تحصيل التلاميذ .

- التلاميذ الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة أغلبيتهم يمارس عليهم العنف بأنواعه و أشكاله المختلفة من سب و شتم و تهديد و وعيد و ضرب و تهميش و غيرها من أنواع العنف و التي قدرت ب 82.90 % عند ذوي التحصيل الضعيف و نسبة 80.22 % عند ذوي التحصيل المتوسط ، و هذا عكس التلاميذ الذين تحصلوا على نتائج حسنة فما فوق آباؤهم يتعاملون معهم بالأسلوب المرن المبني على النصح و الإرشاد و الحوار ، و ما يكمن قوله في هذا الصدد أن العنف الممارس على التلميذ يؤثر على مستواه الدراسي و على نتائجه و ذلك مهما اختلف نوع العنف (المعنوي و المادي) .

- أغلبية الأولياء الذين يحدث شجار فيما بينهم أبناؤهم المتمدرسون (المبحوثين) تحصلوا على نتائج ضعيفة بنسبة (64.47 %) و متوسطة بنسبة (74.73 %) ، و هذا عكس الأولياء الذين لا يتشاجرون أبناؤهم تحصلوا على نتائج مرضية و مقبولة ، و هذا يدل على أن العنف يؤثر على تحصيل التلاميذ حتى و إن لم يمارس عليهم .

- أغلبية التلاميذ الذين يمارس عليهم الضرب يقضون فراغهم في الشارع و اللعب بنسبة 80.43 % ، عكس الذين لا يمارس عليهم الضرب يقضون وقت فراغهم في المطالعة و لهذا تحصلوا على نتائج مقبولة ، و ما يمكن قــوله هنا أن ممارسة الضرب من طرف الأولياء تدفـــــع الأبناء (التلاميذ) إلى الهروب إلى الشارع من جراء هذه المعاملة السيئة .

ما يمكن قوله من خلال هذه النتائج هو أن العنف الموجود في الأسرة يؤثر على تحصيل التلاميذ سواء كان من طرف الأب أو الأم و مهما كان نوع هذا العنف (مادي ، معنوي) كما أن الأولياء الذين يمارسون العنف على أبنائهم المتمدرسين لا يقدمون لهم يد المساعدة في التعليم ، كما أن العنف الموجود بين الأولياء هو الأخر يؤثر على نتائج التلاميذ ، وعليه يمكن القول أن الفرضية الثالثة تحققت لأن معظم المؤشرات لها علاقة بممارسة العنف ضد الأبناء في الأسرة و لها تأثير سلبي على مستواهم الدراسي .

* دراسة " حفيظة بن محمد " [27] :

تحت عنوان " عنف التلاميذ بالثانويات الجزائرية " و تحددت مشكلة البحث من التساؤلات التالية:

- ما مدى تأثر عنف التلاميذ بطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة ؟

- هل يساهم قيمة رأس المال الاقتصادي للأسرة في تفشي السلوك العنيف لدى الأبناء و بالتالي يعاد إنتاجه داخل الثانوية ؟

- إلى أي مدى تشارك جماعة الرفاق في تزويد التلميذ بالسلوك العنيف ؟

- إلى أي مدى يمكن للنسق التربوي و بالأخص الثانوية أن تعيد إنتاج المجتمع ؟ و هل تحاول الحد من العنف ؟ أم أن الثانوية تشارك في نقل العنف المتواجد داخل المجتمع إلى عنف متواجد بالثانوية ؟

و بناءا على هذه التساؤلات تم بناء الفرضيات بالشكل التالي :

- إن العنف الذي يظهر في طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة يعاد إنتاجه داخل الثانية من قبل التلاميذ .

- انخفاض قيمة الرأسمال الاقتصادي للأسرة يساهم في تجسيد السلوك العنيف للتلميذ داخل الثانوية .

- جماعة الرفاق و وسائل الترفيه عاملان يؤثران في تزويد التلميذ بالسلوك العنيف ؟

- علاقات القوى للسلطة البيداغوجية داخل الثانوية تؤكد على العنف الذي سيظهر في سلوك التلميذ و تسقط الثانوية ضحيته .

و اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي و المنهج الإحصائي التحليلي ، لأن طبيعة الموضوع في نظره تحتاج لمثل هذه الأساليب ، كما استعان ببعض الأدوات و المتمثلة في الملاحظة البسيطة و المقابلة الحرة ، و الاستبيان .

أما مجتمع البحث حدده الباحث بأربع ثانويات بالجزائر العاصمة و المتمثلة في ثانوية (عقبة بن نافع ، محمد بجاوي ، المقراني ، الشيخ بوعمامة) و هذا الاختيار لم يكن وليد الصدفة و إنما اختيروا على أساس أنهم يقربون من محيطه الإجماعي ، ضف إلى ذلك راعى الباحث المنطقة الجغرافية اثنتان يقعان بين حيين شعبيين مكتظين بالسكان و كثرة العمارات ، أما الأخريان تقعان بحيين غيـــر مزدحمين و لا توجد بالقرب منهما عمارات كثيرة ، كما ساعده مسئول بأكاديمية ولاية الجزائر على اختيار ثانوية دون سواها ، و هذا وفقا لسمعة كل مؤسسة تعليمية في الأكاديمية .

و اختار الباحث العينة الحصصية لأن في نظره مجتمع البحث مقسم إلى فئات و غيـــر متجانس

و لهذا الغرض لجأ إلى هذا النوع من العينات ، التي تحدد بفضل النسب من كل فئة ، و تم في الأخير اختيار أفراد العينة بطريق عشوائية من المجتمع الأصلي ، و بعد العمليات الحسابية تحصل الباحث على العينة من كل ثانوية بالشكل التالي :

ثانوية " عقبة بن نافع " : 67 مبحوثا منهم (11 ذكرا و 6 إناثا) مسجلين في السنة الأولى آداب و (13 ذكر و 10 إناث) مسجلين في شعبة العلوم من نفس السنة ، و(3 ذكور و 5 إناث) مسجلين في السنة الثانية آداب و (10 ذكور و 9 إناث) في شعبة العلوم من نفس السنة .

ثانوية " محمد بجاوي " : 52 مبحوثا منهم (4 ذكور و 8 إناث) مسجلين في السنة الأولى آداب و (7 ذكور و 6 إناث) تخصص علوم من نفس السنة الدراسية ، و (3 ذكور و 9 إناث) مسجلين في السنة الثانية آداب ، و (5 ذكور و 10 إناث) في شعبة العلوم من نفس السنة .

ثانوية " المقراني " : 38 مبحوثا مقسمين إلى : 2 ذ و 4 إ (آداب) ، 10 ذ و 7 إ (علوم) كلهم من السنة الأولى ، 2 ذ و 3 إ (آداب) ، 8 ذ و 3 إ (علوم) مسجلين في السنة الثانية .

ثانوية " المقراني " : 133 مبحوثا مقسمين إلى : 5 ذ و 8 إ (آداب) ، 10 ذ و 23 إ (علوم) كلهم من السنة الأولى ، 19 ذ و 27 إ (آداب) ، 20 ذ و 21 إ (علوم) مسجلين في السنة الثانية .
و عليه حجم العينة في الأخير بلغ 290 مبحوثا من الجنسين (الذكور ، الإناث) من السنة الأولى و الثانية فقط ، و استبعدا الباحث التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة .

و توصل الباحث إلى النتائج التالية :

- من بين العوامل التي تؤثر في العلاقة بين الوالدين ضيق المسكن و ضعف المستوى التعليمي لهما .
- كما أن للتفضيل دور في التأثير على شكل العلاقات داخل الأسرة التي ستنعكس لا محـال على سلوكات الأبناء ، و سيعاد إنتاجها داخل المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها .
- إذا كانت طبيعة العلاقة فيما بين الوالدين تتسم بالعنف ، فإنها تؤثر على سلوك الأبناء ، بحيث يعاد إنتاجه داخل الثانوية .
- قيمة رأس المال الاقتصادي للأسرة يؤثر على طبيعة السلوك داخل الأسرة ، و بالتالي يكتسب من خلاله الأبناء مختلف تصرفاتهم حتى العنيفة منها .
- توصل إلى أن نوع الصداقة لها علاقة بالعنف الممارس بالثانوية ، و ركز الباحث على المستوى

التعليمي و تناول المخدرات كمؤشرات لذا المتغير .

- توصل إلى أن وسائل الترفيه منها السمعية و البصرية لها تأثير على التلميذ باعتبار السن المميز الذي يجتازه .

- توصل إلى أن قوة التسلط البيداغوجي يؤثر على سلوك التلميذ مما تجعله يقوم بممارسات عنيفة إزاء الثانوية و الأعضاء العاملين فيها ، و أخذ الأساتذة و الإداريين كمؤشر لقياس التسلط .

1-9-3- تقييم الدراسات السابقة :

1-9-3-1- أوجه التشابه و الاختلاف بين دراسة الباحث و الدراسات السابقة :

* الدراسات الغربية :

تتمثل أوجه التشابه بين هذه الدراسات و دراسة الباحث في :

- كل من دراسة " جاك بان " و " دفانس برنارد" و " دراسة " ناتفيك ، ك " و دراستي تتناول ظاهرة العنف المدرسي .

- كل الدراسات كان مجتمع بحثها التلاميذ ، أي كانت عينة الدراسة فئة التلاميذ دون سواها .

- كل الدراسات حاولت معرفة الأسباب الحقيقية التي أنتجت هذه الظاهرة و أدخلت عامل المدرسة كمتغير في هذه الدراسة .

- تشابهت دراستي مع دراسة " دفانس برنارد " في البحث عن مظاهر العنف المدرسي ، و ربط هذا الأخير بنوعية التأطير (الأساتذة) .

- كل من الدراسات الأربعة تبحث في عنف التلاميذ .

أما أوجه الاختلاف تمثلت في :

- بالنسبة لحجم العينة تشكلت في الدراسات الغربية من تلاميذ الإكمالية و الثانوية ، أما في دراستي العينة كانت مقتصرة على تلاميذ الثانوية فقط .

- بالنسبة متغيرات الدراسة ، أي العوامل التي وراء هذه الظاهرة " جاك بان " حددها بالأوضاع الاجتماعية السيئة أي ربطها بالعامل الاقتصادي ، كما ربطها بمتغير الإداريين ، بحيث ضعف أدائهم و تخاذلهم في تسليط العقوبات المدرسية على التلاميذ من بين أسباب العنف المدرسي أما " دفانس برنارد " ركز على المؤسسة من حيت ساحتها و شكلها الهندسي و المعماري و رأى بأن لهما علاقة بعنف التلاميذ ، كذلك النرويجي " ناتفيك ، ك " أدخل المدرسة عامل أساسي في دراسته و رأى بأنها من بين العوامل المسببة لهذه الظاهرة و ركز على الضغوطات التي يمارسها الفاعلين فـــــــي

المؤسسة على التلاميذ .

أما دراستي تختلف عن الدراسات سابقة الذكر بحيث تكلمت عن المعاملة الأسرية و المعاملة السيئة للأساتذة للتلاميذ ، كما أرجعت هذه الظاهرة إلى صحبة رفقاء السوء و مشاهدة البرامج العنيفة في التلفاز و هي متغيرات لم نلاحظها في الدراسات الغربية .

- و الشيء الذي يميز دراستي عن بقية الدراسات الأخرى هي أنني بحث عن مدى تأثير هذه الظاهرة ، أي عنف التلاميذ على تحصيلهم الدراسي .

- دراستي تشابهت مع دراسة " دفانس برنارد" من حيث البحث عن مظاهر العنف المدرسي ولكن هناك مظاهر ظهرت في دراستي و لم تظهر في دراسته ، مثل الشجار مع الإداريين و نوع هذا الشجار ، نوع الشجار مع الأساتذة ، رمي المحفظة من أعلى الطابق ، تخريب السبورة و أدوات المخبر ، استخدام الأدوات الحادة في الشجار ، ضف إلى ذلك من حيث ترتيب مظاهر العنف فهناك اختلاف جوهرا بين الدراستين .

* الدراسات العربية :

أوجه التشابه و الاختلاف بين هذه الدراسات و دراسة الباحث :

أوجه التشابه :

- كل من دراستي و الدراسات العربية اهتمت بظاهرة العنف المدرسي .
- كل الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي و الإحصائي لتحليل هذه الظاهرة
- كل الدراسات اهتمت بمظاهر العنف المدرسي .
- استخدمت نفس الأداة لجمع البيانات و هي الاستبيان .

- هناك تشابه بين دراستي و دراسة " محمد محمد شامي " حول أسباب العنف المدرسي مثل الأسرة و وسائل الإعلام .

أوجه الاختلاف تمثلت في :

- بالنسبة لدراسة " على بن عبد الرحمان " حاول الكشف عن مظاهر و أشكال العنف داخل المدارس الثانوية من و جهة نظر الأساتذة و الإداريين و الطلاب ، وهنا اختلاف تام بين دراستي و دراسته بحيث حاولت في دراستي الكشف عن مظاهر و أشكال العنف من خلال ممارسات التلاميذ لهذا السلوك بفضل استجوابهم ، فوضعت 11 سؤال في الاستمارة تبين السلوك العنيف الذي يمارسه التلاميذ ، كما حاول الباحث معرفة العلاقة بين عنف التلاميذ و بعض المتغيرات مثل الحي السكنـــي

و الدخل الشهري و العمر ، أما في دراسة ركزت على متغيرات أخرى .

أما " محمد محمد الشامي " تمركزت دراسته حول موقف معلمي أربعة ثانويات متواجدة في بيئات مختلفة في تقييم ظاهرة العنف المدرسي ، و حول العوامل المسببة للعنف المدرسي .

- هناك اختلاف بين دراستي و هذه الدراسات من حيث مجتمع البحث ، أعتمت في بحثي عن تلاميذ المرحلة الثانوية ، و هم مجتمع دراستهم تكون من المعلمين و الإداريين و التلاميذ .
- هم اهتموا بظاهرة العنف من حيث مظاهره و أسبابه ، و أنا إضافة إلى ذلك حاول معرفة ما مدى تأثير هذه الظاهرة على تحصيل التلاميذ ؟ .

* الدراسات الجزائرية :

أوجه التشابه تمثلت في :

- كل من دراستي و دراسة " ناجي ليلى " و دراسة " حفيظة بن محمد " و دراسة "فوزي أحـد بن دريدي " استخدمنا فيها المنهج الوصفي و الإحصائي و على نفس الأدوات المقابلة و الاستبيان و الملاحظة .
- كلها بحثت في عنف التلاميذ .
- في مجتمع البحث تمثل في التلاميذ بالنسبة لدراستي و دراسة " حفيظة بن محمد " و دراسة "فوزي أحد بن دريدي " .
- فيه متغيرات مشتركة بين دراستي و دراسة " حفيظة بن محمد " الأسرة ، جماعة ، الرفاق و وسائل الترفيه .
- توصلت و توصلت الباحثة " حفيظة بن محمد " إلى نتائج متشابهة فيما يخص برفقاء السوء و سائل الإعلام بحيث توصلنا إلى أن لهما دخل في عنف التلاميذ .

أوجه الاختلاف تمثلت في :

- دراستي تختلف عن دراسة " ناجي ليلى " من حيث الهدف ففي دراستي حاولت معرفة العوامل المسببة لظاهرة العنف و ربطتها بالمعاملة السيئة التي يتلقاها التلاميذ في أسرهم و وسائل الإعلام ، و صحبة التلاميذ لرفقاء السوء ، و المعاملة السيئة للأساتذة ، كما حاولت معرفة مدى تأثر تحصيل التلاميذ بالعنف الذي يمارسونه ، أما في الدراسة الأخرى أهتما الباحث بمعرفة نظرة الأساتذة و الإداريين لمظاهر العنف ، و هل توجد فروق دالة إحصائيا لنظرتهما أم لا ؟ .
- كما اختلفنا في مجتمع البحث عينتي تمثلت في التلاميذ ، أما " ناجي ليلى " عينتها تمثلت فـــي

الأساتذة و الإداريين .

- كما استخدمت السجلات و الوثائق القانونية في دراستها .

- هنا اختلاف في المتغيرات بين دراسة " حفيظة بن محمد " و دراستي ، هي أدخلت رأس مال الاقتصادي للأسرة في تجسيد السلوك العنيف ، وأنا وظفت متغيرات أخرى سبق ذكرها في المقارنات السابقة ، في دراستي ركزت على تحصيل التلاميذ ، في حين و هو لم يتطرق إليه ، أما دراسة " فوزي أحمد بن دريدي " تناول متغيرات لم أتطرق إليها في دراستي و تمثلت في تمـــثيلات التلاميذ للعنف .

أما فيما يخص دراستي المخصصة لنيل شهادة الماجستير هنا فرق بينها و بين الدراسة الحالية ففي الأولى تناولت ظاهرة العنف في الأسرة و في الثانية عنف التلاميذ في المؤسسات التعليمة كما تختلف من حيث الفروض ، و هناك تشابه بين الدراستين من حيث المناهج و الأدوات المستخدمة و طريقة المعاينة ، ضف إلى ذلك متغير التحصيل الدراسي بحيث ربطت ظاهرة العنف في كلا الدراستين بهذا المتغير .

و ذكرت دراسة الماجستير ضمن الدراسات السابقة رغم اختلاف الموضوع لأبين أن الدراسة الحالية كانت امتدادا للسابقة .

1- 10 - صعوبات الدراسة :

لا يخلو أي بحث من صعوبات و عراقيل تواجه الباحث عند إجراءه للبحث ، و من بين الصعوبات التي واجهتني ما يلي :

- ندرة المراجع و الكتب في بعض جوانب موضوع الدراسة .

- رفض مدير الدراسات إجراء الدراسة الميدانية في ثانوية "عمر بن الخطاب" زاعما أن ظاهرة العنف غير موجودة في هذه المؤسسة ، و نصحني بالتوجه إلى ثانوية أخرى ، غير أنني لم أصغي إليه و توجه إلى مدير المؤسسة في اليوم الموالي و أعطاني الموافقة المبدئية لإجراء الدراسة .

- بعد الموافقة المبدئية طلب مني مدير المؤسسة الصبر حتى يراسل مديرية التربية لأخذ موقفهم و أثناء هذه الفترة التي دامت أكثر من 20 يوما زرت الثانوية عدة مرات تارة لا أجد المدير و تارة أخرى يقول لي مديرية التربية لم تبدي رأيها بعد .

أثناء توزيع الاستمارات على المبحوثين و جمعها تلقيت الكثير من المشاكل معهـــــــــــم بسبب الفوضى و المشاغبة مثل سماع الأغاني بمكبر الصوت للهاتف النقال ، الشجار فيما بينهم ، عدم الجلوس ، رفض ملء الاستمارة من بعضهم و الخروج من القسم بدون إذن ، كما وجت صعوبة في شرح بعض الأسئلة التي يرها التلاميذ غامضة ، غير أن في بعض الأحيان تزول كل هذه المشاكل عندما تبقى معي مستشارة التوجيه و الإرشاد أو الأستاذ الذي يدرسهم .

الفصل 2
ما هية العنف و الاتجاهات المفسرة له

تمهيد :

تعتبر ظاهرة العنف من أقدم الظواهر الاجتماعية ، حيث وجدت منذ البدايات الأولى للإنسان مع التباين و الاختلاف في حدتها و بشاعتها من مجتمع لآخر ، تبعا للظروف ، التاريخية ، السياسية الاجتماعية ،الاقتصادية ، الثقافية ، و التي انعكست في ممارسات كل مجتمع ، ومع اختلافها أيضا بين مناطق إلى أخرى و هذا في المجتمع الواحد .

ونظرا لارتفاع معدلات العنف و انتشارها في كل دول العالم و تزايدها المستمر في المجتمعات المعاصرة و على وجه الخصوص في المجتمعات الحضرية الكبرى منها ، و للآثار السلبية المادية و المعنوية المترتبة عن هذه الظاهرة ، كثر التنديد عنها و المعاقبة لمرتكبيه أو الداعين له من طرف المجتمعات ، لأنه اكتسح جميع الميادين ، ابتداء من الأسرة ، الشارع ، الملاعب ، المدارس فأصبح الجو السائد في الحياة اليومية هو جو الهمجية و العنف الأعمى .

و نظرا لخطورة هذه الظاهرة ظهرت عدة مبادرات لدراسة ظاهرة العنف في المجتمعات من طرف الدول الغربية و الدول العربية من قبل العلماء و الباحثين على اختلاف تخصصاتهم علماء الاجتماع و علماء الإجرام و القانون و علماء النفس ، و بمساعدة رجال الأمن المتخصصين و عدة هيئات دولية رسمية و غير رسمية كاليونسكو و اليونيسيف للوقوف على العوامل المتسببة للعنف و أسباب ارتفاعه و انتشاره و تزايده ، و بالتالي محاربته أو على الأقل التقليل منه و السيطرة عليه و التنديد به .

فهذه الظاهرة لا تستقصي أحدا ، فهي لا تخلو لا من الدول الكبرى أو الصغيرة و لا من الدول الفقيرة و لا من الدول الغنية و لا من الدول المتطورة تكنولوجيا و ثقافيا و لا من المتخلفة ، فهي تكسر كل الحدود و لها آثار سلبية مادية أو معنوية كذلك على كل الدول بدون استثناء .

فالعنف ظاهرة معقدة لذلك و جدت نظريات عديدة تفسر السلوك العنيف وهذا ما سنحاول أن نبينــه في هذا الفصل بداية بمفهوم العنف من وجهات مختلفة ، فلفهم الظاهرة و تفسير و جودها لا بد من معرفة ما معنى العنف ، ثم التطرق إلى أصناف العنف و أشكاله المختلفة ، ثم إلــى النظريات المفسرة

لهذه الظاهرة .

2-1- مفهوم العنف :

يمكن تناول مفهوم العنف من منطلقات مختلفة سواء من حيث السياق اللغوي ، أو من حيث مدى شرعيته ، أو من حيث آثاره النفسية و اللفظية ، و تشغل ظاهرة العنف العديد من المجالات مثل مجال علم النفس الاجتماعي ، و مجالات علم الاجتماع ،و المجال السياسي علاوة على المجال القانوني ، وذلك لتعقد المشكلة و شموليتها غير أن أغلب الدراسات في هذا المجال – التعريفات – تجمع على أنه لا توجد من الناحية المفهومية قاعدة تعريفية محددة لمفهوم العنف ، إلا أننا سنحاول تسليط الضوء عليه من خلال جولة عبر عديد التعريفات التي تحاول تحديده .

2-1-1- العنف لغة :

جاء في معجم لسان العرب أن العنف هو" الخرق بالأمر و قلة الرفق به و عليه، يعنف عنفا و عنافه و أعنفه و عنفه تعنيفا، و هو عنيف إذا لم يكن رفيقا في ما لا يعطي على العنف ، أما الأعنف : كالعنف ، و العنيف : الذي لا يحسن الركوب ليس له رفق بركوب الخيل ، و أعنف الشيء : أخذه بشدة و أعتنف الشيء : كرهه ، و التعنيف : التوبيخ و التقريح و اللوم ، و عنف : العين و النون و الفاء أصل صحيح تدل على خلاف الرفق ، قال الخليل العنف ضد الرفق ، تقول عنف ، يعنف عنفا ، فهو عنيف إذا لم يرفق في أمره" [28] ص ص 257 ، 258 .

يتبين من هذا التعرف اللغوي أن كلمة عنف تشير إلى عبارات عدة كالقوة و القدرة و الخرق بالأمر و قلة الرفق و الشدة و اللوم ، و هي عبارات تحمل العديد من الإشارات التي نجدها في تعريفات أخرى للعنف كما سيأتي لاحقا .

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة " عنف violence تعود إتيمولوجيا إلى الكلمة اللاتينية violentia و التي تشير إلى طابع غضوب ، شرس ، جموح ، و صعب الترويض" [29] ص 6489 ، و يستكشف (yves Michaud) إتيمولوجية كلمة violentia معاني القوة و الشراسة و يوضح بأن فعل violare يعني التعامل بعنف ، بالخرق و التدنيس [30] ص 25 ، و كلمة violentia ترتبط بكلمة vis و من معانيها استعمال القوة ، و في معناها العميق فهي تعني طاقات الجسم و كذلك قدرته الحيوية الأساسية ، و العنف violence هو من vis و تعني القوة و latus هو اسم المفعول لكلمة fero و يعني يحمل ، فكلمة عنف violence تعني إذن يحمل القوة و تعني في أولى معانيها استعمال القوة ضد الآخرين [31] .

يتبين من خلال هذه التعريفات اللغوية عبارات عدة كالقوة و القدرة و الوحشية، معنى هذا أنه يوجد في قلب كلمة عنف فكرة القوة و أن ممارستها ضد شيء ما أو شخص ما هو الذي يعطيها طابع العنف ، و يشير قاموس" راندوم هاوس " Random House Dictonnary" إلى أن مفهوم العنف يتضمن ثلاثة مفاهيم فرعية و هي الشدة و الإيذاء و القوة المادية [32] .

أما في اللغة الإنجليزية فقد حدده قاموس " أكسفورد" oxford بأنه " فعل إرادي متعمد بقصد إلحاق الضرر أو التلف أو تخريب أشياء أو ممتلكات أو منشآت خاصة عن طريق استخدام القوة " [33] ص 56 .

و بناء على ما سبق يمكن القول بأن الدلالة اللغوية لكلمة "العنف" في اللغة العربية أوسع من دلالتها في اللغة الفرنسية و الإنجليزية ، فالأولى تشمل الجانب المعنوي مع استخدام القوة المادية أمور ، أما في الثانية فالعنف يقتصر على الاستخدام الفعلي للقوة المادية .

و جدير بالذكر أن بعض التعاريف الاصطلاحية لمفهوم العنف تتجاوز دلالاته اللغوية المباشرة سواء في اللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية و هذا ما سأبينه في العنصر الأتي .

2-1-2 - العنف اصطلاحا :

يعرف العنف بأنه استخدام الضغط غير المشروع أو غير المطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما [34] ص 44 ، و يعرفه" دينتسين" بأنه "استخدام وسائل القهر و القوة و التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى و الضرر بالأشخاص و الممتلكات ، وذلك من أجل تحقيق أهداف غير قانونية أو مرفوضة اجتماعيا " [35] ص 31 .

ويرى" سقوموند فروي" بأنه "يطلق على القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت و التدمير و الإخضاع و الهزيمة" [36] ص 142 ، أما "مارمور" يرى العنف هو" صورة من صور القوة التي تتضمن جهودا تستهدف إيذاء موضوع يتم إدراكه كمصدر أو محتمل من مصادر الإحباط و الخطر أو كرمز لهما" [37] 26 ، أما عالم الاجتماع " نيبرغ" فيقدم العنف على أساس أنه" فعل مباشر يهدف إلى قصر جرح أو تدمير الأشخاص و الممتلكات" [38] .

أما العنف في نظر " أحمد خليل " هو " عبارة عن فعل إرادي تستقي به الذات لقهر الآخرين و هو واقعة اجتماعية في سياق التصارع على الامتلاك لأنوي أو الجمعي للآخرين" [39] ص 140 .

أما العنف حسب" بيرو" يحدث كلما لجأ شخص أو جماعة لهم قوتهم إلى وسائل ضغط بقصد إرغام الآخرين ماديا على اتخاذ مواقف لا يريدونها أو على القيام بأعمال ما كانوا لولا ذلك قاموا بها" [40] ص 149 ، أما العنف في القاموس الفرنسي المعاصر" la Robert " يعرف على أنه" التأثير على الفرد و إرغامه دون إرادته و ذلك باستعمال القوة و اللجوء إلى التهديد" [41] ص 2897 .

هذه التعريفات ركزت كلها على المعنى الاتيمولوجي للكلمة كما رأينا في التعريف اللغوي للعنف – التعامل بالعنف ، الخرق ، التدنيس ، الشراسة . . . – أي استعمال القوة ضد الآخرين بمعنى التركيز على الأضرار المادية (القتل ،الجرح ، الضرر بالممتلكات) ، و تميل إلى حصر العنف في إطار الأفعال المضرة ماديا بالأشخاص و الممتلكات ، أي أن الفعل العنيف يرتبط مباشرة بالقوة المادية و الأضرار الناجمة عنه ، حتى و إن أضافت هذه التعريفات مفهوما مفاده أن العنف يبدأ بمجرد التهديد باستعمال القوة .

بالإضافة إلى أن هذه التعريفات ركزت بنسبة كبيرة على القوة ، فهي تثير نقطة هامة و هي علاقة هذه الأخيرة بالعنف و في هذا الصدد نجد " فرويد" " يقابل العنف بالقوة التي تضبط و تنظم بأشكال ، أي التي تمارس بصورة عامة في احترام القوانين و تقاليد الشرعية ، و يصف العنف بأنه غريزي و عاطفي من ذات طبيعته" [40] ص 151 ، حيث يضرب مثلا للقوة و العنف بالجيش إذ "يقول... جيش منظم هو الصورة النموذجية للقوة و إن جماهير ثائرة و صاخبة هي الصورة النموذجيـــة للعنف" [40] ص 152 ، و في نفس العلاقة نجد تأكيد كل من " ر- بودون" (Boudou- R) و "ف - بوريكو" (Bourricaud - F) عن وجوب التمييز بين العنف و القوة ، فالحاكم وفق التصور الهوبزي و الذي يضمن بتحكيمه السلم بين أعضاء الجسم السياسي هو حاكم قوي و ليس عنيف ، إن استعمال القوة بمعنى تطبيق العقوبات على المنحرفين و خاصة المنحرفين منهم هو لآخر مانع يقف ضد العنف و ضد استغلال الضعفاء و احتقار القانون العام [42] 609 ، إذا فالقوة عبارة عن شيء مضبوط و متحكم فيه و له اتجها ته و أهدافه الخاصة أما العنف فلا يمكن التنبؤ ببدايته و مجراه و تطوره .

أما " إ- ميشو" يعتبر هذه التعريفات (الموضوعية ، و الوضعية) التي تحصر العنف في فعل مباشر بهدف تدمير الأشخاص و الممتلكات لم تأخذ بعين الاعتبار المرجعيات المعيارية ، و يقر بأن أي تعريف للعنف لابد أن يحدد بالزمان و المكان ، و أن يرتكز على فرضيات أنثروبولوجية و سياسية لأن تحديد العنف في حالة وجود الضرر المادي أسهل منه في حالة خرق للمعايير و يعيب

على هؤلاء الباحثين تصورهم للعنف و كأن كل الفاعلين الاجتماعيين متساويين و متشابهين غير أن الواقع عكس ذلك ، إن الأحكام القيمية الذاتية تتداخل مع كيفية فهمها و إدراكنا للعنف و إن اختلاف أشكال إدراك الحقيقة هو جزء لا يتجزأ من هذه الحقيقة و يخلص في النهاية إلى أنه لا يوجد تعريف عام و شامل للعنف ، أما عند تعريفه للعنف فيقول يوجد العنف في وضعية تفاعل عندما يقوم أحد أو مجموعة من الفاعلين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بصفة فردية أو جماعية بالمساس بأحد أو مجموعة و بدرجات متفاوتة سواء تعلق الأمر بسلامتهم المادية أو المعنوية أو بممتلكاتهم أو بمساهمتهم الرمزية أو الثقافية [43] ص 2 .

يعتبر هذا التعريف تعريفا عام نوعا ما ، إلا أنه مفيد إلى حد ما من حيث تطرقه لمختلف أشكال العنف : مادي ، اقتصادي ، معنوي ، رمزي ، مثل القسوة ، الشدة ، التصلب ، التسلط العقاب الجفاء ، الإكراه ، الضرب ، السب ... ، كما أنه ركز على فكرة التفاعل معنى هذا يشير إلى التفاعل الضحية ، الوضعية ، و هذه العناصر الثلاثة لا يمكن الاستغناء عنها عند تناول موضوع العنف .

كما أن " إ – ميشو" بذكر المرجعية المعيارية يجعل العنف متضمنا لفكرة الهوة و الإبعاد عن المعايير و القواعد التي تحدد و فقها الوضعيات السوية ، و بالتالي الشرعية ليصبح العنف الاختلال المرحلي أو الدائم بنظام الأشياء [44] ، لأن إدراك العنف متوقف على المعايير القائمة بين الجماعات و المجموعات و التي تحدد ماهو عادي وسوي من غيره .

أما "قارفر" (Garver) يخرج العنف من الدائرة المادية و يلح بأنه"المساس بسلامة الشخص و قد يكون المستهدف هو جسمه ، أو قدرته على اتخاذ قرارات مستقلة و يمكن أن يمارس على أشكال الإكراه الفردية أو المؤسسة" [45] ، أما رؤية " ريموتد آرون" (Raymoud Aron) للعنف كانت على أساس أنه " كل فعل يمثل تدخلا خطيرا في حرية الآخر و حرمانه من التفكير و الرأي و التقرير و تحويله إلى وسيلة أو أداة لتحقيق أهداف دون أن يعامله كعضو حر كفء" [40] ص 152 .

من خلال عرضنا السابق يتبين لنا أن (ميشو، قارفر ، آرون) منحوا العنف صبغة معنوية ثم بعد ثقافي و رمزي ليصل إلى ما يسمى بالحرية الإنسانية ليصبح مرتبط بالتوجهات الاجتماعية و الثقافية و السياسية للمجتمعات ، مناقضا في ذلك التعاريف الأولى أين كان (العنف) محصورا في الجوانب المادية من خلال استعمال القوة لإلحاق الضرر بالسلامة الجسمية و الممتلكات .

2-1-3- التعريف السيكولوجي للعنف :

تختلف دلالة مصطلح العنف باختلاف الباحثين في مجالات تخصصاتهم ، لذلك نجد مفهوم العنف في علم النفس أو علم الاجتماع مغايرا في علم السياسة و القانون ، و على هذا الأساس تعددت تعريفات العنف و هذا ما سأحاول توضيحه في المطلب الموالي .

يقصد بالعنف في دائرة معارف علم النفس على أنه " استجابة انفعالية مشوشة و غامضة تتسبب في سلوك تدميري موجه نحو الفرد ، أو نحو بيئته المادية (الأشياء و الموضوعات) و ينتج عن احباطات يتعرض لها الفرد ، و تبدو هذه الاستجابات في شكل أعمال تخريبية و إيذاء بدني للذات و للغير و تدمير للممتلكات و الأشياء [46] ص18 .

يعرف العنف في الدراسات النفسية كذلك على أنه " استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة و التفكير ، كما يحدث العنف كرد فعل أو استجابة لعنف قائم و هو العنف المضاد " [36] ص144 ، أو هو عبارة عن" استجابة انفعالية مشوشة و غامضة تتسبب فـي سلوك تدميري موجه نحو الفرد أو بيئته المادية (الأشياء و الموضوعات) و تنتج عن احباطات يتعرض لها الفرد ، و تبدو هذه الاستجابات في شكل أعمال تخريبية و إيذاء بدني للذات و للغير و تدمير الممتلكات و الأشياء" [46] ص 18 .

أو هو عبارة عن" استجابة سلوكية تظهر في شكل من أشكال ممارسة القوة فوق إرادة الناس الآخرين ، و يعني كذلك إثارة الفزع و الرعب و الهلع و الخوف النفسي" [13] ص 56 ، كما يعبر عن "السلوك العدواني في جزئه السلبي الذي ينتج عن حالة إحباط تكون مصحوبة بعلامات التأثر و الغضب و يظهر على شكل سلوكات الغرض منها إلحاق الأذى و الضرر بالآخرين سواء من الناحية المادية أو المعنوية و هو ذو طبيعة غريزية و عاطفية" [47] ص53 .

يتضح من خلال هذه التعاريف بأنه يشمل جانب معرفي ينطوي على انخفاض بصيرة الفرد و صعوبة التفكير بحكمة و وعي و إدراك في بعض الأمور ، و قد ينطوي على سوء تفسير أو تأويل لموقف أو فكرة مما يجعل الفرد يفكر في الشر و قد يفكر في الانتقام ، كما يشمل العنف صبغة انفعالية شديدة تكونت عن فهم خاطىء لبعض المواقف و الأفكار أو الشخصيات مما يجعله يكره الموقف أو الشخصية أو الفكرة بعنف ، بمعنى تسبب له سلوك عدائي موجه نحو الفرد أوبئته المادية نتيجة الاحباطات النفسية التي يتعرض لها الفرد .

و خلاصة ما قلناه أن العنف يشمل جانب معرفي (ضعف البصيرة) قد يؤدي إلى التفكير في الانتقام و التفكير في القتل أو الاختصاب أو يعيش في أحلام اليقظة أو أحلام النوم التي ترتبط بالعنف و القوة ، بمعنى التفكير غير منطقي وقد يؤدي هذا التفكير الخاطىء في نفسية الفرد إلى الكراهية و الحقد أي المشاعر السلبية اتجاه الأشخاص أو المواقف أو الموضوعات ، و قد تؤدي هذه المشاعر و الانفعالات السلبية إلى السلوك المتطرف الذي يصل لحد الضرب أو الشتم أو التهديد أو الاغتصاب أو القتل .....إلى غير ذلك من سلوك العنف .

وعليه فإن العنف هو " استجابة سلوكية متطرفة تبدو في مظاهر الضرب أو السب أو التجريح كما قد يصل إلى حد القتل المتميز بصبغة انفعالية حادة (كره و بغض) في مستوى البصيـرة أو الفهم أو التفكير الخاطىء تجاه بعض الأفراد أو المواقف أو الموضوعات " [46] ص17 .

نستخلص من هذا التعريف أن العنف قد يكون مباشرا و بشكل مادي كالعنف الموجه نحو الذات أو الأشياء ، أو بشكل لفظي مباشر كالسب العلني ، و الشتم و اللعن و التهديد و الوعيد للآخر ، أو بشكل غير مباشر كالتلذذ و الاستمتاع من مشاهدة مظاهر العنف مباشرة (كمشاهدة العراك و الخناق بين الناس) داخل مجتمع الفرد أو غير مباشر من خلال أحلام الفرد و أحلام اليقظة و مشاهدة أفلام و أدوار العنف في التليفزيون و السينما .

2-1-4 – التعريف القانوني للعنف :

النظرة القانونية لمفهوم العنف تتمثل في " القوة المادية و استعمالها بغير حق و يشير المعني إلى كل ما هو شديد وغير عادي " [48] ص 23 ، و في نفس السياق يصنف "أحمد زكي بدوي" العنف بأنه " الإكراه أو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما أو مجموعة من الأفراد و للعنف أثار سلبية كثيرة منها أنه إذا وقع على أحد أطراف التعاقد أصبح التعاقد باطلا ، و إذا تبين للمحكمة أن اعترافات المتهم وليدة الإكراه و العنف المادي أو المعنوي فإنها لا تأخذ باعترافه " [46] ص 18 ، فالعنف في نظر رجال القانون جريمة يعاقب عليها القانون ، لذلك يعتبر السلوك العنيف أو العدواني سلوكا محظورا يعاقب عليه القانون في حالة إلحاق الأذى بجهة معينة ، و عليه السلوك العنفي بجريمة العنف ، و قد يكون هذا العنف ضد الأشخاص و هي جرائم ماسة بسلامة الأشخاص و هي جرائم تنال من حق الأفراد في سلامة أجسامهم ، و حقهم في الحياة و منها جرائم الإيذاء ، جرائم القتل ، جرائم الاغتصاب ، جرائم الخطف و غيرها ، أو قد يكون اعتداء على الأموال و الممتلكات و هي جرائم تنال من حقوق الغير بالاعتداء على ممتلكاتهم و كل حقوقهم ذات القيمة الاقتصادية و المالية و من أمثالها جرائم السرقة بأنواعها

جرائم السطو و السلب ، جرائم الحرق ألعمدي و الإتلاف العمدي و غيرها ، أو قد يكون موجه ضد الدولة و هي من الأنواع التي تمس بالكيان السياسي للدولة و تعرض أمنها للخطر سواء على مستوى ترابها أو مؤسساتها أو أشخاصها أو غير ذلك .

2-1-5 – التعريف السوسيو لوجي للعنف :

جاء في قاموس علم الاجتماع – العنف - " تعبير صادر عن القوة التي تمارس لإجبار فرد أو جماعة أخرى ، و يعبر العنف عن القوة حين تتخذ أسلوبا فيزيقيا (ضرب ، حبس ، إعدام) أو يأخذ صورة الضغط الاجتماعي و تعتمد مشروعيته على اعتراف المجتمع به " [34] ص17 .

و يعرف كذلك بأنه " فعل يتخذ بقصد أو بدون قصد لإحداث ألم جسدي أو إصابة لشخص لآخر" [49] ص 83 ، كما ورد في معجم العلوم الاجتماعية بأنه " يحدث كلما لجأ شخص أو جماعة لهم قوتهم إلى استخدام الضغط لإرغام الآخرين ماديا على اتخاذ مواقف لا يردونها أو سلب حقهم في الحياة وممارسة حريتهم " [36] ص144 ، أو هو عبارة عن " تعبير صارم عن القوة التي تمارس لإجبار الفرد أو جماعة على القيام بعمل من الأعمال المحددة التي يريدها الفرد أو جماعة أخرى حيث يعبر العنف عن القوة الظاهرة التي تتخذ أسلوبا فيزيقيا مثال ذلك الضرب أو تأخذ شكل الضغط الاجتماعي و تعتمد مشروعيته على اعتراف المجتمع" [3] ص 115 .

في ضوء ما تقدم من التعاريف المختلفة للعنف سواء من الناحية الاصطلاحية أو السيكولوجية أو القانونية أو السوسيولوجية يمكن تحديد الخصائص الأساسية لمفهوم العنف فيما يلي :

- تعمد الإذائ : فالمعتدي يتعدى بدنيا على الضحية متعمدا إلحاق الأذى و الضر به .
- العنف ذو طبيعة مادية و معنوية و يتمثل ذلك في إصابة الضحية جسميا أو نفسيا أو قد تشمل الاثنين معا .
- يختلف في الدرجة و الشدة ، فقد يكون العنف بسيطا أو شديدا يصل إلى حد القتل .
- قد يكون العنف مباشر أو غير مباشر ، فقد يكون مباشرا حينما يضرب الزوج زوجته عندما ينوي ذلك ، و لكنه حين يضرب أطفاله و تحاول الزوجة الدفاع عنهم فيضربها يكون هنا العنف غير مباشر .
- قد يكون الدافع إلى العنف بمثابة رد فعل لأحد أشكال المضايقات من طرف الآخرين ، أي الضحية يحمي نفسه بواسطة العنف .
- و قد يغلب على العنف الطابع الاستفزازي ، حيث لا تكـــــــون هناك سلوكيات صادرة عن

الضحية تبرره .

- و قد يكون العنف غائيا يمثل هدف في حد ذاته و تعبيرا عن الشعور بالإحباط الذي يعانيه الفرد أو تفريغا لتوترات تراكمت لديه .

2-1-6- العنف من الناحية السياسية :

يعرف بأنه " الاستخدام الفعلي للقوة و التهديد الغرض منها تحقيق أهداف سياسية أو أهداف اجتماعية لها دلالات و أبعاد سياسية بشكل يأخذ الأسلوب الفردي أو الجماعي ، السري أو العلني المنظم أوغيرمنظم" [50] ص 82 .

أما " ريمود أرون " (Raymoud - Aron) ينظر إلى العنف بأنه " كل مبادرة تتدخل بصورة خطرة في حرية الآخرين ، و تحاول أن تحرمه حرية التفكير و الرأي و التقرير ، و تنتهي خصوصا بتحويل الأخر إلى وسيلة أو أداة من مشروع يمتصه و يكتنفه دون أن يعامله ككائن و كفء " [51] ص 51 .

نستخلص من هذا التعريف أن العنف في السياسة عبارة عن مفهوم معنوي يتمثل في الضغط على حرية الإنسان و هذا الذي أكده أيضا " بيرو- أ " (Birou - A) حيث قال أن العنف "يحدث كلمـــــا لجأ شخص أو جماعة (لهم قوتهم) إلى وسائط ضغط بقصد إرغام الآخرين ماديا على اتخاذ مواقف لا يردونها أو على القيام بأعمال ما كانوا لولا ذلك قاموا بها "[52] ص 26 .

يتضح من خلال هذا التعريف أن العنف عبارة عن قوة يستغلها فرد أو جماعة بفضل مركزهم أو سلطتهم ، لإرغام الآخرين على مواقف لا يردونها و لولا هذا الضغط ما قاموا بهذا الفعل .

و في موقف آخر يصف كل من " بيرو- أ " (Birou - A) و " ريمون - ر " (Raymoud Aron) العنف على أنه " تطاول على الحرية كما يبرران العلاقة التي تربط العنف بانتهاك حقوق الإنسان و يعتبرانه مسلكا لا ينسجم و طبيعة الإنسان العالقة " [53] ص 50 .

نستنتج من خلال النظرة القانونية للعنف بأنه تعدي على حرية الآخرين و المساس بسلامة الإنسان الجسدية و المعنوية من خلال الغضط و الإكراه ، فهو يحتوي في ذاته على مظاهر القوة في الحياة الاجتماعية ، و كأداة للصراع و حل التناقضات بين أفراد المجتمع و السلطة .

2- 2- أشكال و صور العنف :

يطلق على أشكال العنف و صوره اسم دوائر العنف أو مسلسل العنف ، و أن كل دائرة تفوق الدائرة التي تليها من حيث السعة وصنفت صور العنف إلى ما يلي :

2-2-1- تصنيف" محمد فرحات" :

أ- دائرة العنف الجماهيري :

و هي أكثر دوائر العنف اتساعا و فيها تشترك قطاعات واسعة و كبيرة من جماهير الفقراء و تعتمد على استخدام القوة للحصول على مكاسب اجتماعية محددة [46] ص 43 .

من خلال هذا التعريف يتضح أن العنف قد يكون عبارة عن أعمال تخريبية عشوائية كالمظاهرات (مثل مظاهرات 05 أكتوبر 1988) و التي تعتبر تعبيرا تلقائيا سمته الغضب نتيجة الإحباط الذي يشعر به الأفراد بسبب الأوضاع السائدة في المجتمع الاقتصادية أو الاجتماعية .....إلخ أو قد يكون عبارة عن عنف جماهيري لمنظمة تطالب بمطالب سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية واضحة مثل الأحزاب السياسية .

ب- دائرة عنف التنظيمات :

و يطلق عليها دائرة العنف المنظم ، و فيها تحاول مجموعة من الأفراد يتمتعون بقدر من التنظيم في استخدام العنف من أجل تحقيق الأهداف العقائدية أو السياسية التي يتبناها هذا التنظيم [46] ص 43 ، مثل اغتيال رئيس الجمهورية اللبناني ، و اغتيال الحريري في لبنان يوم 16 فبراير 2005 م .

ج- دائرة عنف الأفراد :

و ذلك عندما يعم في المجتمع لجوء الأفراد إلى العنف المادي لحسم صرعا تهم الشخصية و الفردية [46] ص 44 ، يتجسد العنف حسب هذا التعريف في الجرائم المنظمة التي يرتكبها الأفراد مثل جرائم السرقة بإكراه أو الاغتصاب أو القتل و غيرها .

2-2-2- تصنيف " جوهان جالتنج " :

قدم "جالتنج" تصنيفات عديدة للعنف منها العنف الهيكلي ، و يقصد به العنف غير المباشر الذي يرجع إلى الظلم الاجتماعي الذي يدخل في بنيان المجتمع و الطبقات المختلفة غير متساوية ، و هذا العنف إما أن يكون جسديا أو نفسيا أو بهدف ، أما العنف الشخصي أو المباشر الذي يقصد به

وجود مرتكب العنف و هو دائما ما يكون بهدف ، و العنف أشكال عديدة كالعنف الكامن و العنف الصريح و العنف المقصود و العنف غير مقصود [50] ص ص 65 . 66 .

2-2-3- تصنيف " قناوي " :

فرق "قناوي" بين شكلين أساسيين من العنف و هما [49] ص 11 :

- العنف الرسمي : و هو عنف غير مجرم و لا يعاقب عليه القانون المحلي أو الدولي مثل عنف الدولة و مؤسساتها السياسية و الاقتصادية و الثقافية في عدم تلبيتها لإشباعات إنسانية للحاجات الأساسية و الضرورية لأفرادها .

- العنف المجرم غير رسمي : و هو نموذج يعبر عن رد فعل الآخر على أشكال العنف المقنن أو الرسمي الموجه إليه من قبل الطرف الأقوى كمظاهر عنف أو رد فعل بعض أفراد المجتمع و تعبيرهم عن رفض واقع المجتمع الذي وأد لهم حقهم الإنساني في الحلم و المستقبل ، بل حرمهم من حجاتهم الأساسية المشروعة .

و هناك أيضا العنف المتبادل و العنف الإنحرافي ، أما العنف المتبادل فيعرف بأنه " ممارسة القوة أو التهديد بها مما يؤدي إلى إحداث أضرار جسدية ، و تصرفات العنف ثنائية إما قانونية أو غير قانونية ، و إما شرعية أو غير شرعية ، و لكنه يتضمن الضرر ألبدني الفعلي أو التهديد باستخدامه و يعد العنف المتبادل أكثر عمومية من العنف الإنحرافي الذي يعرف بأنه " تلك التصرفات من العنف المتبادل الذي يعتبر غير شرعي بواسطة من لديهم القدرة على فرض معايير السلوك العنيف [49] ص 10 .

2-2-4- تصنيف " ليلة علي " :

أما الباحثة "ليلية علي" ميزت بين أربعة أنماط من العنف [49] ص ص 13، 14 .

* العنف اللاعقلاني أي غير المسؤل الذي يفتق أية أهداف موضوعية يثور ضدها .
* العنف المنشأ الذي تلعب وسائل الاتصال دورا بارزا في إحداثه .
* العنف الانفعالي و هو نوع من الانفجار العاطفي الذي يعبر عن توترات و مشاعر متراكمة لها أسبابها الملائمة .
* العنف العقلاني و هو أكثر أنماط العنف نضجا و فعالية .

2-2-5- تصنيف " قرافيتز " (Gravitz) :

فرق "قرافيتز" بين نوعين من العنف [54] ص 4 :

* العنف الرمزي : و هو البعد الثقافي للعنف الهيكلي يخلص من التأثير الثقافي من القسم المسيطر .

* العنف الهيكلي : الموجود في الدول المتخلفة أو الدول السائرة في طريق النمو و المحافظة على الهياكل التي تسمح بإغناء الدول الصناعية .

و هناك من يقسم العنف و يصنفه حسب الأزمات التي يعيشها المجتمع ، و من بين هذه الأنواع الشائعة ما يلي :

2-2-6- العنف السياسي :

يعرف بأنه " استخدام القوة المادية أو التهديد باستخدام قوات الأمن لتحقيق أهداف سياسية [55] ص 174.

و عرفه أيضا " بول ويلكسون " بأنه " استخدام القوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى و الضرر بالآخرين لتحقيق أهداف سياسية [55] ص 179 ، أما " شانغ سياهن " عرفته بأنه " استخدام القوة المادية لتحقيق أهداف سياسية " [55] ص 179 .

من خلال قراءتنا للتعاريف السابقة نرى بأنها متشابهة إلى حد ما و تصب في معنى واحد و هو استخدام القوة المادية يكون من طرف الحكومة على أفراد مجتمعها لإرغامهم على تقبل مشاريع سياسية كالخوصصة مثلا أو لفرض سيطرتها من أجل نفوذها و نفوذها .

و ينقسم إلى [46] ص 44 :

* عنف سياسي رسمي أو حكومي :

يمارسه النظام السياسي الحاكم من خلال تسخير أجهزته وذلك للمحا فضة على الوضع القائم (الراهن) ، مثل الحروب الداخلية التي تتميز بدرجة عالية من التنظيم مع مشاركة العصابات المحدودة ، و حركات التمرد و الاتصالات الخارجية المشوشة و يراد بها قلب نظام الحكم و تغييره أو القضاء على الدولة و يصاحبها عنف بعيد المدى كالإرهاب و حرب العصابات ، مثل ما يجري في موريطانيا نيجيريا السودان .....إلخ .

* عنف سياسي شعبي :

يمارسه المواطنون أو جماعات ضد النظام الحاكم ، و الذي ينمو من خلال مشاركة شعبيـة لا يمكـن تجاهلـها(الشغب ، التجمهر في الساحات) و يشمل كل أنواع الشغب مثل الاضطربات السياسية العنيفة و المظاهرات و الثورات المحلية المحصورة داخل نظام البلد مثل ما حدث في حرب غزة ، و لبنان .

أما " جور " فقسم العنف الذي تلجأ إليه الجماهير و الطبقات المختلفة إلى ثلاثة درجات من حيت التنظيم المحكم و الفاعلية المؤثرة و هي [56] ص ص 92 ، 93 :

* الدرجة الأولى : تمثل العنف السياسي غير المنظم أو التلقائي إلى حد ما ، و الذي ينمو من خلال مشاركة شعبية لا يمكن تجاهلها و هو ما اصطلح على تسميته بالشغب ، و يشمل كل أعمال الشغب مثل الإضطرابات و الثورات المحلية داخل نطاق الإقليم .

* الدرجة الثانية : هي العنف الجماهيري المتمثل في التآمر ، وهو عنف سياسي على درجة عالية من التنظيم مع مشاركة شعبية محدودة و ترحيب غير محدد (مثل الاغتيال السياسي المنظم و الإرهاب على نطاق صغير ، و حروب العصابات المحدودة في الجبال و الغابات) .

* الدرجة الثالثة : تتمثل في الحروب الداخلية التي تتميز بدرجة عالية من التنظيم مع مشاركة العصابات المحدودة ، و حركات التمرد و الاتصالات الخارجية المشبوهة مع مشاركة شعبية واسعة الانتشار ، من أجل قلب الحكم و تغييره أو القضاء على الدولة ، ويصحبها عنف بعيد المدى تظهر في كل أشكال الإرهاب و التدمير الواسع النطاق و حروب العصابات .

2-2-7- العنف المادي :

يرجع هذا النوع من العنف إلى الدوافع الاقتصادية ، حينما لا يستطيع الفرد إشباع حاجاته بطرق شريفة ، فإذا عجز عن إشباع حاجاته الضرورية من هذا الطريق فإنه يلجأ إلى أسلوب العنف و خاصة السرقة بالعنف ، و قد يكون الدافع وراء ذلك هو استغلال حاجة الغير و ليس عامل الحرمان و الفقر ، كما قد يكون السبب وراء هذا النوع من العنف هو العيش في ترف و رفاهية حيث يتطلع الفرد لأكثر مما هو يعيش عليه [46] ص 46 .

2-2-8- العنف الاجتماعي :

هو مفهوم معقد بشكل خارق للعادة في مواصفاته الخارجية (الكمية) و الداخليـــــة (النوعية)

يحتوي في ذاته على مظاهر القوة في الحياة الاجتماعية ذات الأشكال والأبعاد الأكثر تنوعا و كذلك الصفات و الغايات و المحتوى الطبيعي و الاتجاهات ، و لهذا يعتبر هذا النوع من العنف أداة للدكتاتورية الطبقية وأن استغلال الإنسان للإنسان هو شكل خاص للعنف الطبقي و هي الأكثـر انتشارا في التاريخ ، وهذا النوع من العنف يتجلى في صورة ضغط فوق اقتصادي و بشكل اضطهاد اقتصادي تمارسه الطبقات المسيطرة المستغلة على الجماهير الكادحة و يميز كل التشكيلات الاجتماعية الطبقية المتناقضة [9] ص 93 .

2-2-9- العنف الجماعي :

هو العنف الذي يستعمل من طرف مجموعة من الأفراد ضد فرد أو مجموعة أفراد آخريـــــن بإستجدام القوة و التهديد .... إلخ و من مظاهره أن يمارس العنف من طرف مجموعة ضد الدولة أو أن تمارس الدولة عنفا ضد بعض المجموعات .... إلخ ، فالعنف الجمعي لا يمكن أن ينشأ من فراغ و إنما هناك غالبا جوانب من البيئة الاجتماعية تستثر حدوثه في كل من صبغته و اتجاهه فالأحداث الاجتماعية غالبا ما تكون أحداث محبطة على أن البعض يرى أن دور الإحباط ليس مطلقا و إنما يعمل فقط على تسهيل حدوث الشغب . و من أهم دوافع العنف الجمعي ما يلي [57] ص 35 :

- إحباط الآمال الناتج عن النظال أو الصراع من أجل الحقوق المدنية .
- امتلاء المناخ بعناصر قبول العنف و تشجيعه .
- الشعور بالإحباط من جراء الفشل في تحريك أو تغيير النظام العام .
- وجود مزاج جديد و خاصة لدى الشباب بالشعور باحترام الذات و الشعور بالاعتزاز القومي أو السلالى .
- الثأر .
- البطالة .

2- 2 -10- العنف الفردي :

هذا العنف نفسي اجتماعي [58] ص 35 ، و هو العنف الذي يلحق الأذى بالسلامة الجسدية أو المعنوية لشخص ما ، وقد يكون المتضرر من العنف الشخص الممارس له ذاته إذا وجه الاعتداء نحو نفسه و من مظاهر العنف الفردي الانتحار و إلحاق الأذى بذات الفرد العانف على نفسه كتعذيبها بالضرب و الجرح ... كما قد يكون المتضرر من العنف شخص آخر إذا ألحق به أذى جسدي أو معنوي أو مادي كالمساس بسلامة شخص بالقتل أو الضرب و الجرح و التعدي على حريته و حقوقه مثل حقوقه الإنسانية ، حرية رأيه ، حرية معتقده و دينه و يرتبط هذا النوع من العنف من قبل أفراد

ذوي حالات خاصة و في ظروف معينة لتكون غايته تحقيق مطلب أو حاجة أو تغيير في وضع ما أو بغية الإخضاع لشيء ما ، فمرتكبه عادة يتصف بخصائص معينة تجعله يجنح كثيرا إلى سلوك العنف أينما قامت الظروف تهيىء لمثل هذا السلوك و يمكن تصنيف هؤلاء الأشخاص الذين ينتمون إلى هذا السلوك العنيف إلى ثلاثة أصناف [37] ص 124 ، 126 :

الفئة الأولى : هم الأشخاص الذين يصبح العنف جزء من سلوكهم لتحقيق رسالتهم و هي فئـــة المتطرفين ، و يندرج ضمن هذه الفئة أيضا من أطلق عليهم " إريك فروم " ذو الخلق المتسلط و هم يتصفون بنمط شخصية " ساي مازوكي " لديهم اتجاهات معينة نحو السلطة و يحصل ذو الخلق المتسلط على عنفه في السلوك من خلال اعتماده على سلطة عليا لأنه معجب بها و يريد أن يخضع لها و شجاعة و عنف ذو الخلق المتسلط هي أساسا تستهدف معانات ما حدده الزعيم أو القدر له و غاية مناه أن يعاني دون أن يشكو ، و تكمن بطولته في الموضوع لهذا القدر و ليس تغييره و ينتمي الإنتحاريون إلى ذو الخلق المتسلط الذين يقدمون على عمليات انتحارية و هم في حالة من النشوة و الانجذاب تنفيذا للرسالة دون التفكير في الموت .

الفئة الثانية : يستخدمون الأشخاص الذين ينتمون إلى هذه الفئة العنف لتعزيز ذات الفرد أمام الناس و الآخرين و يكون العنف صبغة عقابية توجه ضد من يشعر المرء بأنهم قد أساؤا إلى صورته عن ذاته و يتم استخدام العنف لإظهار قيمة ألذات .

الفئة الثالثة : تشمل هذه الفئة أولئك الذين يدركون أنفسهم و حاجاتهم و مطالبهم باعتبارها الحقيقة الوحيدة في هذا الوجود الاجتماعي دون أي اعتبار لمطالب و احتياجات الآخرين ، حيث يمارسوا بعض أفراد هذه الفئة نوعا من البطلجة حيث يستقون اللذة من ممارسة العنف و إثارة الفزع لدى أفراد آخرين يمكنهم تقبل ذلك ، و البعض الآخر يستخدم العنف لاستغلال الآخرين و جعلهم أدوات مطيعة بغرض تحقيق المتعة و الرضا لأنفسهم .

2-2-11- العنف الرمزي :

يسمى عند العلماء بالعنف التسلطي و ذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد المصدر لهذا العنف و المتمثل في استخدام طرق تعبيرية أو رمزية تحدث نتائج نفسية و عقلية و اجتماعية لدى الشخص الموجه ضده ، و هو يمثل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين أو الامتناع عن النظر إليهم [59] ص 78 .

كما يدل العنف الرمزي " على قمع العقول و النفوس لا على قمع الأجساد . إنه عنف إيديولوجي يقوم مثلا على قمع فئة لأفكار فئة أخرى تتحكم فيها الفئة الأولى و العنف الرمزي صامت يتوجه إلى تحطيم المعنويات و قمع الرغبات و ضبط الحاجات " [60] ص 96 .

من خلال التعريفين السابقين يتضح لنا أن العنف الرمزي يأخذ بعدا معنويا ، و ليس ماديا و لـــه تأثير كبير على نفسية الضحية الذي يمارس عليه العنف ، حيث نلمس له انتشارا كبيرا أوساط المجتمع الجزائر بما يحتويه من المؤسسات التعليمية مثل احتقار الآخرين و عدم منحهم أهلية المكانة التي يستحقونها .

2-2-12- العنف اللفظي :

و هو استجابة صوتية مسموعة تحمل مثيرا يضر بمشاعر آخر ، و يعبر عنه في صور الرفض و التهديد و النقد الموجه نحو الذات أو نحو الآخرين ، بهدف استفزازهم أو إهانتهم و الاستهزاء بهم و قد تستخدم بجانب الألفاظ الإيماءات و الإشارات أو أي جزء من أجزاء الجسم المختلفة [61] ص 21 .

نستخلص من هذا التعريف أن وسيلة العنف في هذا النوع هو الكلام هدفه التعدي على حقوق الآخرين ، باذائهم عن طريق الألفاظ السيئة و الفاحشة ، و هو عادة ما يسبق العنف الجسدي و هذا ما نشاهده في الواقع كالشتم و السب ثم الضرب .

2-2-13- العنف الموجه نحو الممتلكات :

و يقصد به" تخريب ممتلكات الآخرين و إتلافها مثل تكسير و حرق أو سرقة هذه الممتلكات و الاستحواذ عليها" [60] ص 21 .

هنا العنف يأخذ شكل آخر أي لا يمارس مباشرة على الضحية لا من الناحية الجسدية أو المعنوية و إنما يكون على ممتلكاته ، و هذا النوع من العنف منتشر بكثرة في المؤسسات التعليمية بحيث يخرب التلاميذ و يحطمون ممتلكات المؤسسة في أوقات الفراغ أو عند خروج الأستاذ من حجرة الدراسة ، أو في الأمان البعيدة عن أعين الإدارة ، أو يقومون بسرقة ممتلكات بعضهم بعضا .

2-2-14- العنف الأسري : [56] ص 74 :

يرجع هذا النوع من العنف إلى الرواسب الاجتماعية و السيكولوجية الموجودة بين الوالديـــن

و الأبناء أو الزوجين ، و يحدث العنف الأسري في الأسر الفقيرة و الغنية على حد سواء .

ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة الآباء للأبناء بين العنف الذي قد يصل إلى حد إرهابهم و بين التدليل الزائد الذي يصل لحد التسيب ، فالآباء في الأسر الفقيرة من قهر الفقر و إحباطه و ليسوا على استعداد لتحمل المزيد من ضغوط الأبناء ، فيرفضون طلبات أبنائهم بعنف قد يصل لحد الإيذاء البدني ، حيث أن العنف يولد العنف فرواسب الإحباط و الكبت و القلق و الضيق تتراكم داخل الأبناء لتنفجر بعد ذلك في عنف وعدوان لا يحمد عقباه .

أما الآباء في الأسر الغنية فإنهم يدللون و يغدقون على أبنائهم و إذا فوجيء الأبناء بعدم القدرة على تلبية إحدى رغباتهم من المحتمل أن يلجأ إلى العنف سواء بالنسبة لنفسه أو للآخرين كرد فعل لما أصاب كيانه النفسي من اهتزاز .

2- 2-15- العنف الأعمى :

عبر عنه " نبيل غريب" قائلا بأنه" أبشع أنواع العنف لأنه أعمى بالنسبة لضحاياه و أعمى بالسبة لمرتكبه ، و خاصة أن العنف في طياته قوة ذاتية لتوليد العنف ، فالعنف لا يولد سوى العنف و متى بدأ دون وجود أية عوامل لكبح جماحه فإنه يتفرع و يتشعب ليورط الجميع في دائرته الجهنمية المفرغة" [56] ص 78 .

2-2-16- العنف الخفي [56] ص 88 :

هو التنكر و التخفي لأشكال العنف خلف أقنعة جديدة ، أو إلى البحث عن مخرج آخر له و غالبا ما يجد ذلك المخرج في اتجاهين :

الأول : أن يتحول إلى الداخل فيعبر عن نفسه بطريقة غير متوقعة و غير مباشرة قد تبرز في الأحاديث الفلسفية و المناظرات النقدية التي تتجلى فيها نرجسية المتحدثين و ذاتهم المتضخمة ، كما يعبر العنف الداخلي عن و جوده في مواقف الحياة اليومية كالمشاجرات و الشغب العشوائي الذي ينشأ فجأة في أثناء المظاهرات و الاحتفالات دون وجود عوامل شخصية تؤدي إليه ، و في قاعات الرقص حيث تنتهي الليلة بتحطيم القاعة و تدوين البيانات في قسم الشرطة ، أي أن العنف الكامن في أعماق النفس البشرية يجد مخرجا له من منافذ عديدة و مختلفة كلما سنحت فرصة لإطلاق الانفعالات العدوانية الغامضة التي تبحث دائما عن متنفس لها ، و مواقف الجدل أو المعارضة أو الخصومـــــة تقدم عادة هذه الفرصة .

الثاني : و يستطرد "نبيل راغب" قوله بأن العنف ينطلق إلى الخارج و يتخفى في أشكال جماعية ابتكرتها التكنولوجيا و النظم السياسية فالتكنولوجيا الحديثة تمارس عنفا خفيا على الإنسان التي ابتكرها لكي تكون في خدمته،فأصبح تحت رحمتها فقد تحول الناس إلى مجرد تروس في آلة التكنولوجيا الحديثة ، فهي تمكن الناس من الاتصال ببعضهم بعضا و تخلق عالما مشتركا لجميع الأمم لكنها في الوقت نفسه تمزق الأرض إربا و تسعى لإخضاع الناس و الطبيعة لإرادتها بعد أن مكنتهم من تشكيل العالم لكي يلائم غاياتهم و أهدافهم .

2-2-17- العنف في المعارك :

استعرض" عبد الرحمن العسيوي" ما أوضحه "calla tin" من أن سلوك الفرد السوي يلجأ للعنف إذا تعرضت حياته للخطر أو للخبرات الصدمية و أن للمعارك الحربية آثارا بعيدة المدى تبقى بعد انتهاء الحرب ، و الحالات المرضية التي تتأثر تأثرا سلبيا بخوض معركة الحرب قد تستمر في المعاناة من العنف والاكتئاب و الإدمان ، و لكن ينبغي الإشارة إلى هذه الأعراض و تلك الاضطرابات تصيب جميع المشاركين في المعارك و لكن يتأثر بها نسبة قليلة و قد يصاب الجندي بالمخاوف [46] ص 51.

2-2-18 العنف في السلوك الإرهابي :

يتسم الإرهابي بسلوك العنف ، الإرهابي سلوك عنيف بكل المقاييس السيكولوجية ، ويرجع هذا السلوك العنيف المصاحب له و الجرائم الناتجة عنه إلى ما يعانيه الإرهابي من سيمات شخصية معينة كالتعصب ، مع خبرات الحرمان التي عاشها الإرهابي العنيف و هو طفل و افتقاره إلى الحب و العطف ، و لذلك يلجأ للارتباط ببعض الجماعات السياسية بحثا عن الصداقة و الارتباط و الالتصاق و من ثم يخضع خضوعا كبيرا للسلطة التي ينتمي إليها و يصبح على استعداد تام لتنفيذ ما يلقى عليه من أوامر و تكليفات مهما كانت خطورتها لأنه يعتبرها مقدسة ، و يقوم بتطبيقها و هنا يفتقد الإرهابي إلى الاعتراف بمشاعر الخوف أو القلق (وهو عكس المضمون الداخلي لشخصيته) و يبدو عليه فقدان الوعي بحالة الرعب و الفزع التي تحتويه ، فيتولد لديه حاجة قوية نحو العنف و العدوان [56] ص 52 .

2-2- 19- عنف المرأة :

عندما تعاني المرأة من قسوة معاملة الرجل و من قهر النظام و عنفه ، على أساس أن تركيبها البيولوجي قد حدد لها وصفا ثانويا ، جعل الأنوثة تابعة للرجولة و تقف عائقا أمام كيان المرأة

الاجتماعي ، كما أن صرا عات الأدوار عند المرأة : الحمل و مسؤولية الأسرة و الأولاد و خدمة الزوج إلى جانب العمل يجعلها في حالة من التوتر الدائم و خوف من الفشل يعوق إثبات الذات لديها و يدفعها إلى العنف القهري الذي يمزقها بدنيا و نفسيا .

و يقول" نبيل راغب" أن المرأة حين تفتقد الزوج سواء أكانت أرمل أو طالق أو منفصلة أو مهجورة يجعلها عاجزة و لا عائد لها و في نفس الوقت تعول أطفالها تقع فريسة الاستغلال الجنسي و الاقتصادي ، خاصة عندما لا تجد فرصة عمل ملائمة ، و يصبح الفسق و امتهان الجسد و بيعه بعض ما يقع على المرأة من عنف و قهر ، بل تصبح أيضا عرضة للإخصاب [56] ص 80 .

هذا علاوة على أن السيادة الأبوية في المجتمع قد أدت إلى إبعاد المرأة عن الاشتراك في المسائل السياسية و الاقتصادية و الثقافية و الاجتماعية طبقا للفكرة القديمة المتعلقة بقدراتها و ما يصلح لها ، و أوضح" راغب" رأي" بولنج" أن هذه الصور من صور القهر ترتبط ارتباطا وثيقا بالاختصاب و القهر و الدعارة الناجمة عن النظر للمرأة كمتاع ، كما أن القسوة و صور العنف داخل الأسرة تتعد و تتباين طبقا للظروف المختلفة التي يمر بها المجتمع و التي تتأثر بالتفاعل بين الوضع الاجتماعي و الاقتصادي ، و بين القيم الاجتماعية و الأنماط الثقافية و بالتالي تصوغ الإطار الفعلي لممارسة العنف و القسوة ابتداء من ضرب النساء إلى الإساءة للأطفال ، مما أدى إلى ظهور المرأة المعتدية نتيجة لعنف الرجل و قسوته معها ، و لما يقع عليها من قهر بصفتها تحت رحمته و أمره منذ ميلادها ، و من الطبيعي أن ترد العنف و القسوة في أول فرصة تسنح لها و غالبا ما تبدأ انتقامها غير المباشر بممارسة العنف و القسوة مع أبنائها و هم في سن لا تسمح لهم بالصمود و التحدي لها و يمكن تواجدها كثيرا مع الأطفال فيتاح لها فرص العنف و القسوة مع الأطفال أكثر ما يتاح للأب [56] ص 83 .

2- 2-20- العنف العلني أو الصريح (الصريح أو المباشر) :

و الذي يرجع إلى تغير نمط العلاقات الاجتماعية و الاقتصادية القائمة و كذلك للتغيرات السياسية و الفكرية و الثقافية و الدينية و القيمية التي ينتج عنها الصدام بين الأفراد أو الجماعات من ذوي المستويات المختلفة في أي من المجالات سابقة الذكر[46] ص 53 .

2 -2-21- العنف المدرسي :

وهو العنف الممارس في إطار المؤسسة التربوية ، و من أوجه العنف الممارس من طرف المعلمين ، و فيما بين التلاميذ ، من طرف التلاميذ على المعلمين ،ومن طرف إدارة المؤسسة على

التلاميذ و المعلمين...إلخ و يرجع هذا العنف الممارس في المؤسسات التربوية إلى عدة أسباب من بينها :

المؤسسة التربوية نفسها كطريقة تصميم المؤسسة و إكتضاض الصفوف و نقص المرافق الضرورية و انعدام الخدمات ، أو قد يرجع إلى المدرسين ككثرة الغياب في أوساط المعلمين الأمر الذي يودي إلى ضرورة استخلافهم بمدرسين آخرين و هذا بدوه يؤدي بالتلاميذ إلى الخروج عن النظام في الصف ، و يساعد على ازدياد الفوضة و التمرد داخل المؤسسة التربوية عامة بالإضافة إلى سلوكيات بعض المعلمين غير المسئولة ، و أسباب أخرى تعود إلى التلاميذ كطبيعة التنشئة الاجتماعية و الوقوع تحت تأثير المخدرات ، و الإحساس بالظلم و التعويض عن الفشل و الاختلاط برفاق السوء . أو قد ير جع إلى أسباب قانونية كعدم وجود قوانين و لوائح واضحة تحكم عمل المؤسسات التربوية و الافتقار إلى أنظمة تعالج مسائل الاختلاف بين الأطراف الفعالة في المؤسسة التربوية (الأساتذة ، التلاميذ ، الإدارة) ، هذا بالإضافة إلى الأسباب البيداغوجية كاستعمال أساليب بيداغوجية غير مناسبة و الاعتماد على مناهج دراسية قديمة لا تتماشى و متطلبات العصر، و عدم وجود لجان بيداغوجية لمتابعة التلاميذ و نقص البرامج الثقافية و الترفيهية في المؤسسات التربوية بالإضافة إلى عدم وجود لجان تأديبية في حالة وجود تجاوزات و عدم التعاون و التنسيق بين جمعيات أولياء التلاميذ و إدارة المؤسسة ناهيك عن وسائل الإعلام للدور الذي تلعبه في تفشي ظاهرة العنف خاصة الإعلام المرئي من خلال الأفلام و المسلسلات التي تبث يوميا ، بالإضافة إلى العديد من القنوات الفضائية التي تساهم هي الأخرى في تشكيل خليفة العنف لدى التلاميذ .

و عليه يتبن لنا أن ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية لا يمكن أن تعود إلى التصميم المادي للمدرسة فقط أو إلى سلوكات مدرسيها ، أو برامجها غير المناسبة ، و إنما يعود أيضا و بشكل أساسي إلى المجتمع و مؤسساته الاجتماعية كالأسرة و وسائل الإعلام و جماعات رفاق السوء باعتبار أن هذه المؤسسات سابقة للمدرسة كما أنها متزامنة لها و بالتالي ينتقل العنف من المجتمع إلى المدرسة المقننة و تصبح هذه الأخيرة مسئولة عن أعباء الخلافات الأسرية و مشاكل الشارع و ما يحتويه من آفات .

2-3- سمات و خصائص الشخصيات العنيفة [46] ص 55 ،56 :

* أكثر من غيرهم اهتماما للآخرين بالقصور العدائي و الشر و سوء النية .

* يغلب عليهم الميول البارانويدية التي تتضمن أفكار الشك و الاضطهاد فقد يرتكب العنيف جريمته و هو على ثقة تامة من صدق اعتقاده الوهمي الخاطىء .

* أكثر من غيرهم شعورا بعدم الأمان .

* الميل للقتل أو السرقة أو النهب أو الثورة و التمرد و العصيان و الاضطراب و التحريض و تعاطي المخدرات وغيرها من الإنحرفات الاجتماعية .

* الاندفاع و التهور و عدم النضج الانفعالي و الاجتماعي .

* يعتقدون بأن تصرفاتهم ضرورية و خيرية ، لأنهم يقاومون الشر و الظلم و هم مقتنعون بل و مصرون عليها أحيانا .

* افتقار مشاعر الثقة في النفس .

* العجز عن التفكير في أنفسهم كأفراد أو في القيم الاجتماعية و الأخلاقية السائدة في مجتمعهم .

* الميل للشغب و المشاكسة .

* غرور و تصلب في الرأي .

* إضطرابات شديدة في الشخصية .

* شخصية سيكوباتية مضادة للمجتمع .

* حب شديد لحمل السلاح .

* مظاهر التدين المصحوب بالتشدد أحيانا .

* فشل دراسي و أسري و عدم الرغبة في الزواج لانشغالهم بأعمال العنف و التخريب .

* القلق الزائد و الإحساس بعدم الأمن النفسي ، فهم يعيشون في تهديد و توتر مستمرين .

* معتقدات خاطئة و أفكار غير عقلانية حول مجريات الأمور في المجتمع ليقنعوا أنفسهم بضرورة رفضها و بالتالي التصدي للقضاء عليها .

* التفكير في تدمير و تهديم لمجتمع و محاولة التخلص من السلطات العليا للنظر أليهم على أنهم مصدر الفساد الاجتماعي .

* أوهام مرضية قد تدفع بهم نحو الشك أو الخوف أو الشعور بالاضطهاد الشديد و الرغبة في الانتقام أو الدفاع عن النفس قد تصل إلى حد الجنون .

نستخلص من العناصر السابقة الذكر أن الخصائص الشخصية للفرد العنيف تتسم بالمريض النفسي فهو بحاجة ماسة لعلاجه ، فهو يقوم بهذه السلوكيات قد تصل أحيانا إلى حد القتل و هو مقتنع حد اليقين بصواب ما يقوم به ، و هذه الشخصية المرضية ليست فطرية و إنما اكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية الخاطئة التي تلقاها بدء من الأسرة و بقية المؤسسات الأخرى .

مما سبق نلاحظ أن أشكال العنف ليست متمايزة كل التمايز ، و لا هي مستقلة أو منفصلة عن

بعضها بعضا ، فقد تكون هناك سلوكيات عنف مادية ونفسية و رمزية في وقت واحد ، و قد توجه كل هذه الحالات نحو الذات أو نحو الآخرين ، و قد تظهر هذه الأشكال مجتمعة معا (المادي و المعنوي) أو منفصلة .

2-4- الفرق بين العنف و العدوان :

العدوان في نظر المختصين في علم النفس هو عبارة " عن التهجم أو القيام بعمل أو نشاط عدواني " [62] ص 101 ، ويعرفه "إيجلي" (Eagly) بأنه " كل فعل أو قول فيه إيذاء للنفس أو للآخرين " [24] ص 59 أما في نظر " عادل بيومي " هو " ذلك السلوك الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين أو أشيائهم أو ممتلكاتهم سواء كان ذلك بدنيا أو لفظيا " [63] ص 45 .

و يعرف كذلك على أنه " فعل اعتدائي هدفه أو غايته إسقاط أو التخلص من الآخرين بالاستخدام المجابهة (المواجهة) الجسدية أو المعنوية أو المادية " [64]ص 46.

فإذا أردنا أن نفهم الفرق بينهما بصفة جيدة لا بد النظر إلى عوامل الإثارة و المتمثلة في أن "علماء النفس مثلا يرجعون العدوان إلى عوامل بيولوجية ، وراثية ، تبرز في شكل سيطرة الغرائز و الدوافع الشخصية على سلوكيات الفرد ، بينما العنف فإنه يقوم على أساس عناصر هي القوة ،الإرادة ، و الألم و هو ينتج بفعل عوامل مباشرة أو غير مباشرة أي أنه مكتسب " [64] ص 49 .

و حسب " حجازي " يكمن الفرق بينهما في " أن العنف هو الجانب النشط من العدوانية و في هذه الحالة تنفجر العدوانية صريحة مذهلة في شدتها و اجتياحها لكل الحدود [49] 15 .

أما علماء الاجتماع الأسري فيرون الفرق في كون " العنف يشير إلى الأذى الجسدي ، بينما العدوان يشير لأي فعل حاقد يميل إلى إلحاق الضرر بشخص آخر ، و الضرر لا يكون جسديا فقط بل يكون انفعاليا أو حرمانا ماديا [49] ص 87 .

و عليه يرتبط العنف بالعدوان " فالعدوان هو سلوك القصد منه إحداث الضرر الجسمي أو النفسي لشخص أو جماعة أخرى ، أو هو سلوك مقصود يرمي إلى إلحاق الأذى و الضر بالشخص الآخرعن قصد و عمد ، و على هذا فإن كل الأفعال التي ترمي إلى الإيذاء بشكل عارض لا تكون عدوانا ، أما العنف فهو الجانب النشط من العدوانية و في هذه الحالة يمثل العنف الصورة القصوى من متصل العدوان [10] ص 20 .

نلاحظ مما سبق أي من التعاريف الخاصة بالعنف المشار إليها في بداية الفصل و التعاريف الخاصة بالعدوان على أنهما يختلفان عن بعضهما بعضا حسب و جهة نظر العلماء و الباحثين و ذلك حسب تخصصاتهم ، فنظرة الاجتماعية تختلف عن النظرة النفسية للعدوان و العنف ، غير أن كل التعاريف لعلها تتفق في شيء واحد و هو أن كل منهما – العنف و العدوان – سلوك غير حضري هدفه إيذاء غيرنا و إلحاق الضرر بهم و التعدي على حرياتهم .

2-5- الاتجاهات المفسرة للعنف :

يقوم الفرد بالسلوك العدواني لعدة أسباب ، فالعنف كأي سلوك إنساني آخر له أسبابه التي قد ترجع لعوامل ذاتية و بيئية أو لعوامل موقفية مرتبطة بالموقف الذي يحدث فيه العنف أو إلى كل هذه العوامل المجتمعة ، و مع تعدد أشكال العنف حاول بعض العلماء و ضع نظريات لتفسير السلوك العدواني بالأشكال المختلة ، و تحاول هذه النظريات أن تبحث في أصل العنف و أسبابه و العوامل المؤثرة فيه .

و قد تنوعت النظريات التي تناولت السلوك العدواني بالدراسة و التفسير من جميع جوانبه المختلفة (النفسية ، الاجتماعية ، البيولوجية) .

و التفسير الاجتماعي في حد ذاته يختلف من نظرية إلى أخرى بحسب المنطلق الفكـــــــري و القاعدة المنهجية المعتمدة ، لذلك نجد عدة نظريات التي و إن اتفقت حول الموضوع المدروس فإنها تختلف في طريقة تناوله و هو شأن التفسير النفسي و البيولوجي .

فدراسة العنف و الدوافع المؤدية إليه تدفعنا لإعطاء حوصلة عامة حول أهم النظريات و الآراء التي حاولت أن تفسر فحوى هذا السلوك (العنف) ، و نحاول أن نبينها فيما يلي :

2-5-1- الاتجاه البيولوجي :

يهتم هذا الاتجاه بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغات و الجينات الجنسية و الهرمونات و الجهاز العصبي المركزي و اللامركزي و الغدد الصماء و التأثيرات البيوكيميائية و الأنشطة الكهربائية في المخ ، حيث يوجد لدى الإنسان و الحيوان ميكانيزم فسيولوجي و ينمو هذا الميكانيزم عندما يثير لديه الشعور بالغضب ، و هو يؤدي لحدوث بعض التغيرات الفسيولوجية التي تؤثر بدورها على سرعة القلب و زيادة ضغط الدم و زيادة نسبة الجلوكوز فيه و إلى زيادة معدل تنفس الفرد و انكماش عضلات أطرافه مما يؤدي لتوترها لتقاوم التعب و الإرهاق ، كما تزداد سرعة

الدورة الدموية و خاصة في الأطراف ، و يعض الفرد على أنيابه و تصدر منه أصوات لا إرادية و يقل إدراكه الحسي حتى إنه قد لا يشعر بالألم في معركة مع غريمه [65] ص 70 .

و عليه يركز هذا الاتجاه على بعض العوامل البيولوجية الكامنة في الفرد مثل الصبغيات و الجينات و الهرمونات ، و الجهاز العصبي و الغدد الصماء و التأثيرات البيوكميائية و الأنشطة الكهربائية في المخ التي قد تكون مثيرة للعنف .

فقد أشارت دراسات " مارك " (Mark) و " ماير " (Mayer) إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ و هي الفص الجبهي و الجهاز الطرفي مسئولة عن ظهور السلوك العدواني للإنسان و لقد أمكن بناء على ذلك إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى الهدوء ، أما عن العلاقة بين الهرمونات و العدوان فقد اتضح أن عدوانية الذكور لها مكون بيولوجي مرتبط بهرمون جنس الذكور (الأندروجين) ، و من ثم أشار " جاكلين " (Jacklin) إلى أن الذكور بوجه عام أكثر عدوانا من الإنـــــاث و ذلك للدور الذي يلعبه هرمون الذكورة في علاقته بالعدوان ، كما توصل أيضا إلى حقيقة مؤداها أن الإنـاث تستطيع أن تكون أكثر عدوانا من الذكور بواسطة تعديل الهرمون الذكري لديهم في فترة البلوغ [65] ص 71 .

و يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الهرمون الذكوري " الأندروجين" هو السبب المباشر لوقوع العنف بدرجات كبيرة بين الرجال ، و أن هذا الهرمون يفرز نسبة عالية أوقات النهار مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب و ينمي مشاعر الانفعال ، و ينخفض إفرازه عند النساء .

و ما يمكن قوله حول هذا الاتجاه هو أن الذكور يميلون إلى العنف أكبر من الإناث و ذلك بسبب الدور الهام الذي يلعبه الهرمون الذكوري لأنه يزيد من درجة الإثارة ، كما أن الفرد الذي يقل عنده هذا الهرمون عادة ما يميل إلى الهدوء و بالتالي تقل عنده سلوكيات العنف .

كما ساهمت العلوم البيوكميائية في أبحاث العدوان و ركزت على النواحي البيولوجية و خاصة الاهتمام بمنطقة "أمجدالا" التي تعتبر من أهم المراكز المسؤولة عن العدوان [50] ص 64 ، و هناك اتجــاه آخر يركز على الإضطربات الخاصة بالغدد النخامية و الغدد الدرقية عنــد بعض المجرمين حيث فسر ذلك "سكندر " بأن زيادة إفرازات الفحص الأمامي للغدد النخاعية يصاحبه توتر و جرأة و اندفاع إلى العدوان ، كما أشار علماء الكروموسومات إلى وجود خلل في كرو موسومات الجنس

عند بعض العتاة من المجرمين بزيادة كروموسوم الجنس (xxy) وليس(xy) كما هو الحال في خلايا الأشخاص العاديين [50] ص 56 .

و يشير "فريمان ألن" أن هناك دراسات تربط بين جنس الذكر و الهرمونات الخاصة بالإندروجين و العدوان ،فزيادة هرمون الإندروجين له علاقة بزيادة السلوك العدواني في حين انخفاض مستوى الإندروجين يؤدي إلى تنفيذ الأفعال العنيفة ، كما أن الإكتشفات الحديثة التي أجريت في المستشفيات العقلية أضافت الكروموزوم (xxy) الذي يعتبر عاملا مفسرا للعنف و لكن هناك العديد من الذكور الذين يوجد لديهم زيادة الكروموزوم (xxy) ولا يمكن أن يكون الأفراد ذوي الميول العنيفة [61] ص 121 .

كما دلت الأبحاث الحديثة على اللوزة (توجد جلف العينين) في المخ و الجهاز الطرفي في السطح الأنسي في المخ مع التنبيهات الكهربائية لأجزاء من الهيبو ثلاموس بعلاقة العنف بهذه المراكز في المخ ، و أنه لولا الاعتبار الخلقي لأمكن وضع حوالب مشعة في هذه المراكز لعلاج السلوك العنيف المرضي ، و يجرنا ذلك للحديث عن العلاقة بين الصرع و العنف ، فمريض الصرع أكثر عرضة لنوبات العنف من الشخص العادي ، و أن مرض الصرع بين القتلة نسبتهم أكثر من المجموع العام .

وقد ثبت أن التنبيه الكهربائي لعدة مراكز في الدماغ خاصة المهاد التحتاني يؤدي إلى أنواع متفرقة من العنف في الحيوان ، فمثلا تنبيه الجزء الجانبي من المهاد التحتاني يؤدي إلى العنف التلقائي ، أما الأجزاء الأنسية تؤدي إلى العنف النابع من الخوف أو الدفاع عن النفس ، أما تنبيه الجزء الخلفي فيثير الهرب ، بالإضافة إلى أن أي تلف أو عطب في المهاد التحتاني يزيد من حدة العنف ، وإن كان المهاد التحتاني أهم أجزاء الدماغ في التحكم في العنف ، إلا أن مناطق أخرى في الدماغ تلعب دورا رئيسيا ، فاللوزة تثير الأفعال العنيفة ، بينما تلفيف حصان البحر يثبت هذه الأفعال وكذلك يمكن إثارة العنف بتنبيه أجزاء من المخ و تستعمل مسارات العنف و الأمنيات الحيوية كمادة لتوصيل الشحنة .

و يدعي بعض الجراحين بنجاح عمليات الكي لبعض أنواع اللوزة أو في الفحص الصدغي في الدماغ لتحسين السلوك العنيف ، ولكن مزال الخلط موجودا في كيفية التحكم في العنف الإنساني و ما زالت الأبحاث يكتنفها الغموض و نتائج جراحة المخ قابلة للتمحيص [66] ص195،193 .

إلا أن هذه الدراسات تحتاج إلى بحث و تدعيم لأن النتائج لا تعتبر حاسمة نظرا لأنها لا تعمم على جميع الأفراد ، وإذا كان حقا – العدوان و العنف- زيادة هرمون الإندروجين أو اضطراب في الكروموزومات أو خلل في اضطراب الغدد النخاعية فبما نفسر وجود أفراد عدوانيين و آخرين غير ذلك ، و بما نفسر أن هناك مجرمين و لا توجد لديهم أية اضطرا بات في الغدد (النخاعية الدرقية) و كذلك الكروموزومات .

و هناك نظريات تمثل هذا الاتجاه منها :

2-5-1-1- النظرية الوراثية :

يرى علماء الوراثة أن هناك صفات أساسية في الفرد تأتيه من أبويه و أسلافه من طريق الوراثة فينتقل السلوك الجانح عن طريق الوراثة [67] ص 35 .

فالأطفال كما يشبهون أبائهم من الناحية الجسمية و العقلية فإنهم يشبهونهم سلوكيا و عاطفيا و هذا ما تبين من خلال دراسة أجريت عن "الأطفال مضطربي السلوك الذين فصلوا عن والديهم و تبناهم آباء آخرون ، حيث وجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين هؤلاء الأطفال و بين آباءهم بيولوجيين مضادين للمجتمع أو أقارب بولوجيين مضادين للمجتمع أو مضطربي السلوك ، كما أن هناك ارتباط وراثيا بين اضطراب نفسي آخر غير اضطراب السلوك مثل (الفصام) لدى أحد الوالدين و بيـــن اضطراب السلوك " [68] ص 143 .

حيث ثبت أن الخلية الإنسانية التي يتكون منها الكيان الإنساني تتكون من جزأين هما : النواة و البلازما ، و تتكون النواة من مجموعة من الكروموزومات تحمل ما يعرف باسم الجينات أو الصبغيات أو الإمكانيات الوراثية للإنسان [69] ص 14 ، هذه الجينات لها دور مهم في ظاهرة العدوان و السلوك العنيف .

و يفترض أن المحددات الوراثية و غيرها من المحددرات البيولوجية تلعب دورا حاسمـا فيتطور الفرد ، بحيث يرى أنصار هذه النظرية أنه يمكن الحصول على تمثيل هذه العوامل من خلال مجموعة من القياسات قائمة على البنيان الجسمي ، ففي رأيهم هناك بناء بيولوجي مفترض (الطراز البنائي) ، يكمن وراء البنيان الجسمي الخارجي الملاحظ (الطراز الظاهري) و يلعب دورا هاما لا في تحديد النمو الفيزيقي فقط و لكن أيضا في تشكيل السلوك [70] ص 45 .

2-5-2- الاتجاه النفسي :

يتناول الاتجاه النفسي دراسة شخصية الفرد من صفات حيوية و سمات نفسية ، كالمشاعر و الذكاء ، و صفاته الشخصية كالجنس و السن و فيما يلي سيتم عرض لأهم هذه النظريات .

2-5-2-1- نظرية التعلم النفسي :

يتولد العنف حسب هذه النظرية نتيجة الصراع بين الإنسان و نفسه و معطيات العالم المحسوس الذي يعيش بين جوانبه ، عندما تدفعه رغباته لكي يحقق أمرا معينا و يصطدم بعائق فإنه يقع نهبا للصراع النفسي إذا تعرض لمجموعة من القوى المتساوية تدفعه في اتجاهات متعددة فيصاب بالتشتت و التوتر و الصراع الذي ينتج عنه سلوك العنف [71] ص 344.

و تؤكد تلك المدرسة أن الإنسان الذي يريد لنفسه تجنب الصراع و التوتر عليه أن يشبع دوافعه البيولوجية دون أن يتأثر بها قد يصلح عليه المجتمع من قيم و تقاليد و عادات قد تصطدم مع هذه الحفزات البيولوجية ، و يشكل هذا الاتجاه النفسي صورة الصراع النفسي على أنها حـــرب ضروس تشنها أجهزة الشخصية [72] ص 53 .

و حسب هذه النظرية فالمنحرفين عن الطريق السوي في حاجة إلى المعالجة النفسية أكثر من إنزال العقاب بهم ، و يلزم معرفة دوافعهم الحقيقية الكامنة وراء ممارسة العنف .

2-5-2-2- نظريات الشخصية :

قد أسهمت هذه النظريات في فهم طبيعة العنف خاصة من الناحية الإكلينيكية و الو صفية أكثر من الناحية الأساسية ، فلفظ السيكوباتي العنيف كان له جاذبيته الخاصة في وصف الكثير من المرضى و لكن من صعوبة التفرقة بين السيكوباتي العاجز و السيكوباتي العنيف و كذلك من الصعوبة التنبؤ متى يصبح السيكوباتي عنيفا و متى تكون استجابته عنيفة ، فأحيانا ما نرى الشخص الهادىء الخجول أو الشخصية القهرية و الذي نادرا ما نجد في سلوكها أي آثار من العنف عرضة لعمليات عدوانية عنيفة تحت مؤثرات خاصة ، إذن فالعنف ممكن حدوثه مع أي نمط من أنمـاط الشخصية ، و لكننا نعرف من الناحية إحصائيا أن العنف أكثر انتشارا بين الشباب الذكور الذين يعشون في أماكن مزدحمة في المدن الصناعية الكبيرة [66] ص 121 .

ويعبر "مارتن " عن العنف و يعتبره من الانحرافات الاجتماعية و يقرر أن هناك أناسا يميلون إلى الغش و الكذب و السرقة باستمرار و لا يشعرون بالذنب أو بلوم الذات ، و يرى بأن الشخصية المضادة للمجتمع تعاني من انعدام الضمير الأخلاقي أو قلة الشعور بالذنب عندما تهدر أو يخرق

القانون أو القيم ، كما أنها شخصية اندفاعية تعاني من العجز في القدرة على إرجاع الإشباع و العجز عن الاستفادة من أخطائهم السابقة مع فقدان الروابط العاطفية التي تربطهم بالناس الآخرين مع السعي و البحث عن مواقف الإثارة الجديدة حيث يشعرون بالملل بسرعة مع قدرتهم على إعطاء انطباع جيد عن أنفسهم [73] ص 43 .

لقد وضع علماء النفس الاجتماعي قائمة لعدد من السيمات التي يتميز بها الإنسان الهامشي حيث أشاروا إلى أنه " يتميز بازدواج الشخصية و ازدواج المشاعر و الاتجاهات ، الولاء المزدوج تقلب المزاج ، و الشعور بالانحطاط و اللامبالاة و الانطواء و الاغتراب و ضعف بناء الأنا و الاستجابات السريعة للمواقف و عدم القدرة على تأجيل الإشباع للدوافع الفردية ، فهذه الخصائص تؤدي بالأفراد التي يمتلكونها إلى القيام بنشاط عدواني نحو المجتمع و الجماعات الذين يعيشون فيها ، ولقد حدد علماء النفي الاجتماعي الأفراد و الجماعات التي تنتشر فيهم هذه السمات الهامشية بأنهم المراهقين الطبقات الفقيرة ، الأشخاص الذين نزلوا سلم التدرج الاجتماعي و المهاجرون من القرية إلى المدينة [66] ص 132 .

2-5-2-3- نظرية التحليل النفسي :

يؤكد كثير من الباحثين أن العنف جزء أساسي في طبيعة الإنسان و أنه التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة و أن أي محاولات لكبت عنف الإنسان ستنتهي بالفشل بل إنها تشكل خطر النكوص الاجتماعي فلا يمكن للمجتمع الإنساني أن يستمر دون التعبير عن العنف ، لأن كل العلاقات الإنسانية و نظم المجتمع و روح الجماعة يحركها من الداخل هذا الشعور بالعنف [74] ص 25 .

حيث يرى" فرويد" أن البشر لم يخلقوا للحضارة ، كما لم تخلق الحضارة للبشر فهي تزعجـــه و تخيفه عند كل منعطف من منعطفاتها و تؤدي إلى العصاب النفسي و تدمير الذات ، و يرى أن البشر الأوائل قضوا أعمارهم يجرون بعضهم بعضا من شعور رأسهم ، ضاربين أعدائهم بالهراوات و أن كرابح الإنسان المعاصر تمنعه من إتيان نفس السلوكات و هو ما يصيبه بالعصاب و الخلل النفسي ، و أن التحضر في نظر" فرويد" انضباط ذاتي كامن من جانب أعضاء المجتمع المتحضر ذلك الانضباط لا يجوز معه أن يكون لدى أحد أفراده تصريحا بتهديد الناس بسكاكين الحفر ، كما تحدث "فرويد" عما أسماه "ثاناتوس" أو" الدافع إلى الموت" الذي يعني الدافع البشري للجنس لتدمير الذات ، حيث صاغ "فرويد" الرغبة في الموت في زمن الحرب العالمية الأولى في محاولة منه لتفسير المذبحة العالمية [74] ص 22.

و فسر" فرويد" العنف و العدوان في ضوء غريزة التدمير بأن الشخص الذي يقاتل الآخرين و ينزع إلى التدمير يعود ذلك إلى أن رغبته في الموت قد عاقتها قوى غرائز الحياة ، و قد تمتزج غرائز الموت و غرائز الحياة و مشتقاتها معا ، فتلزم كل منها الأخرى بموقف الحياد أو يحل إحداهما محل الآخر ، فالأكل مثلا يمثل امتزاج الجوع بالتدمير فيتحقق إشباعهما بقضم الطعام و مضغه و ابتلاعه ، كما قد يؤدي الحب بوصفه أحد مشتقات غريزة الجنس إلى حياد الكراهية و هي من مشتقات غريزة الموت ، كما قد يحل الحب محل الكراهية أو الكراهية محل الحب [75] ص 115.

و مـــــن ثم يرى "فرويد" أن العدوان و العنف حافز فطري وظيفته إشباع حاجاته ، و يظهر العدوان حين تبقى الحاجات بلا إشباع ، كما يظهر في أي صورة من صور تأكيد الذات ، و أن الذات السوية تعمل على التكيف و التوافق و إشباع الحاجات و الدوافع الفطرية في ضوء الواقع الفعلي و فشل الذات في إحداث هذا التوافق قد يؤدي بالفرد إلى أحد مصادر ثلاث المرض النفسي الجناح العنف و الجريمة [46] ص 23 .

و حسبه (فرويد) يسلك الإنسان حسب غريزتين غريزة الحياة المتمثلة بعمليات الهدم و الكره و العدوانية ..... و العدوانية قد تكون باتجاه الشخص نفسه فيتولد عنها تدمير الذات بتعاطي المخدرات أو بالانتحار ، و قد تكون بالاتجاه الآخرين فيتولد عنها تدمير المجتمع من خلال أعمال النهب أو الإخصاب أو الجريمة . وإزاء ذلك اعتمد "فرويد" بأن العدوان فطري أصيل ، و يرى بأن هناك ظواهر مرضية تتسم بوجود دوافع غريزية غير قابلة للتعديل و إنما تتكرر في حياة الفرد آليا و هي معارضة لدوافع الحياة معارضة صريحة [76] ص 90 .

كما أوضح "إيريك فروم " في مؤلفه "تشريح التدمير البشري " أن الإنسان يختلف عن الحيوان في حقيقة واحدة وهي أن الإنسان قاتل ، فهو الكائن الوحيد من الثدييات العليا الذي يقتل و يعذب أفراد آخرين من بني جنسه و بلا سبب ، و كتاب "فروم" مكرس للإجابة على هذا التساؤل : لمـاذا يعد الإنسان الكائن الوحيد الذي يقوم بقتل و تعذيب الآخرين من بني جنسه ؟ .

و ارتكز "فروم" على آراء "فرويد" في نظرته للعنف و العدوان كما ارتكز على آراء "ويلز" الذي اعتقد بأن المشكلة بدأت حينما انتقل الناس للمعيشة في تجمعات كبرى في المدن ، حيث تجمعوا في التصاقات و اتصالات لم يؤهلهم ماضيهم لها ، و أن الحضارات المبكرة لم تتطور ببطء لتكون مجتمعات حضرية ، بل كانت زحامات محتكة ببعضها بعضا كان لا بد أن ينتج عنها ردود فعل عنيفة غير مسبوقة ، كما أمسك بالسلطة وسيطر على الثروة رجال لا يتصفون بالرحمة و كان علـى

باقي التجمعات أن تعيش في أكواخ مما جعل البشر يتحولون إلى قتلى .

و تطور مفهوم "فروم " للعنف و العدوان و رأى أن التدمير البشري يمكن تفسيره بشكل أفضل برؤيته في ضوء ما أطلق عليه "العدوان الخبيث " و رأى أن العدوان الخبيث نوع من السادية و عرف السادية بأنها رغبة في حيازة سيادة و قوة مطلقة على كائن أو كائنات بشرية أخرى تدفع إلى السيطرة عليهم سيطرة مساوية لسيطرة الرب ، و استشهد بهتلر و ستالين كمثال للسادية[46] ص 24 .

ثم استنتج نوع آخر من العدوانية الخبيثة أطلق عليها "نيكرو فيليا " "النزعة إلى الموت و الموتى " و هي مرادفة للدفاع إلى الموت عند فرويد الذي يعني الدافع البشري لتدمير الذات .

وقد وقع "فروم" في تعارض لتفسير التدمير عند البشر إلى أن توصل للإجابة على سؤاله بأن الإنسان يعد الكائن الوحيد الذي يمكن أن يقتل و يعذب آخرين من بني جنسه دون سبب و أن الإجابة لا تكمن في تركيبته الجينية بالطبع ، و لا في رغبة افتراضية في الموت ، بقدر ما تكمن في الاحتياج البشري لتأكيد الذات و الدافع القوي للتفرد و التميز[46] ص 25.

أما " هورني " فقد اهتمت بإبراز دور العامل الثقافي في حدوث الاضطرابات و الانحرافات بجانب أثر العوامل الاجتماعية لظهور القلق لدى الفرد ، حينما أوصت أن القلق ينشأ عن شعورالطفل بالعجز و النقص في عالم مليء بالعدوانية و هذا القلق يدفع الفرد إلى أن يتخذ من العالم أحد الاتجاهات التالية :

- اتجاه مع الناس .
- اتجاه ضد الناس .
- انسحاب بعيدا عن الناس .

كما تنظر إلى العدوان " الجنوح - العنف - السلوك العدواني" على أنه أسلوب تكيف للقلق و ربطت بين أشكال العنف و العدوان و بين الحاجة للتملك و الشهرة و السيطرة و الحب مما يزيد من معدل القلق لدى الفرد فيدفعه لتكرار سلوك العنف بأشكاله المتنوعة [46] ص 25 .

2-5-2-4- النظرية السلوكية :

يعتقد السلوكيون أن السلوك العدواني كغيره من أنماط السلوك الإنساني محكوم بتوابعه ، أي أن

السلوك العدواني يزداد احتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه ايجابية أو معززة و مدعمة ، وتقل احتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه سلبية أو عقابية ، و يتم علاج السلوكيات العدوانية بناء على تفسير هذه النظرية من خلال أساليب تعديل السلوك المختلفة ، كالتعزيز و العقاب و العزل و غيرها [61] ص 31 .

و السلوك العدواني حسب هذه النظرية هو سلوك مكتسب و البيئة هي المحدد الرئيسي له ، و أن شخصية الفرد تتشكل من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية و أن التعلم يشكل جوهر هذه العملية النمائية ، كما ترى أن الظروف المادية و الاجتماعية داخل البيئة تؤثر في تحديد السلوك العنيف ، أي أن البيئة هي التي تسهم في تشكيل السلوك العنيف [10] ص 305 .

و عليه فأنصار المدرسة السلوكية يرون في العنف شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتسابه و تعلمه و كذلك يمكن تعديله أيضا وفقا لمبادىء التعلم .

2-5-2-5- نظرية هرمية الحاجات [10] ص 301 ، 303 :

من بين رواد هذه النظرية " ماسلو أ"(Maslow A) و تشير هذه النظرية إلى أن الفرد في سياق نموه و تفاعله الاجتماعي مع الآخرين يكتسب الكثير من الحاجات النفسية ، كالحاجة إلى حب الأمن و غيرها من الحاجات النفسية التي وضعها في شكل مدرج هرمي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية و ينتهي بتحقيق الذات في قمة الهرم ، و أنه لا بد من إشباع هذه الحاجات حتى يشعر الفرد بالتوافق النفسي و الاجتماعي ، و لكن عندما يكون الطفل محروما من إشباع حاجاته النفسية فإن ذلك ينعكس على سلوكه و بالتالي يترتب عدم الإحساس بالأمن و الشعور بالنقص و عدم الكفاءة و بالتالي يشارك الطفل في سلوكيات غير مرغوب فيها اجتماعيا كالعنف ، و من هنا يفسر "ماسلو" أن العنف سلوك يلجأ إليه الفرد نتيجة الفشل في إشباع حاجاته النفسية خاصة الحاجة إلى الأمن ، لأن الحرمان من الأمن يمثل تهديدا خطيرا عل الصحة النفسية للفرد ، فيشعر بالقلق و يكون فريسة للانحرافات السلوكية و يمارس العنف .

و من بين أنصار هذه النظرية " أدلر" (Adler) حيث يرجع العنف إلى الشعور بالنقص لأنه حسب رأيه جميع الأفراد يبدؤون حياتهم بالشعور بالنقص ، حيث يولد الفرد عاجزا عن رعاية نفسه و إطعامها ، من ثمة يعتمد على الآخرين في إشباع حاجاته و هذا الشعور بالنقص يستثير لدى الطفل رغبة قوية في السعي نحو القوة و التفوق من أجل التغلب على الشعور بالنقص .

2-5-3- الاتجاه الاجتماعي :

يركز هذا الاتجاه على السياق النفسي و الاجتماعي للإنسان و الظروف و المتغيرات التي أدت إلى استخدامه للعنف كتعبير عن شخصيته للتصدي للإعاقات و الشعور بالفوارق الطبقية بالغة الحدة التي تعوق تحقيق الهدف ، فهو يتعدى بالتخريب و التدمير على نواتج هذه الظروف كما تتبدى له مظاهر كثيرة في محيطه الاجتماعي [70] ص 28 .

2-5-3-1- نظرية الضبط الاجتماعي :

يرى أصحاب هذه النظرية أن العنف ما هو إلا غريزة داخلية ، و يظهر عندما يفشل المجتمع في ضبط أفراده و إحكام السيطرة و الهيمنة عليهم ، فيرون أن خط الدفاع للمجتمع تلك المجموعات التي لا تشجع السلوك العنيف ، أما أولئك الذين لا يسيطر عليهم من قبل أسرهم أو الجماعات الأولية فيتم ضبطهم و السيطرة عليهم عن طريق جبرية القانون و الشرطة ، فعندما يفشلان في إحكام السيطرة يظهر سلوك العنف [70] ص 29 .

معنى هذا أن خط الدفاع بالنسبة للمجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع العنف و تستنكره ، فأعضاء المجتمع الذين لا يتم ضبط سلوكهم عن طريق و سائل الأسرة و غيرها من الجماعات الأولية ، يتم ضبط سلوكهم عن طريق و سائل الضبط الاجتماعي الرسمية و عندما تفشل الضوابط الرسمية ، يظهر سلوك العنف بين أعضاء المجتمع .

فالعنف من وجهة هذه النظرية يتم ضبطه عن طريق المجتمع من أية آلية للفرد ، و تدور نظرية الضبط الاجتماعي حول افتراض مؤداه أن الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى جميع الأفراد كما تذهب إلى أن الطاعة و الامتثال هي الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد و هناك ثلاثة أنماط من الضبط و هي [70] ص 30 :

* الضبط المباشر : و هو أسلوب ظاهري ، يبين الضوابط التي توضع أمام الفرد مثل القوانين الرسمية التي تحرم أنواعا من السلوك .

* الضبط غير مباشر : و هو يركز أساسا على الارتباط العاطفي بالوالدين و بأشخاص محافظين .

* الضبط الذاتي : و يشير إلى الشعور الذي يكون لدى الفرد ، و به يعمل على توجيه سلوكه فعندما تندمج القواعد و القوانين في نفسية الفرد تصبح جزء منه ، و بذلك يطيع القانون ليس لأن انتهاكـــــه

غير شرعي ، و لكن لأن القانون هو الشيء الصحيح الذي يجب أن يتمسك به .

باختصار فإن نظرية الضبط الاجتماعي تنظر إلى الطبيعة البشرية من خلال وجهة النظر التي تفترض أن الانحراف أمر طبيعي و سوي ، فمن خلال وجود نظام أخلاقي قائم ، و إطار مرجعي تقليدي في المجتمع ، تجد نظرية الضبط الاجتماعي مؤسسات اجتماعية تزيد من قوة الرابطة التي تربط الأفراد بالنظام الأخلاقي و تضعف أيضا و تسمح هذه الرابطة الضعيفة بصورة آلية في حدوث درجة كبيرة من الانجراف [77] ص 270 .

2-5-3-2- نظرية التعلم :

يرى أصحاب هذه النظرية أن العنف سلوك متعلم أو سلوك يتم تعليمه من خلال عملية التفاعل الاجتماعي ، فالناس يتعلمون سلوك العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نمط آخر من أنماط السلوك الاجتماعي ، و هناك الكثير من الأدلة التي تؤكد أن سلوك العنف يتم تعليمه عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات المختلفة للتنشئة الاجتماعية كالأسرة و المدرسة و جماعة الرفاق و غيرها [70] ص 33 ، كما تعتبر هذه المؤسسات العامل الأساسي في نقل حياة الطفل من الناحية البيولوجية المعتمدة على إشباع حاجاته الفسيولوجية إلى إنسان اجتماعي .

فالتنشئة الاجتماعية حسب "فؤاد البهي السيد" هي " مفهوم يشتمل على عمليات أهمها التعلم الاجتماعي و تكوين الأنا و التوافق الاجتماعي ، و التثقيف أو الانتقال الثقافي من جيل لآخر كما تدل على العمليات التي يصبح بها الفرد واعيا مستجيبا للمؤثرات الاجتماعية ، ومما تشتمل عليه هذه المؤثرات من ضغوط و ما تفرضه من واجبات على الفرد حتى يتعلم كيف يعيش مع الآخرين و بسلك سلوكهم في الحياة [78] ص 47 .

ويؤكد "ألن نيوكمب" أن منهج تربية الأطفال منذ الصغر ذو تأثير مهم في توجيه ميولهم نحو ارتكاب العنف ، كما أن نظام التربية التي نشأ عليها الكبار منذ الصغر له أثره في تقوية النزعة العسكرية في نفوسهم أو كراهية الأجانب أو النزعة الفاشية و الدكتاتورية و غير ذلك من الاتجاهات الاجتماعية [66] ص 123 ، و تشير" مولاني" أن الطفل الذي يعامل بوحشية وعنف في طفولته يسعى للانتقام في الكبر لارتكاب جرائم العنف كما يشير "بيلنسكي" إلى إساءة معاملة الأطفال الآباء إلى الأطفال ترجع إلى معاناة هؤلاء الآباء في طفولتهم من ألوان الحرمان ،و حرمانهم بالتالي من نعمة الحب [78] ص 48 .

ويلح "فريمان " في كتابه "العنف في المنزل على هذا الأمر قائلا " لكي نفهم العنف الشائع في المجتمع لا بد أن نفهم العنف العائلي فهما صحيحا ، فالعقاب البدني للأطفال يميل إلى زيادة السلوك العدواني لديهم [37] ص 55 ، و يؤكد هذا "ودرم" قائلا على الرغم من الاعتقاد الشائع بأن" العنف يولد العنف" من خلال الدلائل الأمبريقية لدائرة العنف أيدت النتائج أن الإساءة و الإهمال التي يتعرض لـها الطفل تعتبر واحدة من أهم الأسباب للمخاطرة لجناح الأحداث و السلوك الإجرامي العنيف .

و يمكن استخلاص عدة مؤشرات من الآراء العلمية و نتائج البحوث السابقة نعرضها فيما يلي :

- تعتبر التنشئة الاجتماعية المدرسة الأولى التي تحتضن الطفل و تمنحه دروسا هامة في تكوين الضمير الأخلاقي .

- الإساءة تولد الإساءة أو العنف يولد العنف ، فالطفل الذي ينال العقاب في طفولته قد يلجأ إلى التخريب و الانتقام من سلطة الأم ،و يتمثل الانتقام في الانضمام إلى أية جماعة تحتضنه و تدعم به هذا السلوك العنيف .

فهناك فريق من علماء النفس يرى أن مصادر العنف و السلوك العدواني و أنماط التعبير عنه تمتد إلى ممارسات الطفولة الأولى و أشكال التطبيع الاجتماعي المختلفة ، و أن سلوك العدوان و العنف يرجع لعوامل بيئية بحتة ، و من أصحاب ذلك الرأي "ريتفو " و "البيرت " و "دافيز" و يرى هؤلاء أن الفرد يتعرض لثقافات متشعبة مختلفة تساعده على تعلم السلوك العدواني ، و أن خبرات التعلم الأولى هي التي توجه الطفل نحو السلوك العدواني أو تحجمه ، و الأبوين هما المصدر الأساسي لهذا التعلم بالنسبة لأطفالهم الصغار، فقد يكون الطفل مثلا بسبب العوامل البيولوجية ذو مزاج حاد عنيف و استعداد كبير نحو العدوان و مع هذا يتعلم منهم الطفل كيفية ضبط سلوكه العدواني و يوجهه و جهة بنائة ، و قد يتعلم منهما أيضا ما هو عكس ذلك عندما يدعمان سلوكه العدواني ، و يتعلم الطفل السلوك العدواني بالتقليد من أبويه و من المشاهدة التلفزيونية و من زملائه

و قد فسر "باندورا" أثر التقليد و النموذج على السلوك العدواني و العنف بأن الطفل يتعلم استجابات جديدة من النموذج و هذا قد يؤدي به إلى تقليد و محاكاة السلوك الجديد ، و أن رؤية الأطفال للسلوك العدواني و العنف لدى الكبار يضعف من أثر الكف الذي يتعرض له دافع العدوان الكامن في نفسه فينطلق سافرا دون قيد أو عقبة [50] ص 73.

تفيد هذه النظرية بأن العنف مكتسب و متعلم بالمحاكاة فيقلد الأطفال السلوك العنيف من الكبار إما في الوقائع الحقيقية أو مشاهدة الأفلام ، حيث ثبت أن " رؤية الطفل لموقف بطولي عنيف في التلفاز لمدة دقائق يؤثر على سلوكه العنيف لعدة شهور [79] ص 62 ، 63 ، و من الأبحاث العلمية المهمة التي تؤكد نظرية التعلم بالملاحظة بحث "كومستك" حول " تأثير التلفزيون على الأطفال و الشباب " حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن التعرض للنماذج العنيفة و الإقتداء بها تعتبر واحدة من أهم عوامل التعلم الاجتماعي ، كما تلعب خبرة المشاهدة و الاستجابة نتيجة للخبرة من العوامـــل المساعدة للإقتداء بالنموذج [50] ص 73.

حيث في عام 1973 قدم "باندورا " بحثا تحت عنوان"العنف تحليل التعلم أو الاكتساب الاجتماعي " قدم مجموعة من التحليلات النفسية و الاجتماعية التي أكدت اكتساب التصرفات الشرسة عن طريق الاحتكاك بالنماذج العنيفة ، كما أن التلفزيون يعطي الطفل المشاهد شعورا عميقا بأنه جزء من البرنامج أو الفلم المعروض بحيث يدخل في صميم قناعتهم الشخصية على أنه جزء حقيقي من السلوك الإنساني و الاجتماعي ، كما أن كثافة العنف المشاهد يؤدي إلى طمس الإحساس الإنساني بالآم الآخرين[57] ص 284 .

و في عام 1992 تعززت نتائج دراسة الباحث أن الطلاب ذوي الاتجاهات العنيفة لا يتأثرون بمشاهدة برامج العنف باعتبار أنها تسلية و ترفيه ، في حين أن الطلاب ذوي الاتجاهات نحو العنف بدرجة منخفضة يميلون إلى تقليد البطل و يتأثرون بمشاهدة العنف [37] ص 55 .

و تؤكد هذه النظرية على أن السلوك العنيف يكتسب عن طريق التعلم بالملاحظة (المشاهدة) فإن الحفاظ على هذا السلوك من استجابة يتبع قوانين التعلم العامة ، أي التدعيم و يعتبر التدعيم من المحددات القوية للعنف و هناك علاقة طردية مابين السلوك العنيف و التدعيم الإيجابي و في هذا الصدد حتى الموافقة اللفظية تزيد من حدة العنف .

فالإنسان إذا جرب العنف و وجده وسيلة ناجحة في تحقيق أهدافه فإنه يميل إلى تكرار السلوك العنيف ، فالعنف قد يكون مكتسبا و متعلما من أجل تحقيق غايات محدودة فهو وسيلة ذلك الإنسان الذي يتعلم العنف كما يتعلم السلوك المسالم ، و يذهب أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي في تفسير العنف إلى القول بأننا لا نتعلم العنف من جراء ما نحصل عليه من فوائد بسببه بل أيضا من جراء مشاهدة السلوك العنيف وتقليده [80] ص 395 .

نستنتج من هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون الكثير من المهارات و السلوكيات من خلال ترصد سلوك الآخرين من حولهم ، لهذا يعتبر العنف سلوك متعلم يتعلمه الأطفال و المراهقين من خلال النمذجة ، فقد يتعلمه مثلا من خلال العنف الذي يمارسه الأب حيال الأم ، أو الإخوة في الأسرة أو قد يتعلم ذلك من خلال الرفاق أيضا لما لهم تأثير قوي عليه ، و قد يكتسب هذا السلوك أيضا من خلال عملية الثواب و العقاب ، فالفرد يميل إلى تكرار السلوك الذي يثاب عليه و يقلع عن السلوك الذي يعاقب عليه ، أي أن الأولياء عندما يغضون الطرف عن السلوك العنيف لدى أطفالهم فذلك يؤدي إلى تدعيم هذا السلوك لديهم .

2-5-3-3- نظرية الإحباط :

تزعم هذا الاتجاه الرواد الأوائل سنة 1939 م كل من "جون دولارد" و "نيل ميار" و "لونارد دوب" و "روبرت" و سيرز" و حاول هؤلاء الباحثين تقديم تفسير علمي للعدوان الإنساني من خلال العلاقة بين الإحباط و العدوان و اعتمد على هذا المنهج العديد من الباحثين لفحص أسباب و عواقب العدوان ، حيث يقول" دولارد" نحن نفترض أن السلوك العدواني دائما يسبقه حدوث إحباط عند الفرد و العكس صحيح ، بمعنى أن حدوث الإحباط سوف يؤدي إلى سلوك عدواني ، و يعد كف السلوك العدواني في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر و يؤدي ذلك إلى ازدياد ميل الفرد للسلوك العدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي ، و كذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونـــه و يؤدي إلى تنوع السلوك العدواني و تنوع الموضوعات التي توجه إليها السلوك العدواني [37] ص 56 .

أما" محمود الزيادي" فيركز على نقطة مهمة و هي أن الإحباط يؤدي إلى العنف و هي تعلم الاستجابات العدوانية في مواقف الإحباط و أيضا شدة الدافع أو العادة التي تعرضت للإحباط و العقاب على السلوك العدواني و كذلك عدد الإحباطات السابقة [80] ص 398 .

و في إطار تفسير سيكولوجية العنف قدم " أحمد عكاشة " تفسيرا يؤكد فيه نظرية الإحباط - عنف- إن لم يؤدي الإحباط في معظم الظروف إلى العنف فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقف محبط وقد تكونت هذه الدراسات عن تطور نمو الطفل أثناء نموه النفسي و العاطفي و أن السلوك العدواني يعقب إحساس الطفل بأنه لا يستطيع أن ينال ما يريد [66] ص 191 .

و هناك عوامل تفعل فعلها على غرار الإحباط و منها ما يلي [37] ص 56 :

- درجة الإحباط ، أي درجة الاستثارة التي تحكم العنف .

- طبيعة العوامل المرتبطة بكف الفعل العنيف ، أي تأثير العقاب .
- العوامل التي تحدد الهدف الذي يتجه نحوه العنف و الصيغة التي يتخذها هذا الأخير .
- العوامل المتعلقة بخفض استثارة العنف و تفريغه .

يوضح "فيرابندر" و" نسغولد " فرضية الإحباط التي يمكن أن تعني التدخل لعرقلة الوظائف بين الطموح الاجتماعي الحاضر و التوقعات من ناحية و الإنجازات من ناحية أخرى ، كما أن تناقض الطموح و تناقض التوقعات يعتبر مصدرا للإحباط [50] ص 81 ، حيث ترى "أمينة الجندي " في نتائج دراستها أن الفجوة بين الأمل و الواقع أمر يقبله معظم أفراد المجتمع و يعتبرون ذلك من سنن الحياة ، إلا أنه كلما تتسع الفجوة عن حد معين و تستمر في الاتساع ، فإنها تؤدي إلى الإحباط و إلى زيادة الشحنات العدوانية [50] ص 81 ، و يعرض "ستورت بولمر" في كتابه " المجتمع العنيف" أن الأفراد عندما يشعرون بأنهم مقيدون أو محاطون بسور من حديد و يقصد بذلك المجتمع الظالم و الظروف الصعبة التي تجعل الفرد يعيش منعزلا على الرغم من أنه داخل المجتمع الإ أنه يواجه ذلك (الإحباط) بالاتجاه نحو العنف [50] ص 82 .

كما توصلت "عزة حجازي" في دراستها عن العنف الجماعي أن العنف إنما يتضمن رد فعل عدوانيا تجاه واقع (مادي، معنوي) يهدد مصالح الجماعة أو تتصور الجماعة أنه يهددها فهو تعبير عن رفض لواقع محبط بإستجدام الإيذاء البدني أو التدمير و التخريب [66] ص 192 .

و خلاصة القول لما سبق عرضه هو أن هذه النظرية تؤكد على دور الإحباط ، بحث ترى أن الإحباط إن لم يؤدي في معظم الظروف إلى عنف ، فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقفا محبطا ، وقد تأسست هذه النظرية من الأبحاث المهتمة بتطور الطفل و معاينة نموه النفسي و العاطفي ، بحيث ترى أن السلوك العنيف عند الطفل ينتج عندما لا يستطيع أن ينال ما يريده ، و يظهر الإحباط عنده في أي موقف يعطل أو يتحكم في إشباع رغباته ، فيحطم ما يراه أمامه لدرجة أنه إذا وجد دبابته أو بندقيته أو دميته لا تعطيه ما يرغب فيه فلا يتردد في تحطيمها ، و الطفل يتعلم و يكتسب من والديه كيفية التحكم في عدم إشباع رغباته و ضبط انفعالاته و على هذا تستمد درجة تحمل الفرد للإحباط بعد نضوجه و تفاعله على الطريقة العنيفة التي مارسها في طفولته و على درجة التحكم و الضبط و المرونة التي اكتسبها من بيئته .

نستخلص من خلال التفسيرات السابقة للعنف سواء أكان التفسير نفسيا أو اجتماعيا أو سلوكيا عناصر دائرة العنف نبينها في النموذج التالي :

* المكون البيو لوجي للفرد : و المتمثل في الموروثات التي يرثها الفرد من الوالدين .

* المكون العضوي التكويني للفرد : و يشمل نشاط الجهاز العصبي و الإفرازات الغددية .

* المكون النفسي للفرد : و هي المنطقة الفاصلة بين الفرد و عالمه الخارجي و ينقســـــم بدوره إلى قسمين :

1- الجهاز الانفعالي : و ينحصر في المشاعر ، الرغبات ، الميول ، الطموح ، الاتجاهات .

2- الجهاز العقلي : و يشمل الأفكار، المعتقدات ، مفهوم الذات ، الإدراك ، التصور .

* العالم الخارجي : وينقسم أيضا إلى قسمين :

1- البيئة الطبيعية : و تتمثل في المناخ ، العمران ، الأرض .

2- البيئة الاجتماعية : تتمثل في مجموع الأفراد المحيطين بالفرد و تفاعله معهم ، و العادات و التقاليد و الأعراف السائدة في مجتمعه .

2-5-3-4- النظرية البيئة:

تعتبر العائلة أهم بيئة في تكوين الفرد ، أو هي أول ما يفتح عليه عينيه ليقضي فيها السنين الأولى من عمره ، وهذه السنوات لها أثر كبير في تكييف شخصيته ، و تلي البيئة العائلية في الأهمية باقي البيئات الخارجية التي يغشاها الإنسان ، و تؤثر في شخصيته أيضا كالمدرسة و الشارع و غيرها كما أن نقص التفاهم و الشعور بالدفء بين الوالدين داخل الأسرة و استخدام العنف البدني و نقص التوجيه السلوكي السليم كلها تؤدي إلى السلوك العنيف للطفل منذ السنوات الأولى [81] ص ص 90 ، 91 .

وعليه فالعنف سلوك ملقن و يترعرع داخل حيز الأسرة في ظل ظروف والدية غير الملائمة حيث إن الوالدين يسيئان تعليم الأطفال و يحاولان إقناعهم بأن العنف له نتائج فعالة مثل السيطرة على الآخرين و الحصول على المبتغى ، وبالتالي ينتقل السلوك العنيف من الآباء إلى الأبناء مكون لنا دائرة العنف .

2-5-3-5- النظرية الطبيعية :

يذهب أنصار هذه النظرية إلى وجود صلة مباشرة بين تغيرات درجة الحرارة و جرائم العنف فهم يرون أن ارتفاع درجة الحرارة يزيد من حيوية أجهزة الإنسان و حدة طبعه ، كما تؤثر الحرارة على القوة الجنسية و ضعف تحكم الفرد في عاطفته ، و بالتالي تزداد نسبة جرائم العنف و جرائم

الآداب العامة ، يضيف العالم الإيطالي " فيرى" قائلا إن ارتفاع درجة الحرارة ينقص من احتياج الجسم إلى الحرارة اللازمة لبقائه ، لذا تفيض عن حاجة الإنسان القوة و الطاقة التي تنتجها الأجهزة الداخلية و التي يمكن أن تدفع الفرد بسهولة إلى أعمال القوة و العنف [70] ص 37 .

ففصل الصيف حسب هذه النظرية موسم مهيأ لارتفاع معدل جرائم الاعتداء على الأشخاص لأنه يغلب في هذا الفصل الاتصال بين الناس في الأماكن المفتوحة و المزدحمة ، و تزداد فرص الاختلاط بين الأفراد و تطول فترات اللقاء ، و بالتالي تتهيأ دوما ظروف متزايدة للتضارب بين الرغبات و المصالح ، و من ثم الاحتكاك و التشاجر ، و ما قد يصحب ذلك من صور مختلفة لجرائم العنف [82] ص 142 .

2-5-3-6- النظرية الاقتصادية :

لعل العلاقة القائمة بين الأحوال الاقتصادية و الجريمة مرجعها أن الفرد الذي يعيش في مجتمع يخضع لتعاليمه و أوامره و يكبح في سبيل ذلك جماح نزعاته و نزواته ، إنما يرضى بذلك في مقابل أن يوفر له هذا المجتمع حاجاته التي تكفل له حياته و تيسر له سبل العيش ، فإذا ما أخذ المجتمع بهذا الواجب فقد يرى الفرد أنه في حل من التزاماته و من ثم يمضي في سبيل الجريمة [83] ص 37.

حيث تعد الجريمة و الانحراف بمظاهرها المختلفة حسب الطرح الماركسي من افرازات الرأسمالية ، فهي ترجمة و انعكاس للوضع الاقتصادي السائد ، ذلك الوضع المتمثل في الاستغلال البشع الذي تقوم به الطبقة البرجوازية للطبق البروليتارية ، فالجريمة من هذا المنظور هي بمثابة رد فعل طبيعي على انعدام العدالة الاجتماعية في المجتمع الرأسمالي [84] ص 196 .

و حسب الطرح الماركسي " لا وجود للعنف خارج العلاقات الطبقية و خارج السياسة ، و إذا كانت السياسة هي التعبير الأساس للمصالح الاقتصادية ، فإن العنف بدوره هو التعبير الأكثر تركيزا للعلاقات السياسية و وسيلة تحقيق السياسة نفسها [85] ص 32 ، 50 .

و في أحكام العنف تتجلى مصالح الطبقات و إدراكها و إرادتها و لها دوما اتجاه اجتماعي محدد بالنتيجة ، و أن الأداة الأساسية للكفاح من أجل السلطة هي استعمال مختلف و سائل و أشكال الضغط المحدد بالشروط التاريخية الملموسة و التوازن الفعلي للقوى الطبقية و درجة حدة نضالها و هكذا فالعصيان المسلح مثلا هو إحدى الطرق الممكنة للثورة الاجتماعية التي تمثل نقطة الذروة في الصراع الطبقي غايتها انتقال السلطة من طبقة إلى طبقة أخرى [85] ص 53 ، 60 .

و قد فرق " كارل ماكس" بين العنف الاجتماعي و العنف السياسي من خلال تحليله لجوهر الدولة ، فالعنف السياسي يظهر مع ظهور الدولة و يدوم بدوامها ، أما العنف الاجتماعي المتخذ صفة القمع ، يوجد قبل الدولة و يبقى بشكل أو بآخر بعد زوالها فاقدا بالطبع طابعه الطبقي [86] ص 25 . 26

نلاحظ مما سبق أن العنف الذي يتحدث عنه " كارل ماكس " و ينادي به هو عنف ثــوري و الثورة تعني التغيير الجذري و التجديد بدليل أنه يدعو إلى قيام مجتمع جديد ، لكن العنف الذي نحاول الاقتراب منه في هذا البحث خاص بعنف التلاميذ داخل الثانوية .

و نظرا لاختلاف الظروف الزمنية و المكانية يجعل من الصعب علينا استخدام النظرية الماركسية لتفسير العنف الموجه من التلاميذ نحو غيرهم ، لأن طبيعة العنف عند التلاميذ قد تأخذ شكل الاستياء من الأوضاع السائدة و المتعلقة بالمدرسة بما فيها أوضاعه الاجتماعية ، بينما العنف عند "مارس " هو أسلوب للثورة و التغيير بما تستدعيه من وعي اجتماعي و من ثم التحرك الاجتماعي الذي يحتوي في عمقه مضمونا احتجاجيا ، كما أنه يتسم بمحاولة تعويض الأوضاع الراهنة و بعث مشروع جديد يحمل تأملات اجتماعية جديدة ، لكن حالة عنف التلاميذ لا تحمل في طياتها هذا القدر من الفهم و الوعي الاجتماعي و التأمل المستقبلي .

2-5-3-7- نظرية الأنومي :

استخدم " إميل دوركايم" هذا المصطلح للإشارة إلى حالة من الصراع بين الرغبة في إشباع الاحتياجات الأساسية للفرد و بين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الاحتياجات ، و قد أشار " دوركايم " إلى حالة من اللامعيارية الأخلاقية باعتبارها أنومية فعندما يفتقر المجتمع إلى مجموعة من المعايير التي تحدد له الأنماط السلوكية الطبيعية و الواجب إتباعها ، تجعله يعيش حالة من اللامعيارية الأخلاقية أي فقدان المعايير الأخلاقية .

معنى هذا أنه عندما يتفكك البناء المعياري و تضعف قوة الضبط كأسلوب لسيطرة الجماعة على الأفراد يتعرض سلوكهم إلى الاضطراب بسبب الفوضى العارمة داخل الجماعة ، فيجد الفرد نفسه أمام اختيارات عميقة ، لأن فعالية المعايير و القيم التي تحملها الجماعة منهارة ، و هذا سيؤثر على لا محال على الفرد ، و قد سمى " دوركايم" هذه المرحلة بالآنوميا فهي " حالة قطيعة و نقص الاندماج و سوء تسيير و تنظيم الأفراد و هو الطابع الأنومي " [62] ص 201 ، أمام هذا الوضع المتوتر يعيش الفرد نوع من الخوف ، بحيث تتولد لديه أحاسيس بعدم الأمان و أللأمن لأن الفرد

افتقد ثقته في قدرة الوسائل البنائية على تحقيق تطلعاته و طموحاته الاجتماعية ، فيصبح الفرد تائها وسط بناء معياري مفروض و غير مجد له نفعا ، و لتحاشي النتائج غير مرغوبة يحدث نوعا من الهروب عن الذات [87] ص 45 ، لأن الفرد غير سوي لا يمتثل للقواعد المعيارية .

و عليه فالسلوك الآنومي يظهر التناقضات المختلفة للبنية الاجتماعية ، و تكمن تلك التناقضات في عدم توافق الفرد مع النظام المعياري القيمي ، فالآنوميا حالة مرضية كما يصفها " دوركايم "لأنها تصيب " بنية العلاقات الاجتماعية و يترتب عنها نوع من اللااستقرار بالنسبة للمجتمع [88] ص 105 و على مستوى الفرد أيضا ، فالجماعة بنية للنسيج الاجتماعي الذي يقوم عليه المجتمع فما يؤثر على الجماعة سينتقل إليه .

و يقول " دوركايم " " يوجد داخل كل جماعة ميل جمعي إلى السلوك التوافقي ، و هذا الميل يخص الجماعة ككل ، و مصدره ميل كل فرد أكثر من كونه نتيجة له ، و يتشكل هذا الميل الجمعي من تيارات الأنانية أو الغيرية ، أو الأنومى التي تنتشر في المجتمع ، أن مثل هذه الاتجاهات في الكيان الاجتماعي تؤثر في الأفراد ، و من ثم تدفعهم إلى الانتحار " [89] ص 13 .

أما " روبرت ميرتون " يرى أن " الصورة المختلفة للسلوك المنحرف تنجم عن التفاوت أو عدم القدرة على تحقيق الأهداف بالوسائل المشروعة " [89] ص 15 .

و يمكن تلخيص أهم مقولات هذه النظرية في ما يلي [1] ص 160 :

1- معظم أفراد المجتمع يشاركون في نسق شائع من القيم .
2- هذا النسق العام من القيم يعلمنا ما هي الأشياء التي يجب أن نكافح من أجلها (الأهداف الثقافية) و كذلك أكثر الطرق ملاءمة (الوسائل المجتمعية) لتحقيق هذه الأهداف .
3- إذا لم تكن الأهداف الثقافية و الوسائل الاجتماعية متاحة بصورة عادلة فإن ذلك سيؤدي إلى خلق موقف يتسم بالأنومية .
4- في المجتمع المفكك أو المضطرب توجد درجات متباينة من حيث مدى توافر هذه الأهداف و الوسائل ، و هكذا فإن الوسائل موزعة بصورة غير عادلة في ذلك المجتمع المفكك .
5- بعض المجتمعات مثل الولايات المتحدة الأمريكية تركز على بصورة أقوى على أهداف معينة للنجاح ، و يترتب على ذلك في المجتمع سيئ التنظيم و جود حالة من الكفاح و النضال من أجل تحقيق الأهداف ، دون أن يصاحب ذلك توزيع عادل لسبل تحقيق هذه الأهـــــــداف بين فئات

المجتمع المختلفة .

و ما يمكن قوله و استخلاصه من هذه النظرية هو أن :

1- المجتمع له قيما من الواجب و المحتم على الفرد أن يتبناها و يخضع لها ، هذه القيم تحدد الأهداف) و (الوسائل) التي يستطيع الفرد أن يتبعها لتحقيق رغباته و ميولاته .

2- تقع حالة الأنومي عندما تقع أزمة بين العناصر التالية :
- أهداف المجتمع .
- أهداف الفرد .
- الوسائل المتاحة .
- الوسائل المشروعة .
- ميول الفرد و رغباته .

قد نحمل المدرسة جزءا من المسؤولية تجاه الوضع العنيف السائد فيها ، لأن العلاقات الاجتماعية داخلها تعاني من توتر في علاقاتها بين الأفراد ، و هذا التوتر في حد ذاته سيتأثر به التلميذ باعتبار أن النظام المعياري قد انهار ، فلم يعد باستطاعة التلميذ الاندماج فيه ، و سيظهر في طبيعة سلوكاته تجاه هذا النظام المعياري .

و لكن لا يمكننا رمي حمل المسؤولية على عاتقها لوحدها و التي قد تكون هي ضحية هذه الظاهرة ، فالتلميذ الممارس للعنف ليس بالضرورة يعاني من تناقضات العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة فقط ، و إنما قد تكون تلك الأفعال مكتسبة من أوساط اجتماعية أخرى ، لذلك لا نعتمد عليها فقد في موضوع دراستنا .

مما سبق يتضح لنا أن الاتجاهات في دارسة العنف متكاملة و ليست متضاربة ، لأن كل اتجاه فسر و حدد العوامل المساعدة لانتشار الظاهرة ، فالاتجاه النفسي يرجع العنف إلى ما يصيب تكوين الشخصية من خطأ في مرحلة الطفولة المبكرة أو نتيجة إحساس بعضا بالظلم و إجحاف العدالة في المساواة داخا المجتمع ، أما الاتجاه الاجتماعي يحصر سلوك العنف في شلل التنشئة الاجتماعية كالأسرة و المدرسة و جماعة الرفاق أو بسبب التغير الاجتماعي ، أمـــــــا الاتجاه البيولوجي فيفسر العنف على أنه غريزة فطرية في الجنس البشري سببها الصبغيات الجينات الوراثية .

أي أن ظاهرة العنف قد ترجع إلى الفرد نفسه (عوامل بيولوجية / نفسية) أو إلى البيئة التي يعيش فيها ، لذلك لا يمكن رد السلوك العنيف (عنف التلاميذ) في دراستنا إلى عامل واحد ، و إنما هو حصيلة تمازج و تفاعل عوامل مختلفة ببعضها بعضا سواء أكانت عضوية أم نفسية ، فلا يمكن النظر إلى الفرد بمعزل عن بيئة ، و لا يمكن النظر إلى البيئة بمعزل عن الفرد ، فكل منهما يؤثر في الآخر و يتأثر به .

وفي ضوء تعدد نظريات تفسير السلوك العنيف يرى الباحثون أن أي من النظريات الواردة في التراث المعرفي في هذا الصدد عاجزة و حدها في تفسير كافة حالات العنف ، سواء أكانت نظرة بيولوجية ترجعه إلى الوراثة ، أو اجتماعية ترجعه إلى خطأ في عملية التطبيع الاجتماعي أو التنشئة الاجتماعية ، أو كانت نظرة سيكولوجية ترجعه إلى عوامل لا شعورية ، كالشعور بالذنب أو النقص أو ترجعه للسكوباتية أو العتة الأخلاقية ، فإن الرأي المقبول هو الأخذ بنظرية العوامل المتعددة في تفسير السلوك العنيف و التي ترجعه إلى مجموعة متظافرة متفاعلة متداخلة متشابكة من العوامل الو راثية و الاجتماعية و النفسية و التربوية وكل ما يتعرض له الفرد من مؤثرات حتى الموت .

و يتفق الباحث مع الاتجاه التكاملي (نظرية العوامل المتعددة) في تفسير السلوك العدواني و إن كان يركز و يعطي أهمية أكبر للعوامل النفسية و الاجتماعية في تفسير السلوك العدواني (عنف التلاميذ) .

خاتمة الفصل :

العنف ظاهرة اجتماعية أصبحت تقلق الجميع ، لأن الكل معرض للعنف بشتى أشكاله و صوره فهو تعدي على الآخرين شفهيا أو جسديا ، ظهر مع الإنسان الذي يحمل بداخله فطرة هذا السلوك أو قد يكتسبه بعد ذلك ليعبر عن حالات أو حاجات بداخله ، كما أنه لا يقتصر على جنس معين .

فالعنف ظاهرة معقدة و خطيرة في نفس الوقت ، و يصعب فهما و تفسيرها ببساطة و لهذا الغرض حاولنا في هذا الفصل الإلمام بهذه الظاهرة من جوانب عديدة بدءا فالتعريف اللغوي لكلمة العنف (اللغة العربية ، الفرنسية ، الإنجليزية) ، ثم تطرقنا إلى التعريف الاصطلاحي ، لأن يتجاوز الدلالة اللغوية و يعطي لنا المعنى الحقيقي للظاهرة الموجودة في المجتمع ،كذلك تناولنا معنى الظاهرة من وجهات مختلفة من الناحية السوسيولوجية ، و القانونية ، و الفلسفية و السيكولوجية و السياسية ، و السبب في تقديم تعارف من ميادين مختلفة هو أن نظرة عالم الاجتماع تختلف للعنف تختلف عن نظرة عالم النفس و القانون ، أما المحور الثالث خصصناه إلى تصنيفات العنف و أشكاله

حسب بعض الفلاسفة و من بينهم " جالتنج " الذي صنف العنف إلى عنف هيكلي ، عنف واضح عنف مقصود، و هناك أيضا العنف الرسمي و العنف غير رسمي حسب " قناوي" ، و العنف الرمزي و العنف الهيكلي حسب " قرافيتز" ، و هناك من يقسمه حسب الأزمات التي يعيشها المجتمع و من بين هذه الأنواع العنف السياسي و الذي يشمل عنف سياسي رسمي أو حكومي أي يمارسه النظام السياسي بفظل أجهزته للتحكم في الأوضاع ، عنف سياسي شعبي و هو العنف المضاد يمارسه المواطنون ضد النظام .

و هناك أشكال أخرى للعنف مثل العنف المادي ، و الاجتماعي و الجماعي و الفردي و الأسري و الأعمى و الخفي ، و العنف العلني أو الصريح و ختاما العنف المدرسي و هو موضوع دراستنا ، و هو العنف الممارس في إطار المؤسسة التربوية . و للتفرقة بين العنف و العدوان ذكرنا بعض التعاريف لكل منهما .

أما المحور الرابع فخصص إلى الاتجاهات المفسرة لظاهرة العنف ، منها الاتجاه البيولوجي الذي يؤكد أنه جزء أساسي في طبيعة الإنسان ، و أنه التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة أي أنه تعبير عن دافع ولادي ، و هذا الدافع يسعى إلى الإشباع و التعبير عنه عند تحريره و إطلاقه من خلال عامل مثير معين ، أما الاتجاه الثاني تمثل في الاتجاه النفسي و الذي شمل عدة نظريات (نظرية التعلم النفسي ، النظرية الفيسيولوجية ، الشخصية ، السلوكية ، هرمية الحاجات) فكل هذه

النظريات ترجع السلوك العنيف إلى ما يصيب تكوين شخصية الفرد من خطأ في مرحلة الطفولة المبكرة ، أو الشعور بالنقص مثل الظلم و عدم العدالة و المساواة في المجتمع ، فحسب هذا الاتجاه العنف يرجع إلى الفرد نفسه .

أما الاتجاه الاجتماعي و التمثل في نظرية التعلم و الإحباط ، و النظرية البيئية و الطبيعية و الاقتصادية كلها ترى بأن سلوك العنف مكتسب من خلال التنشئة الاجتماعية كالأسرة و المدرسة و وسائل الإعلام و جماعة الرفاق و غيرها . إي أن ظاهرة العنف حسب الاتجاهات الثلاثة قد ترجع إلى الفرد نفسه (عوامل بيولوجية / نفسية) ، أو إلى بيئته التي يعيش فيها .

الفصل 3
العنف المدرسي اتجاهاته و أسبابه

تمهيد :

هناك العديد من مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة ، و المدرسة مثلا ، و وسائل الإعلام التي تسهم في تنشئة الفرد تنشئة صالحة ، من خلال ما توفره من مناخ مناسب ، فالمناخ الأسري مثلا يلعب دورا هاما في تنمية ملكات و قدرات الطفل ، حيث يحقق المناخ الملائم أهم مطالب النمو النفسي و الاجتماعي للطفل .

وتعد المدرسة البيئة الثانية التي يواصل الطفل فيها نموه و إعداده للحياة المستقبلية و التي تمهد القالب الذي صاغه المنزل لشخصية الطفل بالتهذيب و التعديل بما تهيئه له من نواحي النشاط – لمرحلة النمو التي هو فيها – أي من مرحلة التعليم الابتدائي حتى تخرجه من مرحلة التعليم الثانوي .

ومن هنا تتضح أهمية دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية خاصة المدرسة التي فهي توفر المناخ الملائم لتنشئة الفرد تنشئة صالحة ليكون مواطنا صالحا ، و إذا حدث قصور في إحدى هذه المؤسسات فستظهر العديد من المشكلات الاجتماعية التي تعوق نموه و تؤثر في حياته النفسية و الاجتماعية .

وعلى الرغم من ذلك ، فإن المظاهر السلوكية داخل المدارس بوجه عام ، و مدارسنا على وجه الخصوص لا تعكس ذلك ، بل أننا أمام ظواهر سلبية كثيرة لا تعبر عن أخلاقيات مجتمعنا الجزائري المحافظ ، اشهرها ظاهرة العنف ، فهي ظاهرة من الظواهر التي ظهرت على مسرح الحياة بشكل فجائي ، لذا فهي تستحق الدراسة و البحث من مختلف التخصصات و الجوانب حيث يظهر العنف المدرسي في عدة أنماط مختلفة تتضمن عنف تلميذ تجاه تلميذ آخر و عنف المدرس تجاه مدرس آخر و عنف المدرس تجاه التلاميذ و عنف التلاميذ تجاه بعض المدرسين أو يكون ضد ممتلكات المؤسسة و تعتبر مشكلة العنف ذات أوجه متعددة لأن هناك متغيرات عديدة يسهم في حدوثها منها ما يتعلق

بالفرد و الأسرة حيث أن التلميذ يأتي إلى المدرسة و لديه الكثير من المشكلات الأسرية فيجد المدرسة متنفسا قد لا يجده في المنزل ، و منها ما يتعلق بالأقران و وسائل الإعلام و منها ما يرجع إلى المدرسة في حد ذاتها و هذا ما سنسعا من أجله و نوضحه في هذا الفصل .

فالعنف المدرسي مشكلة من بين المشكلات التي تواجهها المؤسسات التربوية ، كما يشكل ضاغطا على عملية سيرها العادي و كذا مؤشرا على تصدع العلاقة بين أطراف المجموعة المدرسية ، هذا التصدع الذي أنتج وضعا اغترابيا ساهم في إحداث الانفصال بينهما قيميا و معياريا و معرفيا ، لذا فإن ترك هذا الوضع المعتل دون معالجة سيؤدي إلى اتساع نطاق العنف يوم بعد يوم مما يهيئ لبروز استجابات سلوكية إنحرافية بين أطراف تلك المجموعة خاصة التلاميذ منهم مما يهدد أمن و استقرار الفضاءات التربوية و من ورائها المجتمع ككل ، و تتجسد تلك الاستجابات في صور العنف المختلفة , فإذا نظرنا إلى الأوضاع و الأحداث الخطرة التي تعرفها المؤسسات التربوية من جراء العنف و مظاهره يساورنا سؤال حول ما إذا كان العنف المنتشر في الوسط التربوي بصورة رهيبة و مروعة في السنوات الأخيرة قدرا محتوما يمكن قبوله و الاستسلام له ؟ أم هو ظاهرة تعكس وضعا تربويا و أخلاقيا و اجتماعيا و اقتصاديا و سياسيا متميزا ؟ و للإجابة عن هذا التساؤل نحاول الإلمام و التوضيح عن سبب وجود هذه الظاهرة في مدارسنا .

1-3- تعريفه :

عرف "أحمد حسين الصغير" على أنه " السلوك العدواني الذي يصدر من بعض التلاميذ و الذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة و التفكير ، و الموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من أساتذة و إداريين و تلاميذ و أثاث و قواعد و تقاليد مدرسية ، و الذي ينجم عنه ضرر و أذى معنوي أو مادي" [1] ص 61 .

أما " مجدي أحمد محمود " يرى بأنه " الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان و لا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية ، و هي مثيرات العنف و تظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا من التخريب و السب و الضرب بين تلميذ و آخر أو بين تلميذ و مدرس "[90] ص 15 ، في حين يرى " يحي حجازي " و " جواد دويك " أنه " كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين ، و قد يكون الأذى جسميا أو نفسيا ، فالسخرية و الاستهزاء من الفرد و فرض الآراء بالقوة و إسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة " [1] ص 61 ، و يعرف كذلك حسب " كوثر إبراهيم رزق " " أنه استجابة متطرفة فجة و شكل من أشكال السلوك العدواني ، تتسم بالشدة و التصلب و التطرف و التهيج و التهجم و شدة الانفعال و الاستخدام غير مشروع للقوة تجاه شخص ما أو موضوع معين و لا يمكن إخفاؤه و إذا زاد تكون نتيجته مدمرة ، يرجع إلى انخفاض مستوى البصيرة و التفكير يتخذ عدة أشكال (جسمي ، لفظي ، مادي ، غير مباشر) ، و يهدف إلى إلحاق الأذى و الضرر بالنفس أو بالآخرين أو بموضوع ما ، و هو إما يكون فرديا أو جماعيا " [91] ص 177 .

نلاحظ من خلال ما سبق بأنه لا يوجد تعريف واحد للعنف المدرسي ، غير أنها تتفق في شيء واحد و هو سلوك عدواني و يأخذ عدة أشكال و يكون باتجاه أطراف متعددة ، و يرجع هذا الاختلاف في إعطاء تعريف موحد إلى اختلاف و تعدد النظريات التي تفسر السلوك الإنساني ، كما أن هذا الأخير – السلوك الإنساني – سلوك متغير و متشابك و معقد لذا تعددت و جهات النظر لتفسير هذا السلوك . مما أدى بالطبع إلى اختلاف و جهات النظر و عدم الاتفاق على تعريف قاطع مانع .

كما أن اختلاف الثقافة من مجتمع إلى آخر أثر في عدم إعطاء تعريف واحد لأن ما يعتبر عنفا في مجتمع لا يعتبر عنفا في مجتمع آخر .

2-3- اتجاهات العنف المدرسي :

3-2-1- اتجاهات العنف المدرسي في المجتمعات الغربية :

العنف المدرسي في المجتمعات الغربية كان في بداية السبعينيات و الثمانينات محصورا في مناطق محدودة و مدارس معينة ، و لكن بحلول التسعينيات من القرن الماضي أصبح العنف يعم معظم المؤسسات التربوية في البلدان الغربية نذكر منها ما يلي :

* الولايات المتحدة الأمريكية :

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أكبر الدول المتضررة من هذه الظاهرة, و هذا ما أكدته العديد من الدراسات حيث أظهر المسح الذي قامت به صحيفة" the washington post " حول المدارس الأمريكية عام 1999 م أن 77 % من الأمريكيين قلقون على أمن مدارسهم ، كما تشير الإحصائيات أن التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 12 إلى 18 سنة قد تعرضوا إلى 1.2 مليون حالة عنف في المدرسة خلال سنة 1998 م [92] ص 5 ، كما تفشت حوادث القتل العشوائي ابتدءا من عام 1998 م حين فجعت الأمة الأمريكية بعدد من الجرائم العشوائية الدامية التي ارتكبها الأطفال من تلاميذ المدارس الإعدادية و الثانوية من سن 14 إلى 18 سنة ، بل أن طفلا في السادسة من عمره في " ماونت موريس " بولاية مينوسوتا أطلق النار من مسدس داخل الفصل فقتل إحدى زميلاته(2000) ، و في " باروكا " بولاية كنتاكي أطلق تلميذ عمره 14 سنة النار على زملائه في المدرسة و هم يؤدون الصلاة فقتل ثلاثة و أصاب خمسة بجروح (1997 م) ، وقد قتل تلميذ يبلغ من العمر 15 سنة اثنين من زملائه و جرح 13 آخرين بثانوية "سانتانا " بمدينة سانتي [93] ص 62 .

و إذا رجعنا إلى الإحصائيات الرسمية التي تصدرها الجهات المختصة في الولايات المتحدة الأمريكية نجد أن معدل عنف الأحداث الذين تم توقيفهم و الذين تتراوح أعمارهم من 10 إلى17 سنة قد ازداد بنسبة 58 % خلال الفترة 1985- 1992 م ، كما ازداد أحداث الموقوفين من 305 حالة لكل 100000 شاب سنة 1985 م إلى 483 حالة لكل 100000 شاب سنة 1992م ، أما بالنسبة لمعدل القتل من جرائم العنف في أوساط المراهقين فقد ازداد هو الآخر بنسبة 6 % خلال الفترة 1985-1992 م ، و ذلك نتيجة ازدياد حالات القتل من 62.8 عملية قتل لكل 100000 مراهق سنة 1985 م إلى 66.6 عملية قتل لكل 100000 مراهق سنة 1992 م [94] ص 44 .

و للوقوف على الوضع الذي أصبحت تعيشه المدارس الأمريكية في السنوات الأخيرة يمكننـــــا

عرض النتائج التالية [94] ص 44 :

- 18 % من تلاميذ الصف الثامن لا يشعرون بالأمن داخل مدارسهم .

- 18 % صرحوا أنهم لا يشعرون بالأمن عند الذهاب إلى المدرسة ، أو العودة منها .

- 40 % من تلاميذ الصف الثامن صرحوا بأن أدواتهم المدرسية قد سرقت خلال السنة الدراسية 1993 م .

- 18 % من تلاميذ الصف الثامن صرحوا بأنهم تعرضوا إلى التهديد بالسلاح خلال السنة الدراسية 1993 م .

- 11 % من تلاميذ الصف الثامن صرحوا بأنهم حملوا السلاح إلى المدرسة عدة مرات خلال السنة الدراسية 1993 م .

- 33 % من أساتذة الثانوي الذين خضعوا إلى المسح ، يعتقدون أن سلوكات التلاميذ السيئة قد أثرت على عملية التدريس سنة 1991 م .

- 19 % من المدرسين الذين شملهم المسح ، صرحوا بأنهم تعرضوا إلى إساءات شفوية من قبل التلاميذ .

- 8 % من المدرسين صرحوا بأنهم تعرضوا إلى التهديد و أصيبوا بجروح .

- 2 % من المدرسين صرحوا بأنهم هجموا داخل المدرسة .

إضافة إلى ذلك فإن نسبة الجرائم الخطرة داخل المدارس لم تتغير منذ 1992 م إلى غاية 1998 م ، حيث تشير الإحصائيات أن 9 تلاميذ من أصل 1000 تلميذ قد تعرضوا إلى جرائم عنف خطرة داخل المدرسة خلال سنة 1998 م [92] ص 56 .

أما بخصوص السرقة ، فلوحظ أن السرقة داخل المدارس هي أعلى منها خارج المدارس بالنسبة للتلاميذ ، إلا أن معدل السرقة في المدارس الأمريكية قد انخفض بشكل عـام بين التلاميذ ذوي الأعمار 12 و 18 سنة ابتداء من 1992 م ، و للتدليل على ذلك نشير إلى أن هناك 95 سرقة لكل 1000 تلميذ خلال سنة 1992 م ، بينما نجد 58 سرقة لكل 1000 تلميذ خلال سنة 1998 م علما أن 58 % من مجموع الجرائم التي تحدث في المدارس هي جرائم سرقة ، و أن أغلب ضحايا السرقة هم المدرسون . و لتأكيد هذه النتيجة يلاحظ أنه خلال الفترة 1994-1998 م هناك 133700 جريمة عنف و 217400 سرقة حدثت ضد المعلمين داخل المدارس و هذا ما يقابل معـدل 31 جريمة عنف و 51 سرقة لكل 1000 معلم [92] ص ص 6 ، 8 .

* فرنسا :

أما في فرنسا فقد توصلت الدراسة التي قامت بها وزارة التربية الفرنسية على عدة مؤسسات تربوية ما بين 1981 – 1984 م إلى أن العنف المدرسي يعتبر منتشرا في المؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها ، و أن الاعتداء على الآخرين و سلب ممتلكات الغير و السرقة ، و السطو بالقوة يعتبر مشكلة أساسية في 60 % من المدارس المخصصة للتلاميذ من سن 10 إلى 14 سنة و أن السب و الشتم تجاه المدرسين يعتبر مشكلة في 73 % من المدارس ، و أن السرقة تعم جميع المؤسسات التربوية في فرنسا ، و أن أعمالا مثل التخريب العمدي للأجهزة و المعدات التربوية داخل المدارس ، أصبح أمرا مألوفا ، بل وصل الأمر إلى درجة إطلاق النار و الاعتداء الجسدي على التلاميذ و المدرسين [7] ص 102 .

*بلجيكا :

و في بلجيكا تفاقمت مشكلة العنف في المؤسسات التربوية مما أدى بالحكومة إلى تكوين لجنة حكومية(formation of Government task force) لمعالجة الموقف ، و من خلال نتائج الأبحاث التي أجريت لمعرفة مدى تفشي ظاهرة العنف في المدارس البلجيكية سنة 1992 م ، تبين أن 88 % من التلاميذ المتمرسين قاموا و لو مرة واحدة على الأقل بأعمال إجرامية خلال فترة الدراسية [7] ص 130 .

* بريطانيا :

و في بريطانيا تذكر الإحصائيات الرسمية سنة 1996 م أن العنف قد تفشى بين تلاميذ المدارس و أشارت أصابع الاتهام إلى التلفاز ، و برامج التعليم ، و انتشار الأسلحة في أيدي الصغار[92] ص 56 .

و بصفة عامة فإن خطورة و تزايد العنف المدرسي في المجتمعات الأوروبية أدى إلى تكوين لجان أوروبية مشتركة لإيجاد حلول لمشكلة العنف في المؤسسات التربوية .

3-2-2 – اتجاهات العنف المدرسي في المجتمعات العربية :

المؤسسات التربوية في البلدان العربية لم تخلو هي الأخرى من العنف المدرسي ، ولكن هذا العنف لم يبلغ درجة الظاهرة المرضية التي تهدد المدرسة ، بالزوال كما هو الحال في المجتمعات الغربيـــة نذكر بعض الدراسات في الدول العربية على النحو التالي :

* مصر :

ففي الدراسة الاستطلاعية التي قام بها " مصطفي سويف " شملت عينة متكونة من 25 أستاذا في المدارس الثانوية و 26 مستشارا في التوجيه المدرسي ، حول أنواع السلوك المنحرف السائد في المدرسة المصرية ، تبين أن هناك اتفاق بين الأساتذة و مستشاري التوجيه المدرسي في ترتيب أنواع السلوك الإنحرافي مع اختلاف في نسبة الترتيب كما هو مبين في الجدول .

الجدول رقم (4) : يبين ترتيب أنواع السلوك المنحرف لدى التلاميذ داخل المدرسة .

العينة	الترتيب	نوع السلوك المنحرف	النسبة (%)
الأساتذة	1	مظاهر التخريب	72
	2	السلوك العدواني	72
	3	تعاطي المخدرات	24
	4	التحرش الجنسي	16
	5	تعاطي الكحوليات	12
مستشاري التوجيه المدرسي	1	مظاهر التخريب	61.53
	2	السلوك العدواني	61.53
	3	تعاطي المخدرات	19.23
	4	التحرش الجنسي	11.53
	5	تعاطي الكحوليات	8.53

المصدر : مصباح عامر ، التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلاميذ المدرسة الثانوية رسالة دكتوراه ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر ، 2001 ، ص 269 .

كما تشير الدراسة التي قام بها " زين العابدين درويش " كلية الآداب جامعة القاهرة أن عدد الجرائم المرتكبة عن طريق الطلبة 1108 جريمة خلال السنوات الأربعة 1996 إلى غاية 1999 م بمتوسط تقريبا 278 جريمة في السنة .

* الأردن :

تشير نتائج الدراسة التي قامت بها "فريال صالح " عن العنف في المدارس الأردنية أن ما يقارب 98 % من التلاميذ أكدوا وجود العنف في مدارسهم ، مما أدى سنة 1995 م مثلا إلـــى وفاة تلميذ

و إدخال بعض المدرسين إلى المستشفى ، و أن 49 % من التلاميذ أكدوا وجود ممارسات جنسية شاذة بين التلاميذ ، أما بالنسبة لظاهرة العنف بين التلاميذ أنفسهم أكد 81.5 % من الطلاب وجود هذه الظاهرة ، بينما أكدتها الطالبات بنسبة 52.2 % [7] ص 130 .

* الجزائر :

و في دراسة قامت بها أكاديمية الجزائر حول ظاهرة العنف في المدارس الثانوية و التي حاولت الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسية : هل يمارس العنف في المؤسسات التربوية ؟ ما هي مظاهر و أشكال العنف في المدرسة ؟ و من هو مصدر العنف؟ .

و قد أجريت هذه الدراسة في منطقتي "بن عكنون" و "سيدي أمحمد" ، و كانت عينة الدراسة مكونة من 138 تلميذ و 175 تلميذة من منطقة بن عكنون ، 95 تلميذ و 110 تلميذة من منطقة سيدي محمد ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة في منطقة بن عكنون أن 89.78 % من التلاميذ و 92.57 % من التلميذات أكدوا وجود العنف في المؤسسة التربوية الجزائرية ، كما جاءت نتائج منطقة سيدي محمد لا تختلف كثيرا عن منطقة بن عكنون إذ أكد 68.63 % من التلاميذ و 63.63 % من التلميذات وجود العنف في المدرسة [7] ص 105 .

أما بالنسبة لأشكال العنف في المؤسسة التربوية الجزائرية ، فقد جاءت كما هو مبين في الجدول رقم (2) مطابقة لكثير من أشكال العنف المدرسي في المجتمعات الغربية ، و يلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك اتفاقا بين عينتي" بن عكنون" و "سيدي أمحمد" حول أنواع السلوك العدواني ، إلا أن نسبة السلوك العدواني لدى عينة "بن عكنون" تعتبر أعلى .

الجدول رقم (5) : يبين أنواع السلوك العدواني حسب المنطقة و الجنس .

المنطقة	نوع السلوك العدواني	الذكور النسبة بالمئة	الإناث النسبة بالمئة
بن عكنون	السب و الشتم	82.60	97.14
	الضرب	65.21	58.85
	التخريب	59.42	74.28
	التهديد	39.85	29.71
	السرقة	65.94	69.14
	المساومة	21.01	14.85
	إتلاف أدوات الغير	52.17	57.14
	التحرش الجنسي	40.57	22.85
	التنابز بالألقاب	63.76	65.14
سيدي محمد	السب و الشتم	71.57	73.63
	الضرب	37.89	17.27
	التخريب	18.94	3.63
	التهديد	13.68	6.36
	السرقة	38.94	30
	المساومة	6.31	5.45
	إتلاف أدوات الغير	25.26	19.09
	التحرش الجنسي	17.98	18.18
	التنابز بالألقاب	71.57	60.90

المصدر : مصباح عامر ، مرجع سابق ، ص261 .

نلاحظ من خلال النتائج الموجودة في الجدول أن هناك اتفاق بين العينتين في المنطقتين في تأكيد أشكال معينة من السلوك المنحرف كالسب ، و الشتم ، و التنابز بالألقاب ، إلا أن عينة منطقة بن عكنون تثبت أشكال السلوك العدواني بنسب كبيرة جدا و مجلبة للانتباه ، أكثر من منطقة سيدي أمحمد .

أما بالنسبة لمصدر العنف ، فتظهر نتائج هذه الدراسة أنه ليس هناك فرق بين العينتين و كذلك بين الجنسين في كون أن التلميذ يأتي على رأس قائمة مصادر العنف في المدرسة كما هو مبين في الجدول التالي .

الجدول رقم (6) : يبين مصادر العنف في المدرسة حسب المنطقة و الجنس .

المنطقة	مصدر العنف	الذكور النسبة بالمئة	الإناث النسبة بالمئة
بن عكنون	التلميذ	68.11	78.28
	الأساتذة	39.11	28
	الإدارة	26.81	29.14
سيدي محمد	التلميذ	51.57	48.18
	الأستاذ	43.15	38.18
	الإدارة	38.94	41.81

المصدر : مصباح عامر ، مرجع سابق ، ص262 .

يتبين من خلال نتائج الدراسة أنه ليس هناك فرق بين العينتين و كذلك بين الجنسين في أن التلميذ يأتي على رأس قائمة مصادر العنف وهذه النتيجة تشير إلى أن افتراض إمكانية السلوك العدواني للتلميذ في المدرسة قائم و بشكل مؤكد للغاية ، و هذا هو الذي نريد أن نبحث عنه في هذه الدراسة .

3-3- مظاهر (نماذج) العنف في المؤسسات التعليمة :

3-3-1- السرقة :

جاء في الموسوعة العلمية أن عملية السرقة رغبة تلح على صاحبها أن يسرق ، و كثيرا ما يقال أن الاضطراب لفعل السرقة من الهيجان الجنسي [95] ص 185 ، فقد يسرق التلميذ النقود لأنه بحاجة إليها كي يتفاخر بها أمام زملائه ، و بعض التلاميذ يسرقون بدافع الانتقام و قد تكون غاية بذاتها ، فالتلميذ بهذا السلوك يعبر عن العدوانية تجاه المجتمع و تجاه أقرانه [96] ص 173 .

3-3-2- الإتلاف و التحطيم :

" قد يتخذ العنف مظاهر متنوعة ..... و إحداث خسائر في تجهيزات المؤسسة مثل كسر النوافذ و المصابيح و الكراسي و الطاولات ، و الكتابة على جدران المدرسة التي تعبر عن المواقف السلوكية السيئة التي كان وراءها العامل النفسي و الانفعالي للتلميذ ، الذي يرى من خلاله أنـــه يفرج عن نفسه ، أي أنه يفرغ شحناته المكبوتة ....." [97] ص 58.

3-3-3- الشغب :

تعد من أكثر أشكال العنف انتشارا في المدارس ، ولها أثارها السلبية على نفسية التلاميذ و على عملية التعلم المدرسي و على المناخ العام للمدرسة .

" و استخدم مصطلح " الصعلكة " للدلالة عن هذه الظاهرة في بداية الدراسات الخاصة بها و شاع استخدام هذا المصطلح في البلدان الإسكندنافية و هو عبارة – الصعلكة- عن قيام تلميذ أو أكثر بمضايقة و إيذاء تلميذ آخر اذاءا متكررا و ذلك عن طريق ممارسة بعض السلوكات السلبية عليه ، ثم استبدل هذا المصطلح بمصطلح المشاغبة [10] ص 336 ، و أول من أشار إلى هذا المصطلح – المشاغبة – في المدارس هو النرويجي " دان أولويس" (OLWEUS – D) و كان ذلك عام 1978 م [10] ص 336 .

و عليه يمكن تعريف سلوك المشاغبة على أنها " إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة بين التلاميذ داخل المدرسة ، و يحدث ذلك بصورة مستمرة و متكررة ، بغرض السيطرة على الآخرين فهي أفعال سلبية عدوانية و مؤذية يقوم بها تلميذ أو أكثر ضد تلميذ آخر ، أو أكثر لفترة من الوقت فهي سلوك إيذائي مبني على عدم التوازن في القوة"[10] ص 339 ، و على ذلك يحتوي سلوك المشاغبة على عدة مكونات أو عناصر و هي [10] ص 339 :

- أن سلوك المشاغبة سلوك متعلم من الراشدين و الأقران .
- سلوك المشاغبة يكون منظما و مرتبا و خفيا .
- سلوك متكرر و يصدر عن قصد و عمد و يستغرق فترة من الوقت .
- جعل الضحية يشعر بالأذى و الألم نفسيا و جسديا .
- عدم توازن القوة بين المشاغب و الضحية ، فالمشاغب عادة يكون أكثر قوة جسميا و نفسيا و أكثر مهارة لفظية مقارنة بالضحية .
- يتم سلوك المشاغبة من خلال فرد واحد أو مجموعة من الأفراد .

يتضح من هذا أن سلوك المشاغبة هو سلوك عدواني متكرر و لفترة طويلة من الوقت يصدر عن تلميذ أو مجموعة من التلاميذ تجاه تلميذ آخر ، بهدف إلحاق الأذى و الضرر و المضايقة و التوبيخ و التهديد و التحقير من شأن الضحية ، أي أن المشاغب هدفه إلحاق الأذى و الضرر بالضحية عـــن قصد و عمد ، وقد يتمثل هذا الأذى في جانب جسدي أو نفسي أو قد يجمع بينهما .

3-3-4- التدخين و استخدام المواد الضارة :

لقد تفشت هذه الظاهرة بشكل كبير و ملفت للانتباه في السنوات الأخيرة في مؤسساتنا التعليمية حيث أصبح المتمدرسون يتعاطون السجائر و المخدرات بشتى أنواعها أمام أعين الجميع و لا يبالون بأي فرد ، و يرجع هذا إلى عوامل عدة منها الفترة الحرجة التي يمر بها الطفل ألا و هي مرحلة المراهقة ، بالإضافة إلى صحبة رفقاء السوء ، و تعاطي هذه السموم تدمر اللذات كما تدفع بصاحبها للممارسات العنيفة داخل المحيط المدرسي لا محال .

3-3-5- التأخر و التغيب عن الدراسة :

أصبحت هذه الظاهرة تتكرر باستمرار ، و هذا ما يبين سوء تكيف التلميذ مع الحياة المدرسية و ذلك يعود إلى أسباب متنوعة و متكررة كإصابة التلميذ بأمراض مزمنة أو عدم حبه للمدرسة أو كرهه لأحد المدرسين ، و قد تعود للأبوين حيث أنهما لا ينظمان وقت أولادهم ، أو تعود إلى المدرسة في حد ذاتها كأن يكون المناخ المدرسي يتسم بالقسوة و التهديد أو المنهج الدراسي لا يحقق حاجات التلميذ و لا يرتبط باهتماماته [98] ص 117 .

3-3-6- العنف ضد الزملاء و الأساتذة و العاملين بالمؤسسة التربوية :

يعتبر هذا المظهر من أخطر مظاهر العنف عند التلاميذ ، فقد يلجأ التلميذ المراهق إلى ضرب الضحية و لكمه .....و قد يكتسب المعتدي أحيانا شعورا ممتعا بالتفوق و القوة و السيطرة ، وقد تدفعه هذه الحالة لارتكاب حماقات تؤدي إلى حد جريمة القتل [99] ص 16 ، ففي مرحلة المراهقة يصاب المراهق بكراهية السلطة ، خاصة إذا كانت متشددة و غير منصفة ، فيقوم بترجمة هذه الكراهية إلى سلوكات عنيفة ضد من يمثلون السلطة من أساتذة و عمال بالمدرسة ، و كذا تجاه زملائه .

و عليه فمظاهر العنف المدرسي مختلفة ، منها الاعتداء على التلاميذ بالضرب و التهديد من طرف الأساتذة أو الإداريين ، أو تلميذ على تلميذ أخر أو يأخذ شكل جماعي كمجموعة من التلاميذ ضد مجموعة أخرى ، أو يكون عنف مضاد من التلاميذ على الأساتذة و الإداريين ، أو إتـلاف و سرقة الأقران (كتب ، ملابس ، نقود ، طعام .....) ، أو ممتلكات المؤسسة (الصبورة الطاولات الكراسي .....) ، أو الكتابة على جدران المدرسة ....إلى غير ذلك من هذه المظاهر و سأذكر بعض نماذج العنف في المؤسسة التعليمة الجزائرية و هي نماذج حقيقية على النحو التالي :

* أصدرت محكمة سوق هراس بتاريخ 12 فيفري 2008 حكما بسنة حبسا غير نافذ في حق التلميذ المعتدي على أستاذه داخل القسم بمتقنة جابر بن حيان ، هذا الاعتداء دفع قطاع التعليم بالولاية

إلى إضراب دام 10 أيام [100] ص 24 .

* تعرض أستاذ اللغة العربية إلى اعتداء خطير من طرف تلميذ عند مخرج مؤسسة مفدي زكريا بقسنطينة ، حيث فاجأه التلميذ بضربة حجر أصابه إثرها على مستوى الرأس ، و من شدة الصدمة سقط الأستاذ مغميا عليه و هو ملطخ بالدماء ، و هذا الاعتداء الإجرامي سببه حصول التلميذ على علامة صفر في إحدى الفروض و لكنه لم يهضم هذه العلامة فدفعته للقيام بهذا الفعل [101] ص 32.

* عنوان المقال " شباب يهاجمون الأساتذة و المدير بالخناجر " اقتحمت هذه المجموعة مقر المؤسسة التربوية و قاموا بالاعتداء على الحارس و كذا المراقبين بالإضافة على مدير المؤسسة الذي تلقى هو الآخر عدة إصابات على مستوى أنحاء الجسم بالاستعمال السلاح الأبيض ، حيثيات هذه القصة تعود على حدود الساعة العاشرة صباحا من يوم الخميس الموافق ل 10-04-2008م أين رفعت أستاذة اللغة الفرنسية تقريرا لمدير المؤسسة جاء فيها أنها تعرضت للتهديد بالقتل من طرف تلميذ يدرس عندها حيث أشهر السلاح الأبيض (السكين) داخل القسم في حالة عدم تحسين علامة الفرض ، و على خلفية هذا الحدث أقدمت إدارة المؤسسة على طرد التلميذ إلى غاية مثوله أمام لجنة التأديب ، غير أن هذا الأخير بعد خروجه من المؤسسة أخبر مجموعة من زملائه و بعض أفراد عائلته ، مما انجر عليها هذا الفعل [102] ص 5 .

و عليه فإن هذه الأحداث إن دلت على شيء إنما تدل على أن ظاهرة العنف تطور بشك رهيب في مؤسساتنا التعليمية من سب و شتم و إتلاف للممتلكات ن فهذا النوع من العنف موجود تقريبا في كل المؤسسات التعليمية بدرجات متفاوتة عبر أنحاء العالم و بدون استثناء ، غير أنه في السنوات الأخيرة تطور نوع العنف و أصبح يصل إلى حد القتل ، فهذا النوع دخيل على مجتمعنا و لم يكن معروفا من قبل ، و بهذا نقول أصبحنا ننافس ما يجري في الدول الغربية لأن هذا النوع من العنف منتشر بكثرة في الولايات المتحدة الأمريكية و بعض الدول الأوربية .

3-4- أهم القوى و العوامل المؤدية لانتشار العنف :

هناك عوامل عديدة ترتبط بالعنف المدرسي عوامل نفسية تتعلق بالفرد ، و عوامل مدرسيـــــة و عوامل تتعلق بجماعة الأقران و وسائل الإعلام ، و أخرى تتعلق بالأسرة و المجتمع بصفة عامة و يمكن تصنيف العوامل التي تؤدي إلى العنف المدرسي إلى عدة أنواع و هي :

3-4-1- العوامل المتعلقة بالإدارة المدرسية :

تعد المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية هدفها تربية و تعليم التلاميذ ، لكنها قد تفشل في تحقيق وظائفها ، وقد يرجع ذلك إلى عوامل متعددة منها ما يتعلق بالحدث – الفرد العنيف – و منها ما يتعلق بزملائه و منها ما يتعلق بالمواد الدراسية و موضوعاتها ، أو ما يتعلق بالنظام المدرسي بصفة عامة .

و يتناول هذا العامل توضيح أسباب العنف المدرسي من حيث أهمية المدرسة من الناحية التربوية و الأنماط الإدارية التي تتبناها المدرسة و العلاقات الاجتماعية السائدة فيها ، ثم توضيح دور العوامل المجتمعية المحيطة بالمدرسة و التي قد تؤدي إلى وجود العنف بالمدرسة ، كما نوضح وسائل الترفيه و عدم استغلال وقت الفراغ ، و إهمال التربية الدينية .

3-4-1-1- البيئة المدرسة :

تهتم التربية الحديثة بالنمو السليم للتلميذ عبر المراحل التعليمية ، وذلك بتوفير الظروف الملائمة له من أجل تنمية مهاراته الأكاديمية و الأخلاقية و الاجتماعية إلى أعلى مستوى ، ممكن من خلال جعله محور العملية التعليمية ، لذلك أوجد المجتمع المدرسة و أناط بها تحويل الأهداف الاجتماعية وفق فلسفة تربوية متفق عليها إلى عادات سلوكية تؤمن النمو المتكامل و السليم للناشئة إلى جانب عمليات التوافق و التكيف مع حاجات المجتمع ، كما أوكلها مسؤولية تربية النشء و صياغة العقول التي تأخذ على عاتقها صناعة المستقبل بحسب ما تزود به كل من يخالف أو يحيد عن معاييره وقيمه وتعاليمه المتفق عليها ليحافظ على كيانه الخاص و على استمرار نظامه الاجتماعي ، إلا أن المدرسة الجزائرية التي تعتبر كباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى لم تسلم من انتشار بعض المشكلات الاجتماعية الخطرة و لا سيما العنف و العنف المضاد ، و ذلك على الرغم من القوانين التشريعية للحد من هذه الظاهرة في الوسط التربوي نذكر منها القرار رقم : 778 / و ت / أ خ ، الذي احتوى على تسع مواد خاصة بالتلميذ ، و كذلك القرار رقم : 2 / 171 المؤرخ في 01 جوان 1992 م الذي يتضمن " منع العقاب البدني و العنف اتجاه التلاميذ منعا باتا في جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها " [103] ص 434 .

و تتمثل عوامل التأثير السلبي المتصلة بالمدرسة في عدم تحقيقها لوظائفها فيما يلي [70] ص ص95، 96 :

- سوء المعاملة من بعض المدرسين مما يجعل المدرسة مصدرا للألم و المعاناة و يجد التلميذ في

الهروب من المدرسة وسيلة لخفض التوتر و تخفيف المعاناة.

- عدم تكامل أدوار العاملين بالمدرسة ، أي بين الإدارة المدرسية و المدرسين أو بين مدرسي المواد المختلفة ، و ينعكس ذلك على عدم التعاون بينهم و تصبح المدرسة أقل جاذبية فيهرب التلاميذ مما يسهل تعرضهم للانحراف خاصة إذا ما اجتمعوا مع أصدقاء السوء خارج المدرسة .

- ضعف العلاقة بين الأسرة و المدرسة ، و عدم اهتمامها بمتابعة أبنائها أو إقامة علاقة وثيقة مع المدرسين ، و من ثم يكون لتجاهل الأسرة لأبنائها دوره في عدم التزام الأبناء بالسلوك السوي في المدرسة .

- قد تلعب البيئة الاجتماعية المحيطة بالمدرسة دورها في إذكاء العنف – فالحي الفاسد المتخلف و المجتمع الجانح المفكك يؤثر سلبا على المدرسة و لا تجد المدرسة من يحميها من أثر الظروف الاجتماعية غير الملائمة .

و قد ترجع هذه الظاهرة إلى نقص الإمكانيات و القدرات اللازمة لكشف الظاهرة الأولى للانحراف ، و القيام بما ينبغي لمواجهتها في حينها و هو يؤدي دوما إلى انتشار مظاهر العنف بين التلاميذ ، لأن المدرسة غير قادرة على أداء مهامها ، كما يمكن أن ترد هذه الظاهرة إلى انعدام الإمكانيات المتعلقة بالتشخيص المبكر لها نتيجة ، ضعف المؤطرين المكلفين بعناية و متابعة التلاميذ إلى جانب ذلك يلعب الاكتظاظ في المدارس دورا في تفاقم الظاهرة نتيجة التوتر و القلق و الاضطراب الذي يشعر به التلميذ ، مما يؤدي سلوكات عنيفة [104] ص 231 .

من خلال ما قيل نستنتج أن المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة التي يواصل فيها الطفل نموه النفسي و الاجتماعي و إعداده للحياة المستقبلية ، فلا يقتصر دورها على تزويد التلميذ بالمعارف و المعلومات وحدها فحسب ، بل تلعب دورا محوريا في المجتمع لما تساهم به في نمو الأطفال و تنشئتهم اجتماعيا حيث " تعمل على تزويدهم بالمهارات و القيم و الاتجاهات الاجتماعية التـي يحتاجونها خلال حياتهم للتعامل مع البيئة "[10] ص 257 ، ولكي تستطيع القيام بأدوارها و وظائفها المختلفة يجب أن تكون المدرسة بيئة آمنة للتلميذ ، حيث تساعده في نموه أكاديميا و اجتماعيا و انفعاليا و سلوكيا .

معنى هذا يجب أن تكون المدارس مكان آمن للأطفال مما يساعدهم على النمو و التعلم و ليس مكان للعنف و الخوف حتى يستطيع التلميذ التركيز على عملية التعلم و يستطيع كذلك الأساتذة

تكريس أنفسهم للقيام بعملية التعليم دون خوف من أن يلحق بهم الأذى و الضرر أو بتلامذتهم ، إلا أن ظاهرة العنف التي شهدتها معظم المدارس خاصة في السنوات الأخيرة قد جعلت منها بيئة غير آمنة يشعر فيها التلميذ و الأستاذ على حد سواء بالخوف لما يحدث منها من أفعال و سلوكيات عنيفة متنوعة تتمثل في المشاغبة و المضايقات و الاعتداءات الجسمية و اللفظية على بعض الأقران من التلاميذ أو على بعض المدرسين أو ضد ممتلكات المدرسة .

و من هنا يمكن القول أن العنف لم يعد قاصرا على الأسرة وحدها فحسب ، بل اتسع ليشمل المدرسة أيضا باعتبارها جزء من المجتمع ، كما أصبح العنف المدرسي ليس قاصرا على مجتمع دون آخر بل موجود في كل المجتمعات سواء كانت متطورة أو سائرة في طريق النمو ، و كذلك في المناطق الريفية و الحضرية داخل المجتمع الواحد .

فعندما تصبح المدرسة بيئة عنيفة بدلا من أن تكون واحة أمن و استقرار فإن التلاميذ الذين يتعرضون للعنف فيها يجدون صعوبة في التركيز و التعلم مما يسهم ذلك في انخفاض الأداء المدرسي لديهم ، أي ينعكس على تحصيلهم الدراسي ، فالآثار السلبية المترتبة على العنف المدرسي لا تقتصر على التلميذ العنيف وحده بل على الضحايا الآخرين داخل البيئة المدرسية و كذلك على المدرسين ، حيث لا يمكنهم القيام بعملية التدريس في ظل الفوضى الناتجة عن العنف ، فالعنف المدرسي يؤثر بشكل عام على المناخ المدرسي ، و يجعله غير آمن مما يترتب عليه ظهور كثير من الصراعات و الإنحرفات السلوكية داخل البيئة المدرسية .

فالحاجة إلى الأمن من أهم الحاجات النفسية الأساسية و الضرورية للفرد ، و التي لابد من إشباعها حتى يستطيع الأطفال و المراهقين داخل المدرسة تحقيق النتائج المعرفية التي يأتون من أجلها للمدرسة ، و لكن إذا أصبحت المدرسة فاشلة في توفير الأمن و إشباع هذه الحاجة لدى الأطفال فإن تعليمهم و تنشئتهم سوف يتأثر سلبا ، و بالتالي ينتشر الخوف و العنف . و الجدير بالذكر أن مشكلة العنف في المدرسة أصبحت تشمل كل الأعمار و جميع الأطوار التعليمية و منها أكثر وضوحا في مرحلة المراهقة حيث تتميز هذه المرحلة بأزمات نفسية كأزمة الهوية و الشعور بالاغتراب مما يدفع المراهقين للعنف و الخروج عن رموز السلطة و التمرد عليها .

فمرحلة المراهقة تشهد حدوث تغيرات جسمية و معرفية و جنسية و انفعالية لدى المراهق و ينعكس أثر هذه التغيرات على سلوكه في صورة تمرد و عصيان على السلطة الوالدية و المدرسية حيث أنه في هذه المرحلة يقل الإحساس بالرضا و يزداد القلق و الإكتئاب و تزداد معدلات العدوانية

و المشاغبة و التدخين ، وقد يكون راجعا إلى البحث عن هوية الذات ، و على هذا فإن العنف يكون أكثر الأنماط السلوكية شيوعا في هذه المرحلة .

و نشير هنا أنه إذا وجد المراهق التوجيه السليم و المساندة ، فسوف ينقص من المشكلات و الانحرافات السلوكية في حياته و منها العنف ، و يتمثل ذلك في مساعدة المراهق على فهم ذاته و تقبلها و إكسابه المهارات الاجتماعية الملائمة من قبل الوالدين و الأستاذ و المرشد النفسي في المدرسة ، عوضا عن العنف و تعليمه احترام مشاعر و حاجات الآخرين و التواصل معهم بدلا من ممارسة العنف عليهم و تنمية الشعور بالمسؤولية ، و يجب على المدرسة تقديم الخدمات النفسية و الإرشادية التي تساعدهم على خفض مشاعر القلق و التوتر التي تظهر نتيجة التغيرات التي يمر بها وتشجيع هؤلاء المراهقين على المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة لأنها تعطيهم الفرصة للكشف عن رغباتهم و أفكارهم و اهتماماتهم بدلا من ترك هذه الطاقة دون توجيه ، فتدفع بالمراهق إلى العنف و العدوانية .

3- 4-1-2- الأنماط الإدارية السائدة في المدرسة :

هناك عدة أنماط للإدارة المدرسية ، و لكل نمط إيجابياته و عيوبه و من هنا يختلف مدراء المدارس في سياستهم ، فهناك المدير الذي يؤمن بالإدارة الأوتوقراطية (الاستبدادية) فينفرد برأيه في العمل و تقوم العلاقة بينه و بين العاملين معه على العنف و التسلط [105] ص 42، فالإدارة في هذه الحالة تتعامل بعنف مع المدرسين ، بل تعاملهم كالآلات فعليهم أن يعملوا من أجل تحقيق أهداف المدرسة مع التركيز دائما على العقاب إذا ما أهمل المدرسون ، حيث لا اعتراف بالجانب الإنساني و العاطفي ، فالعلاقة التي تربط المدرس بالإدارة هي من أجل تحقيق أهداف المدرسة فقط .

" فإذا تمعنا في هذه الإدارة المدرسية نجدها تتبع نمطا تعسفيا و هذا يكمن في تطبيقها للقوانين و التشريعات بكل صرامة و دون مراعاة ظروف الأساتذة و التلاميذ و في هذا السياق نشير إلى نوع آخر من التسلط ، ألا و هو نظام التسلسل الهرمي القائم داخل هذا النظام ، فالأساتذة يتلقون الأوامرمن الإدارة و الإدارة تتلقاها من سلطات عليا و هي أوامر غير قابلة للجدل ، بالإضافة إلى حلها لمشاكل التلاميذ التي تعترضهم و التي تتصف في كثير من الأحيان بالقوة و القسوة ، فنجد الإدارة في حد ذاتها تلجأ إلى العنف سواء اللفظي أو الجسدي في تعاملها مع التلاميذ ، فكل هذه التصرفات من الإدارة تؤدي إلى الفوضى و التمرد و السخط على النظام القائم داخل المؤسسة التربوية ، فتؤدي بذلك إلى ظهور العنف المضاد كرد فعل ناجم عن رفض لوضع سائد داخل المؤسسة ، مرده العلاقة السلطوية بين الإدارة و مختلف أفراد المجتمع المدرسي "[106] ص 135 .

ومنه نستنتج أن التسلط في المدرسة يؤدي إلى شيوع الإحباط و الملل و العقد النفسية التي تؤدي بدورها إلى السلوك العنيف ، فالتلميذ الذي لا يوفر له قسط من الحرية و الشعور بالمسؤولية لا يمكن أن ينمو نموا سليما يتفق مع طبيعته و حاجات المجتمع الذي ينتمي إليه ، ففي مثل هذا الجو يصاب التلميذ بالإخفاق و القلق و النزوع إلى بعض الأعمال غير محمودة مثل العنف لإثبات ذاته و التعويض عن قصوره ، فالتسلط و سوء المعاملة للتلاميذ سواء في طرق التدريس أو الرقابة و المتابعة قد تدفع التلميذ إلى ممارسة العنف ، و هذا ما أكدته الكثير من الدراسات ، لذلك فعلى المربيين على اختلاف مهامهم و أدوارهم مطالبين الإلمام بطبيعة النفس البشرية و بالأساليب الصحيحة في التعامل مع التلاميذ خاصة في مرحلة المراهقة .

فهناك المدير الذي يؤمن بالإدارة الفوضوية فليس هناك سياسة مرسومة يلتزم بها العاملون في المدرسة فكل شيء متحرك حسب ما يرونه مناسبا من وجهة نظرهم ، و عدم تحديد المسؤولية لكل فرد مما يؤدي لاتصافهم بعدم المبالاة مما يؤثر في تحقيق الأهداف التربوية [105] ص 42 فيترتب عن هذا النمط تنافسا بغيضا بين أفراد الأسرة المدرسية مما يؤدي إلى صرا عات بين التكتلات التي أفرزتها تلك الصراعات ، وهناك مدير يؤمن بالإدارة الديمقراطية التي تحث مدير المدرسة على تقدير العاملين بالمدرسة معه و يراعي ظروفهم مع مراعاة الصالح العام و الإيمان العميق بقيمة كل فرد و العمل على إشباع الحاجات الإنسانية [107] ص 99 ، فالإدارة في هذا النمط تراعي النواحي الإنسانية و تتجنب العنف و تتعامل مع المدرس بأسلوب ديمقراطي و تقوم بتوجيهه فقط في حالة الإهمال .

نستخلص من هذا أن العنف الذي يحدث بين جدران المدرسة يرتبط بطبيعة الإدارة و أسلوب القيادة القائم فيها ، بحث أن أسلوب القيادة الديمقراطـــــــــي يرتكز على الحوار و العدل و الشورى و إشراك التلميذ في اتخاذ القرارات التي تهمه ، هذا النوع من الأسلوب يؤدي إلى الحد مـــــن العنف و العدوان داخل البيئة المدرسية ، بينما المدارس التي تعاني مستويات مرتفعة من العنف يوجد بهـــا أنماط قيادة استبدادية ، كذلك المدارس التي يسود ها الأسلوب الفوضوي في القيادة يكون مستوى العنف مرتفعا بها أيضا بسبب هذه الفوضى و العجز في انضباط سلوك التلاميذ داخل المدرسة و الاستجابة للعنف المدرسي .

كذلك من الأسباب التي تؤدي إلى تفشي هذه الظاهرة في المؤسسات التعليمية " عدم استقرار الطاقم التربوي فمثلا عدم استقرار الأساتذة يؤدي إلى عدم الاستقرار لدى التلاميذ مما يؤدي إلى الإخفاق في الاندماج و التكيف مع منهجية التدريس ، مما يدفع التلاميذ إلى البحث على طرق

تساعدهم على التكيف ، و في حالة الفشل فإنهم يفتعلون الأسباب لإظهار عدم رضاهم عن الوضع من خلال الممارسات العنيفة" [108] ص 185.

وعليه فإن مثل هذه السلوكات يؤدي بالتلاميذ إلى حمل صورة سلبية عن المؤسسة و بالتالي يظهرون العداء و الرفض تجاهها .

" كما أن الإدارة التي تنعدم فيها الأطر التنظيمية و المجالس التي تهتم بالرقابة و المتابعة لمستوى و سلوكيات تلامذتها و دراسة مشاكلها ، تساهم في بروز هذه الظاهرة ، كما أن غياب الاتصال بين الأولياء والمدرسة و التلاميذ يمهد لإنتشارمثل هذه السلوكات العدوانية، لأن التلاميذ لا يجدون الهيئات التي تسمح لهم بطرح انشغالاتهم و مشاكلهم ، و بالتالي اللجوء إلى الاجتهادات الشخصية التي تكون بمثابة الوسيلة الوحيدة أمامهم و التي غالبا ما تكون و خيمة العواقب قد تصل إلى حد الاصطدام"[7] ص 108 .

كذلك من بين الأسباب التي تؤدي إلى وجود هذه الظاهرة عدم اهتمام الأسرة التربوية المشرفة على تسيير المؤسسة بالخصائص النمائية للتلاميذ و محاولة معرفة حاجاتهم و مشكلاتهم ثم السعي لتوجيههم بمساعدتهم على معرفة ذواتهم و ميولاتهم و قدراتهم و كيفية مواجهة الاحباطات وتحملها و قدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة و كيفية حل مشكلاتهم بدون إلحاق الضرر بالآخرين أو الاعتماد على القوة في تحقيق ذالك .

فانعدام مثل هذه الأساليب المرنة تجعل التلاميذ ينفرون من سلطة المدرسة التي أصبحوا يدركونهـا على أنها قيود تحد من إرادتهم و تشعرهم بالخضوع و القمع و لا تسمح لهم بالتعبير و هذا من شأنه جعل التلميذ يشعر بالإحباط و التمرد على السلطة من خلال ممارسة العنف .

على ضوء ما سبق يتضح أن نمط الإدارة المدرسية له أثر في سلوك العاملين في المدرسة أضف إلى ما سبق الكثافة المرتفعة داخل الفصول يشكل ضغطا على التلاميذ و المدرسين ، وغياب الضوابط الإدارية في ضبط سلوكيات التلاميذ داخل الفصل و داخل المدرسة ، معنى هذا أن قصور الإدارة المدرسية و جمودها و تسلطها البيروقراطي ، و قصورها في نظم الاتصالات الفعالة و غياب الحوار بين قيادات التخطيط التربوي و قواعد التنفيذ تعد من أسباب العنف في المدرسة .

3-1-4-3- العلاقة الاجتماعية السائدة في المدرسة :

المدرسة مؤسسة اجتماعية و من ثم توجد علاقات متفاعلة في المدرسة ، حيث توجـــــد علاقة

التلميذ بمدرسه و زملائه و مواد دراسته ، وهناك التركيبة النفسية للمدرسين في المدرسة و طرق تدريس المادة العلمية في المدرسة ، هذا كله يؤثر في العلاقات المتبادلة في المدرسة و ظهور مشكلة العنف ، وهذا يتضح فيما يلي :

3-4-1-3-1- علاقة التلميذ بمدرسه :

يعتبر الأستاذ من أهم الشخصيات التي تلعب دورا هاما في حياة التلاميذ وبحكم اتصالهم المباشر وثقتهم فيه يمكنه اكتشاف السلوكيات غير السوية والعمل على تعديلها وعدم تجاهلها كما يتعين عليه تشجيع التلاميذ على السلوكيات الاجتماعية الايجابية وتعزيزها ، إلا أن بعض المدرسين يتفاعلون بشكل سلبي مع التلاميذ ذووا المشكلات السلوكية ومن المحتمل أيضا أن يقوم بعض المدرسين بطرد وإبعاد هؤلاء التلاميذ من الفصل ، فبعض الأساتذة اليوم لاتهمهم سلوكات التلاميذ ويعتبرون أنفسهم غير مسئولين عنها فالشيء المسئولون عنه في نظرهم هو تقديم الدروس فقط، معنى هذا أن علاقة الأستاذ بالتلميذ داخل الحجرة الدراسية فقط أما خارج القسم فهو غير مسئول عنه وعن تصرفاته كذلك عدم قدرة المعلم على مناقشة التلاميذ بشكل منطقي واللجوء إلى الاستهزاء بهم وبأفكارهم ورفض فكرة الحوار المتبادل معهم، فالسلوك العنيف من التلاميذ قد يكون في بعض الأحيان نتيجة لاستجابة الأستاذ اتجاه التلاميذ من حيث عدم مراعاة مشاعرهم، فهذا يعني أن أسلوب إدارة الأستاذ في القسم قد يسهم في ظهور العنف ، فإذا كان أسلوبه يتسم بالقسوة والسخرية والإهانة والتقليل من شان بعض التلاميذ وعدم المساواة والتفرقة في المعاملة على أساس الفروق الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والدينية قد يؤدي ذلك إلى زيادة العنف داخل البيئة المدرسية .

لا نريد الكلام هنا عن العنف المدرسي الذي يتفشى بين التلاميذ و يعود لأسباب مختلفة و إنما عن ذلك العنف الذي يتلقاه التلميذ في المدرسة و الناتج عن عقاب مصدره المدرس ، و الذي يرجع المدرسة مصدرا للخوف و ليس مكانا للأمن ، و من المهم أيضا أن نميز هنا بين السلطة المدرسية التي تفرض العقاب التربوي المدروس الذي يؤمن المردود المدرسي الجيد ، و بين العنف المدرسي الذي يجر و راءه مضاعفات سلوكية مضرة ، و في هذا الصدد نذكر بعض السلوكات العنيفة مثل " الفلق" ، "الضرب على رؤوس الأصابع" ، "التشهير بالتلميذ الكسول " و ذلك بتعليق ورقة على ظهره تكتب عليها كلام جارح ، في أساليب يتفنن المدرس في توقيعها و استنباط أشكال جديدة للعقاب و الهدف من كل ذلك إثارة الذعر في نفوس التلاميذ كي يدرسوا و ينفذوا واجباتهم و يسلكوا السلوك المقبول ، لأن الويل لمن يخالف ما هو مطلوب ، هذه المعاملة السيئة موجودة في المناطق الريفية أكثر ، و في الأطوار الأولى للتعليم ، لأن التلميذ ليس بمقدوره أن يرد على هذه السلوكات العنيفة .

غير أن هذه المعاملة السيئة حذر منها الكثير من علماء التربية المسلمين "كالقابسي" فقد أباح القسوة والمتمثلة في الضرب ولكن بهدف التأديب وليس الانتقام " ويشترط من المعلم أن لا يضرب المتعلم وهو غضبان حتى لا يتحول الضرب إلى انتقام لا أداة التربية شريطة أن يسبقه محاولات من التأنيب واللوم والتقريح الايجابي البعيد عن الكلام الفاحش والشتائم ، وأن يسبقه استشارة ولي الأمر حول ما يصلح الصبي ، فان توصل إلى استعمال الضرب كان ذلك باتفاق معه "[109] ص 284.

يتضح من خلال حكم القابسي على الضرب على أنه وسيلة من الوسائل التربوية والتأديبية لا القمعية كما هو موجود في بعض مدارسنا اليوم أين يمارس فيها أنواع العنف المختلفة مثل الضرب والإهانة والذل والشتم والكلام الفاحش ، وهذا ما يدفع المتعلمين إلى إنتاج العنف المضاد أي ضد معلميهم أو زملائهم أو ينفرون من التعليم فيكنون الكراهية للعلم وللمدرسة ، غير أنه لا يمكن في كل الأحوال الاستغناء عن العقاب بل هو مفيد في بعض الأحيان ولكن بشروط كما بينها القابسي وآخرون كذلك " ابن مسكويه " تكلم في هذا الصدد وقال " إن لا يوحش الصبيان بل يربيهم ويكافؤهم على الجميل بأكثر منه لئلا يتعود الربح على الصبيان وعلى الصديق... وينبغي أن يؤذن له في بعض الأوقات أن يلعب لعبا جميلا، ليستريح إليه من تعب الأدب ولا يكون في لعبه ألم و لاتعب شديد ويعود طاعة والديه ومعلميه ومؤدبيه وأن ينظر إليهم بعين الجلالة والتعظيم ويهابهم "[110] ص 73 .

كذلك "ابن مسكويه" يعتبر العقاب وسيلة من الوسائل التأديبية وينادي باللجوء إليه من أجل إصلاح اعوجاج المتعلم وليس من أجل الظلم والانتقام منه ، ويكون من أجل مصلحة المتعلـم ولصالحه ، وليس من أجل إلحاق الضرر به كما هو موجود داخل مؤسسات التنشئة سواء المدرسة أو الأسرة حيث يستعمل في تنشئتهم- المربي- القهر والعنف الجسدي والرمزي ضد الأبناء وهذا ما يؤدي إلى الكراهية والانتقام مستقبلا .

كما نجد "ابن خلدون" قد أعطى أهمية بالغة لكيفية معاملة المتعلم من طرف المربي حيث نجده يقول " وذلك أن إرهاق الحد بالتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة ومن كان مباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا له القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر، عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك وصارت له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحماية والمدافعة عن نفسه ومنزله وصار

عيالا على غيره بل وكسلت النفس على اكتساب الفضائل والخلق الجميل ، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين ، وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قضية القهر ونال منها العسف واعتبر في كل من يكلك أمره عليه...فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدا عليه في التأديب "[111] ص ص 335 ،336 .

نستخلص من قول "ابن خلدون" أنه يركز على عدم استعمال الضرب المفرط والقهر في عملية التعليم والتربية ، كما وضح أن اللجوء إلى هذه الطريقة يولد لدى المتعلم جملة من السلوكيات السيئة مثل التعود على الكذب والحيلة والمكر ، وهذا للدفاع عن النفس فيصبح يتجاوب بطريقة شرطية مع المعلم، وكل سلوك يكون مصطنع لا يؤمن به بل يستعمله للتهرب من العقاب، كذلك يولد الكسل لدى المتعلم والنفور عن طلب العلم حيث يصبح يكره التعليم والمعلم .

ومنه نستخلص أن العقاب في التربية أو التعليم أمر به أغلبية المربين العرب والمسلمين ولكن وضعوا له شروطا و كيفيات ، وقد بينت التربية الحديثة أن للعقاب دورا فعالا في تسوية اعوجاج المتربي فكثير من الجمعيات سواء في الولايات المتحدة الأمريكية أو الدول الغربية تنادي بالرجوع إلى العقاب في المؤسسات التربوية وهي دول سبقتنا في منع الضرب في مؤسساتها التربوية، حيث أصبح في وقتنا الحالي من الصعب على المعلمين القيام بواجبهم في المؤسسات التعليمية نظرا لانتشار ظاهرة العنف داخل هذه المؤسسات من طرف المتعلمين، فهي تصل في بعض الأحيان إلى القتل باستعمال السلاح وهذا نتيجة الحرية المفرطة وشطب العقاب بحيث أصبح الأستاذ يكتفي فقط بإلقاء الدروس ولا يهمه سلوكات التلاميذ السلبية لأنه شيء في اعتقاده لا يخصه بل أصبح هو عرضة للعنف من قبل التلاميذ .

وتختلف الدوافع التي تقف خلف الأستاذ الذي ينتهج أسلوب القسوة فقد تكون رغبة منه أو طمعا في حفظ نظام القسم أو لرفع مستوى التحصيل لدى التلاميذ وقد تكون نتيجة لوجود اضطرا بات وخلل في البناء النفسي لدى المدرس حيث أنه قد يكون نشأ في بيئة تتسم بالقسوة والعنف أو يعاني من خبرات مؤلمة في الطفولة أو يعاني من ضغوط مدرسية أو أسرية أو اجتماعية أو قد يكون المدرس ساديا يشعر بالمتعة واللذة في تعذيب الآخرين ومن ثم فلا يجد أمامه سوى التلاميذ كمجال للتنفيس عن غضبه وصراعاته ومحتوياته المكبوتة أما إذا كان أسلوب تفاعل المدرس مع التلاميذ يتسم بالحب والاحترام المتبادل ويراعي رغبات وحاجات التلاميذ كان ذلك مدعاة للإحساس بالأمن والتوافق النفسي و المدرسي .

قد تسوء علاقة التلميذ بمدرسه لأسباب كثيرة منها المدرس غير المؤهل الذي لا يعرف شيئا عن سيكولوجية التلاميذ و خصائصهم الحسية و العقلية و سلوكهم الاجتماعي ، في أطوار نموهم النفسي فيسئ فهمهم و يفقد صبره معهم ، فقد يلجأ مثل هذا المدرس إلى الضرب أو التأنيب المستمر أو الإهانة أو تثبيط الهمة أو المقارنة الخاطئة ، وقد يكون الكذب و الرياء و الغش و سائل يقدم عليها التلميذ ابتغاء مرضاة المدرس و تجنبا لسخطه ، و قد يلجأ التلميذ إلى الهروب من المدرسة و عدم العودة إلى المنزل إلا في مواعيد انتهاء الدارسة المعتادة تجنبا لعقاب الوالدين .

فمستوى النضج الانفعالي و الاجتماعي للمدرس مرتبطان بمستوى الصحة النفسية لديه ، فكلما كان المدرس يتمتع بمستوى من الصحة النفسية و التوافق النفسي و الاجتماعي استطاع أن يكون نموذجا لتلاميذته فيتعلمون منه كيفية التوجيه و إثبات ذواتهم بشكل إيجابي .

ضف إلى ما سبق كثرة الغياب في أوساط المدرسين الأمر الذي يؤدي إلى ضرورة استخلافهم بمدرسين آخرين ، و هذا بدوره يؤدي بالتلاميذ إلى الخروج عن النظام في الصف و يساعد على ازدياد الفوضى و التمرد داخل المؤسسة التربوية ككل ، كذلك الجو التربوي العنيف يوقع المدرس الضعيف في شراكه ، فالمدرس يلجأ إلى استخدام العنف لأنه يقع تحت تأثير ضغط مجموعة المدرسين الذين يشعرونه بأنه شاذ و أن العنف عادة معيار يمثل تلك المدرسة و التلاميذ لا يمكن التعامل معهم إلا بتلك الصورة ، و غالبا ما نسمع ذلك من مدرسين محبطين محاولين بذلك نقل إحباطهم إلى باقي المدرسين ليتماثلوا معهم فيرددون على أسماعهم عبارات محبطة ، وهنا تلعب شخصية المدرس دورا في رضوخه لضغط المجموعة إذا كان من ذوي النفس القصير أو عدم التأثر بما يقلون .

كذلك تغيير مدير و دخول مدير آخر يخلق طرق تربوية أخرى و توجيهات مختلفة عن سابقه هذا يتطلب مقاومة عند التلاميذ لتقبل ذلك التغيير ، فدخول مدير جديد للمدرسة مثلا و انتخاب لجنة أهالي جديدة تقلب أحيانا الموازين رأسا على عقب في المدرسة ، و عدم إشراك التلاميذ بما يحدث داخل المدرسة و كأنهم فقط جهاز تنفيذي ، وشكل الاتصال بين المدرسين أنفسهم و التلاميذ أنفسهم والمدرسين و التلاميذ ، و كذلك المدرسين و الإدارة له بالغ الأثر على سلوكيات التلاميذ .

3-4-1-3-2-علاقة التلميذ بزملائه :

إذا كان التلميذ موضع سخرية من هؤلاء الزملاء لفقره أو لعيب في خلقه أو تشويه أو عجز في جسده ، فهذه أمور قد تثير الصراع في نفس التلميذ أو الشعور بالنقص – خاصة في هذه المرحلة

الحرجة من العمر و هي مرحلة المراهقة – قد يكون المخرج منه الانحراف بسلوك عدواني و عنيف أو تعويض غير سوي مبالغ فيه أو في إقدامه على السرقة لمجاراة زملائه أو الهروب و الانسحاب من هذا المجال المؤلم .

كذلك يرتبط العنف المدرسي بالصراعات التي تدور داخل البيئة المدرسية وهذا الصراع يتضمن اختلاف في الأهداف و الميول بين فردين أو أكثر، حيث يوجد تلاميذ أقوياء وآخرين ضعفاء جسميا، فالأقوياء يحاولون التحكم والسيطرة على التلاميذ الآخرين وبالتالي يلجأ ون إلى العنف لحل صراعا تهم، "كما أن الشعور بالغيرة الشديدة من بعض التلاميذ في المدرسة بسبب التفوق الدراسي أو الرياضي أو حسن المظهر والملبس يعد مصدرا أيضا لزيادة العنف المدرسي فعندما لا يستطيع التلميذ الغيور التحكم و التعامل مع مشاعر الغيرة لديه اتجاه بعض زملائه فانه قد يبدأ في العراك و المشاجرة معهم في محاولة للتخلص منهم و إيقاع الأذى بهم"[10] ص 192.

3-4-1-3-3- علاقة التلميذ بمواد دراسته :

قد تكون هذه العلاقة دافعة لممارسة العنف و الانحراف إذا شعر التلميذ بضعفه العقلي و عجزه عن مسايرة زملائه في الفهم و التحصيل مما يشعره بالفشل و الإحباط، كذلك فإن الذكاء الخارق و القدرات العقلية المتفرقة للغاية قد تكون هي الأخرى سببا من أسباب العنف و الانحراف فحينما لا يجد التلميذ في المدرسة ما يشبع رغباته و يلائم قدراته و يحقق آماله يشعر بالملل و الضيق و يفقد الاهتمام بدراسته ، فقد يجنح إلى الإهمال و المشاغبة و العبث و يعزف عن الانتظام في دراسته و في أثناء تسوله مع غيره من المتهربين في أماكن بعيدة من المدرسة يجد فيها راحته ، فقد يقع تحت تأثير من هم أكبر منه سنا الذين يعلمونه السرقة و الفساد و غيره من نماذج العنف و الانحراف و يتشرب منهم السلوك المنحرف .

أضف إلى ما سبق التركيبة النفسية للمدرسين و الإداريين و التلاميذ داخل المجتمع المدرسي فالبعض يميل إلى العدوانية و عدم التعاون مع الآخرين و البعض الآخر قد يميل إلى المعاداة الدائمة الأمر الذي يؤدي إلى أن التعامل معهم يصبح أمرا صعبا و يؤدي إلى احتمال ظهور العنف بينهم كذلك النظرة الاجتماعية الدونية للمعلم ، وضعف الانتماء للمهنة ، وعدم إشراك المدرسين في صنع القرار مما قد يؤدي بالمدرس إلى عدم الرضا الوظيفي و يجعله في توتر دائم أو تسيطر عليه اللامبالاة ، كذلك " طريقة المدرس في تقديم الدروس قد تسبب العنف داخل المدرسة فالمدرس الذي يستخدم استراتجيات غير ملائمة لتلامذته أو للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها يساعد على خلق مشكلات بين تلاميذه نتيجة عدم اهتمامهم بتدريسه و اقتناعهم به "[112] ص 123 ، كذلك متطلبات

المدرسين و الواجبات المدرسية التي تفوق قدرات التلاميذ و إمكانياتهم في مجتمع تحصيلي التقدير فيه للتلاميذ الذين تحصيلهم عالي ، قد تدفع التلاميذ ذوو المستوى المحدود إلى ممارسة العنف داخل المدرسة ، نتيجة المعاملة السيئة لهم من طرف المدرسين .

إذا كانت الأسرة دون شك هي المكان الأول الذي يعمل على تكوين شخصية الطفل فان المدرسة أيضا تساهم بدور فعال في تنشئة الطفل ونموه نفسيا واجتماعيا وتربويا ولكن هناك ملامح ومتغيرات معينة قد توجد في السياق المدرسي وتساعد على خلق بيئة غير أمنة تشجع على العنف والعدوان داخل المدرسة، وتتمثل في العوامل المدرسية السابقة الذكر التي تساهم في حدوث العنف كذلك توجد عوامل أخرى مثل ارتفاع عدد التلاميذ في القسم وهذا العامل موجود بقوة في المدارس الجزائرية بحيث يصل عددهم أحيانا إلى أربعين تلميذا ، بالإضافة إلى المناهج المدرسية غير الملائمة كذلك سوء معاملة بعض المدرسين للتلميذ وتعزيزهم للسلوكيات السلبية التي تصدر من بعض التلاميذ فمثلا عندما يتجاهل المدرس الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها مثل التنابز بالألقاب والشجار والعراك والمضايقات بين التلاميذ فان ذلك يعني أنه يعزز هذه السلوكيات ويسمح بممارستها ، وهذا بدوره يشجع على استمرار العدوان والعنف في المدرسة .

وإضافة إلى ذلك عندما تكون المناهج الأكاديمية وطرق تعليمها وتدريسها لا يتناسب مع مستوى قدرات التلاميذ وميولهم ولا تراعي هذه المناهج الفروق الفردية بينهم فان التلاميذ يعانون الإحباط والملل من المدرسة وقد يؤدي بهم إلى ممارسة العنف داخل المدرسة ، كذلك من بين الأسباب التي تؤدي إلى ممارسة العنف في الثانوية هي توجيه التلاميذ من المتوسطة إلى الثانوية بحيث يوجهون بطرق غير سليمة ولا يراعي فيه رغبته وبذلك يكون محبط نفسيا لأنه يدرس في فرع غير مرغوب فيه وحجته في ذلك أن قدراته المعرفية لا تسمح له بالتحصيل الجيد في هذا التخصص ، وبالتالي يتوجه هذا التلميذ إلى ممارسة سلوكات عدوانية داخل المدرسة .

كذلك يؤدي الإخفاق المدرسي إلى سلوكات و تصرفات معادية للمدرسة ، و يحدث الإخفاق المدرسي نتيجة عدم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ عند مباشرة العملية التربوية إلى عدم الانسجام مع البرامج الدراسية . كل هذا يؤثر على شخصية التلميذ و قد تدفعه إلى ممارسة بعض أشكال العنف كالهروب من المدرسة ، أو إبداء ردود فعل مضادة للمجتمع نتيجـــــــة الشعور بالنقص و التهميش و محاولة ممارسة العنف مع الذات في بعض الأحيان[113] ص 103 .

ويرتبط العنف المدرسي أيضا بانخفاض التحصيل الدراسي حيث أن النجاح المدرسي يساعد على نمو تقدير الذات و النزعة نحو القيام بالاستجابات الايجابية المقبول اجتماعيا ، بينما يؤدي الفشل الأكاديمي وانخفاض التحصيل لبعض التلاميذ إلى عدم حضور المدرسة بانتظام والهروب منها ، فإذا أدرك التلميذ أن مستوى التحصيل عنده يكون منخفضا أقل من أقرانه فانه يشعر بالعجز والإحباط ونتيجة لذلك يتولد لديه الشعور بالنقص والذي يعد من أحد الدوافع الذي يؤدي إلى العنف فالتلميذ الذي يكون مستوى تحصيله الدراسي منخفضا قد يعبر على احباطاته وفشله من خلال المشاجرات والعراك مع التلاميذ الآخرين أو مع المدرس[10] ص ص 182 ،184 .

وعليه يعتبر العنف المدرسي انعكاسا للمناخ السائد في المدرسة ، ونقصد بالمناخ المدرسي نوع التفاعل الذي يحدث بين المدرسين والتلاميذ ، وبين التلاميذ أنفسهم أو بين المدرسين أنفسهم وبين الإدارة المدرسية والمدرسين وبين التلاميذ والإدارة، فالمناخ المدرسي يعد مؤشرا هاما عن فاعلية المدرسة ويؤثر أيضا على تحصيل التلاميذ ونموهم . فالمناخ المدرسي الآمن والايجابي يساهم في خفض المشكلات السلوكية والنفسية للتلاميذ ومنها مشكلة العنف داخل المدرسة، أما إذا كان سلبيا غير آمن فإن المدرسة تعاني كثيرا من التحديات والصعوبات مثل نقص الانضباط المدرسي وتزايد العنف فيها والفشل في توفير الفرص التربوية الملائمة للتلاميذ ذوي الصعوبات فيزداد الخوف وتقل الثقة وتزداد الصراعات وتظهر الكثير من الانحرافات والسلوكيات غير الملائمة مثل تعاطي المخدرات، وتتسم التفاعلات بين التلاميذ بالعدوان والعنف ويكون هناك توتر بين المدرسين والتلاميذ.

3-4-1-4- الأسباب المتعلقة بالمجتمع :

المدرسة كما هو معروف لا توجد في فراغ ، بل في مجتمع بكل ظروفه و مؤثراته و العملية التعليمية لا تؤدى في فراغ و إنما باحتكاكها بالمجتمع ، و تقاس فاعلية المدرسة و نجاحها بمدى تحقيق أغراض و أهداف المجتمع الذي تعيش فيه ، ولذا فإننا عندما نحاول أن نقيم أو ندرس أي ظاهرة في إطار المدرسة فمن الخطأ أن نفصلها عن المركبات المختلفة المكونة و المحيطة بها حيث أن للبيئة جزءا كبيرا من هذه المركبات .

والملاحظ أن بناء المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة أخذ في التغير ، حيث سياسة الانفتاح الاقتصادي و انهيار الكثير من القيم الاجتماعية مثل التكافؤ الاجتماعي ، وسفر أحد الوالدين أو كليهما و ترك الأبناء وحدهم أو مع أحد الوالدين و فقد الود المتبادل داخل الأسرة و تفشي الفوضى و عدم الانضباط و انتشار الفقر ، و الزيادة السكانية و سوء حال الأحياء الشعبية في المدن أدى إلى ظهور

العديد من الآثار السلبية مثل العنف و التطرف الديني و تفشي ظاهرة البطالة ، التي أدت إلى انحرافات خلقية و أمراض اجتماعية و زيادة الجريمة في المجتمع .

من خلال عرض الاتجاه الإداري تبين أن للعنف أسبابا متعددة منها ما يرجع إلى ضعف الدور التربوي للمدرسة ، أو سوء نمط الإدارة المدرسية التي تسود في المجتمع ، أو انحراف سلوك الأفراد في المدرسة ، أو أسباب تتعلق بالمجتمع ذاته .

3-4-1-5- وسائل الترفيه وعدم استغلال وقت الفراغ :

يرى بعض الباحثين أن كثيرا من المشكلات السلوكية ترتبط بوقت الفراغ ، و أن نسبة كبيرة من الجرائم و الأحداث ترتكب خلال هذا الوقت ، أو تحت تأثير امتداده ، و من مجمل الدراسات التي أجريت في هذا الشأن "أكدت على سوء استغلال وقت الفراغ و عدم توفر الإشراف و التوجيه وكذلك قصور المؤسسات التي تعمل في مجال الترويح الاجتماعي المنظم (الأندية ، مراكز الشباب...) و انعكاس ذلك كله على تعرض الأحداث للمخاطر السلوكية إذ يبدأ الانحراف في شكل لهو و ينتهي الأمر إلى الوقوع في ألوان متعددة من الانحراف الذي يكلف المجتمع الكثير من الناحيــة المادية بالإضافة إلى الخسائر المعنوية و الاجتماعية التي لا تقدر بثمن [114] ص 16 .

3-4-1-6- إهمال التربية الدينية :

من الظواهر الاجتماعية ، العنف بين الشباب ، و ترك القيم الأخلاقية والدينية ، وقيام صراع مذهبي ، واستعمال العنف ورفض كل ما تعارف عليه المجتمع[105] ص 321 ، فلا جدال في أن هناك أزمة في الحياة الروحية بين الناس ، فقد طغت المادية و التشكيك إلى حد انقطع به الكثيرون عن الاتصال بخالقهم [115] ص 93 ، وفقدت الأسرة سيطرتها ، كما انعدم دور المجتمع و المدرسة بصفة عامة نظرا لإهمال التربية الدينية ، فافتقدها النشء في المدرسة و حتى الجامعة و من قبلها في البيت بعد انصراف الآباء و الأمهات عن الرعاية الحسنة للأولاد [116] ص 282.

والدين لما له من أثر قوي في نفس الحدث بما يحتويه من قواعد الأخلاق و الحث على السلوك القويم ، إنما يجعل الناشئ بمنأى عن الانحراف ويتحرك بوازع ديني قوي ، وتتضح أمامه معالم الحلال و الحرام ، وما هو مشروع وما هو غير مشروع...الخ مما يدعم و جود أنا "الأعلى" قوي و متزن ، وبالتالي شخصية سوية متوافقة مع قيم و أخلاقيات المجتمع .

فمن الحقائق الأولية التي يمكن أن نشير إليها في هدا المجال هي أن أغلب المجتمعات في هدا العصر أعطت أهمية كبرى للجوانب المادية في الإنسان ورأت في ذلك أساسا في تقدمه ورقيه

و حلا لمشاكله الاقتصادية و النفسية و الاجتماعية ، و أهملت بذلك الجاني الروحي و الأخلاقي على أن القيم الدينية و الأخلاقية تضعف من النشاط العلمي و تقلل من النشاط الاقتصادي و بالتالي ترتفع درجة الفقر و التخلف في المجتمع . لقد انبهرت المجتمعات المتقدمة و المتخلفة على حد سواء من الإنجازات على المستوى المادي للحضارة ، و أصبحت مختلف المجتمعات تقدر إنجازاتها و إنتاجياتها المادية في الحياة أكثر من تقديرها للقيم الأخلاقية و الالتزام بمثلها و مبادئها و قد بات من المسلم به أن المجتمعات التي يطغى فيها نمو الجوانب المادية دون أن يواكب ذلك نمو متكافىء في الجانب الروحي و الأخلاقي تكثر فيه السلوكيات العدوانية و الانحرافات الأخلاقية [103] ص 401 وتفاقم المشكلات الاجتماعية و انتشرت الأمراض و الآفات المختلفة ، و ينجر عن ذلك اختلاف في توازن العلاقات و المعاملات الإنسانية و تدني في المستويات التحصيلية للمتعلمين .

"فلم تشفع الثروات المادية و القوانين التشريعية و وسائل الرقابة و المتابعة بالأجهزة العلمية المختلفة من النمو المخيف للجرائم و الانحرافات و السرقات و تناول المخدرات أو المنشطات المنشطة للانحلال الخلقي و غيرها من الآفات الاجتماعية ، ذلك أن وسائل الرقابة المنظمة و المقننة المتطورة تمتلك القوة للسيطرة على السلوك الظاهر للأفراد و معرفة الجناة و المعتدين و الجانحين من خلال البصمات و بعض العلاقات المميزة ، إلا أنها لا يمكن أن تراقب الأعماق النفسية للأفراد و ما يجول في خاطرها ، انطلاقا من هنا تكون التربية الروحية و التوعية ضرورية و شرط أساسي لوقاية القيم و حمايتها [103] ص 408 .

إن غياب السيادة الأخلاقية في مختلف الأماكن و المؤسسات أفسح المجال إلى المفاسد و المظالم [103] ص 409 ، و شجع على تفاقم التناقضات ، و أصدر حكما بالإعدام على التربية الأسرية و المدرسية ، فالطفل إدا تلقى في المدرسة بعض القيم الأخلاقية فلن يجد خارجها إلا نقائضها و إذا تزود بنصائح الوالدين في البيت و حاول تطبيقها خارجها وجد نفسه مضحكة بين أقرانه فيقع في التناقض بين ما يتلقاه في المدرسة و ما يحصل عليه في البيت و بين ما يلقاه خارجهما من ضروب السلوك و أشكال المعاملات فيقع عرضة للخطر ، و يذهب ضحية الفساد و الضياع أينما كان سواء داخل المدرسة أو خارجها .

3-4- 2- العوامل الذاتية (الشخصية) :

نقصد بالعوامل الذاتية مجموعة العناصر التي تشكل المقومات البيولوجية و النفسية للحـــــدث و التي تربط بمجموعة العوامل الشخصية و النفسية التي قد تؤثر على الحدث منها العوامل العضوية الو راثية و العوامل العقلية سواء كانت وراثية أم مكتسبة، أو العوامل النفسية، "فاتفق الكثير من

العلماء على أن الإجرام نتاج لعدة عوامل بيئية وذاتية معا ، ولكن أغلبها من عوامل البيئية ، بينما يرى البعض الآخر أن هناك الكثير من الحالات التي تظهر فيها أثر العوامل العضوية مثل عاهات الحركة التي كثيرا ما تكون سببا في شقاء صاحبها إذا لم يتقبلها الفرد و المجتمع [117] ص 122 .

فهذا يدل على أن هذه العوامل ترتبط بالفرد العنيف وتشير إلى الخصائص النفسية والانفعالية لديه والتي تدفعه إلى العنف ، أي أن السلوك العنيف لدى التلاميذ قد يرجع إلى البناء النفسي والانفعالي وخصائص الشخصية لديهم ومن بين هذه الخصائص الاندفاعية ، فالأطفال المندفعون يكون لديهم استعداد للسلوك العنيف عندما يصلون إلى المراهقة فقد " أثبتت بعض الدراسات أن هناك ارتباط بين السلوك العنيف ومستوى الذكاء والاندفاعية لدى الفرد وأن الأطفال الذين يكون لديهم مستوى الذكاء منخفضا ويكون مستوى الاندفاعية مرتفعا يعانون من الفشل الدراسي الذي يؤدي بهم إلى العنف"[10] ص 265 ، هذا بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات ونقص المهارات الاجتماعية وكذلك العدوانية في الطفولة ، فالأطفال الذين تعرضوا للعنف في الطفولة يحتمل أن يكونوا عدوانيين في المراهقة والرشد . فقد أوضحت العديد من الدراسات أن " الخصائص النفسية لدى التلاميذ مثل الاندفاعية والنشاط الزائد والقصور في الجوانب المعرفية والعنف داخل الأسرة وظهورالسلوك العدواني في الطفولة ونقص مهارة حل المشكلات الاجتماعية ووجود مشكلات في التحصيل الأكاديمي ونقص المهارات الاجتماعية ترتبط بالسلوك العنيف لديهم"[10] ص 266 .

كما أكد " برادلي ليفنسون" أن الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات و العجز عن الانتباه أو أية عيوب أو قصور في التعليم أو العاطفة و لا يحصلون على المعاملة التي يحتاجونها يسبب ذلك أحداث شغب و عنف [70] ص 63 ، كذلك الطلاب الذين يعانون من حالة الكبت يجدون صعوبة في رؤية أدوارهم الفعالة و الشعور بالسعادة أو حتى الدخول في أي دور للتطور، فقدرة الطفل على التكيف مع العنف تتأثر في الحقيقة بالحالة المزاجية [70] ص 63 ، كما يؤكد علماء النفس بان الشعور بالكره و السخط من قبل المراهق له دور كبير في انتشار العنف في المدارس [70] ص 63.

3-4-3 - العوامل البيئية :

تنقسم العوامل البيئية إلى عوامل بيئية داخلية ، و عوامل بيئية خارجية .

3-4-3-1- العوامل البيئية الداخلية :

تسهم عوامل متعددة في عملية التنشئة الاجتماعية كالأسرة و الثقافة، و المدرسة، كما تعتبر هذه المؤسسات العامل الأساسي في نقل حياة الطفل من الناحية البيولوجية المعتمدة على إشباع حاجاته الفسيولوجية إلى إنسان اجتماعي ، فالتنشئة الاجتماعية هي" العملية التي بواسطتها يتعلم الفرد طريق مجتمع ما أو جماعة اجتماعية حتى يتمكن من المعيشة في ذلك المجتمع أو بين تلك الجماعات و هي العملية التي يتحول الفرد من خلالها من طفل يعتمد على غيره ويتمركز حول ذاته لا يهدف في حياته إلا إلى إشباع حاجاته الفسيولوجية إلى كيان اجتماعي"[50] ص ص 66 ، 67 .

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن تناول التنشئة الاجتماعية من خلال عدة أبعاد منها :

3-4-3-1-1- الأسرة :

تلعب الأسرة دورا هاما في تشكيل السلوك السوي و غير السوي للطفل ويعتبر السياق المدرسي أحد العوامل الهامة التي قد تسهم في ظهور العنف داخل المدرسة فالتلميذ حين يأتي إلى المدرسة ولديه الكثير من المشكلات الأسرية قد يجد متنفسا و قد ينقل العنف من داخل الأسرة إلى داخل المدرسة .

وعلى هذا الأساس تعتبر الأسرة هي الخلية الأولى و الأساسية التي ينمو فيها الحدث وفي ظلها و خلال السنين الأولى من طفولته تتحدد وتتكون شخصيته ، لذلك كان من الواجب دائما القضاء على كافة المعوقات التي تحطم الصغار، فالحدث قد يربى في كنف أسرة يسودها الفساد و الاضطراب بين أفرادها سواء بعلاقتهم ببعضهم أم مع الآخرين ، و في كلتا الحالتين يتأثر الحدث بجو الأسرة و بتقاليدها و عاداتها و سلوكها ، ويتأثر بشكل خاصة بمن هم أكبر منه سنا، سواءا كان الأب أم الأم أم الأخ أم الأخت ، "فالأسرة الصالحة علاج ناجح للميل الموروث إلى السوء أما الأسرة الفاسدة فهي تربة صالحة لنمو هذا الميل" [118] ص 67 .

و التحليل النفسي لأكثر المجرمين أثبت أن هناك علاقة وثيقة بين ما يرتكبونه من جرائم وبين ما كانوا يلقونه من معاملة في مرحلة طفولتهم ممن حولهم ، وأن مرد إجرامهم إنما يعود إلى العدوانية و حب الانتقام الذي تولد في نفوسهم نتيجة لما ترسب في أعماقهم من آلام ومتاعب وجودها في الصغر داخل الأسرة [119] ص 6 ، فقد أعلن " جيمس فوكس" في عام 1995 م عميد كلية العدل الجنائي بولاية أتلانتا أن الأسرة هي المسئولة عن جنوح الأحداث و بالتالي العنف المدرسي وذلك لأن الأسرة أصبحت منشغلة عن أطفالها بالعمل طوال اليوم [103] ص 245 .

كذلك يرجع " هلي وبيرنو" " عوامل السلوك العنيف لسوء تكوين الذات العليا عند المـــــراهقين

بحيث لم تكن هناك صلات عاطفية قوية تربطهم بشخص يتصف بالسلوك الاجتماعي السليم و لم يتقمصوا شخصية أحد الوالدين الصالحين و ذلك لعدم إعجابهم بأسرهم أو لانعدام صلتهم العاطفية بهم [120] ص 50 .

و في هذا السياق يشير " إلهام عبد العزيز" و "محمود عبد الرحمان " عن " شولمان " " أن هناك علاقة وطيدة بين التنشئة الوالدية و الاضطرابات النفسية عند الأبناء بمعنى أنه عامل يترتب على التنشئة و يمهد بدوره اضطرا بات الأبناء و هو ما أسماه القيم الشخصية ، و القناعات الشخصية المنحرفة ، التي يكونها الفرد بنفسه خلال معيشته في رعاية والديه و في ظل تنشئتها و في ظل سياق تعليمها له كيف يستجيب في المواقف المختلفة و هذه القيم الشخصية إذا كانت ســـوية أو صحيحة فإنها تساعد الأطفال و المراهقين على أن يتوافقوا مع بيئتهم و يسلكون سلوكات سوية أما إذا كانت غير سوية و منحرفة أو لا اجتماعية فإنها تكون عاملا من عوامل الاضطراب النفسي و السلوكي الذي يظهر في السلوك العدواني و العنيف الذي قد يوجه نحو الذات أو مؤسسات المجتمع[121] ص 123 .

لـــــذلك تعتبر الأسرة مجالا من مجالات التناقض ، فعلى الرغم أنها محيط للعواطف المتبادلة وميثاق للوئام ، إلا أنها أيضا في كثير من الأحيان مركز للعنف ، ولذلك فللأسرة مسؤولية كبرى ودور هام في تقرير النماذج السلوكية التي يبدو عليها الطفل حتى كبره ، فلاشك أن " شخصية الإنسان وفكرته عن هذا العالم ، وما يتشربه من تقاليد و عادات وقيم ومعايير للسلوك إنما هي نتاج لما يتلقاه الطفل في أسرته منذ يوم مولده [122] ص 109 .

3-4-3-1-2-النزاع و الشقاق بين الوالدين :

الشجار بين الوالدين أمام الطفل يفقد الطفل شعوره بالأمن خوفا على مصيره أو خشية أن يتحول عدوان أحدهما إليه ، أو أنه قد يظن أنه سبب الشجار، أو لأن كل خصام لابد أن ينتهي بغالب أو مغلوب ، و سواء كان المغلوب أباه أم أمه فكل منهما أشد على الطفل و أقوى ، فكيف يكون الحال إذن حين يصبح نفسه طرفا في خصام مع أحد منهما ؟ يضاف إلى هذا أن عدم الوفاق بين الوالدين قد يؤدي إلى الإسراف في تدليل الطفل أو تملقه ، فيشعر الطفل و- الأطفال شديدو الحدس لشعور والديهم نحوهم- أن هذه العناية الفائقة لا تفرغ عليه من أصله هو، زد على ذلك أن الشجار يجعل الطفل حائرا بين ولائه لأبيه أو لأمه، وقد يتعلم أن يستغل أحدهما ضد الآخرأو يستخدم أحد الوالدين هذه الوسيلة مما يعبث في نفس الطفل الشعور بالذنب و يفقد شعوره بالأمن " ولنذكر أن الخصـــــام الصامت بين الوالدين أشد أثرا في نفس الطفل من الخصام الصاخب الصريح"[70] ص 113 .

فغياب التفاهم و الانسجام بين الأب و الأم في أساليب معالجتهم لمشكلات أبنائهم فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى نوع من التطرف في المعاملات التربوية ، مما يمنع الأبناء من اكتساب المبادىء التربوية السليمة و تمييعها لديهم ، إذ أن هناك علاقة قوية بين عقاب الآباء للأبناء و ظهور السلوكات العنيفة لديهم و هذا ما انتهت إلية " نوال سليمان " إلى أن " انعــدام الحنان و ممارسة العقاب يؤديان إلى نشأة الطفل العنيف ....، و أن الضرب المبرح كوسيلة لعقاب الطفل يعتبر أحد أسباب ميوله إلى العدوانية و العنف ثم أنه يلجأ إليه في حالة حل مشاكله مع الآخرين فيصبح البطش بالضعيف و العدوان أهم المهارات التي يمتلكها و يلجأ إليها خلال حياته [103] ص 431 .

كما أكدت بعض الدراسات منها دراسة "مايكل مارتن وآخرون" سنة 1987 م أن هناك ارتباط بين العنف الأبوي و الغضب من قبل المراهق ، حيث بين أن كما زاد العنف الأسري زاد غضب المراهق نحو والديه ، كما أكدت دراسة "جودث سيلتزروديبرا كالمس" سنة 1988 م أن مشاهدة العنف بين الآباء له تأثير أكبر من وجود ضحية للعنف الأبوي على ممارسة سلوك العنف ، وهذا يؤكد الفكرة القائمة بأن العنف الأسري يتم تعلمه من الإقتداء بالنماذج داخل الأسرة، كما أن الأسرة المتصدعة و العلاقات المضطربة تحدث اضطرابات عاطفية تجعل التركيز في حجرة الدراسة شيئا صعبا كما أن الفقر و الجوع يصرفان التلاميذ عن الانتباه ويجعلونهم في حالة من التراخي و الكسل" [70] ص 56 .

نستنتج مما سبق أن العلاقة التي يسودها الوفاق و الحب و التفاهم و التحاور بين الوالدين تعود بالإيجاب على الصحة النفسية للأبناء و بالتالي تكون سلوكا تهم مقبولة اجتماعيا و خالية من السلوكات المسيئة للتلميذ و لأسرته ، أما إذا كان يسودها الشقاق و الشجار الدائم فتؤثر سلبا على نفسية أبنائم مما قد ينجر عليها سلوكات انحرافية مثل ممارسة العنف .

3-4-3-1-3- سوء معاملة الوالدين للأبناء :

يعتقد الكثير من المربين أن استخدام القسوة مع الأطفال هو الأجدر للقيام بعملية التربية السليمة ، حيث يلجأ الآباء إلى استخدام الضرب و الشتم و التجريح ....إلخ عند قيام الطفل بسلوكات غير مرغوب فيها فكثير من الدراسات بينت أن هناك علاقة بين سلوك الأبناء و أوليائهم [78] ص 222 .

معنى هذا أن السلوك الذي ينتهجه الأولياء في تربية أبنائهم يعاد تقليده من طرف أبنائهم على أشخاص آخرين كزملائهم في المدرسة أو الأساتذة أو الإداريين ، و بذلك يحذوا حذو آبائهم .

ومما لاشك فيه أن الإسراف في استخدام العقاب لدى الأطفال من شأنه أن يعوق من عملية تكوين "الأنا الأعلى" عند الطفل أو ما يعرف بمفهوم الضمير وجهاز القيم وتجعل من الطفل إنسانا يفتقر إلى الرقابة الذاتية ويخشى العقاب العاجل،" يرهب السلطة طالما كانت حاضرة أمامه ولا يأبه بها إذا كانت غائبة عنه" [50] ص ص 67 ، 68 .

كما أن التسامح مع السلوكات العنيفة يزيد من حدة هذا الأخير بحيث يقول " عبد الرحمان العيسوي" " إن السلوك العدواني يزداد كلما كان هذا السلوك مسموح به ، و هذا ما أكدته بعض الدراسات أن السلوك العنيف يزداد تدريجيا في سلسلة من المواقف التي يزداد فيها التسامح مع العدوان ، و في هذه الحالة يقل شعور الطفل بالخوف من العقاب و بتقبل شعوره بالذنب ، وبالتالي يقل قمعه و منعه للسلوك العدواني ...[123] ص 61.

و عليه فإن تسامح الوالدين المفرط مع أبنائهم و عدم تأنيبهم إذا ارتكبوا أخطاءا فإنهم يعتادون على هذا التسامح وهذا ما يؤدي بهم إلى ارتكاب سلوكات انحرافية و من بين هذه السلوكات العنف في المؤسسات التربوية .

كذلك الميل كل الميل إلى الطفل بعينه دون أخوته أو إلى جنس من الأولاد دون الأخر، أو التفاوت في المعاملة من جانب الأبوين أو إحداهما أو تفضيل الذكور على الإناث ، أو زجر الأبناء في وقت لا يستدعي زجر، أو تجاهل الأبوين لأولادهم ، فالأب غافل عن ابنه والأم لاهية عن ابنتها فكل هذا يؤدي إلى التنافر والبغضاء والعنف في بين أفراد الأسرة.

بالإظافة إلى أن الحرمان له دخل في ممارسة السلوكات العنيفة فهو عبارة –الحرمان- " عن إقامة حواجز في طريق الفرد و منعه من تلبية بعض ميوله و رغباته و اتخاذ القرارات و غيرها بهدف تحقيق القواعد السلوكية التي يجب على الفرد احترامها و عدم الخروج عنها ، و الحرمان نوعان مادي و معنوي و كلاهما له ضرر ، فالحرمان يؤدي إلى إحباط الفرد و شعوره بالنقص الأمر الذي يؤدي به إلى تأكيد ذاته لمواجهة الشخص أو الموضوع الذي سبب له الحرمان من حاجاته فالفرد الذي يعيش في جو مستقر و آمن يكون قادرا على حب الغير و احترامهم و يكون بعيدا على كل أنواع الاضطراب ، أما الذي حرم من إشباع حاجاته فإنه يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه و بمـــن حوله و هذا كله يزيد من شدة العدوان[124] ص 35 .

نستنتج من هذا أن الحرمان بنوعيه له أضرار على شخصية الفرد خاصة المراهق و مـــــــن

أضراره توليد السلوك العنيف ، نتيجة الإحباط الذي تركه الحرمان و هذا أكدته نظرية الإحباط .

3-4-3-1-4-غياب أحد الوالدين وترك رعاية الأبناء :

الرعاية المطلوبة للأبناء لها شقان الأول مادي يتمثل في الإنفاق على الأبناء في مرحلـــة التنشئة الأولى لعدم قدرتهم على ذالك والتي أناط الإسلام بالوالدين مسؤولية الرعاية، وقد تأتي الرعية المادية بأثر عكسي في انحراف الأبناء في حالة ما إذا كان الأبناء يأخذون أكثر من المطلوب فقطعا يؤدي زيادة المال في أيديهم إلى انحرافهم، أما الشق الثاني معنوي يتمثل في الحب، الرقابة، التوجيه المتابعة، وحين يترك الوالدان الأبناء في رعاية الآخرين، أو تركهم بمفردهم، فمن الحالة الأولى لن يحل محل الوالدين من هو في قدرتهما وحبهما وحرصهما على رعاية هذا الابن بالتوجيه والنصيحة والحب وتوصيله إلى بر الأمان، وفي الحالة الثانية تكون الطامة الكبرى لعدم وجود من يوجههم ويحاسبهم على أخطائهم والعمل على تقويم اعوجاجهم ولا يجب إغفال دور الأم في حمل الأمانة والقيام بواجب المسؤولية تجاه من ترعاهم وتقوم على تربيتهم ، وتشرف على إعدادهم وتوجيههم لأن معظم وقت الطفل يقضيه في البيت مع أمه عكس الوالد الذي يمضي معظم وقته في مكان العمل . وصدق الشاعر "حافظ إبراهيم" حيث قال [125] ص 282 :

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب لأعراق

فالأم في تحمل المسؤولية كالأب سواء بسواء ، بل مسؤولياتها أهم وأخطر ، باعتبارها ملازمة لولدها منذ الولادة إلى أن يشب ويترعرع و يبلغ السن الذي يؤهله ليكون إنسان الواجب ورجل الحياة ، والرسول صلوات الله عليه والسلام عليه قد أفرد الأمة بتحمل المسؤولية حيث قال :

"الأم راعية في بيت زوجها و مسئولة عن راعيتها " رورو البخاري ، وما ذاك إلا لإشعـــارها بالتعاون مع الأب في إعداد الجيل، وتربية الأبناء، وإذا ما قصرت الأم في الواجب التربوي نحو أولادها، لانشغالها مع معارفها وصديقاتها و أمام شاشة التلفاز، وخروجها من بيتها وإذا أهمل الأب مسؤولية التوجيه والتربية نحو أولاده،لانصرافه وقت الفراغ إلى اللهو وارتياد المقاهي مع الأصحاب والخلان ، فلا شك أن الأبناء ينشئون نشأة اليتامى ، ويعيشون عيشة المتشردين بل سيكونون سبب الفساد وأداة الإجرام للأمة بأسرها ،وصدق الشاعر" أحمد شوقي" حين قال في هـــذا الصدد [126] ص 143 :

ليس اليتيم من إنتها أبواه من هم الحياة وخلفاه ذليلا
إن اليتيم هو الذي تلقى له أما تخلت أو أبا مشغولا .

3-4-3-1-5- الفساد الخلقي في محيط الأسرة :

يعتبر في مقدمة العوامل البيئية التي تدفع الحدث إلى الانحراف مثل الوالدين أو إحداهما ، أو انحراف أحد الأبناء أو البنات ، ويتمثل هذا الفساد في انعدام القيم الروحية ، وفقدان المثل العليا واختلال المعايير الاجتماعية بين أفراد الأسرة ويؤكد الباحثون ذلك الارتباط القوي بين انحراف الوالدين أو أحدهما و انحراف الأبناء .

كما"يؤكدون على أن الطفل يتأثر بكل ما يحيط به من أنماط سلوكية مختلفة ويقلده وليس هناك أهم من الوالدين من يستطيع أن يرسم للطفل طريق المحاكاة والتقليد فالطفل يتعلم الكثير من والديه ويتعلم ذلك بسرعة فائقة ، فكل اضطراب في سلوك الوالدين أو انحراف في شخصياتهم لا شك أنه يعكس أثاره على شخصية الطفل في الوقت الحاضر أو في المستقبل"[117] ص 18 .

3-4-3-1-6- ظروف العمل وتصدع الأسرة :

إن عمل الزوج أو الزوجة يؤثر بدرجة كبيرة على الجو الأسري ، حيث العمل والظروف المحيطة به تنعكس أثارها على الزوج أو الزوجة بصورة مباشرة وبتالي تنعكس تلك الآثار على الجو الأسري بصورة غير مباشرة ، فكلما كان العمل مريحا ومناسبا بحيث يشعر الفرد براحة نفسية وطمأنينة مادية يعود هذا الفرد إلى أسرته مرتاح النفس وبتالي يستطيع التفاعل مع أفراد الأسرة بصورة طيبة ، أما إذا كان عمل أي من الزوجين غير مناسب لمن يمارسه أو يحيط به جو وظروف متعبة فان الفرد يشعر فيه بالضيق والتوتر وتصبح حالته النفسية سيئة فيعود إلى أسرته متعبا مرهقا بكثير من المشاعر السلبية التي يقوم بالتنفيس عنها داخل الأسرة فتسوء العلاقات تظهر المشكلات ويضطرب الجو الأسري ويهتز كيان الأسرة .

3-4-3-1-7-البطالة و سوء الحالة الاقتصادية :

من العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى انحراف الأبناء انتشار البطالة و عدم توفر سبل العمل ، مما يؤدي إلى الانحراف ، و يعتبر العامل الاقتصادي في الأسرة من العوامل المؤدية إلى انتشار العنف لما له من تأثير على جو أغلب الأسر الجزائرية كنتيجة للتغير الاجتماعي و التحولات الاقتصادية الأخيرة فقد ارتفعت أسعار السلع و الخدمات في الجزائر بمعدلات تفوق بكثير أي زيادة رسمية فن الدخل ، فالزيادات المحدودة التي طرأت على دخل الجزائريين الكادحين لا تتناسب أبدا مع الزيادات المنفلتة للأسعار ، زد على ذلك خصخصة المؤسسات و توقف الدولة عن دعمها للمواد الأساسية و انخفاض قيمة الدينار من جهة و من جهة أخرى زيادة البطالة و انتشارها في أوساط الشباب

و أزمة السكن ، كل هذه العوامل إلى جانب عوامل أخرى كان لها أثر غير مباشر على سلوك الأبناء من خلال تأثيرها على الوالدين و شعورهم بعدم القدرة على توفير الحاجات المتزايدة باستمرار لأبنائهم خاصة المراهقين .

و في هذا السياق يؤكد " عبد الرحمان وافي " أن أسباب الانحراف الاجتماعي كالفقر و الازدحام في المنزل و انعدام وسائل الراحة هذا يؤدي إلى ظهور أزمات نفسية كالنزعة العدوانية لدى الأبناء نتيجة شعورهم بالإحباط و نقص في قنوات التعبير عن حاجاتهم و إثبات ذواتهم بشكل إيجابي " [103] ص 432 .

وهذا لا يعني دائما ارتباط السلوك العدواني العنيف بالمستوى الاقتصادي المنخفض للأسرة أو بالمستوى التعليمي المنخفض للوالدين بل يمكن أن يظهر العنف في وسط العائلات ذات مستوى مرتفع أو لدى أسر ذوي مستويات تعليمية عالية ، ذلك أن توفر العنصر المادي و انشغال الوالدين عن متابعة و توجيه أبنائهم من شأنه أن يسهل انحرافهم أو اللجوء إلى السلوك العنيف كتعبير عن افتقادهم للجو الأسري السليم الذي يجعله يشعر بالاطمئنان و بذاته ، الأمر الذي يجعل الأبناء يسعون إلى تكوين جماعة الرفاق التي تشعرهم بالانتماء و توفر لهم إمكانية تحقيق ذواتهم و تعبر عن إحباطهم أحيانا بشكل عنيف .

نستنتج مما سبق أن هناك عوامل أسرية عدة تساهم في حدوث العنف المدرسي ويتمثل ذلك في سوء معاملة الطفل في الطفولة ومشاهدة العنف في الأسرة، فالأطفال يستطيعون تعلم العنف إذا كانوا قد شاهدوا العنف بين الوالدين أو تعرضوا هم أنفسهم للعنف ومن ثم من المحتمل أي يسلك الأطفال هذه السلوكيات العنيفة في المستقبل حيث أن هؤلاء الأطفال يرون آباءهم وهم لا يستطيعون التحكم في غضبهم وانفعالاتهم وبالتالي هؤلاء الأطفال قد يرون العنف وسيلة هامة وفعالة في الحياة وعليه فان العديد من التلاميذ يمارسون العنف المدرسي هم ممن عانوا من العنف المنزلي والنقطة الهامة التي أردت أن أنوه بها هنا ليس كل الأطفال الذين يتعرضون للعنف الأسري أو يشاهدون العنف يلجأ ون إلى العنف في المستقبل ولكن البعض منهم فقط من يفعل ذلك ، ولكن خبرة العنف التي يتعرض لها الفرد في الأسرة سواء كضحية أو كمشاهد يكون لها نتائج سلبية على جوانب شخصيته فهي تعيق التحصيل التربوي والنمو الشخصي للفرد.

ومن العوامل الأسرية التي تدفع الأطفال والمراهقين إلى العنف أيضا عدم الانسجام الأسري وتفاقم المشكلات بها وتفكك الأسرة ، فعندما تنهار البيوت تسقط أنقاضها على رؤوس الأطفال كما أن حجم الأسرة وبناءها له علاقة باندماج الطفل في العنف المدرسي فالأسر الكبيرة العدد لا تستطيع

توفير الحاجات الجسمية والنفسية لأبنائها مقارنة بالأسر الصغيرة العدد التي تعطي رعاية كاملة لأبنائها .

من المتغيرات الأسرية الأخرى التي ترتبط بالعنف المدرسي نقص مهارات الوالدين وضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة، خاصة أن الكثير من الآباء يعملون لفترات طويلة خارج البيت ولا يتابعون أطفالهم بسبب ضغوط الحياة فهناك من الآباء من يمارس أكثر من مهنة وذلك من أجل سد حاجيات الأسرة نظرا لضعف القدرة الشرائية للمواطن، والتلاميذ يكونون على وعي أنه من الصعب على المدرسة أن تتفاعل مع آبائهم وإذا فعلت ذلك فان آبائهم يرفضون الاستجابة لها إذ أن بعضهم يرفض الحضور للمدرسة حتى ولو أخبره المسئول أن طفلهم مشاغب أو عنيف بشكل متكرر، وهناك من الآباء من يتساهلون ويتسامحون مع سلوك العنف لدى أطفالهم وهم بذلك يعطون مؤشرا للطفل بأن سلوك العنف الذي يقوم به أمر مقبول وأنه ليس من الأمور التي يعاقب عليها وبذلك يعززون هذا السلوك لدى أبنائهم ومما يزيد الأمر سوءا أن هؤلاء الآباء لا يعززون فقط السلوكيات السلبية والعنيفة لدى أطفالهم بل يفشلون في تعزيز السلوكيات الايجابية التي تصدر عن أطفالهم .

وعليه فإن لنوعية العلاقات الأسرية السوية التي تسود بين الآباء والطفل والقائمة على أساس الحب والدفيء والتقبل والتشجيع على التعبير عن الأفكار والمشاعر تساعد عن النمو والسلوك السوي لدى الأطفال ومن ثم يصبحون أقل مشاركة في العنف، أما العلاقات الأسرية غير سوية والتي يسودها التوتر والصراعات تترك أثارا سلبية على سلوك الأطفال وتدفع بهم إلى العنف.

3-4-3-2- العوامل البيئية الخارجية :

3-4-3-2-1- المسكن الرديء والعشوائيات :

يحيط بالإنسان بيئة اجتماعية تشمل الأسرة التي يعيش فيها والمدرسة التي يتعلم فيها والمكان الذي يؤدي فيه عمله والجهات التي يقضي فيها وقت فراغه والحي الذي يسكنه، والمسكن السيئ يؤثر في شخصية الفرد فقد يعرقل عملية بناء الخلق الذي يتفق والمستويات الاجتماعية السائدة فيتوقف نضج الضمير في الفرد ولا يحرص على إتباع قواعد الأدب واحترام التقاليد،" ويتجه إلى السلوك الإجرامي غير عابئ بما يفرضه القانون من عقوبات"[83] ص 37.

كما أن العشوائيات والمناطق المزدحمة تعاني دائما من الكثافة السكانية التي تضغط على الأفراد وتؤثر في استجاباتهم ، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن « غالبية المسؤولين عن جرائم العنف

يعيشون في أحياء سكنية شديدة الازدحام ينقصها الكثير من امكانات الحياة المدينة الحديثة "[70] ص 121.

يتضح من هذا أن المسكن الجيد كان ولا يزال أول مجال تربوي يتواجد فيه الطفل ويتفاعل معه وهذه الأولوية تجعل تأثير المنزل في الطفل وفعله عميقا، فهو المكان الطبيعي لتوفير الحماية والأمن وإشباع الحاجات الأساسية للطفل وهو المجال الحيوي الذي تبدأ فيه أول خطوة لاتصال الطفل بالعالم المحيط به وتكوين الخبرات التي تعينه على التفاعل مع بيئته ، وأي خلل في المسكن يسبب ظاهـــرة العنف والانحراف .

3-4-3-2-2- جماعة الرفاق :

الأصدقاء هم الجماعة الأولى التي ينتمي إليها الطفل وفقا لسنه ومكانته الاجتماعية، وهي التي يجد فيها فرصته الأولى لتكوين علاقات اجتماعية جديدة ذات طبيعة مستقلة، تختلف عن علاقاته داخل الأسرة وهي الجماعة التي يتعلم فيها معنى السلطة التي تختلف عن سلطة الوالدين التي عهدها في أسرته ، إنها سلطة جديدة يسهم الطفل في بنائها ويصبح جزئا منها ويعمل على تنظيمها وحمايتها.

وهي تلك الجماعة التي يختبر فيها الطفل مدى قدرته على تخطي الحدود التي رسمها له الوالدان في محيط أسرته وتتيح له فرصة الاستقلال عن هذه السلطة وتحديها أحيان ، من خلال قوة الجماعة الجديدة التي أصبح جزءا منها ، والتي تساند في إظهار هذا التحدي حيث إن جماعة اللعب هذه تصبح المؤسسة الرئيسية في تنشئة الطفل اجتماعيا ، بعد خروجه من نطاق عائلته إلى جماعة أولية أخرى تضم أفرادا متجانسين متشابهين في أكثر من صفة ، ويعيشون في بيئة واحدة .

إن الصحبة السيئة غالبا ما تؤدي إلى الانحراف ، فالجماعات التي يكونها التلاميذ داخل المدرسة تؤدي في الغالب إلى ممارسة العنف ، فالتلاميذ الذين لديهم استعداد للانحراف يجدون في هذه الجماعات الملاذ المناسب لتحقيق أهدافهم العدوانية في ظل بيئة مدرسية مساعدة ، فالتلميذ الذي يسخر منه زملائه أو مدرسه نتيجة عيوب خلقية أو سيمات نفسية ظاهرة ، فإن مثل هذه الجماعات تكون هي الهدف الذي يسعى إليه حتى ينتقم و يرد على هذه السلوكات .

و هذا ما أكدته كثير من الدراسات منها دراسة " حسام جابر أحمد صالح " علـــــى أن "الشباب المتسم بالعنف ينتمي إلى جماعات من الأقران تتسم أيضا بالعنف ، أي أن هناك علاقة بين بناء جماعة الأقران ومشكلة العنف "[70] ص 123 ، وهذا ما أكدته العديد من النظريات في علـــــــم

الاجتماع الجنائي منها نظرية الثقافات المنحرفة و المخالطة الفارقة و غيرها .

والخلاصة أن البيئة الاجتماعية داخلية أم خارجية تلعب دورا كبيرا في انحراف الأحداث، ومع اقتناعنا بأنها لا تشكل العامل الأساسي. إلا أنها من العوامل التي تتلاحم مع العوامل الأخرى في تشكيل وانتشار السلوك العدواني .

نستنتج مما سبق أن الانتماء إلى جماعة الأقران يلعب دورا فعالا ورئيسيا في نمو وتنشئة الطفل المراهق ، اجتماعيا ونفسيا ، وذلك من خلال أنماط سلوكية جديدة ، وتعلم مهارات تفاعل جيدة كما أنهم يجدون في جماعة الأقران فرصة لاختبار ما تعلموه في الأسرة من أنماط سلوكية وقيم اجتماعية ، وهذه الأخيرة – القيم و المعايير – التي تعلموها من الأسرة قد يضحون بها ويتقبلون قيم ومعايير جماعة الأقران ، فسنوات المراهقة مثلا تعد فترة صعبة في حياة الفرد حيث تشهد حدوث تغييرات جسمية وانفعالية واجتماعية وهذه التغيرات تكون مهمة في حياتهم عندما يبدأون في التباعد والاستقلال عن آبائهم ويحاولون بناء هوية الذات ، وإذا كانت مرحلة المراهقة هي مرحلة الاستقلالية وتحقيق الهوية الذاتية فان جزء مهما من هوية المراهق واستقلاليته يتحقق من خلال انتمائه إلى جماعة الأقران " إذ تعد القدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الأقران علامة على الصحة النفسية للمراهق ، ومن خلال هذه الجماعة يستطيع المراهق فهم ذاته وانفعالاته والتعرف على ردود فعل واتجاهات أقرانه نحو تفكيره وانفعالاته وسلوكه مما يتيح له فهم أعمق لذاته وقدرة على التحكم في سلوكه "[10] ص 291 .

وعندما يكون الأطفال والمراهقون مقبولين من أقرانهم يكونون أكبر قدرة على التفاعل الاجتماعي والمساندة والتعاطف مع الآخرين ويكون سلوكهم مقبولا اجتماعيا ولكن نبذ الأقران يكون له تأثير سلبي وقد يدفع بهم إلى السلوك العدواني والعنف فلا شك أن التأثيرات والعلاقات السلبية مع جماعة الأقران تساهم في تشكيل السلوك العدواني لدى الفرد وتشجع على تعاطي المخدرات والجنوح، فالتلميذ الذي يكون منبوذا من الأقران يكون لديه صعوبة في عملية التعلم والتركيز مما يؤدي ذلك إلى انخفاض الأداء الأكاديمي لديه وبسبب هذا النبذ من الأقران قد يشارك التلميذ في السلوك العنيف حيث أن هذا النبذ قد يدفع به إلى الشعور بالإحباط والانسحاب فعلى سبيل المثال عندما يكون التلميذ منبوذا من التلاميذ الآخرين في المدرسة أو داخل الفصل فان هذا يجعله يشعر ويدرك ذاته بوصفه مختلفا عنهم ومن ثم يشعر بالغضب والاستياء وقد يعبر عن هذه المشاعر من خلال العنف الجسدي ضد الأقران ويكون العنف هنا بمثابة وسيلة لدى التلميذ المنبوذ لتحقيق الانتقام والثأر من التلاميذ الآخرين ، وربما يكون هذا العنف وسيلة لدعم تقدير الذات لديه حيث أنه من خلال

هذا العنف قد يؤكد تفوقه الجسمي على التلميذ الضعيف ، وعلى هذا فان التلاميذ عندما يشعرون بالعزلة والنبذ من الأقران فإنهم يشعرون بالأذى والضرر وسرعان ما يتحول هذا الأذى والضرر إلى استياء وغضب وعندما يصبح هذا الاستياء والغضب حادا ويصعب التعامـل معه فانه يتحول إلى سلوك عنيف .

فهذا يعني أن قبول الأقران للطفل والمراهق يعد عامل وقاية يزيد من شعور المراهق بالقيمة واستحقاق الذات ويساعده على مواجهة ضغوط وتحديات الحياة ، أما إذا رفض الأقران فهذا يعتبر خطر ينبيء بمجموعة من الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية مثل الوحدة النفسية والاكتئاب والقلق والعدوانية ، كما أن هؤلاء المرفوضين من أقرانهم يشعرون بعدم الثقة بالنفس ويكون لديهم وجهات نظر سلبية عن الذات والآخرين واتجاه المستقبل حيث يعتقدون أن العلاقات لا تتحسن في المستقبل ولذلك يشعرون بأنهم محاصرون برفض أقرانهم مما يزيد من انسحابهم وخجلهم وفشلهم الدراسي ويعد ذلك مؤشرا على ظهور العنف في المدرسة اتجاه أقرانهم الرافضين لهم .

3-4-4- وسائل الإعلام :

لم تعد الأسرة في الوقت الحاضر تتفرد بتنشئة الأبناء بل يشاركها في هذه المهمة وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية التي تتمثل في الإذاعة والتلفزيون والصحافة والخطب المنبرية بالتحديد في صلاة الجمعة ، وإذا ما تكلمنا عن جهاز التلفزيون نقول انه جهاز خطير يتعلق به الصغار بشدة لما له من جاذبية كبيرة للشخصيات التي يقدمها ، ويحفظون كثيرا من العبارات التي تردد على السنة هذه الشخصيات بل وطريقة النطق بها وما يصاحبها من حركات.

لاشك أن التلفزيون وسيلة إعلامية مسلية ومشوقة للأطفال ، تملأ عليهم وقت الفراغ ، وفي هذا الصدد تشير" كثير من الدراسات في مختلف بلدان العالم إلى أن متوسط ما يقضيه الطفل الذي يتراوح عمره بين 12/6 سنة أمام التلفزيون نحو (24/12) ساعة أسبوعيا ، وفي حالة انعدام الرقابة والتوجه من الآباء والكبار يكون للتلفزيون تأثير سلبي خطير من كافة النواحي الصحية والثقافية والتربوية والاقتصادية والاجتماعية "[127] ص 62 .

بالرغم ما يحققه التلفزيون من آثار ايجابية على مستوى التنشئة العلمية و الاجتماعية للتلاميذ من خلال مساهمته في دفع نموهم المعرفي و الأخلاقي و تنميتها من خلال تزويدهم بمعلومـات جديدة و بالتالي الرفع من مستوى تحصيلهم ، فإن له كذلك أثار سلبية على سلوك الأطفال و المراهقين .

فوسائل الإعلام سواء كانت (السينما ، أم الفيديو ، التلفزيون ، أم الإذاعة وشبكة الانترنت...الخ) لها دور كبير في انتشار ظاهرة العنف، حيث أكدت بعض الدراسات عــلى أن " السلوك العدواني يزداد لدى الأطفال الذين يشاهدون عددا كبيرا من برامج العنف التلفزيوني ، أما الأطفال الذين لديهم عدوانية مسبقة فعندما يتعرضون لمثيرات عنيفة فإنها تحرك النزاعات العدوانية الداخلية والتي قمعت بفعل الضوابط الاجتماعية والتي حثها على الظهور من جديد الأفلام العنيفة"[70] ص 106 ، كما أن مشاهدة التلفزيون لفترات طويلة يبدد فترات الاهتمام لدى الطلبة وتشجع على نزاعات العنف .

و تؤكد" ليلى دمعة " " أن الأطفال الذين يشاهدون أكثر من سواهم أفلام العنف يصبحون أكثر عدوانية و هذه العدوانية تستمر في السلوك حتى المراهقة و سن الرشد ، كما وجدت الشرطة الأمريكية أن عدد من الجرائم العنيفة ارتكبها مراهقون بنفس الطريقة التي شاهدوها في الأفلام [103] ص 433 .

و يصف " عبد المنعم شحاته " الدائرة المغلقة التي يدور فيها المراهق الذي يشاهد أفلام العنف أنها " تبدأ بمشاهدة العنف فيتوحد مع هذه المشاهدة المقدمة و تقليده لها فينخفض أداؤه أكاديميا و اجتماعيا و يؤدي هذا التعرض بدوره و بشكل متكرر لمواقف إحباط و يزيد هذا التعرض بدوره من ميل الفرد للاعتداء على الآخرين مما يؤدي لنفورهم منه و عدم تقبلهم له ويزيد هذا النفور عزلة و ابتعاد عن الناس و نتيجة لذلك يلجأ الفرد إلى المشاهدة المكثفة لبرامج العنف و يظل يدور في حلقة مليئة بالسلوك العدواني [103] ص 433 .

إن الانفتاح الإعلامي الضخم الذي أتاحته الأقمار الصناعية بدأت تظهر مخاوف عديدة من هذا التيار الجارف حتى إن بعض الأوساط الإعلامية وبعض رجال الفكر وصفوه بالغزو الثقافي لما له من تأثير على نفسية المشاهد فإننا لا نستطيع أن ننكر أن الميل إلى العنف لدى الأطفال ترجع نسبة منه إلى التعرض لوسائل الإعلام المرئية لفترات طويلة وان هناك علاقة قوية بين كثافة مشاهدة لأفلام العنف وسلوكهم العدواني وانه إذا اعتاد الفرد العدواني انخفض أداؤه الدراسي، وكما زاد تعرض المراهقين لأفلام العنف والجنس كان هناك فرصة اكبر للانحراف"[70] ص 106.

فالقنوات التلفزيونية المختلفة و أشرطة الفيديو و الأفلام السينمائية العنيفة كل هذه الوسائل أصبحت مؤثرة و مشوقة إلى حد تجعل الأفراد يقضون وقتا طويلا معها ، و يسهرون الليالي و هم ينتقلون من مستنقع إعلامي و ثقافي إلى آخر ، و في الصباح يذهبون إلى المدارس و هم مشبعون بالنماذج المثيرة للعنف محملين بالقنابل المسيئة للأخلاق ، فبدلا من أن يكون نشاطهم و سلوكهــم مثل

نشاط و سلوك النحلة التي تنتقل من زهرة إلى أخرى لتصنع من رحيقها عسلا مصفى فيه شفاء للناس أصبح كنشاط وسلوك الذباب المتنقل بين أماكن الأوبئة و المستنقعات المملوءة بالجراثيم الخبيثة التي تلحق الأضرار و تنشر الأمراض بين الناس ، وهكذا يتحول محيط التلاميذ كله إلى مصدر العنف و الفساد ، و ينعكس على ممارستهم و تعاملهم في المؤسسات التربوية ، فيتحولون من زبائن هواة مشاهدين للعنف و الانحلال الخلقي إلى زبائن ممارسين محترفين ، لذلك أصبح التلفزيون يتقاسم مع الوالدين دورهما في تنشئة أبنائهم .

فهذا يعني أن هناك سبب آخر للعنف المدرسي وهو العنف عبر وسائل الإعلام بحيث يوجد ارتباط بين العنف في وسائل الإعلام المختلفة وبين السلوك العنيف لدى الأطفال ، أي أن الأطفال على استعداد للعنف نتيجة لمشاهدة برامج العنف عبر وسائل الإعلام ، بحيث أن مقدار العنف الذي تعرضه وسائل الإعلام يكون أكثر مما يحدث في الحياة الحقيقية وهذا العنف الذي تعرضه قد يؤدي بالأطفال إلى الاعتقاد أن العنف هو وسيلة فعالة وهامة لحل المشكلات التي تعترض حياتهم في حين " يرى آخرون أن العنف عبر وسائل الإعلام يؤثر على الطفل اعتمادا على ما إذا كان هؤلاء الأطفال يرون العنف كعقاب أم ثواب وأن الحالة الفسيولوجية والنفسية للطفل هي التي تحدد استجابته نحو العنف "[10] ص 294 .

وخلاصة القول أن وسائل الإعلام سواء السينما ، الفيديو ، التلفزيون ، شبكة الانترنت...الخ هي سلاح ذو حدين ، قد تكون وسيلة نافعة من وسائل الثقافة والعلم والسمو بالخلق والارتفاع بالأفكار. فتقدم أكبر النفع للفرد والجماعة ، وقد تصبح سلاحا هداما يساعد على الانحراف إذا أهملت أسس استخدامها ولم توجه توجيها صحيحا بإشراف مركز وعال .

3-4-5- العوامل الاجتماعية :

إن ثقافة المجتمع تأثر في طرق تفكيرنا وتعبيرنا عن انفعالاتنا وإرضائنا لدوافعنا ومما نتعلمه من معايير المباح والمحظور، العدل و الظلم والحق والباطل وكذلك فيما نكتسبه من معلومات ومهارات وعواطف وأذواق كل ذلك يحدده نوع الثقافة إلى حد كبير أهي ثقافة ديمقراطية أم غير ديمقراطية ، تعاونية أم تزاحمية ، مادية أم روحية ، مسالمة أم عدوانية مستنيرة أم غير مستنيرة يضاف إلى هذا أن الثقافة هي التي تعين الأساليب والطرق التي يتبعها الوالدان في تنشئة الأطفال هل تقوم هذه التنشئة على التسامح أم التشدد ، على التزمت أو التراضي هل تسير على نمط سريع فتفرض على الطفل تكاليف الرجولية من عهد مبكر أو تسير على وتيرة تدريجية متئدة ، هل يقوم الوالدان بتربية الطفل أو بدائل عنهما ؟." فثقافـــة المجتمع تعيش فينا كما نعيش

فيها "[70] ص 127 ، أي إننا مرآة تنعكس عليها صورة هذه الثقافة حتى قيل إن الشخصية هي المظهر الذاتي في الثقافة ، وهذا حق لكنه ليس كل الحق لأن الشخصية تتأثر بعوامل أخرى غير الثقافة هي العوامل الو راثية .

3-4-6- العوامل السياسية :

العنف في المؤسسات التربوية ليس فقط وليد الظروف و الأوضاع المتردية التي يعرفها القطـــاع التربوي بصفة عامة ، و إنما وليد طبيعي للظروف الاجتماعية و السياسية و الاقتصادية و الثقافية العامة التي يعيشها ، و مهما اختلفت أشكال العنف التربوي و تنوعت وسائله و ارتفعت حدته ، فإن رأس المشكلة يبقى في أيدي الأطراف السياسية الماسكة بزمام المشروع التربوي ، ذلك لأن السياسية التربوية مرتبطة بالسياسة العامة و تتأثر بإيديولوجية النظام السياسي السائد في المجتمع و تخضع لتوجهاته و أهدافه ، فهو الذي يحدد مبادىء النظام التربوي و محتوى المناهج الدراسية حسب مقتضيات توجهاته الأيديولوجية و أغراضه المختلفة ، فلا نذهب بعيدا للاستدلال على هذه القضية من الشواهد التاريخية القديمة أو من الحالات الخارجية البعيدة عنا ، و إنما يكفي أن نعود إلى قضية واقعية جوهرية جديدة ، ونعني بها ما يجري حاليا حول ملف إصلاح المنظومة التربوية الذي شكلت له لجنة إصلاح المنظومة التربوية التي يترأسها " بن زاغو" لتتولى إصلاحه و كان ذلك مباشرة بعد حل المجلس الأعلى للتربية (ماي 2000) ، و بما أن هذه اللجنة أنشئت بأسلوب العنف السياسي لفرض مشروع تربوي عنيف ، نظرا لما تم طرحه من أفكار و مبادىء تتناقض مع المبادىء التربوية الوطنية (التراجع عن مبدأ التعريب ، إدخال اللغة الفرنسية في السنوات المتقدمة من التعليم و اعتمادها لغة التدريس في الفروع العلمية و التكنولوجية باعتبارها من اللغات الأساسية للعولمة و الحداثة و استبدال التربية الإسلامية بالتربية المدنية لأنها تكون أجيالا يتسمون بالعنف و العدوانية [103] ص 402 . نظرا لهذه الاعتبارات التي تدل على استعمال العنف و تدعو إلى العنف المضاد ولذلك قبلت قرارات اللجنة بالرفض و إثارة العنف المضاد من قبل الأسرة التربوية ذات التوجه الوطني المتأصل و المتفتح ، بحيث أقيمت عدة مسيرات و نظمت عدة ملتقيات و كتبت عشرات المقلات في الصحف تندد باستعمال العنف و استغلال السلطة السياسية لترسيخ المنظومة التربوية ذات البعد التغريبي و إلغاء المنظومة التربوية ذات المبدأ التعريبي " إن أي نشاط تربوي شكل بهذه الصيغة فهو يحمل العنف ، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين "[128] ص 7 ، هكذا يأخذ العنف التربوي مصدره المباشر و صورته الحقيقية من السياسة العامة ، أو هكذا تتمكن الأقلية من فرض القوة و السيطرة على الأغلبية بالإسناد إلى قوة السلطة الفعلية .

يتضح من هذه القضية أن شكل النظام السياسي و طبيعته الأيديولوجية لهما تأثير كبير على النظام التربوي و على الاستقرار و الهدوء في المجتمع ، فإن كان ديموقراطيا عادلا يقوم على العدالة و المساواة و احترام الحريات و الحرص على نيل الحقوق و تأدية الواجبات ، فإنه على الأقل يقلل من اللا استقرار الاجتماعي، و إذا كان دكتاتوريا تعسفيا يفرض أساليب الظلم و القهر يكرس ظواهر التمايز الاجتماعي و الظلم التربوي في الحياة الواقعية ، و هو بذلك يعمل على تكريس العنف و يدعو إلى ممارسته بطريقة لا شعورية ، ويستثير في الفئات الاجتماعية حالة الشعور و الإحساس بالظلم و الحرمان ، مما يجعلها ترد على العنف بالعنف لفك علاقة التناقض و القهر بين الأقلية القاهرة و الأغلبية المقهورة .

كما لا يمكن أن نتجاهل أو نتناسى دور البرامج التربوية و المقررات الدراسية و القوانين الإدارية وأساليب المعاملة ، وغيرها ، وكثيرا ما يحدث تغيير في محتوى البرنامج بحيث تضاف مواد ومواضيع بين عشية وضحاها حسب النزوات الشخصية أو لأغراض معينة ، فإذا ما تفحصنا محتوى بعض المقررات في بعض أطوار التعليم كمادة التربية المدنية في الطور الأول والثالث فإننا نتساءل عن أهمية بعض الموضوعات و وضيفتها التربوية والاجتماعية وعلاقتها بحياة التلميذ الواقعية بدءا بموضوع البلدية والتنظيم الإداري للولاية والمجالس المنتخبة وميزانية الولاية والضرائب ، وصندوق الأمم المتحدة وبعض المواضيع الأخرى ، فمثل هذه المواضيع يشبع منها التلميذ قبل دراستها ويملون من الاستماع إليها ، ويتذمرون من الحضور لحصصها فيتولد لديهم الكره للتعليم لأنهم يكرهون على تعلم ما لا ينفعهم وبعيد عن حياتهم ، وهذا يعبر عن تعسف البرامج التربوية ، وأمام هذا المناخ التربوي السلبي المتعسف تجد المؤثرات العديدة و المختلفة الطريق مفتوحا ومشوقا إلى عقول التلاميذ فتزيد في عنفهم وعزوفهم عن الدراسة ، فينخفض مردودهم العلمي .

وهناك عوامل أخرى تتسبب في انتشار ظاهرة العنف مثل الحروب والفتن فقد تحرم الصغير من أحد والديه أو كليهما أو من أسرته بأكملها فتحرمه من الحب ومن الرعاية والوقاية ، وقد تحرمه كذلك من مسكنه بعد أن تهدمه أو يهجره وتلقي بمن فيه من إلى العراء أو إلى مناطق التهجير بسكانها المزدحمين وما يؤديه ذلك من تعقيد في الأمور ، زيـادة المشكلات وضعف في الروابط وتشتت الأسرة ، وزيادة الحرمان النفسي وتفشي الفقر والرذيلة وهي كلها بيئة خصبة وصالحة لانحـــــراف الحدث وممارسة العنف و وسيلة مهيأة لجنوحه .

ويرى البعض الأخر أن أسباب العنف في المدرسة تعتبر بصفة عامة نابعة من حب المراهـــق

للشهرة بين زملائه ، فهو يقوم باستفزاز المدرس وتحديه أمام زملائه ليقال له أنك شجاع ، كما يمكن أن يكون سبب العنف هو محاولة الذات أمام الجنس الأخر ، بينما يرى آخرون أن سبب العنف المدرسي إنما يعود إلى غياب العدالة الاجتماعية ، حيث أن مدارس الطبقات العليا تحضى بكل الاهتمام والدعم المادي والمعنوي ، في حين أن مدارس الأقليات والطبقات الفقيرة لا تحصل على هذا الاهتمام ولا على مثل هذا الدعم ، كما أن سلوكيات العنف بين التلاميذ الكبار ترجع إلى اعتقادهم بضرورة استعمال العنف كطريقة لحل الصراع مع الآخرين ، ومن ثم فان تخفيض سلوكيات العنف يجب أن يتم عن طريق تغيير ذهنيات التلاميذ حول مفهوم العنف . أو قد يرجع إلى أسباب تنظيمية كغياب اللجان التأديبية في حالة وقوع تجاوزات و عدم التعاون و التنسيق بين جمعيات أولياء التلاميذ و إدارة المدرسة ، أو إلى أسباب قانونية كعدم وجود قوانين و لوائح واضحة تحكم عمل المؤسسة التربوية و الافتقار إلى أنظمة تعالج مسائل الخلاف بين الأطراف الفعالة في المؤسسة التربوية (الأساتذة ، التلاميذ ، الإدارة) ، كما يرجع إلى النقص الواضح للمرشدين النفسيين بالمقارنة بعدد التلاميذ المتواجدين في المؤسسات التربوية وهذا ينعكس على تتبع انتشار الظاهرة وكذلك على وضع برامج وقائية وتنموية للصحة المدرسية في الجزائر بالاظافة إلى قلة الدراسات و الأبحاث في مجال تحديد مشكلات التلاميذ في كامل المراحل التعليمية التي من شانها أن تزود المهتمين بكيفية التعامل معها ، أضف إلى ذلك عدم الاستقرار في المنظومة التربوية و اتجاهات المدرسين السلبية نحوها مما تسبب في انخفاض أداء المدرسين و مردو دية المؤسسة وما انتشار الدروس الخصوصية في كامل الأطوار التعليمية إلا دليلا على ذلك ، كما أن نقص الدافعية لدى المتعلم والمعلم بسبب عدة عوامل أدت إلى شعور التلميذ بالاغتراب عن المدرسة وانعكس ذلك سلبا على تحصيله الدراسي .

و يتضح مما سبق أن أهم العوامل التي تجعل التلاميذ يشعرون بالإحباط وغياب فرص التعبير عن حاجاتهم وإحساسهم بالقيود أو التحرر أحيانا يجعلهم ينحرفون عن القيم والضوابط الاجتماعية التي قد يدركونها على أنها مضبطة لهم وعليهم تجاوزها باستعمال القوة والعنف المضاد.

وخلاصـــة القول أن العنف المدرسي هو انعكاس لمظاهر العنف في المجتمع فالمدارس لا توجد في الفراغ بل في المجتمع ويبدو أن العنف جزء من المتغيرات السلبية التي تحدث في نسق القيم والمعايير المختلفة في المجتمع فالعنف في المدارس هو نتيجة ترتبط بالسلوك العنيف في المجتمع وغالبا ما تكون أنماط العنف في المدرسة مشابهة لأنماط العنف في المجتمع .

وقد أكد " لازروس " وهو أحد علماء النفس السلوكيين ما قلناه سابقا على أن العنف المدرسي قد يرجع إلى أسباب ذاتية أو إلى المدرسة أو إلى الأقران ووسائل الإعلام وذلك من خلال نظريته التي تنطوي على عدة أبعاد وهي[10] ص ص 295 ، 296 :

* السلوك : وهو يعني أن هناك عناصر معينة في البيئة المدرسية والاجتماعية تشجع علـــــى الاستمرار في العنف وأن السلوكيات الخاطئة غالبا ما تستثير انتباه الأقران والمدرسين وإدارة المدرسة فالسلوكيات العنيفة غالبا ما تكون مرتبطة بمشاهدة أفلام وألعاب الفيديو.

* الوجدان : العديد من المدارس ذات الحجم الكبير في الفصول يصعب على المدرسين فهم مشاعر وانفعالات الأطفال عن الذات وعن العلم من حولهم وأن المدرسين في هذه المدارس غالبا ما يكونون غير قادرين على منح تلاميذ الدفء والحب والاهتمام والتقدير الايجابي غير مشروط .

* الإحساس : التلميذ الذي يشعر أن المدرسة هي مكان تنقص فيه المثيرات التي تشجع على التعلم والاكتشاف ، وكذلك التلميذ الذي يجد نفسه في مدرسة مملة وغير مثيرة وتنخفض القدرة بها على التعلم ربما يقاوم هذه البيئة المدرسية بطرق مسيئة ومؤذية وعدوانية وربما يحاول هؤلاء التلاميذ الهروب من هذه البيئة المدرسية أيضا و يتعاطون المخدرات وغيرها ومن ثم يزداد الميل والاستعداد للعنف .

* التخيل : وهي تشير إلى أن التلاميذ يدركون العالم من حولهم عن طريق الصور العقلية ويترجمون هذه الصور العقلية الموجودة لديهم إلى سلوكيات صريحة وواضحة فالصور العقلية التي يكونها الأطفال عن العنف عبر وسائل الأعلام أو من خلال مشاهدة العنف بين الوالدين في الأسرة تساهم في تشكيل التخيل لدى الطفل ويقوم الأطفال بترجمة هذه التخيلات المزعجة إلى أفعال عنيفة ولكن هناك أطفال آخرين قادرين على إعاقة واعتراض هذه التخيلات وتحويلها إلى اتجاهات أكثر ايجابية، وعليه فلابد من التعرف على الصور العنيفة لدى الأطفال التي تغذيهم وتدفعهم إلى العنف والعمل على اكتشاف الطرق التي تعوق نمو هذه الصور العقلية العنيفة لدى الأطفال .

* المعرفة : السلوك العنيف غالبا ما يكون نتيجة للتفكير اللاعقلاني، فالفرد عندما يكون في حالة قلق وغضب يكون هذا الانفعال نتيجة لأنماط التفكير اللاعقلاني الموجودة لديه والمرتبطة بتوقع الكوارث وأن هناك شيئا ما سوف يواجهه في حياته اليومية فالعنف الجسدي يكون نتيجة لأفكار واعتقادات غير عقلانية ورغبة من التلميذ العنيف في الثأر والانتقام .

* العلاقات البين شخصية : التلاميذ الذين يكون لديهم نقص في الدافعية للتفاعل مع الأقران وكذلك التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التسامح وتحمل الفروق والاختلافات الدينية والثقافية والعرقية كل ذلك يؤدي إلى العنف بين التلاميذ أي أن الفشل في التغلب على الفروق الاجتماعية والثقافية وكذلك الفروق العرقية والجنسية بين التلاميذ البيض والسود في أمريكا مثلا يؤدي إلى زيادة حدة العنف ويظهر ذلك واضحا في قيام التلاميذ البيض بالسخرية من السود مما يساهم في حدوث العنف .

خلاصة الفصل :

العنف ظاهرة مركبة ومتشعبة الجوانب من اقتصادية ، اجتماعية ، نفسية ، ثقافية ، وهي ظاهرة لا تقتصر على مجتمع دون آخر ، بل تعرفها كل المجتمعات البشرية ، و إن كانت بدرجات متفاوتة و بصورة متعددة في مظاهرها و أسبابها المتنوعة و المتداخلة في آن واحد معا ، و الاختلاف هذا ناتج أساسا عن اختلاف الثقافات و المراحل التي يمر بها كل مجتمع و ما يصاحب كل مرحلة من اختلالات اجتماعية ، اقتصادية ، و ثقافية و نفسية .

و المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تربوية و تعليمية يقيمها المجتمع بهدف تكميل دور الأسرة في العملية التربوية تعاني هي الأخرى من هذه الظاهرة ، فالعنف المدرسي يعد كذلك معضلة من بين المعضلات التي يعاني منها المجتمع و المؤسسات التعليمية بالخصوص ، فهو يدل على تصدع علاقات أطراف المجموعة المدرسية ، هذا التصدع الذي أنتج وضعا اغترابيا ساهم في إحداث الانفصال بينهما قيميا و معياريا و معرفيا ، لذا فإن ترك هذا الوضع المعتل دون معالجة سيؤدي إلى اتساع نطاق العنف يوما بعد يوم ، مما يهيئ لبروز استجابات سلوكية إنحرافية بين أطراف تلك المجموعة خاصة التلاميذ منهم ، مما يهدد أمن و استقرار الفضاءات التربوية و من وراءها المجتمع ككل و تتجسد تلك الاستجابات في صور العنف المختلفة ، و لخطورة هذه الظاهرة على المجتمع بصفة عامة و على المؤسسة التربوية بصفة خاصة حاولنا الإلمام بهذه الظاهرة من جوانب متعددة و مختلفة بدءا باتجاهات العنف و شملت الدول الغربية و الدول العربية بما فيها الجزائر ، معنى هذا أن كل دول تعاني من هذه الظاهرة بدون استثناء لم تسلم منها لا الدول المتقدمة أو الدول المتخلفة كما تطرقنا إلى مظاهر العنف المختلفة الموجودة في المحيط المدرسي مع ذكر نماذج حية تدل على وجود هذه الظاهرة في مؤسساتنا التربوية ، بالإضافة كذلك إلى هذا تناولنا القوى و العوامل المؤدية إلى وجود هذه الظاهرة و انتشارها بدءا بالعوامل المتعلقة بالمدرسة و هي متعددة و مختلفة منها البيئة المدرسية و نمط الإدارة المدرسية و العلاقة الاجتماعية السائدة في المدرسة و غيرها من العوامل الأخرى فلكل من هما دخل في وجود ظاهرة العنف و انتشاره في المحيط المدرسي ، كذلك للعوامل الذاتية و التي تتعلق بالحدث – الشخص العنيف- لها كذلك دور في وجودها ، كما تم التطرق كذلك إلى العوامل البيئية و التي تنقسم إلى قسمين عوامل البيئة الداخلية و التي تظم الأسرة ، النزاع و الشقاق بين الوالدين ، سوء معاملة الأبناء ، غياب أحد الوالدين ، البطالة و سوء الحالة الاقتصادية ....إلخ ، و عوامل البيئة الخارجية و المتمثلة في المسكن الرديء ، جماعة الرفقاء وسائل الإعلام و عوامل اجتماعية أخرى ، و لكل مهما سواء العوامل الداخلية أو الخارجية دخل في و جود ظاهرة العنف و انتشاره في المؤسسات التعليمة بدرجات متفاوتة .

الفصل 4
التنشئة الاجتماعية و علاقتها بالعنف

تمهيد:

لعل الكثير من الباحثين و المنشغلين بعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع يرون في عملية التنشئة منارة لكي يصبح الإنسان إنسانا لأنها " تعمل على تحويل الفرد من كائن بيولوجي فيه الصفات الحيوانية إلى كائن اجتماعي تتمثل فيه الصفات الإنسانية"[129] ص 130 ، و ذلك إشارة واضحة في كون الكائن البشري يولد ناقصا من الإنسانية بدليل أنه غير قادر حين ولادته على النطق أو الفهم أو حتى الإدراك البسيط ، لكنه بفضل الاستعدادات و الإمكانات الفطرية الوراثية التي ، و بفضل عمليات التربية و التعليم و التنشئة التي يتلقاها ينمو و يترقي عبر المراحل التكوينية المختلفة و ذلك بدءا من الطفولة المبكرة مرورا بالطفولة المتوسطة ثم المراهقة وصولا إلى مرحلة الرشد حتى يتم نضج و اكمال عقله و جسده.

و لتأهيل الفرد حتى يندمج ويتكيف مع وسطه الاجتماعي يتطلب الأمر مشاركة و تفاعل عدة عناصر تعمل و بشكل تكاملي فيما بينها من أجل تهيئة الإطار اللائق لتنشئته تنشئة اجتماعية مقبولة تحقق له الإنسجام مع الجماعة ، و تتمثل هذه العناصر في الميكانيزمات التي من خلالها يكتسب الفرد الطرائق و الأساليب و القواعد المعتمدة من طرف الجماعة التي ينتمي إليها ، حيث يتلقى الخبرات و المعلومات اللازمة التي توصله إلى مستوى مقبول من التوافق الشخصي الاجتماعي .

فالتنشئة الاجتماعية هي العملية التي من خلالها تعمل المجتمعات على غرس روح الجماعة في أفرادها ، بحيث يشب هؤلاء الأفراد حاملين قيم المجتمع و ثقافته ، و هذه القيم و الثقافة هي التي توجه سلوكاتهم في مختلف المجالات ، و تنجح التنشئة الاجتماعية إذا استطاعت أن تخلق تطابقا بين مستويات ثلاثة ، ما تفرضه ثقافة المجتمع و قيمه ، و ما يوجه سلوكيات الشخص في المجتمع و ما يتطلبه الدافع الاجتماعي ، و إذا حققت التنشئة الاجتماعية هذه العناصر أنتجت على إثرها أشخاصا متكيفين مع ثقافتهم لما تتضمنه من قيم و معايير اجتماعية ، و ساد في هذا المجتمع نمط الأشخاص المتطابقين معياريا و منضبطون اجتماعيا وعليه تقل عندها أنماط السلوك المنحرف و أشكال التمرد أما في حالة فشل تلك العملية – التنشئة – فإن الحالات المرضية والانحرافية تزداد و تتفاقم

مما يؤدي إلى التفكك الاجتماعي و الاهتزاز للقيم و تصارعها، و أفرزت لنا الجريمة والعنف بكل أشكاله ومظاهره وخدمة للفرضية القائلة " للجو الأسري و أسلوب التنشئة الخاطئ التي يتلقاها بعض التلاميذ داخل أسرهم علاقة بممارسة العنف بأنواعه المختلفة داخل البيئة الثانوية مما يؤثر على تحصيله الدراسي " فقد تم وضع هذا الخاص بالتنشئة الاجتماعية والذي يعد مدخل لإيضاح دور هذه العملية المعقدة في بناء الفرد وتزويده بالقيم والمعايير الاجتماعية .

4-1- تعريف التنشئة الاجتماعية :

يرتبط مصطلح التنشئة الاجتماعية بالنمو الاجتماعي للفرد منذ ولادته ، ويتعلق هذا النمو بعلاقة الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه ، والقيم التي تحكم هذا المجتمع، ولذلك تتضمن معنى النقل للقيم الثقافية والحضارية من المجتمع إلى الفرد ، بمعنى أخر تتضمن معنى نقل نمط حياة المجتمع إلى كيان الفرد ليمتزج بنفسيته ومزاجه، وينبثق منه النموذج الذي يتوقعه المجتمع من التنشئة الاجتماعية ولهذا نجد الكثير من التعاريف التي تناولت هذا المصطلح بالتحديد تركز على عملية النقل الفكري والسلوكي .

فالتنشئة الاجتماعية هي عبارة عن "عملية إدماج الطفل في الايطار الثقافي العام عن طريق إدخال التراث الثقافي في تكوينه ، وتوريثه إياه توريثا معتمدا بتعليمه نماذج السلوك المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه وتدريبه طرق التفكير السائدة فيه وغرس المعتقدات الشائعة في نفسه"[130]ص 28.

وتعرف " ماجريت ميد" " Margaret Mead" التنشئة الاجتماعية بأنها " العملية الثقافية والطريقة التي يتحول بها كل طفل حديث الولادة إلى عضو كامل في مجتمع بشري معين"[130] ص 28 .

و يرى " ولاس" " (Wallace) " أن التنشئة الاجتماعية هي همزة وصل بين الثقافة والشخصية"[131] ص 28.

ويرى "حامد مصطفى عامر" أن عملية التنشئة الاجتماعية هي " عملية نقل للقوى الحضارية الخارجية الموضوعية للفرد لتصبح قوى فردية يتبناها في ذاته وفي سلوكه الخارجي"[130] ص 28 .

وتعرف بأنها " عملية لتطوير المهارات والأساليب التي يحتاجها الفرد لتحقيق أهدافه وطموحاته في الحياة السليمة في مجتمعه ، فهي دائما وأبدا تعمل بصورة مستمرة على تثبيت النماذج السلوكية التي تعتبر أساسية للحفاظ على الحضارة والمجتمع"[132] ص 152.

وتعرف بأنها التي يكتسب بواسطتها الأفراد المعرفة والمهارات والإمكانيات التي تجعلهم بصورة عامة أعضاء قادرين في مجتمعهم"[133] ص 9 .

كما يعد " دوركايم " أول من استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية بمعناها التربوي [134] ص 47و أول من عمل على صوغ الملامح العلمية لنظرية التنشئة الاجتماعية ، حيث يقول "دوركايم" في تعريفه لغاية التربية أن" الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع[135] ص 330 ، فالتربية هي التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة في الأجيال الصاعدة التي لم ترشد بعد ، و تكمن وظيفتها في إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم[136] ص 105 .

و يعرف " غي روشيه " التنشئة الاجتماعية بأنها " منظومة الأولويات التي تمكن الفرد على مدى حياته من تعلم و استبطان القيم الاجتماعية الثقافية السائدة في وسطه الاجتماعي[137] ص 32

تعتبر التنشئة الاجتماعية في رأي عالم الأنثروبولوجيا الأمريكي " هير سكوفتس " "مجموعة من التكيفات يقوم بها الفرد تجاه زملائه من أفراد جماعته ابتداءا من الأسرة حتى يشمل سائر المجتمعات الأخرى ، حتى يصبح ذا وظيفة كاملة في المجتمع [138] ص259 ، أما " أرسول " يرى التنشئة الاجتماعية بأنها " مجموعة العمليات التي تساعد على نمو الشخصية الإنسانية للفرد حيث يتعلم كيف يؤدي أدواره الاجتماعية" [139] ص 64 .

ويعرفها " محمد عاطف غيث " بأنها " ذلك النوع من التعليم الذي يسهم في قدرة المرء على أداء الأدوار الاجتماعية, فهي تعليم ذو توجيه وكيفية خاصة " [139] ص 64 .

ويمكن تعريف التنشئة الاجتماعية بأنها "عملية تعلم وتعليم وتربية وتقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنهمن مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها وتكسبه الطابع الاجتماعي و تيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية [140] ص 197 .

و على العموم فالتنشئة الاجتماعية مصطلح لمفهوم يشتمل على عمليات متعددة أهمها التعليم الاجتماعي و تكوين الأنا ، و التوافق الاجتماعي و التثقيف أو الانتقال من جيل لآخر، فهي بهذا المعنى مفهوم خصب و بالرغم من كثرة مكوناته فإن لهذا المفهوم تكامله وحجته المتميزة و من أهم العلوم التي أسهمت في نشأة هذا المفهوم يمكن ذكر علم النفس ، التربية ، الاجتماع الانثربولوجيا .....الخ [141] ص 155 .

نستنتج من خلال هذه التعاريف أن التنشئة الاجتماعية هي عملية نقل قيم المجتمع إلى الأفراد وهي تنشئة منظمة حيث تتم عبر مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية والتي تكون من ورائها سلطة تشرف على توجيهها حسب ما تتوقعه من الفرد في المستقبل .

إلا أن مفهوم التنشئة الاجتماعية من ناحية أخرى يأخذ مفهوما أكثر ديناميكية لما يتضمنه من معنى للتشكيل الاجتماعي ، من خلال عملية التفاعل الاجتماعي بين الفرد ومحيطه الاجتماعي فتتم عملية التنشئة الاجتماعية في بعض المواقف بشكل تلقائي ولذلك نجد مجموعة من الباحثين يرجعون إلى تحديد معنى التنشئة الاجتماعية بناءا على تفاعل الفرد مع محيطه الذي يعيش فيه، وبهذا تدخل مؤسسات وهيئات أخرى تقوم بوظيفة التشكيل الاجتماعي للفرد مثل جماعة الرفقاء .

فتعرف – حينئذ- بأنها " اكتساب الفرد لأنماط ونماذج سلوكية وسيمات شخصية نتيجة تفاعله الاجتماعي مع غيره من الناس وبخاصة مع أمه وأبيه في سنوات حياته الأولى" [142] ص 121 .

ويعرفها "سيكورد" و "باكمان" بأنها" عملية تفاعل يتم بواسطتها تعديل سلوك الفرد بحيث يتماشى مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتموا إليها" [143] ص 233 .

وتعرف كذلك بأنها "عملية من العمليات الاجتماعية يتحول فيها الإنسان من كائن بيولوجي "فرد" في لحظة ولادته إلى كائن اجتماعي "شخص" يعيش في المجتمع وله سيماته وأفكاره وأنماط سلوكه وأعرافه وفعالياته وحقوقه ووجباته" [144] ص 5 .

نلاحظ أن هذه التعاريف الأخيرة تركز على التفاعل بين الفرد ومحيطه الذي يعيش فيه ، بمعنى أنها عملية تعلم وتعليم تقوم على التعامل الاجتماعي وتهدف على اكتساب الفرد منذ ولادته حتى وفاته سلوكيا ومعايير واتجاهات مناسبة لادوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته و التوافق الاجتماعي معها وبهذا تسهل له الاندماج في الحياة الاجتماعية .

ولعل هذا المفاهيم مقتبسة من نظرية التعلم الاجتماعي ، كما تشير هذه التعاريف إلى مفهوم التحول بمعنى تحول الفرد من كتلة بيولوجية يعتمد على غيره، إلى شخص ناضج اجتماعيا يملك مقومات الحياة الاجتماعية ويتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، فعملية التنشئة الاجتماعية هي عملية تحويل الفرد من مادة خام أولية إلى إنسان يحمل في نفسيته معاني الإنسانية.

على ضوء ما سبق يمكن القول بأن التنشئة الاجتماعية ، هي عملية التفاعل التي يكتسب من

خلالها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه ، حيث تتم هذه العملية من خلال الأسلوب أو الجماعات المختلفة التي ينتمي إليها الفرد ، و منها يكتسب القيم و الاتجاهات و المعايير و العادات و التقاليد و أبرز مؤسساتها الأسرة و المدرسة ودور العبادة و وسائل الإعلام....الخ.

بهذا المعنى عملية التنشئة الاجتماعية لا تتم إلا عن طريق التفاعل الاجتماعي بين المصدر والمتلقي بواسطة التأثير والتأثر، وأنه بدون التفاعل الاجتماعي بين الوالدين والطفل لا يمكن أن تحدث عملية التشكيل الاجتماعي، وتأثير الوالدين في الطفل ، أو نقل الطفل للأنماط السلوكية في أبويه.

حيث ينطبق هذا الكلام على العلاقة بين الأستاذ والتلميذ ، فالأستاذ يؤثر في تلاميذه من خلال العلاقة التي يقيمها معهم ، فيتم من خلالها عملية تعديل السلوك وصياغة أنماط سلوكية جديدة أو حتى إيجاد حوار اجتماعي بين الأستاذ النموذج و التلميذ المتلقي حول الأنماط السلوكية المنقولة من الأسرة ، أو من البيئة ، أو من مؤسسات اجتماعية أخرى تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية .

فتنشئة الطفل في الأسرة تتم عبر الوالدين والطفل ، فالطفل يريد أشياء وربما يحاول أن يتجاوز مطالبه فيقابل بنهي من قبل والديه فيتعلم حينئذ الحقوق التي له والواجبات التي عليه ، وكذلك الأمر داخل جماعة الرفاق حيث يتشرب إيديولوجيتها فيصبح على دراية أكثر بثقافة المجتمع الذي لا يستطيع معرفتها إلا عن طريق جماعة الأصدقاء ، وقد تكون هذه الثقافة مفيدة لتكوين الشخصية كما قد تكون ثقافة سلبية على حسب طبيعة الجماعة التي ينتمي إليها الطفل .

كما يؤكد هذا التفاعل على تشكيل اجتماعي قد يؤدي إلى انحراف سلوكي ، إذا ما كان النموذج منحرف أو غير مستوعب لأدواره الاجتماعية، أو متبني لأنماط سلوكية تؤثر بشكل سلبي على المتلقين، بحيث يكون لرد فعل التلاميذ إزاء أساليب مدرسيهم في شكل انزلاق نحو الانحراف أو تنامي دافعة العنف بشكل كبير إلى درجة طفوها على سطح السلوك، أو الاستخفاف بموقف الأستاذ بحيث يقل تأثيره الايجابي على التلميذ، ويملى الفراغ الذي يتركه الأستاذ من قبل أفراد آخرين قد يكونون منحرفين أو على الأقل غير ناضجين اجتماعيا فيؤثرون سلبا على سلوك التلميذ وهذا الأمر يؤدي إلى المساهمة في تدهور قيمة التنشئة الاجتماعية المدرسية في مسار حياة التلميذ ونموه الاجتماعي السوي .

كمـــــــــا أن هذه العملية تختلف من مجتمع لآخر و من جنس لآخر، فهي تقوم بإعداد الرجال

و النساء لمهمات مختلفة يضطرون للقيام بها في دورة حياتهم ، بالإضافة إلى أنها تزود الفرد بأدوات معرفية و مهارات و تصورات تساعده على الاندماج و التكيف مع الفضاء النفسي و الفيزيقي و الاجتماعي الذي يتحرك فيه بشيء من اليسر و السهولة مع أفراد مجتمعه، كما أن إخفاق الفرد في إدراك هذه الغاية قد يرجع إلى حد بعيد لإخفاق المؤسسات المسؤولة على هذه العملية في تأدية مهامها عن الإخفاق في القيام بتنشئة اجتماعية متزنة تؤدي إلى بروز سلوكات و ممارسات سلبية سواء أكانت على المستوى الفردي أو الجماعي و من بين هذه الإفرازات يمكن ذكر ممارسة العنف بأشكاله المختلفة.

فالتنشئة الاجتماعية عملية قائمة على التفاعل المتبادل بينها وبين مكونات البناء الاجتماعي حيث يكتسب الفرد شخصيته وثقافته من مجتمعه ، وتتولى القيام بهذه العملية بعض الهيئات أو الجماعات المختلفة الموجودة داخل المجتمعات الإنسانية وأهمها الأسرة ، لأنها أول وسط يحيط بالطفل وتقوم بتربيته والتأثير في توجيهه غير أنها نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان ، كذلك تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية في المجتمع الواحد ، وما تحمله كل طبقة من ثقافة فرعية ، كما أنها تختلف من بناء إلى آخر ومن تكوين اجتماعي واقتصادي لآخر ، حيث تتأثر التنشئة الاجتماعية تتأثر بنمط الحياة داخل المجتمع ، فهناك بعض المجتمعات حياتها بسيطة تقوم على التقاليد الثابتة فتقوم التنشئة على أساس هذا التقليد والخبرة المباشرة ، وهناك بعض المجتمعات ذات الحياة المعقدة في اتجاهاتها المتعارضة ، ومعاييرها المتغيرة وقيمها المهتزة نتيجة التغيير المتلاحق فتقوم التنشئة فيها على أساس التفكير والتمييز, وقد تتباين هذه العملية باختلاف النمط الثقافي(الريف ، الحضر) وبالتالي تتباين الأساليب المتبعة في كل منهما ، وقد يرجع هذا التباين أو الاختلاف داخل المجتمع الواحد إلى اختلاف النشاط الاقتصادي أو النمط الأسري و يضاف إليه المستوى الطبقي .

وهي عملية مستمرة لا تقتصر على مرحلة الطفولة فقط بل تستمر في المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة, حيث يقول في هذا الصدد " مغربي عبد الغني " " التنشئة الاجتماعية تستمر حتى موت الفرد" [145] ص 6 ، لان الإنسان في كل فترة من فترات حياته يحتاج لأن يتعلم أشياء تساعده على عملية التكيف الاجتماعي باعتبار أن المجتمع في تغير مستمر وتطور متواصل ، وهذا التغيير يحتاج من الإنسان لأن إدراك كيفية التعامل معه ومهما بلغ الإنسان من العلم يبقى في حاجة ماسة للتعلم والتنشئة لقوله تعالى "و يسألونك عن الروح قل الروح من آمر ربي وما أوتيتم من العلم إلا قليلا" سورة الإسراء "الآية 85" ، وهذا ما يجعل التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة ودائمة .

فالطفل يكتسب من أسرته اللغة والعادات والمعاني المرتبطة بأساليب إشباع رغباته وحاجاته ثم

تتسع دائرة تعامله مع الغير وتزداد معها رغباته ومطالبه بحيث تتعدى نطاقها البيولوجي إلى نطاقها النفسي والاجتماعي ، فبانتقاله من المنزل إلى الشارع واختلاطه بأبناء جيرته وجماعة أصدقائه يكتسب مزيدا من العادات والتوقعات السلوكية والمعاني والرموز والاتجاهات والقيم ، فالمشاركة المستمرة في مواقف جديدة تتطلب تنشئة مستمرة يقوم بها الفرد بنفسه حتى يتمكن من مسايرة المتطلبات الجديدة للتفاعل وعملياته التي لا نهاية لها ، مما يترتب عليه ألا تكتمل التنشئة الاجتماعية على الإطلاق ولا تبقى الشخصية ثابتة أبدا ، فحياة الفرد مرتبطة باستمرار عملية التنشئة الاجتماعية.

كما نستنتج من خلال التعاريف السابقة أنها عملية إنسانية حيث يكتسب الفرد من خللها طبيعته الإنسانية التي لا تولد معه ، ولكنها تنمو خلال الموقف عندما يشارك الآخرين تجارب الحياة في المجتمع ، فهي تعمل جاهدة على تحويل الإنسان من كائن بيولوجي حيواني إلى كائن إنساني يملك المؤهلات الإنسانية والاجتماعية بما يجعله كائنا ناضجا اجتماعيا ، بمعنى أن الفرد لما يولد يبدأ في تعلم الأنماط السلوكية التي يتميز بها محيطه الاجتماعي والخبرات والمهارات الاجتماعية والمعايير والقيم و الاتجاهات الاجتماعية السائدة ، ويتم نقل كل هذا عن طريق التنشئة الاجتماعية وبفضلها نحصل على الفرد الذي نريده ، فالطفل لحظة ولادته عبارة عن ورقة بيضاء يمكن كتابة عليها أي شيء كما قال عالم النفس " واتطسن" عند عثوره على الطفل المتوحش في الغابة أو كالعجينة يمكن صياغتها على الشكل الذي نريده و هذا تماشيا مع قول الرسول صلى الله عليه وسلم " كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" رواه البخاري فشخصية الإنسان ليست فطرية ولكن يتم اتكتسبها نتيجة إشراك الفرد في نشاط المجتمع ، ودخوله في علاقات تفاعل مع الآخرين أي أن كل فرد بإمكانه أن يؤثر ويتأثر بمواقف الآخرين ، فالطفل عندما يعوض بيئته المنزلية ببيئة أكثر اتساعا كالشارع والحي ، ثم يكبر الطفل ويصبح شابا ويتعلم في المدارس التعليمية ثم الجامعة ، بالإضافة إلى خوضه حياة المجتمع المتمثل في جماعاته وأجهزته ، عندئذ يتعرض الفرد لمجموعة من المثيرات التي تبدو في البداية غريبة عليه لكن سرعان ما يجد الاستجابات المتبادلة بينه وبين الآخرين ، فالكل له عاداته واتجاهاته و مثله اكتسبها من المجتمع و لهم أنماط سلوكهم ، و طرق تفكيرهم و نظرتهم للأشياء ، و حكمهم على الأمور فبهذه الحياة و المواقف المختلفة تبنى طبيعة الإنسان .

كذلك من خلال التعاريف التي عرضناها نستخلص أن بعض العلماء يجعلون تعلم الأدوار والمهارات الاجتماعية عاملا يساعد الفرد على التأقلم مع محيطه الاجتماعي، وكما يتعلم الأشياء الحسنة قد يتعلم الأشياء السيئة لأن الفرد في المجتمع ينقل النماذج السلوكية من محيطه الذي يعيش

فيه وهذه النماذج تتحدد حسب المحيط الاجتماعي للفرد ، وهذا الذي يفسر اختلاف أخلاق الأفراد وتصرفاتهم ، وحتى اختلاف عاداتهم وتقاليدهم من بيئة لأخرى كما تهدف إلى إشباع الحاجات الاجتماعية للفرد ، فالفرد يحتاج إلى الحب والحنان من والديه حتى يشعر الطفل أنه مقبول اجتماعيا في أسرته، وهذا الأمر يساعد على النمو الاجتماعي السليم لشخصية الطفل.

نستنتج من خلال هذا التعقيب عن التعاريف والاستنتاجات السابقة أن عملية التنشئة الاجتماعية عملية معقدة لأنها تتداخل فيها عناصر كثيرة منها طبيعة شخصية الإنسان وبنيته النفسية والمحيط الاجتماعي وما يحتويه من قيم ونماذج سلوكية واللغة ومضامينها الإيديولوجية بالإضافة إلى اختلاف الوسائل التي تتم عبرها التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ، ووسائل الإعلام والمساجد، والأندية الرياضية... الخ ، فلا يمكن رد التنشئة الاجتماعية إلى متغير واحد فكل متغير يساهم بقسط معين، إلا أن هناك تفاوت في التأثير من وسيلة إلى أخرى بناءا على نسبة استجابة الفرد لكل وسيلة وتفاعله معها .

فالتنشئة الاجتماعية لا تعني إنزال شخصية الفرد في قالب واحد محدد ، و لكن تعني اكتسابه الشخصية الاجتماعية المثالية القابلة للتفاعل و التحرك و الإسهام وسط الجماعة بإطارها الثقافي هذا لا يعني أن تأثر الفرد بثقافة مجتمعه إلغائه لذاته ، و إنما هو كائن اجتماعي له خصائصه العضوية والنفسية التي تميزه عن غيره من الأفراد ، و بالتالي تمكنه من الاستقلال في تفكيره و الحركة في العلاقات الاجتماعية.

4-2- الأسرة و التنشئة الاجتماعية :

الأسرة مؤسسة اجتماعية في غاية الأهمية ، بل تعتبر أهم المؤسسات الاجتماعية جميعها لما تحويه من أثر في حياة الفرد و في تقويم سلوكه و يرتبط هذا الأثر بوجودها المرفولوجي أي بيئتها الاجتماعي" [146] ص 22 ، و أكد هنا " جاكسون " عندما قال أن " الأسرة لا تنقل القيم المقبولة اجتماعيا إلى الجيل الجديد فقط ، بل إنها تحاول أن تحمي الطفل من التأثر بالأنماط المنحرفة ، كلما ازداد تكامل الأسرة ، كلما نجحت في وظيفتها" [147] ص 69 .

فالأسرة مجتمع صغير و هي الوحدة الاجتماعية التي يعرفها الطفل ففيها ولد و ينمو و تعرف بأنها جماعة أولية تتكون من الأب و الأم و الأبناء ، حيث تقوم العلاقات بين أبنائها على أساس علاقة التقابل ، و الأسرة أقدم النظم الاجتماعية لها وظيفة اجتماعية هامة ، فهي العامل الأساسي في صبغ سلوك الطفل صبغة اجتماعية و تكوين شخصيته المستقبلية ، و المربي الناجح هو الذي يعمل

على تعليم الطفل كيفية التعلم وليس إصدار الأوامر و النواهي لـه ، أفعل هذا أو أترك ذلك فالأوامر و النـواهي تجمد فكر الطفل و تغلـه وتكبلـه ، ولا تجعلـه ينطلق نحـو الأمـام، ونحـو التقيد و التفكير السليم، ولا يفكر في التفكير الإبداعي الخلاق، فالمربي الناجح أيضا هو الذي يجعل الطفل ذي تفكير مبدع خلاق متكيف متطور، ويبعده عن التبعية و التحجر، حيث يقولفي هذا الجانب " الابراشي" "...وكان الأطفال إلي القرن التاسع عشر و أوائل القرن العشرين يرون ولا يسمعون ولا يسمح لهم آباءهم بالتكلم أو المحادثة ضانين انه لا يجوز للابن إن يتكلم في حضرة أبيه إلا إذا طلب منه الكلام و الحقيقة المرة التي لا تنسى الأطفال فيما مضي كانوا يعيشون تحت رحمة مربيهم و يخضعون لمقدار كبير من ظلم لا ضرورة له، وطغيان لا مبرر له "[148] ص ص 279 ، 280 .

لذلك تعتبر التنشئة الاجتماعية وظيفة أساسية للأسرة للاعتبارات التالية [139] ص 72 :

* إن الطفل في الأسرة لا يكون خاضعا لسلطان جماعة أخرى، لذا فان عملية تزويد الطفل بالعلاقات و القيم التي ينشرها المجتمع و التي تتم في محيط الأسرة تكون عميقة الأثر.

* إن الجماعة الأولية المتمثلة في الأسرة هي التي تقوم بتلك العملية التي لا تتم إلا عن طريق التفاعلات و الخبرات التي يحصل عليها الفرد من الجماعة التي ينتمي إليها.

* إن الأسرة كجماعة أولية تصلح كأداة رئيسية للضبط الاجتماعي بما لها من قدرة فائقة علي معاقبة الانحراف و مكافأة الامتثال.

* تعتبر الأسرة في كافة المجتمعات الإنسانية من أكثر الجماعات الأولية تماسكا ولهذا يتيسر فيها عمليات اتصال وتنشيط عمليات انتقال العادات.

* يتواجد أعضاء الأسرة في وحدة اجتماعية تقوم بدور معين في حياة المجتمع ومكانة الطفل في المجتمع تحددها بصفة أساسية مكانة الأسرة و ثقافتها.

و عليه نستنتج من خلال ما سبق أن الأسرة تقوم بتنشئة أبنائها داخل البيئة تنشيئة تتيح لهم الفرص المناسبة و الظروف المواتية و الإمكانيات الضرورية لتنمية تفكيرهم وإدراك حقائق الأشياء ، وهو إدراك لن يتم بواسطة الحفظ و السمع فقط ، ولا بواسطة العنف مثل التخويف و الترهيب و القهر...الخ، بل يتم بواسطة توفير الحوافز المناسبة و الدوافع الذاتية الملائمة و التشويق و المشاركة في النشاطات المختلفة دون اللجوء إلي الأساليب العنيفة مثل الإكراه و الإرغام و العقاب...الخ.

"فأول عامل يؤثر في النمو الاجتماعي للطفل هو الأسرة ، و هذا من خلال الأنماط الاجتماعية التي تتبناها في عملية التنشئة الاجتماعية، إضافة إلى الجو الأسري المهيمن على الأسرة و العلاقات القائمة بينه وبين والديه خصوصا، وتتكون لدى الطفل اتجاهات اجتماعية نحو المواضيع المختلفة بناءا على سلوك أبويه في الأسرة" [130] ص 64 ، فالأسرة إذا سادها نمط التسلط والإهمال والمشاكسة المستمرة بين الأبوين فإن سلوك الطفل يصبح أكثر عدوانية وسلبية من نظيره الذي يعيش في أسرة يسودها الاطمئنان وحرية التصرف و الحماية والرعاية الاجتماعية من قبل الوالدين.

كما أن الأسرة تعتبر كأداة للضبط الاجتماعي ، ونقصد بذلك القيم و المعايير الموضوعية و التحكم في سير الأفراد و ممارساتهم داخل المجمع ، و هناك عدة نظريات تفسر عملية الضبط الاجتماعي, أهماها نظرية " ماركس " التي اهتمت بدراسة السلوكيات الاجتماعية خاصة منها الانحرافية ، وتعتبر هذه النظرية من المحاولات التي حاولت تحديد عوامل الانحراف من وجهة النظر التكاملية بين علم الاجتماع وعلم النفس والتحليل النفسي.

وتشير هذه النظرية إلى أن الضبط الاجتماعي الذي يتحكم في سلوك الأفراد يحتوي على نوعية من الضبط [149] ص 64 .

أ. الضبط الخارجي: ويتمثل في الجماعات التي ينتمي إليها الأشخاص والنظم الاجتماعية الكائنة في المجتمع, واحتواء السياق الاجتماعي على ضغوط اجتماعية كالفرص المتفاوتة حسب تعبير " كلوارد " و " أوهلين " وضالة المكانة الاجتماعية والظلم الطبقي وانخفاض وتصدع واحتوائه أيضا علي عوامل جذب تتجسد في انتماء الشخص كالتعاطي أو الإدمان عل الخمور و المخدرات مثلا.

ب. الضبط الاجتماعي : ويحتوي أيضا علي نوعين الأول ضبط ايجابي و يتمثل في القدرة علي ضبط النفس وقوة الأنا و الأنا الأعلى وقوة الاحتمال و الشعور بالمسؤولية أو الارتباط بهدف معين أما الثاني فيمثل عناصر سلبية كالدوافع المتمثلة في العدوان و الاكتئاب و الشعور بالنقص و التمرد علي السلطة.

فقدرة الفرد في الأسرة علي الضبط و التحكم في سلوكه مرتبطة بقوة الضبط الخارجي المتمثل في تكامل أفراد الأسرة وتنظيمها ، وعدم التناقض الواضح في الأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية وقلة عوامل الجذب التي تحبذ الانحراف ، ولذلك لا يحتاج الفرد إلي مجهود كبير من الضبط

الداخلي ، على عكس ذلك يحتاج الفرد إلي مجهودات مضاعفة للتحكم في زمام الموقف إذا كان الضبط الخارجي واهيا .

3-4- أنماط تربية الطفل في الأسرة :

يتأثر سلوك الأطفال ونمو شخصيتهم إلى حد كبير بسلوك الآباء في الأسرة من خلال الأساليب التي يتبعونها في تربية أبنائهم، ويكاد هذا التأثير يصل إلى حد التقمص التام بمظهر سلوك الآباء بمعنى أخر هو نتيجة لما يقوم به الآباء من أدوار اجتماعية داخل الأسرة .

فاستبداد الآباء في البيت وعدم السماح للطفل بالتعبير عن ذاته بكل حرية قد يؤدي هذا السلوك إلى تصرفات مضادة من الأطفال ، كخروج الأطفال عن الطاعة وعدم الاستجابة لتوجيهاتهم، كما يؤدي إلى الفشل التعليمي ، كذلك وممارسة العنف بأنواعه المختلفة في المدرسة.

فقد أثبتت بعض الدراسات أنه هناك علاقة بين سلوك الآباء ونمو شخصية الأطفال ، حيث تكون هذه علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الو الدية وبين أنماط الشخصية، فتأثير أساليب المعاملة الو الدية على شخصية الطفل وسيماتها، وقد تلازمه إلى سن متقدم من عمره .

ويمكن القول بأن الاتجاهات –الأنماط- الوالدية هي المحدد الرئيسي لسلوك الطفل في كل مكان سواء في البيت أو المدرسة ، " فالأسرة هي التي تمارس المراقبة الاجتماعية على سلوك الأطفال وحمايته من الانحراف السلوكي ، وهي التي تضع الطفل على حافة الانحراف والعدوان وتجاوز حقوق الآخرين وارتكاب الجرائم والمشاكسة والمشاغبة وممارسة العنف في المدرسة وعدم احترام الهيئات التربوية في المدرسة وهي التي تساهم بقدر كبير في التسرب المدرسي وفشلهم التعليمي "[130] ص ص 94 ، 95 .

فهذا يعني أن المواقف التي تتم من خلالها عملية التنشئة الاجتماعية ترتبط ارتباطا وثيقا بالأساليب التي تتبعها الأسرة مع الطفل ، وتبرز أهمية أساليب التنشئة الاجتماعية في كونها تلعب دورا أساسيا في تأطير شخصية الفرد في المستقبلية وفي تكوين بعض الاتجاهات لديه ، ونقصد بأساليب التنشئة الاجتماعية الوسائل النفسية و الاجتماعية التي تستعمل ، أو الظروف الخصبة التي تهيئها الأسرة قصد إكساب الطفل سلوكا معينا أو تعديل سلوك مكتسب ، ويلعب الوالدان دورهما الهام في هذه العملية التربوية ، حيث أنهما يعدان الطفل للحياة في المجتمع الكبير، لذلك فإن العملية التربوية التي تتم في الأسرة و الطريقة التي تتم بها تلعب هي الأخرى دورا هامـــا في التأثير علي

التكوين النفسي و الاجتماعي للفرد.

ومن المعلوم أن هناك أكثر من نمط تربوي يعتمده الأولياء في تربية الأطفال ، فلا يوجد نمط تربوي محدد بدقة وله حد فاصل عن نمط آخر. و إنما يكون هناك اتجاه أو ميل نحو نمط أكثر من الأنماط الأخرى ، و الصعوبة في وضع الحد الفاصل بين كل نمط تربوي يرجع إلي النمط الذي يتبعه الوالدان ويعود إلى احد العوامل أو إليها جميعا [150] ص 50 :

* العامل المرتبط بالمربي وشخصية مزاجه و الحالة التي يكون عليها أثناء تعامله مع الطفل .
* عامل المرتبط بالطفل وبشخصيته وبنوع علاقته مع والديه ، علاقة ود وتقارب أم علاقة تباعد
*العامل المرتبط بالموقف ومدى حساسية المربي(الوالدان) نحوه، وفق القيم الاجتماعية و كذلك نظرة أفراد الأسرة وأفراد المجتمع إلى هذا التصرف.

فمن خلال الموقف أي السلوك الصادر من الطفل ، ومن خلال المربي (الوالدان) تظهر نمطية المربي وتكون حسب الأنماط التالية :

4-3-1- النمط المرن وأساليبه :

إذا كان الأب متميزا بالمرونة فإنه يسأل الطفل عن سبب ذلك التصرف السيئ الذي صدر منه فإذا تأكد بقصدية التصرف وبحريتها ، فقد يعاقبه الأب عقابا خفيفا ، أو يوبخه ويلومه علي ذلك ويحذره من تكرار هذا التصرف ، أما إذا تأكد الأب بعفوية التصرف الصادر من الطفل يلح على تنبيهه حتى لا يكرر مثل ذلك التصرف ويعفو عنه ولا يعاقبه .

" المرن" كلمة من مأخوذ من جذر مرن يمرن مرونة فهو مرن ، والمقصود بالمرونة أن يستجيب الفرد للمؤشرات الجديدة استجابات ملائمة ، فالشخص الجامد غير مرن لا يتقبل أي تغيير يطرأ على حياته ، أما الشخص المرن فإنه يستجيب للبيئة الجديدة استجابات ملائمة تحقق التكيف بينه وبين هذه البيئة [151] ص 51 .

فالمرونة إذن هي ذلك الاتجاه الذي يتبعه الوالدان وفق ما يتطلبه الموفق ، فإذا كان الطفل متفهما فالأب يترك له حرية التصرف ولا يتدخل في شؤونه ولا يعترضها ، وأما إذا كان الطفل عكس ذلك أي غير متفهم ، لا يستجيب لما يطلب منه أو ما ينهى عن ، أو يتصرف تصرفات غير لائقة فالأب ملزم بتغيير موقفه معه حيث ينبهه إلى ما هو مطلوب منه ، وقد يلومه أو يوبخه ولكن بعد تأني ومتابعة ومراقبة دقيقة توصله إلى الحل الملائم حسب ما يقتضيه الموفق ، فالأب في هذا النمط يترك

حرية التصرف للطفل إذا كان واعيا بدوره ومتفهما لما يجب عليه القيام به في المواقف المختلفة أوقد يقيد حريته إذا كان الطفل غير متفهم وغير مستجيب والمربي في هذا النمط يأخذ في حسبانه عدم وجود تشابه أو تطابق بين فردين اثنين ولا تشابه بين موقفين. إنما هناك اختلاف بين الأفراد يقتضي معاملة كل واحد بالأسلوب المناسب ، و يركز في النمط المرن على الأساليب التالية :

أ – أسلوب الرفق:

نعني الرفق المرونة والليونة ، أي الميل إلى الابتعاد عن العقاب والقهر والشدة والقسوة في المعاملة ، فعلى الأولياء الاعتماد على الرفق إزاء أبنائهم ، لأن آثاره على الطفل ألطف وأفضل وأفيد و أنفع ، فمعالجة خطأ الطفل عبارة عن محاولة تنبيهه إلى خطئه أو اعوجاجه بالرفق وليس بالقسوة أو الشدة أو نوع آخر من العنف كي يدرك خطأه و يعترف به و بالتالي يكون قد استجاب و اقتنع بخطئه أو سوء تصرفه مما يؤدي في المستقبل إلى عدم تكرار مثل هذا الخطأ فالمطلوب من أي مربي أن يكون رفيقا في معاملته امتثالا لقول الرسول الكريم عليه أزكى الصلاة والتسليم " إن الله رفيق يحب الرفق في الأمر كله " رواه البخاري عن عائشة رضي الله عنها ، ويقول صلى الله عليه وسلم " إذا أحب الله أهل بيت أدخل عليهم الرفق " رواه أحمد و البيهقي ، وقال صلى الله عليه وسلم " من يحرم الرفق يحرم الرزق كله" رواه مسلم .

تؤكد هذه الأحاديث ضرورة الرفق في المعاملة ، فالرفق صفة يتصف بها الله عزوجل كما يحب الله من الناس من يرفق بمواليه وبمن يتولى أمرهم مهما كانوا أبناءا أو أهلا أو عمالا.... والرفق نعمة من نعم الله المزجاة فمن أحبه من عباده ادخله عليه ورزقه ويقول في هذا الشأن الإمام أبو حامد الغزالي: " اعلم أن الرفق محمود ويضاده العنف" [152] ص 344.

كما جاء في كتاب إحياء علوم الدين : قول " سفيان" لأصحابه " الرفق أن تضع الأمور مواضعها الشدة في موضعها ، واللين في موضعه والسيف في موضعه والسوط في موضعه... فهذا ثناء أهل العلم على الرفق ، لأنه محمود ومفيد في أكثر الأحوال وأكثر واغلب الأمور... وإنما الكامل من يميز مواقع الرفق عن مواقع العنف يعطي كل أمر حقه.... فليكن ميله إلى الرفق فإن النجاح معه على الأكثر [152] ص ص 345 ، 346 .

ويقول أيضا " ابن مسكويه " "وإذا اخطأ الصبي فأوله أن لا يوبخ عليه ولا يكاشف بأنه أقدم عليه بل يتغافل عنه تغافل من لا يخطر بباله أنه قد تجاسر على مثله ولا هم به لاسيما إن ستره الصبي واجتهد في أن يخفي ما فعله عن الناس ، فإن عودته التوبيخ والمكاشفة حملته على الوقاحة وعرضه

على معاودة ما كان استقبحه وهان عليه سماع الملامة والذنب الأول الذي يرتكبه الصبي فيبغض عنه والثاني يتعب عليه غير مباشر والثالث يعاتب مباشرة فإن عاد إلى ذلك ضرب ضربا خفيفا" [153] ص ص 154 ، 155.

ويذهب الإمام أبو حامد الغزالي إلى تفسير ما ذهب إليه " ابن مسكويه " ، قائلا "مهما ظهر من الصبي خلق جميل وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه... فإن خالف ذلك... مرة واحدة فينبغي أن يتغافل عنه و لا يهتك ستره ولا يكاشفه ولا يظهر أنه يتصور أن يتجاسر أحد على مثله ولاسيما إذا ستره الصبي واجتهد في إخفائه... فعند ذلك إن عاد ثانية فينبغي أن يعاتب سرا ويعظم الأمر فيه ويقال إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا... ولا تكثر عليه القول في كل حين "[152] ص ص 101 . 102

يتضح لنا من خلال موقف ابن مسكويه و أبو حامد الغزالي على أن لا نوبخ الطفل في الخطأ الأول و إنما نتغاض عنه ، خاصة إذا ستر الطفل خطأه و اجتهد في إخفاء ما فعله عن الناس و إذا عاود الطفل الخطأ يعاتب سرا ، حيث شرح سبب العتاب أي ينبهه إلى الخطأ الذي ارتكبه و الثالثة أن يعاتب مباشرة فإن عاد إلى ذلك ضرب ضربا خفيفا. نفهم من خلال هذا كله على الوالديني إتباع أسلوب التدرج من الثواب إلى العقاب ، كما ينصح الإمام الغزالي إذا صدر من الطفل خلق جميل أو فعل محمود ينبغي على المربي (الوالدين) أن يكرمه على ذلك الفعل ، من أجل تشجيع الطفل على تكرار الفعل الحميد و الإكثار منه .

وهنا يبين لنا أبو "حامد الغزالي" الطريقة الأنجع في التعامل مع الأبناء عندما يصيبون وعندما يخطأون ، وخاصة أن هذه العملية كما قال " معتوق جمال " إستراتجية بباءة وليست هدامة كما هو معمول به من طرف العديد من الأولياء والمربين" [154] ص 92 ، وهذا ما لا نلاحظه في بعض الأسر عندما يصيب الطفل ويظهر مظهرا من مظاهر الخلق الجميل فبدلا من الثناء عليه و مكافأته بالكلمة أو الجائزة أو ذكر هذا السلوك الايجابي أمام الآخرين ، نجد هؤلاء الأولياء يعملون على تجاهله ويقابلونه باللامبالاة حيث بينت العديد من الدراسات خاصة في مجال علم الاجتماع التربوي أن الابن الذي يتحصل على نتائج جيدة ويقابلونها الأولياء بنوع من اللامبالاة دون شكر أو تشجيع تولد لدى التلميذ نوعا من السخط والغضب ويترتب عنها إهمال للدروس وتكون النتائج عكسية و الأمر نفسه عندما يتحصل الابن على نتائج ضعيفة ولا يعطونها الأولياء أدنى ملاحظة فهذا يساهم في تدهور وضعف التحصيل عند الابن ، فهذه المعاملة السيئة تشعر الطفل بان الدراسة غير مهمة وحجته في ذلك معاملة والديه للنتائج التي تحصل عليها .

فإرشاد الطفل عند ارتكابه الخطأ قليل اليوم في أغلب الأسر الجزائرية ، حيث نجد أن الابن عند إرتكابه الخطأ ولو للمرة الأولى يواجه بالسب الشتم والتهديد بالضرب ، وفي بعض الأحيان الأخرى يمارس عليه الضرب مباشرة وغيرها من الممارسات الأخرى العنيفة وهذا ما يدفع في غالب الأحيان في إصرار الابن على السلوك المنحرف ومنها العنف سواء على إخوته و أخواته أو أبناء جيرانه أو في المدرسة ضد زملائه أو ضد الأساتذة أو ممتلكات المدرسة ، حيث يجد المدرسة بيئة مواتية لإفراز تلك المكبوتات كما يوجد بعض الآباء من يفضحون أبنائهم أما الآخرين لارتكابهم أدنى خطأ ، وكذلك من بين الأخطاء التي يرتكبها الآباء في معاملة أبنائهم مقارنة الولد بالبنت على أنها أحسن منه وهذا يكون أمام مرأى ومسمع أفراد الأسرة، مما يؤثر سلبا على نفسية هذا الابن. وعليه يجب عدم التسرع في التعامل مع أخطاء الأبناء حتى لا نولد لديهم العقد النفسية والعنف المضاد..الخ.

فأسلوب الرفق يعتبر أسلوبا ذي فائدة كبيرة خاصة في المجال التربوي ، فمن خلاله يستطيع المربي (الوالدان) جعل الطفل مدركا هدف العملية التربوية ومن معاملة والديه له ، و بالتالي يترتب عنها قبول ما يطلب منه ، أو يوجه إليه دون إعراض ، و يحب و لا يكره .

ب- أسلوب الثواب:

أصبح من البديهي في مجال التربية و علم النفس على أن أثار الثواب أحسن و أفضل من أثار العقاب ، فالطفل الراشد إذا ما تعرض إلى العقاب سيتعلم كيفة عدم الوقوع فيها مرة أخرى ، و أما إذا أثبناه فسوف يجتهد أكثر ويقلع عن التفكير في ذلك العمل الذي حقق فيه نجاحا و أثبناه عليه فقط ، بل يحاول أن ينقل تلك النجاحات إلى مواقف أخرى, فالثواب يؤدي إلى تكرار ما يثاب عليه.

يعرف "محمد خليفة بركات" الثواب قائلا " هو كل ما يمكن أن يؤدي إلى خلق الشعور بالرضا و الارتياح سواء كان ذلك تشجيع لفظي أو التعبير العاطفي أو العطاء المادي مثل تقديم هدايا أو الاستجابة للرغبات و الاحتياجات الخاصة من النواحي الفيزيولوجية [155] ص 172.

و تعرفه " رمزية الغريب" بأنه " الثناء الذي يشعر المتعلم بالاعتراف من طرف الذين يقومون على تربيته و تعليمه مما يؤدي إلى تقوية الثقة بنفسه و قدرته و يشجعه على المزيد من التعلم [156] 250 .

يتضح لنا من خلال هاذين التعريفين أن الثواب ما يقدمه المربي (الوالدان) إلى الفرد من شكر و مدح و ثناء ، و كذلك كل ابتسامة أو عطاء مادي أو هدية أو شراء حاجات كالوازم أو سفر

و تجوال يتم إشباع الرغبات و الحاجات ، و هذا يؤدي إلى الشعور بالرضا و الفرح و الارتياح حيث يشعره بالاعتراف نظير جهده ، و هذا بدوره يؤدي إلى تقوية الثقة بالنفس و التي تدفعه إلى تكرار الصفات الحميدة ، ولهذا الاتجاه الوالدي في عملية التنشئة الاجتماعية المتمثلة في تشجيع الآباء للطفل على أداء عمله مهما كان صعبا وشحذ (رفع) معنوياته ، وتجديد الثقة في نفسه وقدراته الذاتية ومساعدته بالإمكانيات اللازمة في ذلك ، وتوضح له بأن مستقبله من صنع نفسه ، كما يظهر هذا الاتجاه في اهتمام الوالدين بإنجازات الطفل في المدرسة، كما يفهمانه أن من واجبه في المدرسة احتلال المرتبة الأولى في التحصيل العلمي ، و حسن المعاملة مع الزملاء و الأساتذة و الطاقم الإداري ، لكي يقابل في النهاية بالتهاني والفرح والجوائز والمكافئات ، حيث يجب على المربي (الوالدين) قبل الإقدام على إثابة الطفل و تقديم المكافأة له و تحديدها ، إدراك جدرية الطفل للإثابة و المكافأة و يجب مراعاة ما يلي [152] ص ص 201 ، 202 :

- إثابة الطفل عند قيامه بالسلوك الذي يستحق به المكافأة حتى لا تفقد المكافأة معناها, أي يجب مكافأة الطفل مباشرة بعد إنجاز السلوك الحميد ، بمعنى أن لا يكون الفارق الزمني بين السلوك ووقت منحها مدة طويلة ، حتى لا تفقد الرابطة بين العمل و الثواب و بالتالي تكون بينهما رابطة قوية .

- أن تكون قيمة المكافأة مناسبة لقيمة الفعل المنجز في قيمتها ، بحيث لا يجب أن تكون تافهة هزيلة أو أن تكون كبيرة تفوق ذلك العمل بكثير و تفوق قيمته ، و إذا كانت بهذا الشكل فقد تصعب مقدرة الشخص المربي على مجازاة الطفل ، كذلك قد تصعب المكافأة المقدمة للطفل في إنجازاها و يترتب عنها خمول الطفل ، كما تفقد فعاليتها و قوة تأثيرها عليه ، و يجب المزاوجة في المكافأة تارة مادية ، و تارة أخرى معنوية .

- مكافأة الطفل كلما صدر منه شيء محمود ، لكي تثبت فيه العادة الحسنة و النشاط الفعال و على المربي (الوالدين) مكافأة الطفل على مرأى و مسمع و حضور الآخرين كما قال " أبو حامد الغزالي" : " و يجازي عليه لما يفرح ويمدح بين أظهر الناس" .

- لا يجب أن يوعد الطفل بالمكافأة في الوقت الذي لا يستطيع فيه الوفاء بوعده.

ج- أسلوب الموعظة:

من الأساليب المهمة في التنشئة أسلوب الوعظ والإرشاد وإحياء الضمائر الميتة و هز وشحن العواطف البليدة ، وتوجيه النصح لتعديل السلوك وتقويم الأخلاق قال الله تعالى " يا أيها الناس قـــد

جاءتكم موعظة من ربكم وشفاء لما في الصدور وهدى ورحمة للمؤمنين" سورة يونس ، الآية 57 .

فأسلوب الموعظة من الأساليب التربوية التي يعتمدها الآباء والمربون الواعون بدورهم وبأهمية الموعظة ، ويعتمدون على هذا الأسلوب في تربية أبنائهم ومربيهم ، لأن الموعظة اللطيفة والخفيفة والمؤثرة ترد الطفل إلى صوابه ، وتعوده على مكارم الأخلاق ، قال تعالى : "وإذا قال لقمان لابنه وهو يعظه ، يا بني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم" سورة لقمان ، الآية 13 ، كما يقول في سورة آل عمران " هذا بيان للناس وحده وموعظة للمتقين " سورة آل عمران الآية 138، ويقول أيضا " أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة " سورة النمل الآية 125 ، ويقول جل شأنه " وأقيموا الشهادة لله ذالكم يوعظ به من كان يؤمن بالله واليوم الآخر ومن يتق الله يجعل له مخرجا " سورة الطلاق الآية 02 .

للموعظة تأثير كبير على الطفل في تبصيره بحقائق الأشياء وتوعيته بما يجب القيام به ، وما يجب تجنبه ، فالطفل يتأثر بالموعظة والنصيحة ويتقبلها بكل سرور ، وإذا وجد من يعضه يصبح مطبق لما يتعظ نه من المواعظ ، ويدافعا عنها و داعيا إليها إذا وجد الوسط المناسب في ذلك ، ولا تكفي الموعظة وحدها في التربية إذا لم يكن بجانبها القدوة و الأسوة من الواعظ والوسط الذي يسمح بتقليد القدوة .

د- أسلوب القصص:

القصة هي إعادة ترتيب الأحداث الماضية ترتيبا ذهنيا نظريا وتقديمها للناس للاعتبار والتعلم والاستفادة من الماضي للنجاح في الواقع وللقصة تأثيرها في النفوس لأنها تعيد صياغة الماضي في شكل تجارب وعبر ودروس، وقد نبه الله عزوجل في القرآن الكريم إلى هذا الأمر إذ نجد في كثير من الآيات قصص للأمم السابقة قال الله عز وجل " نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرءان وان كنت من قبله لمن الغافلين " سورة يوسف الآية 03 ، " فاستخدام القرءان الكريم لهذا النوع من أنواع التنشئة الاجتماعية لتربية الأفراد روحيا وعقليا ونفسيا" [157] ص 237.

من المفروض على المربي الاعتماد في تربيته على الأساليب المختلفة وغيرها ، وأسلوب القصص هو أحد الأساليب غير المباشرة ، فعلى المربي الابتعاد عن أسلوب الشدة والأوامر والنواهي مثل افعل هذا ، لا تفعل كذا وكذا... ففوائد الأوامر والنواهي قليلة بل ضعيفة وقد تكون مضرة وغير سليمة ، بحيث تجعل الفرد لا يفكر إلا في ذلك الشيء الذي حذر من القيام به فالأفضل الابتعاد عن هذه الأساليب وإتباع أسلوب التوجيه والموعظة والقصص .

" وآيا كان الأمر فلا شك أن قارئ القصة وسامعها لا يملك أن يقف موقفا سلبيا من أشخاصها وحوادثها فهو – على وعي أو غير وعي – يدس نفسه على مسرح الحوادث و يتخيل المشاركة في هذا الموقف أو ذاك ، و يبدأ في الموازنة بين نفسه وبين أبطال القصة ، فيوافق أو ينكسر أو يمتلكه الإعجاب ، والإسلام يدرك هذا الميل الفطري للقصة ، ويدرك ما لها من تأثير ساحر على قلوب فيستغلها لتكون وسيلة من وسائل التربية والتقويم " [157] ص 273.

فمثلا لو نأخذ قصة " يوسف" عليه السلام لما فيها من بلاغ البيان والتصوير ، وتبين حسد إخوة يوسف الذين رموا أخاهم في الجب ، وعشق زليخة امرأة العزيز له ، واتهامه بالخيانة و رميه في السجن ، حيث نلتمس فيها تأثيرا بليغا على نفسية القارئ و السامع لها حيث تقشعر الأبدان نتيجة تأثيرها على نفسية الفرد .

لأسلوب القصة تأثير إيجابي كبير على نفسية المستمع لها حيث يجب على المربي تجنب استخدام أسلوب الأمر والنهي لأنه أسلوب يدل على وجود ضغط و إلزام نحو الشخص الذي وجهت هذه الأوامر ، كم أنها مانعة مثبطة للقريحة ، " يجب أن تكون العبارة التي تجيء فيها الأوامر بلهجة وصوت يشعر معها التابع آليا أن مشاعره الشخصية قد وضعت موضع التقدير ولم تأخذ مأخذ المسلم به جدلا ، إن الانتصار والاستبداد يقابلان في الغالبية بالاستياء والامتعاض حتى ولو لم يكن هذا الاستياء والامتعاض واضحا وضوحا مباشرا" [158] ص ص 140 ، 141 .

فبالقصة تتحرك خوالج النفس ودوافع الإنسان ، فقد يميل المستمع إلى أحداثها ويتأثر بها أيما تأثير خصوصا إذا كان المربي – الوالدان – يتقن كيفية روايتها ، حيث يراعي فيها ما يحرك نفسية الطفل بالأسلوب الذي يفهمه ولا تكون طويلة عليه مملة .

و- أسلوب القدوة :

لعل القدوة في التربية هي من أنجع الوسائل المؤثرة في إعداد الولد وتكوينه نفسيا واجتماعيا لأن المربي هو المثل الأعلى في نظر الطفل ، فالنموذج السلوكي الواقعي يحرك نفسية الطفل ما لا يفعله القول الكثير فهو يرى مشاهدا ماثلة أمامه يحس بها ويلمسها ، ولذلك أمر الله تعالى عباده بالاقتداء برسوله الكريم محمد صلى الله عليه وسلم قائلا جل شأنه " لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجوا الله واليوم الآخر " سورة الأحزاب الآية 21 ، فمن الخطأ أن ينهر (نهي) المربي الطفل عن شيء وهو فاعله أو يأمر بفعل شيء وهو لا يأتيه ، وما أكثر هذه التصرفات في مجتمعنا لأن ذلك يؤجج في نفسية الطفل اللامبالاة والسخرية من الأشياء التي يتلقاهـــــــا والتسيب

والإهمال .

فالقدوة تعتبر عاملا فعالا في صلاح الولد أو فساده ، فالولد الذي يسمع من أبويه كلمات اللعن والسب والشتم لا يمكن أن يتعلم حلاوة اللسان ، والذي يرى من أبويه الغضب والعصبية والانفعال لا يمكن أن يتعلم الاتزان ، وهكذا دواليك لأن الطفل يتعامل مع الآخرين في إطار دائرة العلاقات الاجتماعية الخاصة وحسب النموذج الذي رآه .

فالولد مهما كانت فطرته نقية فإنه لا يستجيب للتنشئة الصالحة، ما لم ير في المربي المثل العليا ومن السهل على المربي تلقين الولد منهجا من مناهج التربية ولكن من الصعب أن يستجيب الولد لهذا المنهج حين يرى صاحب التأطير و الذي يقوم بتوجيهه غير محقق لهذا المنهج وغير مطبق لأصوله ومبادئه ، ومن هنا كان تقريع شاعرنا العربي أليما في المعلم الذي يخالف فعله قوله [159] ص 476 :

يا أيها الرجل المـــعلم غيره هلا لنفسك كان ذا التعليم
تصف الدواء لذي السقام وذي الضنى كيما يصح به وأنت سقيم
ابدأ بنفسك فانهها عـــن غيها فإذا انتهت عنه فأنت حكيم
فهناك يقبل ما وعظت ويقتدى بالعلم منك وينفع التعليم .

و التربية الإسلامية تعتبر أسلوب القدوة من أهم الأساليب التربوية لذلك توصي المربين والأولياء بأن يكونوا قدوة لأبنائهم لأن الوليد البشري يولد وهو لا يحمل أي سلوك اجتماعي ، اللهم الاستعدادات التي يحملها فهي تؤهله لتعلم واكتساب ما يوجد بمحيطه الاجتماعي ، حيث يقول الله تعالى في هذا الموقف " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا" سورة النحل الآية 78 .

ويروي " الجاحظ عن كلام " عقبة بن أبي سفيان " لمؤدب ولده قائلا " يكون أول ما تبدأ به من إصلاح بيتك ، إصلاح نفسك فإن أمنيتهم معقودة بعينيك ، فالحسن عندهم ما استحسنت ، والقبح عندهم ما استقبحت " [153] ص 77 ، فالطفل ينشأ على ما يتلقاه من والديه ويتعلم ما يعلم ويتأثر بفضائه الأسري والمدرسي والاجتماعي ، وفي لحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول " المرء على دين خليله فلينظر أحدهم من يخالل" رواه الترمذي .

فالمطلوب من الشخص الواعي الاقتداء بمن هو أفضل وخير, فإن لذلك آثار إيجابية ، ويجب على الإنسان أن يكون قدوة لغيره في أعماله وسلوكاته وأقواله والطفل يقتدي بمن هو أكبر منه خاصة

إذا كان والده أو معلمه ، ولهذا يجب على الوالدين أن يكون قدوة حسنة لولدهما ، فلا يأمر بما لا يأتمر به ولا يفعله هو و لا تنهي عما لا يستطيع الابتعاد عنه هو ، حيث يقول " الشيخ البشير الإبراهيمي " في هذا الصدد " لا يستطيع إصلاحهم – المربي – إلا إذا كان هو صالحا لأنهم يأخذون منه بالقدوة مما يأخذون منه بالتلقين... كونوا لتلاميذكم قدوة صالحة في الأعمال والأحوال ولا يسمعون إلا الصادق من الأقوال ، وأن الكذب في الأحوال أضر على صاحبه وعلى الأمة به من الكذب في الأقوال ، فالأقوال الكاذبة قد يحرز منها وأما الأحوال الكاذبة فلا يمكن منها الاحتراز " [160] ص ص 163 ، 165 .

تكمن أهمية أسلوب القدوة في مدى التأثير والتأثر ، أي تأثير الكبير الذي هو قدوة للصغير في غالب الأحيان و يقول " محمد قطب " في هذا الشأن : " إن الولد الذي يرى والده يكذب ... لا يمكن أن يتعلم الصدق ، والولد الذي يرى أمه تغش أباه أو أخاه أو تغشه هو نفسه فلا يمكن أن يتعلم الأمانة... والأسرة هي المحضن الذي يبذر في نفس الطفل أول بذرة ويكيف بتصرفاته مشاعر الطفل وسلوكه" [157] ص 226 ، فالتربية بالقدوة هي الأسلوب الفعال والأقرب إلى النجاح والوصول إلى المبتغى .

هـ- أسلوب التنشئة بالعادة :

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم " كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه " حديث شريف ، يتبين لنا من هذا الحديث أن دور التنشئة الاجتماعية للطفل يكمن في تأصيل العادات الحسنة فيه وتدريبه عليها حتى يألفها وتصبح سلوكا تلقائيا في شخصيته، ويتدعم هــذا الأسلوب من التنشئة إذا كانت البيئة التي تحيط بالطفل بيئة صالحة، وكان الاهتمام من قبل الوالدين من رعاية وتقبل وتلقين للمبادىء فلا شك أن التنشئة حينئذ تؤتي ثمارها، مصداقا لقول الرسول صلى الله عليه وسلم " لأن يؤدب الرجل ولده خير من أن يتصدق بصاع " رواه الترميذي وقال أيضا " علموا أولادكم الخير وأدبوهم " حديث شريف .

ي- التربية بالملاحظة :

المقصود بها ملازمة الطفل وملاحظته في الإعداد النفسي والاجتماعي والسؤال المستمر عن وضعه والشيء المتفق عليه والواضح أن ملاحظة الولد ومراقبته لدى المربي هي أفضل الأسس في التربية ،لأنه من الواجب على المربي أن يضع الولد دائما تحت مجهر الملاحظة والملازمة ، حيث على المربي رصد جميع تحركاته وأقواله وأفعاله وتوجهاته ، فإذا رأى منه سلوكات ايجابية أكرمه وشجعه عليها ، وان رأى منه سلوك منحرف نهاه عنه وحذره منه و بين له عواقبه الوخيمة .

و- أسلوب التدرج في المعاملة :

يدعوا المربين إلى عدم اللجوء إلى العقاب مثل التأنيب, والزجر والقسوة إلا بعد فشل جميع الأساليب الأخرى ، لأن العقاب هو الأداة الأخيرة التي يلجأ إليها ، وعند اللجوء إلى هذه الوسيلة يجب أن لا تكون قاصية أو شديدة ، وإنما تكون مقرونة بالرأفة والرحمة والشفقة .

فالعقاب هو أخر وسيلة يلجأ إليها الوالدين عند فشل الأسلوب المرن، فأغلب المشكلات الاجتماعية وخاصة الانحرافات بشتى أنواعها المرتكبة من طرف الأبناء بما فيها العنف الممارس في المؤسسات التربوية ترجع إلى الأنماط التربوية العنيفة مثل الضرب والشتم والسب والسخرية من المذنب والعمل على فضحه والإشهار به أما الآخرين، وهذا يولد لديه روح الانتقام والعمل على المواصلة في الانحراف بما فيها العنف الذي يمارسه في المدرسة ضد الآخرين .

فكثير من العلماء ، منهم ابن سينا وابن خلدون وأبو حامد الغزالي وغيرهم أكدوا على أنه لا يجوز للمربي اللجوء إلى العقوبة إلا عند الضرورة القسوة وأن لا يلجأ إلى الضرب إلا إذا فشل في الأساليب المرنة سابقة الذكر، وعند اللجوء إلى هذه الوسيلة يجب أن لا تكون قاسية أو شديدة وإنما تكون مقرونة بالرأفة والرحمة والشفقة .

وقد أكد "ابن خلدون" في مقدمته أن القسوة المتناهية تعوده الخمول والجبن و الهروب عن تكاليف الحياة فيما قاله " من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم... سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاها إلى الكسل، وحمله إلى الكذبوالخبث خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة ولذلك سارت له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية التي له " [111] ص 613 .

يتضح مما سبق أن الأسلوب التربوي الذي يتبعه المربي مع الطفل له تأثير كبير على مجرى حياة الطفل حاضرا و مستقبلا ، إما آثار ايجابية إن كانت الأساليب سليمة ، و إما آثار سلبية إذا كانت الأساليب سيئة على الطفل من جميع النواحي النفسية و العقلية و البد نية و المدرسية و الاجتماعية .....إلخ .

وقد أصاب ابن خلدون في توضيح ما ينشأ من الأثر السيئ والنتائج الوخيمة بسبب القهر واستعمال الشدة و العنف في الولد قائلا " إن من يعامل بالقهر يصبح حملا على غيره إذ هو يصبح عاجزا عن الذود عن شرفه وأسرته لخلوه من الحماسة والحمية على حين يقعد عن اكتساب الفضائل

والخلق الجميل... وبذلك تنقلب النفس عن غايتها وعن مدى إنسانيتها"[159] ص 565.

لعل هذا الذي ذكره "ابن خلدون" يتفق كل الاتفاق مع التوجيه والأساليب السالفة الذكر في الملاطفة والرفق واللين ، وعلى المربي أي يكون حكيما في استعمال العقوبة الملائمة التي تتفق مع ذكاء الطفل وثقافته ومزاجه كما عليه عدم اللجوء إلى العقوبة إلا في مرحلتها ، معنى هذا أن هناك مراحل من المعالجة والتأديب يجب أن يمر عليها المربي قبل اللجوء إلى الضرب لعلها تؤدي الغرض في إصلاح اعوجاج الطفل لان المربي كالطبيب كما قال أب حامد الغزالي .

كذلك نصح "ابن الجوزي" الأولياء والمربيين بشكل عام بالتبصر وعدم التسرع في التأنيب والتوبيخ والعقاب ، وبهذا نجده قد سبق علماء التربية المعاصرين وخاصة المتخصصين في علم النفس المدرسي ، وعلم نفس الطفل الذين أشاروا إلى أغلبية العقد والأمراض النفسية التي يعاني منها الأطفال نتيجة المعاملة التي تلقونها في الأسر والمدارس وعليه يقول " ...فان أساء تغافل عن إساءته ولا يهتك مؤدبه مابينه من الستر ولا يوبخ إلا سرا " [161] ص 213 ، وهذا عكس ما هو موجود في الأسر الجزائرية والمدارس حيث يعاني الصبية من ويلات المعاملة نظرا لغياب الثقافة التربوية لدى المربيين سواء الآباء أو المدرسين.

يقول "ابن سينا:" إذا اقتضت الضرورة الالتجاء إلى العقاب فإنه ينبغي مراعاة منتهى الحيطة والحذر ، فلا يؤخذ الوليد بالعنف وإنما بالتلطف ثم تمزح الرغبة بالرهبة ، وتارة يستخدم العبوس أو ما يستدعيه التأنيب ، وتارة يكون المديح التشجيع أجدى من التأنيب وذلك وفق كل حالة خاصة"[148] ص 233.

نستنتج من خلال قول "ابن سينا" عن العقوبة أنها الوسيلة الاحتياطية التي يرجع إليها المربي حينما لا تنفع الوسائل الأخرى ولا النصح ولا الموعظة ولا التشجيع ولا التحذير أو أية وسيلة أخرى ، لأنه ينصحنا بعدم استعمال العنف للوهلة الأولى وعلى المربي الحيطة والحذر في معاملته لأن الأطفال يختلفون من حيث الاستعدادات والقدرات ، كما أن مزاجهم يختلف حسب الأشخاص فمنهم صاحب المزاج الهادىء المسالم ، ومنهم صاحب المزاج المعتدل ومنهم صاحب المزاج العصبي الشديد ، وكل ذلك يعود إلى الوراثة أو إلى مؤثرات بيئية أو إلى عوامل النشأة والتربية.

فالمربي الناجح هو الذي يطلع أولا على السبب الذي دفع بالطفل إلى ذلك التصرف السيئ وبعدها يستخلص العلاج الناجح لذلك ، فالأسلوب أو الوسيلة يتحدد من خلال عاملين اثنين ، الأول هو معرفة الدافع أو سبب الخطأ أو السلوك السيئ ، والثاني هو معرفة شخصية الطفل المخطئ

أو المسيء ، وبعدها يمكن للمربي أن يحدد الأسلوب الذي يتبعه مع الطفل هل بوعظه ؟ ، أم بكلمة زجر ؟ ، أم بنظرة خاطفة ؟ ، أم بضربة خفيفة ؟... الخ ، وغير ذلك من الأساليب و الكيفيات.

والمطلوب من المربي أن يتدرج معه في المعاملة من الأخف إلى المعتدل إلى الأشد ، في هذا الصدد يقول الإمام "أبو حامد الغزالي":" المربي كالطبيب لا يجوز أن يعالج المرض بعلاج واحد مخافة الضرر, كذلك المربي لا يجوز له أن يعالج مشكلات الأفراد وإصلاح اعوجاجهم بعلاج واحد كالضرب مثلا أو التوبيخ أو المدح أو الإثابة..." [150] ص 69 .

إن إطلاع الإمام " أبي حامد الغزالي " ومعرفته أحوال النفس وأغوارها وما فطرت عليه قادته إلى فكرة الثواب والعقاب كوسيلة تقويمية لسلوك الطفل و مدى تأثير هذه الوسيلة عليه ، حيث يطالب الإمام الغزالي بالتدرج في محاسبة الطفل و معاملته ، و أن لا يذهب مباشرة إلى الضرب حيث يؤكد على عدم محاسبته حسابا عسيرا بل ينصح بضرورة التغافل عنه في حالة ما إذا صدر منه شيء غير مقبول خاصة إذا ما حاول الطفل ستره أو إخفاؤه. كما ينصح "الغزالي" بعدم الإكثار من اللوم و العتاب على الطفل ، لأن هذا الأسلوب يفقد معناه حيث يقول:" و لا تكثر القول عليه بالعتاب في كل حين فإنه يهون عليه سماع الملامة و ركوب القبائح و يسقط وقع الكلام من قلبه و ليكن الأب حافظا هيبة الكلام معه فلا يوبخه إلا أحيانا" [152] ص ص 201 ، 202 ، فمن الأفضل الابتعاد عن هذه الطريقة، فمعاملة الطفل يجب أن تراعي دوافعه و طبيعة شخصيته و إلا آلت إلى الفشل .

كما يتحدث الإمام "الغزالي" عن اللذة و الآلم ، الأول نتيجة الثواب و الثاني نتيجة العقاب الذي يثيب به المربي الطفل أو يعاقبه و في هذا المجال يقول أيضا :" إن اللذة تعظم متى صدر الثناء من بصير بالصفات المثنى عليها ، و أنها تضع فإذا كان المادح ممن لا يؤبه له ، فثناء المثني و مدح المادح سبب لاصطياد قلب كل من يسمه ، لا سيما إذا كان ذلك ممن يلتفت إلى قوله و يعتمد بثنائه [162] ص 96 .

فالنفس تتلذذ بالمدح و تتألم باللذم ، فالطفل الذي يتستر على سلوك ما إنما هوعبارة عن خجل لما قام به و ما صدرعنه ، لذلك يجب أن يغض الطرف عنه لأنه يؤلمه حيث يقول الإمام "الغزالي" في هذا الجانب : "فالذم مؤلم للقلب كما أن الضرب مؤلم للبدن" [162] ص 96 .

نستخلص من كلام الغزالي أن المربي الناجح هو الذي يعرف كيفية التعامل مع أخطاء الطفل من خلال التدرج في المعاملة ، لأن هذه الطريقة تكمن في كيفية النفوذ داخل نفسية الطفل و الغور

فيها من أجل نشأته و تقويمه السليم ، فإذا قام الطفل بعمل حسن أو أظهر خلقا حميدا فعلى المربي مكافئته و يجازيه على حسن الخلق ، أو على سلوكه الطيب بمدحه أو منحه شيئا ماديا يراه المربي ذو فعالية و فائدة على نفسية الطفل ، أما إذا صدر منه شيئا قبيحا فعلى المربي أن يستره و لا يجاهر به إذا كان أول مرة ، أما إذا تكرر منه فعلى المربي عتابه سرا فيما بينهما فقط و يتم تحذيره من تكرار ذلك ، و إذا ما تكرر ذلك و لم ينفع معه التستر و لا المعاتبة و التحذير انتقل المربي إلـــى أخرى و يعاقب فيها الطفل بالضرب الخفيف.

و لعل "الطهطاوي" أحد المربين الكبار أكد على هذا الاتجاه في التربية – التدرج في المعاملة- و ظل يردد وجوب تقديم الثواب على العقاب في أبيات شعرية منها هاذين البيتين اللذين يرشد فيهما الأب فيقول [163] ص 63 :

إن رمت أن تشوق الأولاد و أن ترى من نجلك اجتهادا

فعده بالإتحاف يوم العيد و قدم الوعد على الوعيد .

والهدف من عقوبة الضرب ليس إلحاق الأذى بالمعاقب – الطفل – وإنما الغاية منها العلاج و التقويم و لإصلاح حيث يقول "القابسي" في رسالته المفصلة لأحوال المعلمين و المتعلمين وجوب إحاطة العقوبة بمجموعة من الشروط إذ يقول " إذا استأهل الضرب فاعلم أن الضرب من واحدة إلي ثلاثة ، وهذا هو أدبه و إذا فرط فتثاقل عن الإقبال علي العلم فتباطأ في حفظه....فنبه مرة بعد مرة فأكثر الغافل و لم يفد الغزل و التقريع بالكلام الذي فيه تواعد من غير شتم و لا سب لعرض.....و صفة الضرب هو ما يؤلم و لا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع أو الوهن المضر"[150] ص 73 .

فالقا بسي هنا لا يدعو إلى عقوبة الضرب إلا بعد فشل جميع الوسائل الأخرى بعد التنبيه و التقريع بالكلام و التواعد... و إذ كان و لابد منها نهي عن ضرب الصبيان في حالــة الغضب حتى لا يكون الضرب من أجل إشفاء غليل المربي و إنما من أجل العلاج و الإرشاد و الإصلاح و هذه هي الشروط التي وضعها [153] ص 255 .

1 - لا يقوم المربي بعقاب الطفل إلا لذنب ارتكبه.

2 - لا يكون الضرب فوق ثلاث ضربات.

3 - يكون الضرب على الرجلين, لان الضرب فيهما أمن.

4 - تجنب الضرب على الوجه أو الرأس لأن ذلك قد يوهن العين أو الدماغ.
5 - تكون أداة الضرب الفلقة و يكون العود رطبا مأمونا.
6 - تجنب الأماكن الحساسة من الجسم
7 - يقوم المربي نفسه بالضرب و لا ينوب عنه أي أحد في ذلك .

وضع "القابسي" هذه الشروط من أجل أن لا يلحق بالطفل الأذى و الضرر عند التأديب بالضرب وعلى المربي أو المؤدب إستعمال أداة مناسبة و غير ضارة ، و في هذا المجال يقول أيضا "الشيرزي":" لا يضرب صبيا بعصا غليظة تكسر العظم ، و لا رقيقة تؤلم الجسم بل تكون وسطا و يتخذ مجلدا عريض السير يعتمد في ضربه على اللوايا و الأفخاذ و أسافل الرجلين ، لأن هذه المواضع لا يخشى منها مرض و لا علة" [150] ص 74 .

فمن خلال قراءتنا وتحليلنا لهذا النمط نستنتج أن الطفل عندما لا تفلح معه الأساليب السهلة و المرنة القائمة على الحوار والتلقين الهادىء والتأديب اللين وجب عندئذ علاج آخر حاسم يضع الأمور في موضعها الصحيح ، وذلك عن طريق العقوبة ، غير أنها ليست صالحة لكل الناس فهناك صنف من الأفراد تكفيه النظرة المتوعدة وهناك من ينتبه من كلمة طيبة وهناك من يتبلد حسه ولا تنفع معه موعظة ولا قدوة ولا نصيحة ويتمادى في انحرافه عن السلوك الحميد ، في هذه الحالة لابد من الزجر وتسليط العقوبة حتى ينتبه ويصحو من غفلته ويستجيب لدواعي التنشئة السليمة و هذه المعاملة هي آخر مرحلة يتطرق إليها المربي بعد فشل الطرق المرنة السالفة الذكر في اعوجاج الفرد وعليه يبقى العقاب نمط من الأنماط التربوية لا القمعية هو موجود اليوم سواء أكان في الأسرة أو المدرسة أين يمارس فيها أبشع أنواع العنف ضد الأبناء مما تنتج العنف المضاد .

4-3-2- النمط التربوي العنيف وأساليبه :

هو ذلك النمط الذي يعتمد على التشدد والتصلب وعدم التسامح والصرامة في إصدارالأوامر والنواهي والضرب والشجار والعقاب... الخ فإذا كان الأب يتصف بالشدة ترتب عنه عقاب مباشرة بعد صدور ذلك التصرف السيئ أو حين معرفته ، أو يوجه له توبيخا شديدا وينذره العقاب الشديد وبعدم التساهل و التسامح معه دون أن يسأله عن سبب وكيفة صدور ذلك التصرف ، ومبدأ هذا النمط يرتكز على فكرة تعني أن الحياة جد يجب عدم التسامح فيها وعدم التهاون, من عصى أو أخطأ تحمل وزر خطأه أو عصيانه .

فهذا النمط يعتبره المربي كصراع يريد أن يخرج منه منتصرا، وهو يصر على عدم التخلي عن

كل ما يخصه ، وأن يكون الحق دوما إلى جانبه وأن تنحني كل مقاومة أمام مشيئته المطلقة ، وهذا التسلط يؤدي في أغلب الحالات إلى نتائج تربوية غير محمودة العواقب ، لأنها تغذي التمرد والقلق وتسبب للأهل مفاجآت مؤلمة عندما يصب إلى مرحلة المراهقة .

والنمط العنيف لا يقر بالفروق الفردية ، أي أنه لا يهتم بالإختلافات و الاستعدادات والقدرات بين الأفراد في تنفيذ ما هم مطالبون به ، إنما يعود إلى كونهم كسلاء وليس إلى ضعف قدراتهم واستعداداتهم .

ويمثل هذا النمط في مجموعة من الأساليب منها :

أ - أسلوب الشدة :

الشدة والسيطرة تولد التوتر والمقاومة فالانفجار بمفهوم فيزيائي عرف الباحثون السلوك الدكتاتوري المتشدد بأنه " السلوك المبني على الشدة والأوامر والنواهي والتهديدات واللوم الإصدار الجامد على الشكليات" [164] ص 147 ، ويؤكد علماء النفس والتربية على أن" هذا النمط من التربية أو الإشراف مردودية ضعيفة بالمقارنة مع الأنماط الأخرى, وهذا النمط لا يليق إلا في مواقف قليلة" [150] ص 66 ، ويقسم أحمد هاشمي القسوة إلى نوعين [165] ص 34 :

*- النوع البدني : يتمثل في الضرب بالوسائل المختلفة كاليدين ، و الرجلين، و بالسياط أو الحزام ، أو الحبل ، أو العصا ، أو المسطرة ، أو الحرق بالنار، و الكي بالسيجارة...الخ من وسائل العقاب .

*- النوع النفسي : مثل منع الطفل من الضحك، أو حرمانه من اللعب والمرح أو طرده من المجلس أمام أعين الآخرين ، أو منعه من الجلوس مع أقرانه...الخ من أنوع العقاب النفسي.

ففي هذا الاتجاه –النمط- يميل فيه الوالدين إلى السيطرة على الأبناء وضبطهم بالمعاقبة على أخطائهم مهما كانت صغيرة ، أو التهديد بالعقاب المستور، وعدم إتاحة الفرصة لهم للتصرف في أي شيء ، كما لا يسمحون للطفل باتخاذ أي قرار ولو كان متعلقا بشخصيته ، ويكون هذا الاتجاه عن حب التسلط والسيطرة واثبات الشخصية لدى الأبوين في الأسرة والخوف من خروج الطفل عن طوعهما .

وهذا الذي أكده الكثير من المربيين منهم "ابن مسكويه" و "ابن سينا" و "الغزالي"

و"ابن خلدون" و "روسو" وغيرهم على أن اعتماد الشدة كأسلوب تربوي مع الأطفال مضر بهم وبمستقبلهم النفسي والدراسي والاجتماعي... نتيجة للآثار السلبية التي تخلفه الشدة على الطفل .

والقسوة في بعض الحالات تعني " عدم الرغبة في الطفل ونبذه وعدم إحساس الطفل بالحب والعطف مما يعرض الطفل بالشعور بالإهمال وأثره السلبي في تحطيم نفسية الطفل" [166] ص 112.

نستنتج من هذا التعريف أن القسوة و الشدة على الطفل من طرف والديه تشعره بأنه غير مرغوب فيه وغير محبوب من والديه ولا ذا قيمة في الأسرة ، كما تعبر له عن مدى كراهية الوالدين وعدم قبوله ووجوده في الأسرة وهذا الرفض الاجتماعي الناتج عن معاملة الوالدين يأخذ عدة صور تتمثل في :

- يكون عن طريق تكرار الإشارة إلى نواحي النقص في الطفل، وتركيز جل ملاحظات الولدين عليها وسبه بها.
- هجر الطفل وعدم الكلام معه أو الجلوس إليه أو طرده من البيت لأتفه الأسباب ومنع الطعام عنه، وعدم الإنفاق عليه وعدم الرغبة في تعليمه، وعدم الفرح به عندما ينجح في دراسته أو يقوم بأفعال ايجابية.
- مقارنة الطفل بغيره مما يشعره بأنه ليس على نفس المستوى مع زملائه ويشعره بالنقص نحوهم.
- تعريضه للعقاب الشديد والضرب المبرح والاحتقار و التأنيب المستمر.

ولعل هذه المعاملة السيئة تؤدي بالطفل إلى الاحتضان بالشارع وجماعة الرفاق ويكون عرضة للانحراف الاجتماعي ، كما أنه نتيجة الإحباط الذي يصاب به من جراء هذه المعاملة الأسرية يجنح إلى ارتكاب أعمال عدوانية وعنيفة ضد أشخاص آخرين ، أو في المؤسسة التربوية التي يكون فيها سواء ضد زملائه أو مدرسه أو ممتلكات المدرسة وقد يؤدي به –الأسلوب- إلى خلل في شخصيته يظهر في شكل عدم القدرة على التكيف الاجتماعي والانطواء والعزلة والتسرب المدرسي والشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس ...الخ .

حيث يرى " محمد عبد الرحيم عدس " في هذه المعاملة السيئة إلى أن هناك " من الآباء من عانى أثناء طفولته من تعسف الأبوين وقسوتهما عليه لذا فهو يقوم بالدور نفسه مع أبنائه فيقسوا عليهم

كما قسا أبويه عليه " [167] ص 20 ، وهناك من الآباء له غريزة حب التسلط والسيطرة حرم من ممارستها في العمل أو مورست عليه فيمارسها على أبنائه .

ب- أسلوب الترهيب :

الترهيب وهو أسلوب من الأساليب التربوية الذي يعتمده المربون, والترهيب يكون بعدة صور وأشكال بالوعيد أو الحرمان من شيء يحبه الطفل مثل : لعبة أو جولة أو ملابس ..إلخ ، والقرآن الكريم أكد على أسلوب الوعد والوعيد ، والوعد يسبق الوعيد دائما ، فهو يعد بحسن الدار للمؤمنين الطائعين ، و يتوعد بسوء الآخرة للكافرين والمنافقين والعاصاة .

يقول الله تعالى: " إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجرا كبيرا. وأن الذين لا يؤمنون بالآخرة أعتدنا لهم عذابا أليما" سورة الإسراء ، الآية 9 ،10 .

ج- أسلوب التخويف :

"التخويف هو سلوك يقوم به المربي من خلاله بتخويف الطفل بشيء من أشياء كأن يخوفه بالضرب أو إلى إدخاله إلى مكان مظلم, أو بتخويفه بالشياطين و العفاريت ، أو الطرد من البيت ليلا أو بفضحه وبإفشاء سره أمام شخص يخجل منه...الخ ، إلى غير ذلك من الصور وأشكال التخويف و التي تختلف باختلاف شخصيات الأفراد و خلفياتهم الاجتماعية و الثقافية و المهنية ... فهناك صور من التخويف قد تكو ن أخف أو أقوى مما ذكر " [165] ص 68 .

و المربي الذي ينتهج هذا الأسلوب في معاملة أبنائه لا يدرك بأن ذلك يؤثر على نفسيته ويكون نموه مضطربا وتصحبه عقدة الخوف حتى سن متأخر، نتيجة الأسلوب الخاطىء الذي انتهجته الأسرة في تربية الأبناء ، لاعتقادهم أنه أسلوب يساعد الطفل في تنشئته ، ولكن في حقيقة الأمر هو أسلوب مدمر لشخصيته .

حيث يقول في هذا " عربية بن سعيد " أن " الصبي يربو جسمه وتحسن تربيته وخصبه مع السرور وينهمك بدنه بالذبول مع الخوف وتعب النفس وربما تبلدا عند ذكر التخويف والتحذير[165] ص 68.

د- الأسلوب المهمل " اللامبالاة " :

هذا الأسلوب موجود في بعض الأسر، حيث يترك الطفل حر في تصرفاته وأعماله ، يفعل ما يحلو له بدون مراقبة من الوالدين أو بدون ضبط أسري إذ لا يفرضون أي عقاب ولا يبذلون أي جهد

وهكذا يجسد الولد بملء حريته جميع ما يخطر بباله ، لأنه يعذر ويسامح على تصرفاته وأفعاله التي يقوم بها ، وهذا اتجاه سلبي لأن الأولياء لا يقومون بدورهم و واجبهم الكامل الملقى على عاتقهم وهذا الموقف لا يعني ترك الحرية الكاملة للفرد وإنما ترك التصرف للطفل بمشيئته الخاصة لأنهم لا يملكون القدرة على التوجيه والقيادة .

ففي هذا الاتجاه يهمل الأولياء أطفالهم داخل الأسرة ولا يعطونهم أي اهتمام ، حيث يظهر هذا جليا في سلوكهم داخل الأسرة، كعدم السؤال عن الأطفال وحاجاتهم الاجتماعية وقلة الاهتمام بهم في الدراسة وتحصيلهم الدراسي ، و عدم الفرح بنجاحهم وتشجيعهم على ذلك ، ولا يبالون بمرضهم أو صحتهم ، فهم يتعاملون بطريقة و كأن الطفل غير موجود في الأسرة ، فهذا الأسلوب يولد التباعد والاعتزال عن الطفل مما يؤدي بالطفل إلى الشعور بأن والديه لا يحبانه ، وتترسخ في ذهنه أنه طفل غير مرغوب فيه ولا يصلح لشيء في هذه الحياة .

ولهذا النمط أعراض سيئة على سلوك الطفل ، حيث أنه يشعره بالإحباط والفراغ العاطفي واهتزاز الثقة بالنفس ، وتعرض شخصيته للاضطراب وعدم التكيف الاجتماعي كحسن التعامل وقد تؤدي هذه المعاملة إلى سلوك عدواني كانتقام من الواقع الذي يحيط به ، إما داخل الأسرة في شكل كراهية للوالدين وعدم طاعتهما ، أو خارج الأسرة في شكل سلوك إجرامي خاصة في المدرسة التي يجد فيها بيئة مواتية لإخراج مكبوتاته فيمارس سلوكات عنيفة ضد زملائه أو أساتذته أو ممتلكات المؤسسة .

وعليه فالأسرة التي تنتهج هذا الأسلوب في تنشئة أبنائها تنتج لنا شخصية محبطة نفسيا ومحبطة العزائم ومزعزعة الثقة بنفسها، مترددة العمل على الإقبال و الإنجاز يائسة من الحياة وتحقيق الأهداف المستقبلية و تنظر إلى المستقبل بعين ساخطة يائسة وقلقة من الواقع .

ولا نحكم على هذا الأسلوب بأنه يؤدي دوما إلى إنتاج مثل هذه الشخصية في غالب الزمان والمكان و في كل الأسر بل هي أمور نسبية قد تؤدي هذه المعاملة الوالدية في الاتجاه المعاكس فتخلق عزيمة لدى الطفل للاهتمام بنفسه وبمستقبله والعمل على الخروج من الواقع الذي يعيش فيه وحل مشكلاته ، حيث تخلق هذه المعاملة في نفسه شيئا من التحدي للواقع الاجتماعي ، فيعمل على تغييره ويعوض فقدان العاطفة التي حرما منها في طفولته إلى حب وعاطفة جياشة نحو أولاده .

وبالمقابل نجد من الآباء من يمارس الحماية الزائدة حيث يتجسد هذا الاتجاه في " المعاملة الوالدية بغلو الأب أو الأم في حب الطفل والمحافظة عليه وحمايته من كل شيء حتى من أبسط

المؤذيات " [130] ص 98، و يظهر ذلك في سلوك أحد الأبوين كالقلق الشديد من غيابه عن البيت أو الخروج من المنزل لوحده أو ذهابه إلى المدرسة لوحده واحاطته بالرعاية الطبية العالية وتقديم كل ما يحتاجه من طلبات .

كما يتميز اتجاه الحماية الزائدة بالإفراط في الاتصال المادي مع الطفل وقضاء وقتا كبيرا معه وعدم قدرة الوالدين على التحكم في سلوك الطفل و مراقبته وضبطه في الأسرة أو في المدرسة .

تبني هذا الأسلوب الوالدي في عملية التنشئة الاجتماعية له أعراض على شخصية الطفل ، حيث يغرس في نفسيته الأنانية و العناد وقسوة الطبع كما تورث فيه روح الاتكالية وضعف الإرادة والعزيمة وضعف التفكير، فهذه الطبائع الموجودة في شخصيته قد تدفعه لممارسة سلوكات عنيفة ضد زملائه في المدرسة باعتقاده على أنه أحسن منهم ، بالإضافة إلى لك ممارسة العنف ضد مدرسه خاصة إذا كان متشددا معه في المعاملة ، لأن هذا التلميذ غير معتاد على مثل هذه المعاملة من طرف والديه فيعتقد بأن الأستاذ ظلمه .

لعل الكثير من الأولياء لا يفكرون في العواقب الناجمة عن الأساليب العنيفة التي ينتهجونها إزاء أبنائهم فالعنف على غرار ما يحدثه من آلام ، يؤدي أيضا إلى إكساب الطفل عادات سيئة مثل الكذب و الخداع و التحايل ، و الغش من أحل الإفلات من العقاب .

حيث يقول : "روسو" في هذا المجال : " أني كلما سمعت أو قرأت شيئا عن الظلم في الحكم أو المعاملة أو معاقبة الأبرياء تفكرت ما لحقني من العقاب ظلما وعدوانا وتألمت الألم كله وقاسمت المظلومين شعورهم وآلامهم " [148[ص 349 .

نستخلص مما قيل حول هاذين النمطين – المرن و العنيف- أن النمط المرن منطلقة أن الأفراد غير متشابهين من حيث خلفياتهم العضوية و العقلية و النفسية و الاجتماعية و الثقافية...الخ و يجب مراعاة تلك الاختلافات و بالتالي إتباع الأسلوب المناسب مع كل فرد ، فيتبع أسلوب التفهم و التشجيع و الإثابة و المكافأة و اللين و الرفق و الموعظة و الحوار و الناقش ، و التي بموجبها يلجأ الطفل إلى تعديل سلوكه لكي لا يفقد ود والديه .

فهذا النمط المرن فيه نوع من الاستقلالية في التنشئة الاجتماعية بحيث أن الوالدين يسمحا للطفل بممارسة نشاطاته و ألعابه وأعماله بحرية مطلق ، حيث يتمكن الطفل من خلالها إبراز جميع طاقاته وقدراته وحسن تفكيره ، وبالتالي ويتسنى للوالدين حينئذ إصلاح ما يمكن إصلاحه من السلوك غير

سوي وتوجيه الطفل التوجيه الحسن " ويظهر هذا الاتجاه الوالدي بجلاء في تدريب الطفل على الاعتماد على النفس في كل النواحي " [168] ص 25 .

وتتيح هذه المعاملة في التنشئة الاجتماعية للطفل فضاء واسعا لإبراز شخصيته و امتحان ذاته والثقة في النفس وعدم الاتكال على الآخرين في حل مشكلاته إلى غير ذلك من الصفات الحميدة .

كذلك في هذا النمط الوالدي تسامح كبير مع الأبناء والتجاوز عن أخطائه البسيطة وكما يسايرون رغباته وحاجاته في البيت و يعملون على تصحيح تصرفات الطفل ، وذلك بتبيين ما له وما عليه وبما هو جائز وما هو ممنوع وبضرورة إلزامه بمجموعة من القواعد السلوكية في الأسرة ، معنى هذا ضرورة تعليم الطفل مجموعة من المعايير الاجتماعية والضوابط الخلقية والواجبات والحقوق داخل البناء الاجتماعي التي يتفاعل معها وهو ما يسمى بالضبط الايجابي وبذلك " ينضبط سلوك الفرد ويتأثر بالمعايير الاجتماعية والقواعد السلوكية التي يتعلمها " [169] ص 52 ، ويكون هذا التلقين من خلال مجموعة من نماذج السلوك الوالدي تجاه الطفل .

فهذه المعاملة الحسنة تشير إلى الحب القاطع من الأبوين للطفل والاستعداد لرغباته واحتضانه في الأسرة والاستجابة لحاجاته والاهتمام بمستقبله وتشجيعه والتحدث عنه بصورة ايجابية ، كما يركزان على إظهار الصفات الايجابية فيه ومحاسنه ، ويغضون الطرف نوعا ما عن مساوئه ويشعرونه بالحب والحنان والاحترام ويشركانه في أنشطته واهتماماته وإعطائه مكانة اجتماعية في الأسرة بشكل يشعر الطفل بذاته بأنه محبوب من قبل والديه، والقبول الاجتماعي للآخرين واحترامهم ومساعديه على النجاح في المدرسة وعدم ممارسة العنف فيها و تقوي فيه الدافعية للإنجاز والعمل ورزح التفكير والقدرة على تحمل المسؤولية .

أما منطق النمط المتشدد هو أن الحياة جد يجب أن تعد بجد و من أخطأ و عصى فعليه تحمل نتيجة خطئه أو عصيانه ، فالعقاب هنا أحد أساليب لهذا النمط ، ليس الغاية منه العقاب في حد ذاته بل الانضباط الذي ينفع الفرد و الجماعة لأن هذا النمط المتسلط من التربية يعتمد على الأشياء المادية و يتراوح بين إنزال العقاب البدني و حرمان الطفل من الطعام لإرغامه على الامتثال .

ومن الأخطاء التي يقع فيها الآباء عدم ثبوتهم في المعاملة ، معنى هذا التراوح في المعاملة مع الطفل بين اللين والتراخي في الأمر الواحد والشدة والقسوة في نفس الموضوع، فهناك اللانسجام واللامنطقية في معاملة الطفل وهذا ما يشعره بأن هناك زئبقية في معاملة والديه ، وهذا قد يؤدي به

إلى اضطراب في فكره وبنيته المعرفية ، وتظهر هذه المعاملة كعقاب للطفل عن شيء فعله ولا يعاقب عليه مرة أخرى أو مكافئته على عمل يؤديه ولا يحدث نفس الشيء معه في حالة مشابهة أخرى ، كما لا يظهر الوالدان معاملاتهما الحسنة للطفل إلا أما الناس ، أو عندما يحل ضيوف في البيت .

فمن المفروض على الآباء " عدم تغيير التوجيهات والنصائح التي يعطونها إلى أولادهم من حين إلى أخر وأنهم يتبنون قواعد ثابتة يسيرون عليها في الأسرة تحكم سلوك الوالدين والأطفال على حد سواء ، كما يجب أن يكون انسجام واتفاق بين ما يقولنه وما يفعلونه فلا يكذب الفعل القول"[130] ص 202 . كذلك على الآباء أن يساووا ويعدلوا بين الأطفال في المعاملة دون التمييز بينهم فيخضع الكبار والصغار الذكور والإناث إلى نفس المعاملة من ناحية الحب والعطف والمكافأة والمعاقبة والتشجيع ويخضع الجميع لنفس الأوامر والتوجيهات ولا يسمح لأحد تجاوزها .

إلا أنه في مجتمعنا مازالت هناك عادات في الأسرة تفضل الذكر على الأنثى وتسمح للذكر فعل أشياء لا يسمح بها للأنثى ، وهناك من الوالدين من يفضل أحد الأبناء على إخوته بسبب صفات معينة فيه كحسن سلوكه أو تفوقه في الدراسة أو حسن الطاعة أو لكونه هو الأكبر في إخوته أو هو الأصغر ، و قد يرجع سبب التفرقة إلى دواعي ثقافية اجتماعية ، إذ في المجتمعات العربية بما فيها الجزائر تنظر للمرأة على أن كلمتها من كلمة الرجل و أنها تابعة له في كثير من المواقف و التفرقة بين الأبناء على أساس الجنس قد ترجع إلى اعتقاد الوالدين أن البنت ضعيفة ولا تستطيع الدفاع على نفسها في حالة الاعتداء عليها ، ولذلك لا يسمح لها فعل أشياء معينة في مقابل أنها مباحة للابن كالخروج من البيت ووقت الدخول وممارسة بعض المهن والأعمال .

غير أن كثير من المربيين يعتبرون العقاب هو الأسلوب الأخير الذي يجب اللجوء إليه بعد فشل جميع الوسائل الأخرى بحيث يعد وسيلة احتياطية يلجأ إليها المربي ، أما بالنسبة لأداة العقاب فيجب أن تكون مناسبة بحيث لا تؤدي و لا تلحق ضررا بالطفل ، كما يجب أن لا يضرب في الأماكن التي لاتحدث أذى له .

كما يجب على الطفل الشعور إبان عملية التنشئة الاجتماعية الأسرية أن وراؤه قوة دافعة متمثلة في والديه ، هذه القوة تحبه وتمده بالثقة والأمان ، وتشبع حاجاته النفسية والاجتماعية و تصحح أخطائه وتعدل سلوكه ، كما تدربه على المهارات الاجتماعية التي تساعده على التكيف الاجتماعي وتنمي فيه الدافعية للإنجاز والتحصيل العلمي و تغرس في نفسيته معاني الأخلاق الفاضلة وأداب

السلوك والمعاملة التي تقيه من الانحراف بما فيها العنف في أسرته أو في محيطه الخارجي أو في المدرسة .

و من أجل نجاعة النمط التربوي يتطلب أن يكون هناك وعي من قبل كل من المربي – الوالدين- و الطفل ، فالأول يجب أن يدرك بأن الأسلوب الذي يعتمده – الثواب أو العقاب- مع الطفل له غرض محدد ، و كذلك بالنسبة للطفل يجب إدراك أن الثواب الذي قدم له ، إنما هدفه تدعيم السلوك الطيب و تجسيد الأخلاق الحميدة فهو يستحق الجزاء على ذلك و يرجى منه الإتيان بمثل ذلك و استمراريته ، و إذا عوقب يجب أن يعرف كذلك بأن ذلك العقاب إنما هو جزاء عمله – السلوك – السيئ الذي يرجى ألا يأتي بمثله ويبتعد عنه حتى لا يعاقب ، فالثواب أو العقاب على السواء هو من اجل هدف وغاية محددة من قبل المربي, ويدرك مغزاها الطرف الثاني – الطفل – وإلا ما كانت هناك فعالية للنمط المتبع كيفما كان ، أما إذا كان سبب العقاب أو الجزاء عشوائي أو ليس مفهوما من قبل الطفل فمما لا شك فيه سوف لن تكون من ورائه أي فائدة تذكر، معنى هذا أن هناك عملية ارتباط بين السلوك والجزاء يجب أن يدركها كل من المربي والطفل ، فان كان السلوك حميدا كان الثواب والتشجيع على ذلك ، وان كان السلوك سيئا كان العقاب مع ذكر سبب معاقبة الطفل ومراعاة لعدة شروط والتي تم ذكرها سابقا مثل شروط القابسي للضرب .

4-4 – العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية :

تقوم الأسرة بعملية التنشئة الاجتماعية للطفل من خلال توجيه سلوكه ومساعدته في تنظيم دوافعه الوجدانية, وفي الأسرة يتم تدريب الطفل على كيفية التعامل مع الآخرين وعلى الأخذ والعطاء , وعدم الأنانية واحترام حقوق الآخرين. كما يتدرب على التوافق الاجتماعي مع إخوته والأقارب الذين يترددون على زيارة الأسرة , ويتوقف تأثير التنشئة الاجتماعية على نسق من العوامل البنيوية المكملة له ، لذلك ألح " بيرت" على أهميتها بقوله " إن أشيع العوامل و أكثرها خطرا وتدميرا على حياة الفرد هي العوامل التي تدور حول حياة الأسرة في الطفولة" [170] ص 77 ، إذ يمارس كل عامل من هذه العوامل دورا خاصا في التنشئة الاجتماعية بتمازجه مع جملة التأثيرات التي تمارسها العوامل الأخرى لتحقيق الأسرة نوعا من التوازن والتكامل في التأثير على شخصية الطفل المشكلة من [170] ص 80:

* الجانب الانفعالي :

يتمثل في الخوف والخجل والجرأة و الإحجام والغضب والثقة بالنفس والإحساس بالأمن العاطفي والنزعة إلى الاستقلال أو التسلط والكراهية ، والعدوان ، الحب ، الحقد ، سرعة الانفعال القلق

الاستسلام ، الخضوع ، المبادرة .

* الجانب المعرفي :

و المتمثل في مستوى ذكاء الطفل ، مستوى تحصيله المدرسي ، ومستوى خبراته ومعارفه عن الوسط وقدراته التحصيلية .

* الجانب الاجتماعي :

و المتمثل في قدرة الطفل على تمثل المعايير السلوكية الخاصة بحياة الجماعة وعلى التكيف مع منظومة العلاقات الاجتماعية القائمة في وسط الجماعة حيث يتميز سلوك الفرد بالمرونة الاجتماعية والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية متوازنة في إطار الجماعات التي يترتب عليه العيش في كنفها وتتمثل هذه العوامل فيما يلي :

أ - حجم الأسرة :

يتأثر نمط التنشئة الاجتماعية بحجم الأسرة إيجابا أو سلبا وفقا لعدد أفرادها وخاصة في أساليب ممارستها , حيث أن تناقص حجم الأسرة يعتبر عاملا من عوامل زيادة الرعاية المبذولة للطفل ويمكن النظر إلى حجم الجماعة باعتبارها طرفا محددا لمقدار ونوعية الاتصال بين أعضاء الجماعة ، حيث يؤثر في طبيعة الاتجاهات الشخصية المتبادلة اتجاه كل منهما للآخر وفي خصائص هؤلاء يؤكد "بليز" (Bales) على خاصية الحجم وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل الاتصال والقيادة والمشاركة وحل المشاكل " [139] ص 64 ، ويتأثر حجم الأسرة إلى حد بعيد بالمستوى الثقافي للوالدين ودخلهما ، إذ دلت الدراسات على أن هناك علاقة كبيرة بين قلة الدخل وارتفاع المواليد رغبة في تكوين عناصر تساعد على إعانة الأسرة ومواجهة الحياة خاصة في المناطق الريفية التي تعتمد على الزراعة ، فالأسرة تقوم بإنجاب عدد كبير من الأطفال لأجل مساعدة الأب في الحقل الزراعي وقد أشار الاقتصادي " مايشال " قائلا : " تهبط نسبة المواليد عادة بين الميسورين من الناس ، بينما تزداد هذه النسبة شيئا فشيئا كلما انخفض مستوى المعيشة [171] ص 7، "وبالمثل يتأثر حجم الأسرة تبعا لثقافتها مع تغيير نسبي بين الريف والمدينة"[171] ص 103 .

ب - المستوى التعليمي والثقافي للأسرة :

" يؤثر المستوى التعليمي والثقافي للوالدين في عملية التنشئة الاجتماعية، وعلى الاتجاهات التي يتبعها الوالدان في تطبيع أبنائهم اجتماعيا ، إذ تميل الأسرة المثقفة إلى توظيف ما تعلموه وتثقفوا به في معاملتهم لأبنائهم و العمل على تنشئة أطفالهم على حساب ما تكونوا عليه علميا وثقافيا ، وبهذا

تختلف اتجاهاتهما في عملية التنشئة الاجتماعية عن اتجاهات الأسر غير المثقفة ، وربما الأمر البارز في الأسرة المثقفة هو الاعتناء بأبنائهم من ناحية التحصيل الدراسي ، وتطوير ثقافتهم وحثهم على المطالعة والدراسة "[172] ص 12 .

كما يؤثر المستوى التعليمي والثقافي للأسرة على مدى إدراكها لحاجات الطفل وكيفية إشباعها فالوالدان الذان لهما مستوى تعليمي وثقافي عالي يعرفان مثلا كيفة شراء اللعب للطفل مراعيا في ذلك سن الطفل ، كما أن الأساليب التربوية التي يتبعها في معاملة الطفل وإشباع حاجاته تختلف باختلاف المستوى التعليمي والثقافي ، حيث يتعامل مع الطفل بالتدريج من الثواب إلى العقاب ، كما يعرفان أن الأطفال يختلفون من حيث الاستعدادات والقدرات ، كذلك الوالدان الذان لهما مستوى تعليمي عالي يستفيدون من الاستعانة بفضل الجهات المتخصصة ومكاتب الاستشارات في تربية الطفل ، عكس الوالدان الذان لهم مستوى تعليمي محدود ، أو أميين يعتبرون مكاتب الاستشارات – الطبيب النفساني – موجود من اجل المرضى عقليا .

ج - ترتيب الطفل في أسرته وجنسه :

يعتبر ترتيب الطفل في الأسرة محددا أساسا بنوع التنشئة التي يتلقاها في الأسرة إذ يحظى الطفل الأول خاصة إذا كان ذكر باهتمام بالغ من الوالدين لا يفوقه سوى اهتمامهما بطفلهما الأخير ويترتب عن ذلك نمط خاص من التنشئة للطفل الأول والأخير ، يختلف عن نمط التنشئة التي يتلقاها بقية الأطفال مهما كان مركزهم وجنسهم ، وهذه المعاملة موجودة بكثرة في المجتمع الجزائري حيث يترك الطفل حر في تصرفاته وأعماله يفعل ما يحلوا فيعذر ويسامح على تصرفاته وأفعاله التي يقوم بها ، قد يكون لهذا النمط أثار إيجابية في حالة ما إذا كان الأطفال في محيط اجتماعي سليم لا تنتشر فيه مظاهر الانحراف ، فحرية الطفل تجعله ينموا ويرتقي في سلوكا ته وفي نموه العقلي والاجتماعي ، أم إذا كان الأطفال غير واعين أو موجودين في محيط غير سليم فهذا النمط يكون غير مفيد بل قد يكون ضارا ، كما تعتبر التنشئة الاجتماعية من ناحية تخصيص أدوار للذكور وأخرى للإناث واحدة من أهم التجارب التعليمية للطفل الصغير .

د - العلاقات داخل الأسرة :

وأولها العلاقة بين الوالدين فالسعادة الزوجية تؤدي إلى تماسك الأسرة وتخلق جوا يساعد على تكوين شخصية الطفل المتكاملة والمتزنة وتؤدي إلى إشباع حاجات الطفل المتمثلة في الأمان النفسي له ، والى توافقه الاجتماعي عكس التعاسة الزوجية التي تؤدي إلى تفكك الأسرة مما يخلق فضاء يؤدي إلى نمو غير سليم ويؤدي إلى أنماط السلوك المضطرب لدى الطفل كالغيرة والأنانية والخوف

والشجار وعدم التوازن الانفعالي ، والتعاسة الزوجية قد ترجع إلى العوامل الاقتصادية مثل الاستحواذ على الممتلكات بالقوة أو عدم القدرة على الإنفاق ، أو البطالة أو إلى أسباب اجتماعية كتعدد الأزواج ، أو الزواج دون موافقة الأهل ، و عدم الطاعة ، و التهديد بالطلاق و الرغبة في الانتقام ، أو رفض الفتاة لطلب الزواج وغيرها من المشاكل الاجتماعية ، فهذه الظروف تهيئ المجال الخصب لأنماط السلوك العنيف الذي يتخذ داخل الأسرة أشكالا عديدة مثل تسلط الرجل على المرأة أو المرأة على الرجل ، وعنف الآباء إزاء الأبناء ، و سيطرة الذكور على الإناث..... الخ ، فهذه الحالات المكهربة داخل الأسرة تؤثر على الأمن النفسي للطفل ، لأن الطفل يستمد شعوره من وجود أبوين متحابين متفاهمين يحترمان بعضهما بعض ، ويعملان معا من أجل حماية الأطفال وتنشئتهم التنشئة المطلوبة ، فشعور الطفل بحب من يحيطون به ، و خاصة حب أمه له أمر ضروري لنموه النفسي والانفعالي .

كما يوجد أيضا عامل آخر يؤثر في عملية التنشئة الأسرية وهو صداقة الأخوة وعلاقتهم ببعضهم بعض ، فطبيعة العلاقة بين الأبناء أنفسهم وطبيعة التفاعل بينهم تساهم هي الأخرى في تحدد توجهات الأطفال في حياتهم المستقبلية ، فإذا كان هناك توتر في العلاقة وأنانية في التعامل وعدم تحمل الأبناء لبعضهم بعض يؤدي هذا بالأبناء إلى التفكير بالانفصال عن الأسرة أو إلى مغادرتها والهرب من جوها ، وربما يؤدي إلى النفور التام من التعامل مع بعضهم بعض، وقد ترجع هذه العلاقة المكهربة بين الأبناء نتيجة المعاملة الوالدية للأطفال فإذا اتسمت المعاملة الوالدية بتفضيل طفل على آخر من شأنه إثارة روح التنافس والتنازع والغيرة بينهم وتشجع روح الكراهية والحسد بينهم و هذا ما حدث لسيدنا يوسف عليه السلام ، فهذه الصفات السيئة التي يكتسبها الأبناء نتيجة اللا استقرار في البيت قد تدفعهم إلى ارتكاب بعض السلوكات الإنحرافية بما فيها العنف ويكون على حساب المحيط الخارجي ، أو في المدرسة التي يزاول فيها دراسته، فالصحة النفسية تتطلب اتسام المناخ الأسري بما يلي [140] ص 203 :

- إشباع الحاجات النفسية خاصة الأمن والحب.
- تعليم التفاعل الاجتماعي ، واحترام حقوق الآخرين والتعاون والإيثار.
- تعلم التوافق الشخصي والاجتماعي.
- تكوين الاتجاهات السليمة بالتغذية والكلام والنوم.
- تكوين الأفكار السليمة.

فالبيئة المنزلية هي بمثابة الفراش يحتضن الطفل وينام فيه فإذا كان الفراش دافئا شعـــــر الطفل

بالاطمئنان والراحة والأمن والدفء ، وإذا كان هذا الفراش غير مريح شعر الطفل بالقلق وعدم الأمن إن برودة العلاقات الزوجية قبل تأثيرها في نفسية الزوجين وشخصيتهما تلقي بظلالها علـــى نفسية الطفل ، كما أن حرارة العلاقات الزوجية ودفئها تؤثر في صحة النمو النفسي والاجتماعي للطفل .

هـ- الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة :

" تمثل الطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها الأسرة متغيرا أساسيا في تحديد اتجاهات التنشئة الاجتماعية في الأسرة ، حيث أن الأسرة ذات الدخل الضعيف تميل إلى تقوية وتعزيز اتجاهات الاستقلال والتشجيع على الإنجاب وذلك لمساعدتهم في العيش وسد مصاريف الأسرة اليومية ، في حين الأسر ذات الدخل المرتفع تميل إلى التقليل من عدد أفرادها وتتبنى اتجاهات الحماية الزائدة والرعاية الشديدة للأطفال والخوف عليهم وتدليلهم وتنشئتهم تنشئة ناعمة " [172] ص 11.

كما تلجأ الأسرة الغنية إلى التقليل من عدد أفرادها وذلك لنمط عيشها فهي كثيرة السفر والسياحة والمحافظة على مستوى معين من المعيشة، بينما الأسر الفقيرة لا تفكر في أمور السفر والسياحة بل تفكر فقط في استمرار العيش ، وهذا بطبيعة الحال يؤثر على أسلوب المعاملة من طرف الوالدين وبالتالي على سلوك الأطفال.

يتحدد العامل الاقتصادي بمستوى الدخل المادي للأسرة ويقاس من خلال الرواتب الشهرية والدخل السنوي التي يتقاضاها أفراد الأسرة و للعامل الاقتصادي للأسرة تأثير بالغ على مستوى التنشئة الاجتماعية للأطفال كالنمو الجسدي والذكاء والنجاح المدرسي وأوضاع التكثيف الاجتماعي فالأطفال المنتمون إلى أسرة مستواها الاقتصادي راقي وعالي تهيء لهم إمكانيات كافية من الرعاية الجسمية والعقلية والانفعالية ، قد لا تتاح لأقرانهم المنتمين للأسر ذات المستوى الاقتصادي الضعيف مما يؤدي إلى شعور الأطفال بالحرمان والنقص .

إن المستوى الاقتصادي ذو تأثير كبير على أسلوب التربية ، فالأسرة التي يكون مستواهـــا الاقتصادي لا بأس به تعامل أبنائها معاملة حسنة ، مما تساهم بصورة إيجابية على تكوينه سواء من الجانب النفسي أو الانفعالي أو الاجتماعي ، عكس المستوى الاقتصادي المتدني الذي له تأثير سلبي على قدرة الفرد و إمكانياته .

فالوضع المادي للأسرة يعد من الشروط والعوامل المؤثرة في نشاط الأفراد بصفة عامة وفي الصغار بصفة خاصة ، ومن بين العناصر الأساسية في تحديد الوضع المادي الدخل الأسري الـــذي

يشكل العمود الفقري الذي ترتكز عليه الأسرة ماديا ، فتدني الوضع المادي للأسرة يخلق صعوبات و مشاكل عديدة لدى الأسرة ، وما يترتب عن ذلك من إحباط نفسي عند أعضائها لاسيما الوالدان مما يخلق عقبة أمام معاملة الوالدان لعجزهم على تلبية مطالب الأبناء وإشباع رغباتهم .

يعتبر الأطفال أكثر تضررا من قلة الدخل سواء من معاملة أوليائهم القاسية ضدهم ، وممارسة العنف بأنواعه المختلفة نتيجة الإحباط النفسي الذي يتركه عدم ممارسة أي نشاط أو بسبب قلة الدخل أو عدم تلبية رغباتهم واحتياجاتهم الاجتماعية والمادية ، هذه المعاملة السيئة للأطفال تؤثر في تكوين شخصيتهم ، فالطفل الذي تربى في عائلة يعتبر فيها التصرف العنيف مقبولا ، سينفذ هذا العنف في أول فرصة تتاح له خصوصا في المدرسة التي تمثل بيئة خاصة لانتشار العنف ، معنى هذا توجد علاقة مباشرة بين العنف العائلي والعنف المدرسي ، وكخلاصة لما قلناه يمكن اعتبار العوز والمستوى المعيشي المتدني من أهم المعوقات التي تؤثر في الجو الأسرى .

و- الموقع الجغرافي للأسرة :

لعل البيئة السرية و الاتجاهات الوالدية في عملية التنشئة الاجتماعية تتباين باختلاف الموقع الجغرافي من المدينة إلى الريف ويرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة الحياة الاجتماعية في الريف والمدينة وتوقعات الأسرة من الأبناء في كلا البيئتين .

فالأسرة الريفية تميل إلى نمط الأسرة الممتدة تحت طائلة الحاجة الاجتماعية لعدد الأولاد و المتمثلة في المساعدة في أعمال الزراعة وتربية الحيوانات ، كم أن الطفل في الريف يساهم في دخل البيت منذ بلوغه، عكس الطفل في المدينة الذي يعتمد على دخل الأسرة إلى غاية سن متقدمة وإذا لم يجد وظيفة فانه سيثقل كاهل الأسرة الاقتصادي .

ثم إن الأسرة في المدينة تعاني من مشاكل السكن وضيق فضاء البيت أمام مطالب الأبناء في اللعب أو حتى الضجيج الذي يحدثونه، مما يجعل الأسرة مضطرة للتقليل من عدد الأبناء للتخفيف من وطأة المشاكل الناتجة عن الاحتكاك اليومي بين الأبناء وهذه الظروف تؤثر على نمط التنشئة الاجتماعية المنتهج من قبل الأسرة ، فتميل الأسرة الريفية إلى تبني الاستقلال والتسلط و التشجيع على الإنجاز في عملية التنشئة الاجتماعية .

في حين البيئة الحضارية تملي على الأسرة أنماطا مغايرة في التنشئة الاجتماعية ، فالآباء في هذه البيئة أقل تشددا في السيطرة على الأبناء، كما أنهم يتدخلون في حماية أبنائهم من أي اعتـــــداء

خارجي ، كما تميل الأسرة إلى تبني اتجاه الحماية الزائدة والحرية وغيرها .

4-5- المدرسة :

تعتبر المدرسة الحلقة الوسيطة بين مجتمع الأسرة الضيق ومجتمع الحياة الواسع ، ففي الأسرة يتعامل الناشئ الصغير مع أفراد قائلا لا تتغير صفاتهم الجسمية أو خصائصهم السيكولوجية والاجتماعية إلا ببطء ، وعندما تستقبل المدرسة هذا الناشئ فانه يواجه مجتمعا جديدا يتميز عن مجتمع الأسرة بكبر حجمه وغرابة تكوينه ، حيث يضم أفرادا لا يشاركونه حياته الأسرية ولا يتعاملون معه بالأسلوب الذي ألفه من قبل ، فتواجهه قيود جديدة أو مسؤوليات لا عهد له بها ولابد أن يتعرض الناشئ لقسط من عدم التكيف في بداية عهده بمجتمع المدرسة ، فإذا ما تلقته أيدي واعية من المربين سرعان ما يجتاز الصعاب الجديدة ويتكيف مع الجو المدرسي والنظم المدرسية بالإضافة إلى أن الطفل عند التحاقه بالمدرسة سيواجه إحدى التجارب الاجتماعية الهامة وهي الحياة في ظل منافسة منظمة ، ففي إطار المدرسة يقدر التلميذ بحسب ما يستطيع أن يقوم به من منافسة الأطفال الآخرين ، وتعتبر عملية إعداد الطفل للتكيف مع المدرسة بأنها من اشق العمليات الاجتماعية و أهمها في الوقت ذاته .

4-5-1- وظائف المدرسة :

تعتبر المدرسة ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، نظرا لأهمية الوظائف التي تقوم بها في الإطار الاجتماعي , وهكذا فإنها نظام من السلوك المنتظم يهدف إلى تحقيق مجموعة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم [173] ص 7 ، كما تتعلق كذلك بالوسط الذي ينتمي إليه الفرد وهي عند " جون دوي " بمثابة " مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة " [174] ص 45 ، وفي موضع آخر يقول " جون دوي " " المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لإنجاز عمل خاص هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها" [174] ص 46 .

إذا تمارس المدرسة عدة وظائف اجتماعية وتربوية تختلف باختلاف المجتمعات واختلاف المراحل التاريخية المختلفة ، ويمكننا ذكر بعض أهم الوظائف الاجتماعية في الآتي :

أ- التنشئة الاجتماعية :

لا توجد أية مؤسسة اجتماعية تمتلك من الفرص مثل ما تمتلك المدرسة في تكوين نمو الطفل المراهق ، فبعد دخوله المدرسة تصبح نسبة كبيرة من وقته بل من حياته خاضعة للمدرسة ، كما أن

المدرسة تؤثر فيه عن طريق ما تعطيه إياه من الواجبات المدرسية التي يتعين عليه إنجازها فـــــي المنزل .

ولقد ظهرت أهمية المدرسة كقوة مؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال العديد من الدراسات من بينها دراسة استهدفت قيم الأطفال وطموحاتهم والمعروف أن دراسة " كيرت ليفين " حول تأثير الأنماط المختلفة من القيادة على جو الفصل المدرسي ذات أهمية كبيرة في مجال التنشئة الاجتماعية ، في هذه الدراسة تم تقسيم عدد من الأطفال الذكور الذين تتراوح أعمارهم حول سن السنوات العشر إلى مجموعات كل مجموعة مكونة من خمسة أطفال وذلك في أندية النشاط الترويحي, ووزعوا على عدد من القادة ، كلف كل قائد بان يتبع في تعامله مع هؤلاء الأطفال أحد القيادات التالية [175] ص 226 :

- النمط الديكتاتوري التسلطي الفردي .
- النمط الديمقراطي .
- نمط الحرية المطلقة أو التسامح المطلق .

حيث أسفرت هذه التجربة على أن النمط الديموقراطي أفضل من النمطين الآخرين ، حيث كان الصبيان أكثر إنتاجا في غياب القائد و كانوا أكثر سعادة مع بعضهم بعض و مع قائدهم ، و أقل عدوانا نحو بعضهم بعضا ، و أدى نمط التحرر المطلق إلى حالة من الفوضى و عدم النظام و أكثر مللا و أقل كفاءة و أكثر ميلا للشجار ، أما أطفال القيادة الاستبدادية فكانوا أكثر سلبية و أكثر تمردا و عصيانا ، و كانوا أكثر عدوانية في تفاعلهم الاجتماعي ، و أقل إنتاجا في غياب القائد .

وعلى هذا الأساس تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة التي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية والأجيال الناشئة ، بحيث تقوم المدرسة بإعداد الأجيال الجديدة روحيا ، معرفيا سلوكيا ، أخلاقيا وحتى مهنيا وذلك من أجل إكساب الأفراد عضوية الجماعة والمساهمة في نشاطات الحياة الاجتماعية المختلفة ، وإذا نجحت المدرسة في تحقيق هذه العناصر نجحت بدورها في إعداد شخصية متكاملة ، لان المدرسة تهدف إلى إنتاج الشخصيات التي تعكس خصائص المجتمع ، لأنه يقع على عاتقها تلك الوظيفة في بناء وتكامل الشخصيات الإنسانية .

ب- الوظيفة الثقافية :

لعل وظيفة المدرسة من وجهة نظر المجتمع المحافظة على الثقافة و الهوية ، فهي تكشف عن

قدرة الإنسان على التعلم وتنظيم التعلم في صورة رمزية ، وتوصيل هذا التعلم كمعرفة إلـــى أعضاء الجنس البشرى ، والعمل على أساس أن التعلم أو المعرفة منبع كل الظواهر الثقافية معناه هذا أن أية حضارة تقوم على أساس تلك الثقافة ، حيث أن الثقافة تشمل أكثر من مجرد المعرفة المتراكمة في كل ميدان من ميادين المعرفة" [176] ص 19 ، فهي تتضمن القيم والمعتقدات والمعايير المتوارثة جيلا عن جيل .

لذلك تعد الوظيفة الثقافية من أهم الوظائف التي تهدف المؤسسة التربوية إلى تحقيقها ، حيث تسعى المدرسة إلى تحقيق التواصل والتجانس الثقافيين في إطار المجتمع وتأخذ وظيفة المدرسة أهمية متزايدة وملحة ، بازدياد حدة التناقضات الثقافية والاجتماعية التي قد تضمحل جزئيا الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد لأنها – المدرسة - موطن الثقافات .

لقد لعبت المدرسة ومازالت تلعب دورا متميزا وهاما في تعزيز لغة التواصل القومي بين جميع أفراد المجتمع وتحقيق الوحدة الثقافية من خلال تحقيق التجانس في الأفكار والمعتقدات والتقاليد والتصورات السائدة في المجتمع ، ويرى " دوركايم " في أهمية الوظيفة الثقافية للمدرسة أن " الإنسان الذي يجب على التربية أن تحققه فينا ليس الإنسان على غرار ما خلقته الطبيعة ، بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع [174] ص 46 .

وهكذا فالمدرسة لها وظائف مختلفة مترابطة فيما بينها تخدم كل وظيفة الوظائف الأخرى ، كما تساهم المدرسة في خدمة اقتصاد المجتمع .

ج – الوظيفة الاقتصادية :

يعتبر العامل الاقتصادي هدفا أساسيا في نشأة المدرسة وذلك من خلال النشاطات الاقتصادية سواء أكانت صناعة أو تجارة أو زراعة ، لأن هذه القطاعات تتطلب يد عاملة ماهرة قادرة على استخدام التكنولوجيا وتطويرها من اجل الزيادة في الإنتاج وتحسين نوعيته ونتيجة للاهتمام بالعنصر البشري في التنمية الاقتصادية والاجتماعية فان وظيفة المدرسة اتجهت نحو إعداد أفراد المجتمع من الطلاب للعمل المثمر في مختلف مجالات الحياة والتخصصات المختلفة ، ولهذا الغرض أصبح أفراد المجتمع ينظرون إلى المدرسة على أنها عملية توظيف واستثمار، وقد أشار "أدم سميث" إلى أهمية رأس المال البشري ودوره في التدخل الاقتصادي القومي إذ يؤكد أن الرجل المؤهل علميا يمكن أن يقارن بإحدى الآلات المتطورة والحديثة والمكلفة في مجال الإنتاج والتوظيف ولاستثمار .

فإذا حققت المدرسة هذه الوظائف كلها أنتجت مواطن صالح و "يأتي ذلك عن طريق إحساس الفرد بالانتماء إلى المجتمع ، ويبدو ذلك في اتجاهات الفرد وسلوكه اتجاه أفراد المجتمع الذي يعيش فيه" [176] ص 22، والمواطنة الصالحة يمكن أن تتحقق من خلال إشباع مؤسسات المجتمع كحاجات الفرد وتحقيق رغباته ، حيث يؤدي ذلك إلى الإحساس بالرضي ، الأمر الذي يتولد عنه الشعور بالانتماء إلى المجتمع وهذا يؤدي بدوره إلى استعداد الفرد والرغبة بالقيام بدوره في المجتمع.

" تنبع وظيفة المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية من وظيفة الأسرة فالمدرسة تطور المفاهيم والأنماط السلوكية التي يتلقاها الطفل في الأسرة ثم تعمق المعلومات وتوسع مدركات التلميذ وتلقن المبادىء والقيم الاجتماعية وتزود الطفل بالمهارات والخبرات " [130] ص 133 .

والنقطة الأساسية في العلاقة بين المدرسة والأسرة حول التنشئة الاجتماعية للطفل هي أن الطفل يتأثر بشكل كبير داخل المدرسة بأنماط التنشئة الأسرية وبطبيعة الجو السائد فيها ، فالطفل إذا تعود على النمط الديموقراطي أي المرن مثلا في الأسرة ثم يجد في المدرسة نمطا متشددا في المعاملة فيقع نوع من التناقض في سلوكه ربما يؤدي ذلك إلى الثورة والتمرد في المدرسة وعدم قدرة التلميذ على التكيف مع الوضع الجديد وتتوتر العلاقة بين المدرسة والتلميذ مما يؤدي إلى ظاهرة القلق وزيادة درجة العدوانية والكراهية والملل والتالي الفشل الدراسي فقد بينت الكثير من الدراسات على أن العلاقة بين الطفل ووالديه لها آثار مختلفة على سلوك الطفل في المدرسة .

4-5-2- المدرسة وآثارها على التنشئة الاجتماعية :

يخرج الطفل من مجتمع الأسرة الصغيرة المتجانسة إلى المجتمع الكبير الأقل تجانسا وهو المدرسة ، وهذا الأتساع في المجال الاجتماعي وتتباين الشخصيات التي يتعامل معها الطفل تدفعه إلى تجارب اجتماعية أخرى ويدعم إحساسه بالحقوق والواجبات ومن بين أهم العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية نذكر:

أ- شخصية المدرس :

فهي مصدر السلطة التي يجب طاعتها والمثل الأعلى التي يمتثل به الطفل ومصدر المعرفة وإذا ما حاولنا فهم العلاقة بين المعلم والتلميذ داخل حجرة الدرس وجدناها علاقة تتميز بطابع التعقيد، فهي لا تنحصر في إلقاء الدرس فحسب ، بل أبعد من ذلك بكثير كونها تشكل مجموعة علاقات مختلفة في مضامينها ومظاهرها "...إنها أولا علاقة إنسانية لأن تحقيقها يستدعي حضور وتفاعل العنصر الإنساني مجسدا في المدرس والتلميذ ، ثانيا علاقات التواصل البيداغوجي لأن التعليم بالدرجة

الأولى وهو إقامة تواصل مع التلميذ" [177] 24 .

وهكذا يتضح أن العلاقة بين المعلم والطفل (التلميذ) في المدرسة لها أثر عميق في شخصية الطفل ، فليس المعلم أداة لتلقين الطفل بعض ألوان المعرفة فحسب، لكنه يمثل جانبا انفعاليا واجتماعيا هاما في حياة الطفل فالطفل يحتاج إلى حب معلمه واعترافه بشخصيته ، فالمعلم الناجح يشعر نحو تلاميذه بمحبة وهو قائده الأول نحو النجاح في عمله المدرسي المفيد ، وعندما يحب المربي تلاميذه يعمل على إفادتهم بكل ما أتي من براعة وعلم ، لا بد أن يقابله هؤلاء التلاميذ بالمحبة الصادقة والاحترام أللائق، لأن النفس البشرية قد فطرت على حب من أحسن إليها .

كما يجب عليه بالعدل والإنصاف عند فرض تعاليمه وأوامره على الجميع والعدل بين التلاميذ في المعاملة، فكثيرمن الأفراد قد تغيرت حياتهم وتحدد مستقبلهم نتيجة الإعجاب بالمدرس وتأثيره وكم من آخرين كرهوا الحياة وهجروا المدارس بسبب المدرس أيضا .

فوظيفة المدرس ليست بالسهلة ، فهو مطالب بتلقين مختلف المعارف ويكون صالح لمجتمعه لكن المعلم قبل كل شيء فرد من هذا المجتمع يؤثر فيه ويتأثر به فبقدر ما يعاني المجتمع من اضطرابات وأزمات ستنعكس لا محالة على أفراده ، بحيث تظهر كذالك على المعلم أثناء قيامه بوظيفته التعليمية ، فلا يمكنه أن يتغاضى من مشاكله ونقائصه الاجتماعية حتى وإن طلب منه ذلك وقد يحاول عدم الخلط بين الحياة اليومية والحياة العملية إلا أن ذلك يظهر لا محالة في سلوكا ته التي كثيرا ما ترتبط بالتلاميذ، باعتبار أن معظم الوقت الوظيفي يسخره لهذه الفئة ، هذا الوضع الخارجي للمدرس قد يؤثر على معاملته للتلاميذ .

كذلك الخصائص النفسية والاجتماعية والمعرفية للمدرس لها دور في معاملته للتلاميذ فهناك من يعتمد على الأسلوب التسلطي باستخدام القوة والقهر لضبط سلوك التلاميذ وعدم السماح لهم بحرية الحركة والكلام في القسم أو حتى التعبير عن الرأي ولا يعترف بالرأي المخالف لرأيه .

ويمكن معرفة هذا الاتجاه-الأسلوب- من خلال " سلوك المدرس في حجرة الدراسة على نحو يجعل الآخرين يتصرفون وفقا لمعاييره وأغراضه دون أن يدخل في حسابه خبراتهم و رغباتهم أو أغراضهم أو قدراتهم في الحكم على الأشياء ويتصف سلوكه عادة بمحاولة استخدام العنف وإصدار الأوامر و التهديد و التوبيخ و التعنيف" [178] ص 574 .

" ويمكن إرجاع ميل المدرس للنمط المتشدد في التنشئة الاجتماعية المدرسية إلى تصور المدرس

لطبيعة العلاقة بينه وبين التلميذ، فهو يرى أن هناك فارقا ومسافة معينة في العلاقات وأن ترتيبالمدرس يقع في مستوى أعلى من ترتيب التلاميذ فهذا التصور يملي عليه النمط التسلطي و التباعد الاجتماعي في معاملة التلميذ وضبط سلوكه " [179] ص 393 .

كما يمكن إرجاع سبب ميل المدرس للنمط المتسلط إلى نظرة المدرس لسلوك التلميذ غير سوي وإدراكه لشخصية التلميذ بأنها غير مهمة وغير متعلمة وأن التلميذ مشوش ومشاكس في القسم أو يكون التسلط ناتج عن خوف المدرس من سيطرة التلميذ عليه وعصيانه للأوامر وعدم الطاعة و الاهتمام في القسم ، وقد ترجع إلى شخصية المدرس لإشباع حاجاته للسيطرة على الآخرين وحب العلو و الظهور، ولاشك أن لهذا الاتجاه رد فعل من قبل التلاميذ وغالبا ما يدفع السلوك التسلطي إلى زيادة درجة العدوانية لدى التلاميذ و الميل أكثر للمعارضة وحب التخريب والتسلط على الآخرين .

"فالعقوبة أو الجزاء وضعت في حقيقة أمرها للمجرمين لاقتلاع الروح الإجرامية من نفوسهم وما الولد القصير أو الشاذ بمجرم ، يستحق العقوبة بمعناها الزاجر القاسي لأن الولد القليل الفهم الكسول أو سيء الخلق ليس في الواقع مجرما بل هو مريض أو شاذ وفي كلتا الحالتين يستحق المداواة وما العقوبات المدرسية سوى أدوية ووسائل طبية نفسية تحاول إنقاص الولد من بعض عاداته الشاذة أو كسله أو تهاونه" [180] ص 425.

لذلك يجب أن تكون تلك العقوبات كالدواء تعطى للشفاء ولا يفترض أن تكون للانتقام من نفوس بريئة ألقى إلينا المجتمع بها لتربيتها وإصلاحها وتعليمها وتكوينها ، ونحن لا ننفي وجوب العقوبة في المدارس بل نبتعد عن أصناف منها غير جديرة بالتربية والمربين ولا تقبلها الطبيعة الإنسانية والعقل السليم مثل الضرب المبرح أو التركيع والتشهير والإهانة أمام زملائه أو رفس الولد برجل المعلم وهذه الأخيرة أقل ما توصف أنها نوع من الحيوانية بل التوحش والجهل في نظري . و"العقاب في المدرسة يعكس التسلط..."[181] ص 14 ، كما أن العقاب هو صورة سلبية لأنه يحط من القيمة الاجتماعية للمعاقب فهو كالمذنب وهو الإحساس الذي يعيشه التلميذ خاصة تلميذ الثانوية نظرا للمرحلة التي يكون فيها – المراهقة – فعند تعرضه إلى العقاب داخل القسم من طرف الأستاذ إذ لا يعترف بذنبه علنا ولا يقبل سهولة العقاب المسلط عليه ، لذلك يواجه هذا السلوك بسلوك أخر أكثر عنفا ويسمى بالعنف المضاد حتى لا يظهر انهزامه أمام زملائه لذلك نعتبر أن العقاب كأحد العوامل المثيرة لظاهرة العنف داخل المدارس .

وبصفة عامة النمط التسلطي يدفع بشكل حثيث إلى تصاعد درجة العدوانية للتلاميذ فبمجـــرد

غياب المدرس عن حجرة الدراسة يعمد التلاميذ إلى محاولة التنفيس من ضغط المدرس في شكل سلوك عنيف مثل التخريب أو تدمير الكراسي والطاولات وفي بعض الأحيان الجدران والسبورة و الاعتداء على الآخرين ، وهذا ناتج عن إثبات ألذات والاندفاع نحو الاستقلال في الشخصية .

وهناك فريق آخر من المدرسين من يتبنى النمط الديموقراطي أي الأسلوب المرن المبني على التسامح مع التلاميذ ويفسح لهم المجال للتعبير عن إرادتهم ورغباتهم وحاجاتهم والتغاضي عن الهفوات والتجاوزات التي يقع فيها بشكل لا يخل النظام .

" ويظهر هذا النمط من التعامل بشكل واضح من خلال تقبل المدرس لمشاعر التلميذ كعدم إغضابه أو جرح عواطفه وتهدئة نفسه أثناء الامتحانات ويظهر كذلك في تقبل أفكار التلاميذ وعدم نقدها أو التركيز عليها بالملاحظات ، وكذا تقبل التلميذ كما هو بمساوئه ومحاسنه إضافة إلى مظاهر التشجيع والثناء على التلميذ من أجل التحفيز على المشاركة وبذلك المزيد من الجهد في التعلم والفهم " [182] ص 38 .

وهذا النمط من شأنه أن يدفع التلميذ للمزيد من المشاركة الاجتماعية داخل القسم ويؤدي إلى إيجاد اتجاهات ايجابية إزاء المدرس ، وينشيء المحبة وعلاقات الصداقة الحميمة بين التلاميذ فيما بينهم من جهة و التلميذ والمدرس من جهة أخرى ، عكس النمط الأول الذي يولد العنف داخل المؤسسة التربوية بأنواعه المختلفة .

ب- الروح المدرسية :

تعتبر أيضا عاملا مهما في التنشئة الاجتماعية والروح المدرسية الايجابية ترتبط بالإدارة الديمقراطية وتوفير الحكم الذاتي للتلاميذ والسماح ببعض الفرص للمشاركة في وضع النظم المدرسية ، كما ترتبط بالعدل الاجتماعي وأساسه تقدير واحترام كل تلميذ بالمدرسة مهما كان مستواه الاجتماعي والاقتصادي والدراسي [176] ص 12 ، وترتبط الروح الإيجابية كذلك بثبات المعاملة فلا يجوز معاملة المواقف المتشابهة معاملات متناقضة ، كما لا يجب أن تبنى السلطة على القصوى والمبالغة في التقييد أو على التساهل والتراخي ، ولكن سياسة ثابتة أساسها الحزم والعطف فانعدام العدالة في الوسط المدرسي من طرف الإداريين وسوء استعمال السلطة سواء بالقسوة المبالغ فيها أو التساهل الكبير، وجو المدرسة الثقيل المفتقر لعناصر التشويق تدفع التلاميذ للبحث عن اللذة غيرالموجهة كالتدخين ، المخدرات والمغازلة وهذه العناصر تعتبر من مظاهر العنف عند التلاميذ بمعنى آخر هذا الجو غير ملائم في المدرسة ويعتبر عامل مساعد لظهور ظاهرة العنف في المدرسة.

بالإضافة إلى الامتحانات واعتمادها على العوامل الذاتية أكثر من الموضوعية، تعرض التلاميذ إلى الفشل المتكرر والشعور بالنقص والقلق والسخط على الذات والمجتمع ، وقد يكون ذكاء التلميذ دون مستوى الدروس فيتعرض للفشل المستمر ويكون هدفا لسخرية زملائه أو لفقره أو عيب لشكله أو سوء ملابسه أو خامل الذهن كل هذه العوامل وغيرها تمهد للمشاكل الدراسية والسلوكية المتمثلة في العنف بأنواعه ,سواء ضد زملائه أو أساتذته ، وبالتالي سوء توافقه الذاتي والاجتماعي والهروب من المدرسة وقد أطلق " بيرت " "BERT " على الهروب من المدرسة "روضة أطفال الجريمة" إذ أنه يفتح أمام الطفل أبواب الجريمة و يسرع إليها ، وقد أظهرت طائفة كبيرة من البحوث الإحصائية أن نسبة عالية من المجرمين ينتسبون إلى طائفة التلاميذ التي أظهرت في الدراسة صعوبات سلوكية أو مدرسية [183] ص 152 .

4- 6 - وسائل الإعلام :

يعد الإعلام ميدانا واسعا للمعرفة وهو أيضا مسدا لحاجات اجتماعية كبيرة لدى أفراد المجتمع وبين مختلف شرائحه وهي حاجة الاتصال والتواصل بجميع وسائله وأدواته التي تضمن في مجتمع ما الاتصال بين الناس , وتعتبر من بين الوسائل الثقافية التربوية لأنها تنمي القدرات العلمية والثقافية لدى الفرد أي تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية .

ويعتبر التلفاز الوسيلة الترفيهية الأكثر رواجا لدى الأفراد ، بحيث يقضي الفرد أمام شاشة التلفاز مدة لا تقل عن الساعتين يوميا إن لم نقل أكثر، فهذا الاحتكاك المباشر والمستمر يجعل الفرد يكتسب من خلال التلفاز كوسيلة سمعية بصرية ممارسات قد تصبح جزءا من سلوكاته الاجتماعية .

وعن الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيون يقول "عبد الرحمان عسيوي" أنه "من عوامل توحيد الأفكار والمشاعر بين الناس ويوحد بين عاداتهم وتقاليدهم وأنماط سلوكهم وقيمهم لأن الآلاف منهم يشاهدون نفس المؤثرات ، فهو يساعد على تحقيق وحدة الفكر والمعايير والثقافة و الأذواق الجماعية وهو بذلك أداة من أدوات التثقيف الجماهيري ، يثير في الإنسان الخيال أو الوهم كما يثير فيه روح التقمص أو التوحيد مع من يرى من شخصيات يعجب بها أو مع أراء و أفعال ويشجع فيها أحلام اليقظة" [184] ص 25 .

نستنتج بأن بمقدور الشاشة أن تكون وسيلة لتأثيرات ذات شأن كبير لأن المشهد التلفزيوني يقتحم تقريبا كل بيوت المعمورة إن لم نقل كلها ، ويشاهدون نفس المشاهد أو نفس المؤثرات لذلك يؤثر على أفكارهم ومشاعرهم وعاداتهم وتقاليدهم، فالصورة أو الصوت يلعبان دورا مهما في عمليات

التثقيف و إدخال معايير وسلوكات في نظام حياة الفرد وبخاصة إذا كان للتكرار والإصرار في إبراز صورة دور تخطط له، فهذا يعني أن التلفزيون يؤثر في المشاهد رغما عنه ويعيد تشكيل شخصيته من الداخل سلبا أو إيجابا لذا فهو بحق كما يلقبونه بالوالد الثالث بعد الأم والأب لأنه يشارك في مسؤولية إعداد الأطفال وتربيتهم .

وحول أهمية التلفزيون يقول كذلك " فيتزغ دود سون" "من الخطأ أن ننفي أهمية الوظيفة التربوية للتلفزيون وخاصة في مراحل النمو قبل المدرسة حيث يشير الباحث إلى أن القاموس اللغوي للطلاب في الصفوف التحضيرية يتقدم سنة عند الذين يشاهدون التلفزيون من غيره ممن لا يشاهدون [185] ص 112 .

باختصار يعتبر التلفزيون من وسائل الاتصال الجماهيرية فهو أداة ترفيهية تثقيفية وتربوية واجتماعية وتعليمية وأداة توعية في كثير من مجالات الحياة ، لذلك تعتبر الشاشة ذات أهمية وفائدة لكونها مصدر إيحاء سلوكي إذ أحسن توظيفها لأن بعض برامجه يغلب عليها الطابع التجاري .

يبدو أنه على الرغم من الفوائد العديدة التي يقدمها التلفزيون للأطفال والمراهقين ، فهناك أضرار ومخاطر كثيرة وإنزلاقات عديدة يمكن أن يقع فيها سواء بشكل مقصود أو غير مقصود وهذا يدعونا للحديث ولو بإيجاز عن الأثر السلبي للتلفزيون في الناشئة عموما، وفي الأطفال والمراهقين على وجه الخصوص ، وهذا ما يؤكده الدكتور " حسن شحاتة سعفان " لما قال أن التلفزيون "يشجع السلبية لأن المشاهدة لا تتطلب أي جهد، كذلك تقدم أفكار جاهزة وقد يتعود المشاهد على ذلك فيتكاسل حتى عن مجرد التفكير أو الفقد لما يرى ويسمع" [186] ص 111 ، ولأسوأ من ذلك لو تفحصنا نوع البرامج التي يقدمها التلفزيون للأطفال والمراهقين لوجدنا أنها حافلة بالعنف فالأطفال في مجتمعنا يمكثون لساعات طويلة أمام شاشات التلفاز يشاهدون العديد من الأفلام المحلية أو المستوردة، التي تمجد العنف وتثير في النفوس الأبطال وحتى المشاهدين قوة بطولية قد تترك تأثيرا سلبيا في نفسية الطفل وفي تشكيل شخصيته ، وهذا ما أكده أحد كبار ضباط الشرطة السابقين في نيويورك لما قال " إن برامج الجرائم في التلفزيون ترفع حتى شأن المجرم وتظهر الشرطة في موقف العجز، وبذلك يفقد الطفل احترامه لرجل الأمن الذي يفترض أن يكون خط الدفـــــــاع الأول للمجتمع ضد الجريمة [187] ص 11 .

ومن الدراسات التي دلت على تأثير التلفزيون ، دراسات الباحث الأمريكي "رويل هو يسمان" وهو أستاذ علم النفس في جامعة "إيلينوا"، وجاءت الدراسة واسعة النطاق إذ شملت ستة بلدان

مختلفة ، الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا ، فنلندا ، إسرائيل ، هولندا ، بولونيا ، ونتيجة لاستماراته وللملاحظات الميدانية وللحوارات مع الآباء توصل إلى وجود علاقة سببية تقول ، تزيد مشاهد العنف التلفزيونية معدل العدوانية لدى الأطفال أيا كان البلد الذي ينتمي إليه الطفل [188] ص 71.

وتأكيدا لما يقال عن أن العنف في التلفزيون يتسبب في خلق العنف والجنوح الحقيقيين في الحياة الواقعية يقول أحد الأطباء العقليين " إذا كان المثل السائد القائل بأن السجن هو الكلية التي تخرج المجرمين ...فإنني أعتقد أن التلفزيون بالنسبة للشباب هو المدرسة الإعدادية لتخريج الأحداث" [184] ص 29 .

و ما يجدر كذلك ذكره هنا أن أبطال العنف سواء في الشارع أو المدارس خاصة ، كانوا ينتمون سابقا إلى الفئات الذكورية بحيث يمارس الرجل والشباب وخاصة المراهقين أشكالا تعددت من التصرفات العنفية التي تختلف باختلاف المرحلة العمرية ، أما اليوم فإننا نرى العنف يأتي أيضا من النساء ولكن بنسب أقل .

وبما أن العنف لا يورث فهو سلوك مكتسب حسب نظرية الإحباط ,يتعلمه المرء أو يعايشه خلال حياته ، خاصة من التلفاز لأن معظم الأطفال يقضون على الأقل ساعتين إن لم نقل أكثر في اليوم أمام التلفاز ، يشاهدون فيها البرامج العنيفة ، لأن معظم البرامج يغلب عليها الطابع التجاري وتتسابق مع مثيلاتها على عرض الأفلام الأكثر إثارة (لصوصية ، قتل ...) كي ترفع نسبة المشاهدين على برامجها ، فهو في الغالب سيمارسه – العنف – لاحقا مع غيره من الناس وحتى مع عناصر الطبيعة نباتا كانت أو حيوانا .

إن التلفاز جهاز يمدنا بمختلف السلوكات التي تنشر عبر مختلف البرامج , وبما أنه وسيلة للتواصل فإنه يوصل سلوكات عديدة ومتنوعة ، تلقى استقبالا عند الأفراد خاصة منهم المراهقين فما تشاهده بالأمس على الشاشة تراه اليوم حاضرا أمامك .

خاتمة الفصل :

التنشئة الاجتماعية هي العملية التي من خلالها تيم غرس روح الجماعة في أفرادها بحيث يشب هؤلاء الأفراد حاملين لقيم المجتمع و ثقافته و هي القيم التي توجه سلوكاتهم في مختلف المجلات و المجتمعات الإنسانية هي المجتمعات الوحيدة التي تتكفل بتنشئة أفرادها اجتماعيا و ثقافيا بحيث أصبحت هذه التنشئة أو العملية أساسا للنمو النفسي و الاجتماعي ، وتستند أهمية التنشئة الاجتماعية إلى الحالة التي تخلقها و الوظائف التي تؤديها ، و لكي تؤدي التنشئة الاجتماعية وظائفها فإنها تحتاج إلى الوسائل و المؤسسات التي تيسر لها ذلك ، فإن الأسرة تتصدر أول المؤسسات نظرا لدورها البارز في هذا الصدد ، ففي حضنها يتم تدريب الفرد على تجارب التفاعل الاجتماعي في المجتمع الواسع ، و لكي تؤدي دورها فإنها قد تلجأ إلى أساليب مختلفة في تربية أبنائها فهناك من يعتمد على الأسلوب المرن و هناك من يعتمد على الأسلوب العنيف أي المتشدد ، و على غرار الأسرة تعتبر المؤسسة التعليمية من المؤسسات الرئيسية في إنجاز عملية التنشئة الاجتماعية و تؤدي المدرسة دورها في التنشئة بأساليب متنوعة فهي من ناحية تزود الطفل بمجموعة من المعارف من خلال المقررات الدراسية المختلفة حتى يصبح سلوكه الاجتماعي أكثر رشدا ، ثم تقدم نماذج بشرية – متمثلة في الأساتذة – ينبغي أن يستوعب قيمها و سلوكاتها و أساليبها في ممارسة العلاقات لاجتماعية و التفاعل مع الآخرين ، بالإضافة إلى هاذين المؤسستين توجد مؤسسات أخر تقوم بهذا الدور أي عملية التنشئة الاجتماعية وتتمثل في وسائل الإعلام فهناك من يسميها بالوالد الثالث بسبب الآثار التي تتركها على شخصية الفرد كذلك جماعية الأصدقاء تعتبر أيضا من بين المؤسسات التنشئة .

و لدوريهما الفعال في عملية التنشئة الاجتماعية حاولنا الإلمام في هذا الفصل بأهم الأفكار و العناصر التي لها علاقة بهذه العملية بدء بتعريفها ، ثم تم التطرق إلى أول مؤسسة اجتماعية ألا و هي الأسرة و إلى الأنماط التي تنتهجها في تلقين أبنائها القيم الاجتماعية فهناك من ينتهج النمط المرن و المتمثل في أسلوب الرفق ، أسلوب الثواب ، أسلوب الموعظة ، أسلوب القصص، أسلوب القدوة ، الملاحظة ، و هناك من يعتمد على النمط التربوي العنيف و المتمثل في أسلوب الشدة ، أسلوب الترهيب ، أسلوب التخويف ، الأسلوب المهمل ، و هناك من يعتمد على التدرج في المعاملة من الأسلوب المرن إلى الأسلوب العنيف أي عندما يفشل الأولياء في إصلاح اعوجاج الطفل بالأسلوب المرن يتطرقون إلى النمط الثاني .

فـــــــاتجاهات –الأنماط- الوالدين هي المحدد الرئيسي لسلوك الطفل في أي مكان ، بمعنى أن

المواقف التي تتم من خلالها عملية التنشئة ترتبط ارتباطا وثيقا بالأساليب التي تتبعها الأسرة مع الطفل .

كما تم التطرق إلى العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية و تتمثل في حجم الأسرة المستوى التعليمي و الثقافي لها ، و منزلة الطفل في أسرته ، و الوضع الاقتصادي للأسرة كذلك تناولنا في هذا الفصل ثاني مؤسسة اجتماعية و المتمثلة في المدرسة حيث شملت وظائفها المختلفة و أثارها على عملية التنشئة الاجتماعية ، أما أخر محور ضمه هذا الفصل و سائل الإعلام مركزين فيه على التلفزيون .

الفصل 5
التحصيل الدراسي عوامله وعوائقه

تمهيد:

ارتبطت مسالة التأخر المدرسي لدى المدرسين والأولياء بالمفاهيم الخاطئة كالغباء والتخلف العقلي وهذا الحكم بطبيعة الحال حكم قيمي وغير صائب ، إذ يمكن أن يفهم التأخر المدرسي عند الطفل على انه تأخر في التحصيل على أقرانه لأسباب قد تكون آنية، وبما يكون لها ما يبررها فربما كان التأخر الدراسي ناتج عن عجز حسي أو جسمي أو مشاكل اجتماعية خاصة تلك المتعلقة بالأسرة والحقيقة أن ظاهرة التأخر الدراسي ظاهرة معقدة ترتبط بعوامل عديدة منها المعلم والجو المدرسي والوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وقد تعود إلي التلميذ نفسه حيث يعاني من بعض المشكلات التي ينتج عنها التأخر الدراسي.

فالتخلف المدرسي ظاهرة سلبية تعاني منها مؤسساتنا التعليمية بما في ذلك مؤسسات التعليم الثانوي ، لذلك يجب الاهتمام بهذه الظاهرة و دراستها دراسة علمية تمكننا من التشخيص الحقيقي لوجودها من أجل تقديم الحلول الملائمة للحد من تأثيرها السيئ على مردود نظامنا التربوي باعتباره نظاما أساسيا يؤثر و يتأثر ببقية نظم المجتمع .

ومن أجل ذلك يجب النظر إلي هذه الظاهرة نظرة شمولية حتى لا نقع في أخطاء تقييمية أو أحكام قيمية خاصة إذا كان هذا الموضوع يتعلق بمستقبل الأبناء وتوافقهم الاجتماعي والمهني فالتأخر الدراسي يتبعه في ما بعد التوتر والاضطراب فالانحراف بمختلف أشكاله ، وسنقوم في هذا الفصل بتوضيح أهم الأفكار المتعلقة بهذا الموضوع بدءا بمفهوم التحصيل الدراسي ، ثم عوامل التحصيل و هي عوامل ذاتية أي متعلقة بالشخص ، كما سأتطرق إلى عوائق التحصيل و هي مختلفة منها ما هو متعلق بالأسرة و منها ما يتعلق بالمدرسة ، ولكل منها سواء العوامل أو العوائق لها دخل أو تأثير على عملية التحصيل إما بطريقة ايجابية أو سلبية ، كذلك يظم الفصل كيفية علاج التأخر المدرسي و أنواعه .

5-1- تعريف التحصيل الدراسي :

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المواضيع التي حظيت باهتمام علماء النفس وعلماء الاجتماع والأوساط التعليمية والتربوية، كما يعد من أهم المواضيع تناولا في الأوساط الإنتاجية والمعرفية والزراعية والصناعية فهو مادة للحوار والمناقشة وميدان للبحث والدراسات لما يكتسبه من أهمية وماله من دور كبير في إعداد الناشئة إعدادا يكون كفيل بتفجير طاقاتها والمساهمة في تحقيق أهداف المجتمع ولهذا ظهرت عدة تعاريف لهذا المفهوم .

5-1-1- لغة :

من الفعل حصل ، يحصل، تحصيلا، فنقول حصل الشيء أي ثبت ورسخ والحاصل هو ما تبقي وثبت من سواه ، نقول حصل الشيء أو العلم أي تحصل عليه [189] ص 125 .

5-1-2- اصطلاحا:

قبل تحديد مصطلح التحصيل الدراسي فانه ينبغي تحديد مصطلح التحصيل بصفة عامة والذي ترادفه كلمة اكتساب وهو " الحصول علي المعارف والمهارات ويحدد باللغة الفرنسية " Acquisition" وباللغة الإنجليزية "Attainement" [190] ص 16 .

أما" نعيم الرفاعي" يري التحصيل بأنه "بلوغ مستوى معين في مادة أو مواد تحدده المدرسة وتعمل من اجل الوصول إليه بهدف مقارنة مستوى الفرد نفسه ، أي مدى ما حققه من نجاح وتقدم في استيعاب المعارف المتعلقة بهذه المواد خلال فترة زمنية معينة" [191] ص 458 .

ويرى "إبراهيم حسن" أن التحصيل الدراسي هو"كل أداء يقوم به طالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجة الاختبار و تقديرات المدرسين أو كليهما" [192] ص 114 .

وحسب "عبد الرحمان حامد عبد القادر" التحصيل هو " الاكتساب للمعرفة والمهارة وهذا من ناحيتين [193] ص 59 :

الناحية الأولى : تتصل بالمواد العلمية التي تقوم وتدرس بالمدارس على أنواع درجاتها.
الناحية الثانية : تتصل بالنشاطات التي يدرسها الإنسان بجد ومهارة في المدرسة كالفنون وخارج المدرسة كالمهن والصناعات .

ويتفق " عبد الرحمان العيسوي" إلى ما وصل إليه "حامد عبد القادر " بحيث أن التحصيل هو " مقدار المعرفة والمهارات التي كسبها الفرد نتيجة المرور بخبرات سابقة والتدريب بها، كما يعتبر أن مصطلح التحصيل يستخدم في التحصيل العلمي أو المدرسي أو في الدراسات التدريبية التي يلتحق بها، كما يفضل الباحثون و علماء النفس باستخدام كلمة كناية للتعبير عن التحصيل الحرفي أو المهني" [194] ص 129.

أما "صلاح الدين علام " يرى بأن التحصيل هو عبارة عن" مدى استيعاب التلميذ لما تعلم من خبرات معينة في مادة دراسة مقررة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ لما تعلمه في مادة دراسية في نهاية العام أو في الاختبارات التحصيلية" [195] ص 18 .

يعرفه "الطاهر سعد الله": بأنه "المعرفة التي يحصل عليها الطفل من خلال برامج مدرسية قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي" [192] ص 134 .

أما "جابلن" يرى أن التحصيل الدراسي هو "مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي ، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المتقنة أو كليهما" [192] ص 46 .

أما "حسين سليمان قورة" يعرفه على أنه" الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد المقدرة بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة في آخر العام ما يبني عليه الحكم بانتقاله من صف إلي صف دراسي آخر"[196] ص 21 .

نستنتج من هذه التعاريف أن التحصيل الدراسي دليل على اكتساب التلميذ ما قدم إليه من معلومات أو ممارسة ، كما أنه مرتبط بالتدريب وذلك في مجال التعليم والتعلم كما ركزت بعض التعاريف عـلى الأداء و التقييم فالأداء والكفاءة التي يقدمها التلميذ يقدرها المعلم أو نقطة الاختبار أو معا .

وعليـه نقصد بالتحصيـل الدراسي مدى استيعاب واكتساب التلميذ من معارف وخبرات عن طريق الاستمرارية في الدراسة والجد في الامتحانات التحصيلية التي تجري ثلاثيا أو سداسيا أو سنويا وهذا ما يبين لنا على أنه انتقل أو رسب في نهاية السنة .

2-5- عوامل التحصيل :

تهدف العملية التربوية إلى تحقيق مستوى تحصيلي معقول وجيد وعليه فإن التحصيل الدراســـــي

تؤثر عليه عوامل كثيرة ومتداخلة فيما بينها وهي كالأتي :

5-2-1- العوامل الذاتية :

هي تلك التي إلى تعود الفرد نفسه وللتلميذ ذاته بما يتميز من قدرات عقلية وسمات مزاجية إلى غير ذلك من العوامل التي أثبتت الدراسات أن لها دور كبير في عملية التحصيل وذات أثر فعال في الحياة الدراسية للطفل بالإضافة إلى استعدادات المتعلم ودرجات نضج هذه الاستعدادات، ونقصد بالاستعدادات هنا " القدرة الكاملة على تعلم ما إذا أعطي له التدريب المناسب" [194] ص 128 و باعتبار أن هذه العوامل الذاتية لها أثر في عملية التحصيل الدراسي يمكن ذكر ما يلي :

5-2-1-1- العوامل الجسمية والصحية:

يقصد بهذه العوامل الجانب الصحي للتلميذ، فالصحة الجسمية لها تأثير علي التفكير السليم فمتى سلم الجسم من الآفات سلم العقل فضعف بنية التلميذ وتدهور صحته يحول دون قدرته على الانتباه والتركيز والمتابعة ، بحيث يصبح التلميذ أكثر قابلية للتعب والتعرض للإصابة بأمراض مختلفة بدورها تعطله عن الدراسة، كما أن ضعف البصر وضعف السمع والنطق وعاهات حركية تؤثر على التحصيل الدراسي ، بالإضافة إلى الأثر النفسي الذي تحدثه هذه الإعاقة عند التلميذ خاصة إذا ما قارن نفسه بزملائه فيشعر بالاختلاف عنهم ، وللمدرس هنا دور كبير اتجاه هؤلاء التلاميذ ذوي العاهات فعلي "المعلم أن يتيح فرصة عمل أمام أقرانه بنجاح أو يجنبه المواقف المحبطة التي تؤدي إلى الفشل وخيبة الأمل وان يجنبه المواقف التي تظهر هؤلاء في مواقف اضعف من غيرهم" [197] ص 401 ، فالتلميذ المريض يتعرض للضعف أو قد يضطر إلي إهمال واجباته فيتخلف عن زملائه وتفوته الدروس متى يغيب ويصبح تحصيله الدراسي صعبا عكس التلميذ الذي يكون في صحة جيدة يشعر بالسعادة ويكون تحصيله أحسن.

"فالعاهات ترتفع نسبة وجودها عند المتخلفين عن ما هي عليه من المتوسطين" [191] ص 451 " لأن المرض قد يكون سببا في التأخر الدراسي ، فالتلميذ المريض يتعرض للضعف أو قد يضطره المرض إلـى إهمال وجباته فيتخلف عن أقرانه وتفوته دروسه متى يغيب و يصبح تحصيله الدراسي ضعيفا" [198] ص 19 .

"وغالبا ما يتأثر المصابون بالأمراض الجسمية كالحميات والأنيميا في تحصيلهم الدراسي، كما تتسبب عيوب النطق أيضا في توتر علاقات الطفل مع معلمه ورفقائه فيقل تحصيله ويتأخر دراسيا" [199] ص 16 .

وبالحديث عن الصحة الجسمية يعمل الباحثين علي إبراز دور التغذية ، لان التغذية السليمة لها تأثير على الجسم من حيث الأمراض الخطيرة والمعدية وفي هذا الصدد يقول "نعيم الرفاعي " "الغذاء مصدر من مصادر النشاط الجسدي ثم الفكري"[191] ص 451 ، معنى هذا أن التغذية الجيدة عنوان الصحة الجيدة بحيث تعتبر دافع للنشاط الجسدي ثم الفكري أما إذا كانت التغذية سيئة فإنها تؤدي إلى الانحطاط في المستوى العام لحيوية ولنشاط التلميذ .

ويمكن أن ننظر إلى عناية الجسم من النقاط التالية [200] ص 70:

- العناية بالصحة وهذه المسؤولية تشترك فيها مؤسسات المجتمع بدءا بالأسرة وممتدة إلى كل من يؤثر في صحة الطفل .

- التغذية ولها أصول وقواعد ويجب أن يعرف الطفل بعض هذه القواعد ببساطة ويسر.

- تنمية العضلات الكبرى والصغرى التي تمكن الطفل من القيام ببعض الأعمال التي تتطلب مهارة يدوية معينة ، وتتضح أهمية النمو العضلي فيما نادى به كثير من المربيين من أمثال " منتسوري " و" ابن سينا " و "ابن خلدون " حيث اهتموا بحرية الطفل في اللعب كالجري والتأرجح والقفز و السباحة...الخ .

فالصعوبات المدرسية التي يواجهها الطفل ليست محصورة كلها على المعلم ، فأسبابها متعددة ومختلفة فقبل أن نصب تنديدنا على الكسلان أو المشاغب أي (العنيف) أو السارح في دنيا الأوهام بحجة تلازمه وتغرقه فيما لا يلاقيه من صعوبات متراكمة يجدر بنا أن نبحث عن البواعث في هذا الكسل وعن عدم استقراره وعن كثرة تلهيه قد تكون الحالة الجسمانية بسبب التقصير، وكذلك الحالة الصحية العضوية الطويلة الأمد أو المكوث في مكان العلاج قد تحول دون دراسة عادية طبيعية .

غير أن التدهور المدرسي أحيانا هو أول أعراض المرض العضوي يبرز بعد ملاحظة بعض الأعراض الطفيفة ، وربما تكون غالبا أعراض مراحل النمو السريع الذي يسبق أوانه فتظهر نتائجهعلى بعض الأولاد في أخر كل سنة مدرسية أو في كل نهاية فصل دراسي .

لا بـد لنا أيضا أن نفكر في اضطر بات الحواس كالنظر و السمع اللذين يعتبران أهم وسائل تلقي المعلومات بالنسبة إلى كل كائن ، فإذا كانت هاتين الحاستين هزيلتين فان التبادل الثقافي سيأتي حتما رديء ، وهـذا الأمر لا يتسنى للولد أن يلاحظه تلقائيا إلا بعد مرور وقت طويل من المضايقات مادام قد ألف باستمرار نصف عاهته ، ولم يتمكن خلال زمن مديد من مقارنة وضعه بما يتمتع به الآخرين من تسهيلات، غالبا ما تظل هذه العوائق والاضطربات خفية لا يوقن بها أحد إلا في سن

متقدم والولد يجرجر على الأقل سنتين أو ثلاث سنوات من المصاعب المدرسية ، إيظافة إلى هذا نجد عيوب الكلام وصعوبة النطق تؤدي إلى سوء توافق التلميذ مع نفسه ، وبالتالي عدم التعبير الصحيح لشعوره بالنقص .

إذا فالحالة الصحية التي يكون عليها الشخص ، مثل الجوع والعطش وتأخر الحواس والأمراض تؤثر على مدى التحصيل" [201] ص 88 ، وكما يقال فالصحة تاج على رؤوس الأصحاء لا يعرفها إلا المرضى .

يمر التلميذ - في نظامنا التربوي – بمرحلة التعليم الثانوي و هو في سن المراهقة بوجه عام وهذه الفترة – كما هو معروف – تعتبر فترة توافق صعبة بالنسبة للمراهق باعتباره فردا"... يبحث لنفسه – في المجتمع الذي يعيش فيه – عن وضع ما من الأوضاع كي يصبح شخصا" [202] ص 215 .

و المراهقة في نظر علم النفس الحديث- هي مرحلة نمو طبيعي- و لا يتعرض المراهق خلالها لأزمة من أزمات النمو طالما سار هذا النمو في مجراه الطبيعي [203] ص 101 ، و يحتل النمو العضوي مكانا بارزا عند التلاميذ المراهقين .

و يدعم الدكتور" أحمد صالح" بقوله " ينمو المراهق في أبعاد مختلفة ، و من هذه الأبعاد البعد العضوي و تشمل التغيرات العضوية نوعين ، النوع الأول يتمثل في التغيرات الفيزيولوجية و هو عبارة عن النمو في الأجهزة الداخلية غير الظاهرة مثل النمو في الغدد الجنسية و غيرها ، و النوع الثاني يتمثل في التغيرات الجسمية و هي عبارة عن التغيرات في الأبعاد الخارجية كالطول و الوزن و ما إلى ذالك ، ولهاذين المظهرين من النمو العضوي أهمية كبرى في فهم العوامل المؤثرة في شخصية المراهق ، فالمراهق يشعر بعدم الأمن و القلق إذا وجد ذاته الجسمية الواقعيـة تحيد كثيرا عن تصوره لها ، و أي مظهر للشذوذ عن السواء في النمو الجسمي للمراهق يعتبر تجربة قاسية له خاصة إذا سبب له هذا المظهر عيبا أو ميزة يتميز بها عن غيره من زملائه ، إذ أن المراهقين يميلون إلى السخرية و الاستهزاء بزملائهم إذا كانوا مصابين بشذوذ جسمي [202] ص ص 218 ، 237 .

والواقع أن الإصابة بالعاهات و الأمراض الجسمية و سوء التغذية و الضعف العام في النمو الجسمي مثل النقص في الوزن و غيره يؤثر كل ذلك تأثيرا سلبيا على الصحة النفسية للتلاميذ المراهقين و يجعلهم يشعرون بالنقص ، وقد يتحولون إلى تلاميذ عدوانيين ، و بالتالي يعانون من عدم

التكيف المدرسي ويقل مردودهم الدراسي .

و الحقيقة أن سوء التكيف يمكن اعتباره سببا و نتيجة في آن واحد ، فقد يؤدي سوء التكيف إلى التخلف المدرسي ، كما أن هذا الأخير يمكن أن يؤدي –بدوره- إلى سوء التكيف ، فالتأثير بينهما متبادل .

5-2-1-2 - العوامل العقلية :

تتمثل هذه العوامل في القدرة المعرفية و الذكاء واستعدادات الطفل العقلية الخاصة وكذلك الحالة المزاجية وطرق تفكيره، ويعتبر الذكاء من أقوى العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي عند التلاميذ فقد وجد "بيرت" أن حوالي " 10 % من حالة التأخر الدراسي التي قام بالبحث فيها ترجع إلى الغباء الذي يكون وحده كافي لإحداث التأخر[204] ص 244 ، كما أن نسبة الذكاء تختلف من طفل لآخر فهناك التلميذ الذكي ومتوسط وضعيف الذكاء والذكاء من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي كما عرف " أنه القدرة العقلية الفطرية الهامة ، أو هو العامل المشترك الذي يدخل في جميع العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان " [205] ص 127 .

كما بين" محمد زيدان " على أنه " ثبت علميا أن المتأخرين دراسيا يعانون من ضعف الذكاء ولا يستطيعون استيعاب الدروس التي تقدم لهم، ويحدث العكس عند الأذكياء اللذين هم في تفوق دائم ونجاح مستمر" [205] ص 89، وهذا ما جاء به أصحاب الاتجاه السيكولوجي حيث يرى "حامد عبد العزيز" " أن الأطفال المتأخرين دراسيا هم جماعة العاديين الأغبياء أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعفاء العقول " [206] ص 13.

ويرى " ون فيدريسون " أن المتخلف دراسيا هو " كل تلميذ وجد صعوبة في التكيف مع المجتمع المدرسي بسبب قصور عقلي " [207] ص 17.

كما يرى بعض المربين الذين عالجوا هذا الموضوع-الذكاء- أن نوع الكلام الذي يستعمله الوالدين ودقته ومغزاه ونوع التنشئة التي يتلقاها الطفل من طرف والديه هي السند القوي للنمو العقلي [208] ص 335 ، لذلك يحتاج الطفل إلى حديث مع أهله وخاصة الأب ويطلق عليه حديث الرجل للرجل وهذا ضروري لبناء شخصيته ولدعم ثقته بنفسه ، والذكاء يخضع لعديد من العوامل مثل مساهمة الوالدين والمناخ العائلي ونمط الحياة ورغبة الزوجين في إنجاب الأطفال ويختلف نموه من مرحلة إلى أخرى وفي هذا الصدد يقول " محمد مصطفى زيدان" " ينمو الذكاء وهو القدرة العقلية

الفطرية العامة نمو مطردا حتى الثانية عشر ثم يعثر قليلا في فترة المراهقة نظرا لحالة الاضطراب النفسي السائد في هذه المرحلة، ويقف نمو الذكاء عند سن معين فيقف عند الاعتياديين من الناس في حوالي السادس عشر وعند الأغبياء عند سن الرابعة عشر وعند الأذكياء في حوالي سن الثامنة عشر " [208] ص 336.

إذن الذكاء لا يمنح للطفل لحظة ميلاده بل ينشأ ويتكون مع مختلف مراحل النمو ومن السيمات العقلية التي يمتازون بها المتأخرين دراسيا "ضعف الذاكرة وضعف القدرة على التركيز وتشتت الانتباه وأكثر ميلا للأمور العملية والأشغال اليدوية ، فلا طاقة له على حل المشكلات العقلية أو المسائل التي تتطلب تفكيرا مجردا ، وهو يتميز ببطيء التعليم وبضعف القدرة على التحصيل" [199] ص 19.

فدرجة استيعاب الذكي تختلف على درجة استيعاب التلميذ الذي يكون ذكاؤه محدودا أو ضعيفا فهو يجد صعوبة في فهم ما تلقاه داخل القسم ، " فالتلميذ الذي له درجة ضعيفة من الذكاء نجده بطيء الفهم إلى جانب تقيده بالوقت أثناء الامتحان فانه يرتكب أخطاء في إجابته نتيجة عدم تعوده السريع في التفكير لذلك يشعر بمرارة الفشل والإحباط علاوة على تعرضه للإيذاء والعقاب أو السخرية سواء من المعلم أو زملائه " [209] ص 175.

ويؤكد "كيلفن" " ...أنه كلما زاد مقدار الذكاء ازدادت سرعة الطفل في التعلم من الخبرة والطفل الذكي بلا شك يستطيع أن يتعلم من الغبي " فكما يختلف الأطفال في قدراتهم الجسمية هم كذلك يختلفون في قدرتهم على تعلم الأشياء الجديدة و قدرتهم على التركيز والاستفادة من الخبرة السابقة والتكيف مع المواقف الجديدة "[210] ص 26، وحدد "رونبسون" " الذكاء بتحديد ثلاث عناصر أساسية وهي [210] ص 26 :

- القدرة على التعلم .
- استيعاب معارف ومعلومات مكتسبة من البيئة .
- التكيف مع متطلبات البيئة .

- فالذكاء كعوامل النمو الأخرى يتطور كنتيجة للتفاعل بين وراثة الطفل وبيئته وهو ينمو سريعا في الطفولة وخاصة في سن المهد ، ثم يستطرد في نموه حتى المراهقة ثم ينحني بعد ذلك الخط المستقيم ويظل في انحنائه حتى الرشد ثم يثبت عن ذلك حتى بدء الشيخوخة ثم ينحدر في اتجاه مضاد لاتجاه النمو الأول"[211] ص 49 .

فالتعليم يحتاج إلى قدرة ذكائية خاصة ، فهناك بعض الآباء يضغطون على أولادهم للاستذكار وفي الحقيقة هؤلاء الأطفال متخلفون ذكائيا ويصبحون فريسة اضطهاد الأولياء دون أن يقترفوا أي ذنب أي أنهم يمارسون عليهم العنف بأنواعه المختلفة من أجل ضبطهم ودفعهم للتحصيل الجيد وبالتالي هذا العنف قد يعد إنتاجه من قبل هذه الفئة في المدرسة، لذلك الذكاء يلعب دورا أساسيا في تحديد مقدرة الطالب على الاستيعاب والاستذكار ففي علم النفس لا يزال هناك الباحثين "يعتقدون بأن تكوين الذكاء يخضع لقوانين التعلم"[212] ص 24 ، و وجدوا أنه لكي يكون النمو العقلي والانفعالي في مرحلة ما قبل المدرسة سائرين في طريقهما الصحيح يجب أن تتوفر البيئة الاجتماعية المناسبة والتي يتفاعل الطفل فيها مؤثرا ومتأثرا "[200] ص 62 ، وبهذا يمكن أن نتوقع نموا عقليا وانفعاليا سليمين فالتكوين العقلي للطفل مرتبط ومتلازم مع تكوينه الانفعالي ومتأثر بالبيئة الاجتماعيـــة التـي يعيش فيها وعندما نتحدث عن النمو العقلي نعني به تنمية قدرات عقليـة مثـل الذكـاء التفكير، الانتبـاه التخيل ؛ التصور..الخ .

ومنه نستنتج أن القدرات العقلية هي أحد العناصر الرئيسية في عملية التعليم ، والذكاء أهم القدرات العقلية المؤثرة في عملية التحصيل كونه مرتبط بالنشاط العقلي للتلميذ ، غير أنه لا يجب إهمال الفروق الفردية بين التلاميذ ، فهناك التلاميذ الذين لديهم قدرات عالية مقارنة مع زملائهم في القسم ، فهذه الفروق تظهر بوضوح في اختلاف النتائج والدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ، وقد ترجع هاته الفروق الفردية إلى عوامل بيولوجية وبيئية كالانتماء إلى وسط اجتماعي ثقافي يكون من درجة عالية كالأسرة والأولياء ذوو المستوى التعليمي العالي مثلا، ويتأثر النمو العقلي بالمستوى الثقافي للأسرة أي أنه يتأثر بالعوامل المادية والاقتصادية والثقافية فكلما كانت هذه العوامل مواتية كان النمو العقلي أفضل .

كما أن الذاكرة تساعد التلميذ على التحصيل الدراسي الجيد وبالتالي النجاح فهي تتمثل في درجة الاستيعاب والحفظ الكبير فالأطفال الذين لهم ذاكرة ضعيفة يخفقون في استرجاع المعلومات السابقة وعدم توظيفها في الدراسة أو الامتحانات يؤدي كل هذا إلى الرسوب والفشل .

فالقدرة على التذكر عملية عقلية راقية " نعتمد عليها في جميع الأنواع من الأعمال ، خاصة في الأعمال العقلية ، و ذلك ما يدعوا الكثيرين للقلق عندما يتميزون بذاكرات ضعيفة ....."[213] ص 273 .

و القدرة على التذكر أو الذاكرة من العمليات العقلية العليا المساهمة في عملية التعلـــم أي أن

التعلم– باعتباره عملية معقدة – يعتمد على التذكر إلى حد كبير[202] ص ص757 ،759 ، و إذا كانت الذاكرة تحتل مكانة هامة في حياتنا فإنها – في نفس الوقت ".... عرضة للنقصان و عدم الدقة ... إن التذكر و النسيان ما هما إلا طريقتان بديلتان لوصف نفس الظاهرة ... إن التذكر و الذاكرة يشيران إلى كمية المادة المتعلمة التي تبقى .... في حين أن النسيان يشير إلى كمية المادة التي فقدت ..." [213] ص ص 290 ، 300 ، و النسيان العادي قد يكون في بعض الأحيان مفيدا الإنسان .

و في هذا الصدد يقول الدكتور " فاخر عاقل في كتابه علم النفس التربوي " ... إن خبرتنا السوية في الحياة تشير – بوضوح- إلى ما نحتفظ به مما نتعلم هو القليل ... ثم إن النسيان ليس أمر غير مرغوب فيه دوما ، ذلك بأننا لا نستطيع إن نحشو نفوسنا بكل الصغائر التي سبق أن خبرناها ثم ما هي فائدة أن نذكر كل هذه الصغائر – هذا لو استطعنا ؟ - " [214] ص 215 ، أما النسيان المرضي – مثل حالة فقدان الذاكرة – فيؤثر تأثيرا سلبيا على عملية التعلم و يؤدي بالتالي إلى التأخر الدراسي .

يتضح مما سبق أن النسيان نوعان العادي و هو موجود عند جميع البشر و هو أمر عادي و يكون مفيد في مواقف كثيرة مثل المواقف الحزينة و الأزمات النفسية التي يتعرض لها الإنسان خلال حياته اليومية ، و لا يؤثر على طالبي العلم ، أما النوع الثاني و هو النسيان المرضي الذي يزيد عن الحالة الطبيعة فيؤثر على حياة الفرد بما فيهم طالبي العلم وبالتالي يؤخرهم دراسيا .

كما أن للتخيل دخل في تحصيل التلاميذ " فبالتخيل يستطيع الطفل أن يؤلف من الصور التي تقع تحت حسه المتخزنة في الذاكرة أشياء جديدة " [215] ص 247 ، فبفضل التخيل يستطيع التلميذ أن يبدع ويبتكر وهذا يدعم تحصيله الدراسي بعكس المخيلة المحدودة التي تكتفي بما يقدم لها من معلومات دون اللجوء إلى البحث والتخيل وهذا له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي .

5-2-1-3- العوامل النفسية :

وهي الحالة الانفعالية للتلميذ والتي تتصل مباشرة بالحياة المدرسية له " لان التلميذ وحدة نفسيـــــة جسمية انفعالية ، اجتماعية ، متفاعلة ومتكاملة" [215] ص 85 .

لذلك يعتبر الجانب النفسي مقوما للشخصية الإنسانية ، فكما أن الحياة النفسية لها تأثير على الصحة النفسية والسلوكات والعلاقات الاجتماعية للتلميذ لها أيضا تأثير على مستواه التحصيلي " لذلك قدرة التلميذ على النجاح مرتبطة أساسا على التوافق مع نفسه ومع غيره وقد أرجع العلماء أثر

الجوانب النفسية والانفعالية في الفشل الدراسي لسببين[216] ص 142 :

أولا: التكيف الذاتي وسوء التكيف النفسي وهذا يصحب بالاضطرابات النفسية كحالات القلق التي يعاني منها التلميذ والتي تحول دون قدرته على الانتباه والتركيز والمتابعة للدروس مما يؤثر سلبا في تحصيله الدراسي.

ثانيا: الأطفال الذين لا تسمح لهم الظروف أن ينموا نموا اجتماعيا سليما فهم الأطفال المدللون الذين يكونون عاجزون على التكيف مع المحيط الاجتماعي المدرسي والشيء نفسه بالنسبة للأطفال الذين يعانون من الحرمان العاطفي التي تتميز بها العوامل المنزلية والمؤثرة في تحصيل التلاميذ .

وقد ذهب " بورتن وايت" إلى أن" شخصية الطفل خلال السنوات الثلاثة الأولى تكون متميزة وعلى هذا الأساس يجب على الأولياء إشعار الطفل بالأمن والعطف ، ففي الأيام الأولى من عمره يحتاج إلى اهتمام وعطف كثيرين من طرف أمه فان حرمان الطفل من هذا العطف تعرض شخصيته إلى اضطرابات نفسية لا يمكن ملاحظتها إلا في وقت لاحق"[217] ص 16 ، فالأطفال المصابون بالخمول والانطواء والإحباط وفقدان الثقة بالنفس بالإضافة إلى سوء تكيفهم هم منسحبون لا يمتلكون عنصر مبادرة لذلك فان عدم النضج الانفعالي يعتبر واحد من ابرز المسببات النفسية في التأخر المدرسي كما أن إصابة الطفل بمشكلات نفسية كقذم الأظافر والكذب و التبول اللا إدراي قد تكون سببا في تأخر الطفل دراسيا إذ تمتص كثير من جهده ونشاطه وتفقده الحماس للتحصيل ، ومن السيمات الانفعالية للمتأخرين دراسيا يميلون إلى العدوان على السلطة المدرسية ويتسمون بالبلادة والاكتئاب والقلق ويسترسلون أحيانا في أحلام اليقضة و يعانون الإضطرابات الانفعالية وعدم ثبات الانفعالات لوقت طويل ، كما يعانون من الشعور بالذنب نتيجة لإحساسهم بالفشل واتجاهاتهم السلبية نحو رفقائهم ونحو ذويهم كذلك [199] ص ص16 ، 20 ، ومن الأمراض النفسية المؤثرة في فشل الطالب دراسيا الوسواس القهري ومن صور هذا لمرض نرى هذا التلميذ يستمر لساعات يرتب الكتب و ينظمها و يعيد وضع الكرسي وبعد أن ينتهي من كل ذلك يكون قد شعر بالتعب والانهماك فلا يقدر على قراءة أي شيء ، فالتلميذ المصاب بالوسواس القهري يقوم بعمل شيء وهو يعلم جيدا أنه خطأ وعلى ذلك لا يتوقف عن هذا العمل بل يندفع فيه بحيث يسيطر على كل تفكيره ويبعده تماما على استذكار دروسه ، ومن صور الوسواس القهري نجد هذا التلميذ يعيش من أجل مناقشة فكرة مثل وجود الله أو ماهية الكون ويستمر في التفكير بحيث لا يجد وقتا لفتح الكتاب لذلك التلاميذ المصابين بالوسواس القهري بحاجة إلى معونة طبية و نفسية ، لأن هذه الوساوس تبتلع كل أفكارهم و تسلبهم إرادتهم و يصبحون في النهاية فريسة للأوهام ، بحيث يفقدون القدرة على الاستذكار.

هناك أيضا مرض الفصام و يعتبر من ضمن الأسباب التي تؤدي إلى الرسوب المتكرر للتلميذ ففي هذه الحالة نجد التلميذ يجلس ساعات أمام المكتب إلا أنه لا يستطيع إستعاب ما يقرأ ، و يتكرر رسوبه في الامتحان فيبدأ في الانطواء و الانعزال و إهمال ذاته ، وقد يبدأ أفراد أسرته فـــي إهانتـه و صب اللعانات عليه بسبب فشله المتكرر و يسمع أن أخاه الأصغر قد سبقه في الدراسة و أنه لا يصلح أن يكون فردا في ناجحة ، فهذه المعاملة السيئة من أفراد أسرته و الفشل الدراسي قد تخلق له عقد نفسية تكون لها عواقب وخيمة في حياته فقد تدفعه إلى تناول المخدرات و إلـى ممارسـةالعنف في المحيط الذي يعيش فيه و منه المدرسة ، و الواقع أنهم يظلمون – الأسرة- هذا التلميذ فهو مريض و مرضه يسبب منعه من فهم ما يقرأ ، فالتفكير عملية معقدة تحتاج إلى وضوح و سلامة في عدة مراكز في المخ ، و عند الإصابة بهذا المرض تضطرب هـذه المراكز فـي أداء وضيفتها و تصبح قدرة هذا التلميذ المريض أقل من أن توصله إلى النجاح ، و أحيانا يشعر التلميذ المريض بالفصام بأنه مضطهد و أنه ضحية مؤامرة هي في الواقع مؤامرة وهمية لا توجد إلا في خياله .

كما أن" حالات القلق و الإكتئاب تؤدي إلى صعوبة التركيز بل ويعاني ضحيتها من النسيان المستمر و الأرق و فقدان الشهية للطعام مع عدم الميل بالاختلاط بالناس ، و عدم الاهتمام بالمظهر و النظافة و بالتالي الانعزال عن المجتمع و عدم الرغبة في النجاح مع التقليل من قيمة ألذات فنسمع التلميذ المريض و هو يؤكد لا يستحق النجاح ، بل و يؤمن أنه لا يستحق الحياة فلا مكان له بين الناس" [66] ص ص 211 ، 212 .

و القلق حسب عالمة النفس و الطبيبة الأمريكية ذات الأصل الألماني "كرن هورني" " يرجع إلى ثلاثة عناصر هي الشعور بالعجز و الشعور بالعداوة و الشعور بالعزلة ، وهذه العوامل تنشأ من الأسباب التالية [218] ص 299:

أولا: انعدام الدفـء العاطفي في الأسرة و شعور الطفل بأنه شخص محروم من الحب .

ثانيا: أنواع المعاملة السيئة التي يتلقاها الطفل كالسيطرة و عدم العدالة بين الإخوة و عدم احترام الطفل وغيرها .

ثالثا: ما تحويه البيئة من تعقيدات و متناقضات وما تشتمل عليه من أنواع الحرمان و الإحباط .

كذلك الانتباه له دخل في عملية التحصيل الدراسي فهو " عملية تركيز الطاقة العقلية لإبراز جانب من التجربة الشعورية بحيث يحل هذا الجانب في بؤرة الشعور ، أو تبأور الإدراك في جزء محدود من مجاله بحيث يدرك هذا الجزء بدرجة أعلى من الشعور و الوعي " [219] ص 233 .

و قد ميز عالم النفس الفرنسي " ت ريبو" بين نوعين من الانتباه هما [220] ص 25 :

* الانتباه التلقائي : الذي لا يتطلب أي مجهود .
* الانتباه الإرادي : الذي يستلزم مجهودا شخصيا .

و قد يضطرب الانتباه فنجد حالة نقص الانتباه و يتمثل في عدم القدرة على تثبيت الذهن حول هدف معين لأسباب مختلفة مثل الإرهاق و عدم الاهتمام و غيرها .

كما نجد حالة أخرى من اضطرا بات الانتباه تسمى الشرود الذي ينتج عن تشتت كبير في الاهتمامات أو عن انشغال مفرط بموضوع واحد يمنع إدراك اهتمامات أخرى ضرورية للحياة [221] ص 37.

كذلك أحلام اليقظة تؤثر على الانتباه و يصف لنا الدكتور " يوسف مراد " بأن " هناك حالات يكون فيها الإنسان شارد الذهن قاطعا بينه و بين العالم الخارجي ما استطلع من الصلات و العلاقات منطويا على نفسه و غارقا في بحر من الهواجس و الخواطر ، و تعد أحلام اليقظة من طرق التعويض أو من طرق الفرار من الواقع ، و إذا استسلم المرء لها ... و لجأ برجه العاجي ،فقد يتحول هذا الانزواء و الانطواء على النفس إلى حالة شاذة شبيهة بالحالات المرضية أو مؤدية إليها " [222] ص 175، و نتيجة للأضرار السلبية التي تتركها على التحصيل الضعيف ينصح " محمد عبد العزيز عيد" " المدرسين بأن يكونوا عينا يقظة على تلاميذهم و ألا يتركوهم ينغمسون في أحلام اليقظة ، إذ يمكن عن طريق العلاقة الطيبة مع تلاميذهم تفهم مشاكلهم و العمل على إكسابهم قدراتهم الحقيقية عن طريق التعليم و التدريب لتحقيق و إشباع دوافعهم في الواقع " [213] ص 373 .

ومن العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسة الدافع أو الرغبة ، فالارتباط وثيق بين الدوافـــع و التعلم و علاقة التأثير متبادلة بينهما و تعرف الدوافع بأنها " حالات فزيولوجية أو نفسية تكمن في الفرد و تجعله ينزع إلى السلوك في اتجاه معين [191] ص 102، و يعرف أيضا "... أنه عامل وجداني نزوعي يعمل على تحديد سلوك الفرد تجاه غاية معينة سواء كانت تلك الغاية شعورية أو لا شعورية [213] ص 21 ، و في هذا المجال يقول أحمد زكي صالح" "... إن التعليم الجيد يجب أن تراعى فيه شروط معينة تحقق لنا أكمل تعليم ممكن بأقل مجهود ممكن بأسرع طريقة ممكنة و على خير وجه ممكن و تعتبر الدافعية شرطا أساسيا من شروط التعلم ، فلا تعلم دون دافع معين ، ولا بد للمدرس أن يستخدم الأسس و التطبيقات و العوامل المساعدة التي تفيد في تحقيق شرط الدافعية بأحسن طريقـة ممكنة ...." [202] ص ص 257 ، 272 .

و في ضوء ما سبق يمكن القول بأن التلميذ الذي لا يهتم بدروسه و تكثر غياباته و يكره مدرسته و مدرسه و لا يرغب في مواصلة تعليمه ، هو بالفعل – تلميذ يعاني من نقص الدافعية و سيؤدي لا محال إلى ارتكاب سلوكات عنيفة في المحيط المدرسي و بالتالي التخلف المدرسي .

و العلاج هنا يجب أن يوقف زحف الحرص على هذا التلميذ المريض حتى يعود إليه نشاطه أما العقاب و التأنيب فلا نتيجة ورائهما ، كذلك أحلام اليقظة من أكثر الأسباب في فشل التلميذ فهي تمص كل طـــاقته و تنقله من الواقع إلى عالم الخيال ، فهي تنبع من الشعور بالنقص إما في القدرة الجسمية أو العقلية ...إلـخ ، و هنا يتم تعويض هذا النقص عن طريق الالتجاء إلى أحلام اليقضة فساعات و ساعات تضيع منـــه يوميا و هو في متاهات لا نهاية لها و لا يستطيع أن يخرج منها ليقرأ كلمة واحدة [212] ص 104 .

فالتلميذ الذي يتمتع بصحة جيدة جد ضروري في العملية التربوية و على تحصيله الدراسي لأن فقدرة التلميذ على النجاح مرتبطة أساسا على التوافق مع نفسه و مع غيره من الأطفال ، فهذا يساعده على متابعة دروســه و الاهتمام بها و الحصول على أفضل النتائج التي تزيد من طموحه و تقوي من عزيمته في النجاح و تزيده ثقة بنفسه ، فيشعر بالقدرة و الكفاءة فيتحدى كل الصعوبات لتحقيق أهدافه بعكس التلميذ الذي حالته النفسية مضطربة فتجعله لا يركز في دراسته بسبب تشتت أفكاره و عدم شعوره بالارتياح النفسي ، فهو دائم القلق و التوتر و الانزعاج فيجد صعوبة في استغلال قدراته العقلية استغلال مثمرا فهو يعاني من التكيف المدرسي و هذا ينعكس على تحصيله الدراسي .

فالحالة النفسية للفرد تلعب دورا كبيرا في تحصيله الدراسي ، فالتلميذ الذي يعيش في وسط عائلي مستقر يسوده الحب و الاطمئنان يشعر بالارتياح النفسي الذي يساعده على متابعة دروسه و العمل على الحصول على أفضل النتائج ، أما التلميذ الذي لم يوفر له الوسط الأسري ذلك الارتياح النفسي فيصبح دائم التوتر و القلق و عدم المثابرة و نقص القدرة على التركيز و الانتباه .

و العوامل الذاتية التي ذكرت سابقا أي الجسمية و العقلية و النفسية يجب أن تتوفر بصفة كاملة و في آن واحد من أجل التوافق مع المدرسة وبالتالي التحصيل الدراسي الجيد ، فالطفل هو عبارة عن بناء تكونه أعضاء عضوية و عوامل نفسية ، لذلك وجب أن يكون هناك تكامل ما بين هذه الأعضاء و العوامل النفسية من أجل أن تقوم بدورها بأكمل وجه ، و مساعدة التلميذ على اكتساب المعارف و كذلك الدافع من ضروريات التعلم بحيث يزيد من الانتباه و تحدي كل العقبات و لنا أمثلة في هؤلاء الذين يعملون صباحا و يتعلمون مساءا و يعانون من مشكلات اجتماعية أو مادية أو عائلية لا نهاية

لها ، و لكن الدافع للقوة و حب التعلم يعطي لهم المناعة و القوة الدافعة لذلك و لاكتساب المعارف أو بالأحرى التحصيل الدراسي عوامل أخرى تؤثر فيه سأحاول ذكرها في المبحث الموالي .

5-3- عوائق التحصيل :

وهي كل ما يحيط بالتلميذ ويتعامل معه ويؤثر فيه وسنركز على الأسرة والمدرسة باعتبارهما مؤسستين يتأثر بهما نمو الطفل وتحصيله ، وتتمثل العوائق الأسرية في كل من المستوى الاقتصادي للأسرة والمستوى التعليمي لها وكذا الجو الأسري الذي يسودها، أما عوائق المدرسة فتشمل المعلم والتلميذ والإدارة المدرسية والجو السائد فيها .

5-3-1- العوائق الناجمة عن الأسرة :

تعتبر الأسرة البيئة الأولى التي يتلقى فيها الفرد التنشئة الاجتماعية ، وفيها تتكون شخصيته وخبرته في الحياة فتكسبه مهارات جديدة حتى يصبح قادرا على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه كما أن الأسرة تطمح إلى سعادة أبنائها وتلبية حاجاتهم المادية والمعنوية ، كما ترجو لهم النجاح في حياتهم الدراسية وتسعى بكل جهدها لتوفير سبل الراحة والجو المناسب وتوفير الظروف الملائمة التي تكسب الأطفال قدرات تساعدهم على التحصيل الدراسي .

فهذا يدل على أنه هناك عوائق أخرى إضافة إلى العوامل الذاتية سابقة الذكر تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ ، نذكر منها الوضعية الاجتماعية التي يعيشها الطفل داخل الأسرة من وضع اقتصادي ومستوى تعليمي وهي كالتالي :

5-3-1-1- الجو الاجتماعي للأسرة :

تعتبر الأسرة هي الخلية الأساسية في المجتمع بسبب دورها الهام في تكوين شخصية أفراد المجتمع ، خاصة في السنين الأولى من حياتهم ، فالأسرة هي الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الطفل والتي يعيش معها السنوات المبكرة من العمر ، هذه السنوات الأولى التي يؤكد علماء النفس والتربية أن لها أكبر الأثر في تشكيل شخصيته ويبدأ الطفل في تكوين ذاته والتعرف على نفسه من خلال التفاعل مع أعضاء الأسرة .

و الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تزود الطفل بالقيم والمعايير الأخلاقية والدينية والاجتماعية كالعادات والتقاليد التي تلازمه طيلة حياته وتساعده على عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، وتعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على تحصيله الدراسي للطفل ، وهذا نظرا لدورها

التربوي المبكر فالمنزل الذي يتوفر فيه الهدوء والاطمئنان يوفر الراحة الجسمية والعقلية والنفسية والروحية للتلميذ ، حيث أن الانسجام الذي يحدث بين الأولياء يساعد على تماسك شخصية الطفل لكن الجو المملوء بالخلافات العائلية والاضطرابات العاطفية يؤدي إلى اضطرابات نفسية للتلميذ مما يؤثر على إقباله لدروسه ، أو هجر احد الأولياء للطفل بسبب موت أحدهما أو بفعل الطلاق فقد يتلقى الطفل قسوة في معاملة زوجة الأب أو زوج الأم أو تنازع الأبوين على احتضان الطفل بعد الطلاق كلها ظواهر تؤثر على النجاح المدرسي [223] ص 356 .

نستنتج مما سبق أن للأسرة دور كبير في تنشئة الفرد نظرا لتأثيرها على شخصيته خاصة في مرحلة الطفولة ، وتختلف التنشئة من أسرة إلى أخرى حسب العلاقات السائدة فيها وهذا بدوره يؤثر على التحصيل الدراسي للأبناء ، فالمنزل الذي تغمره المحبة والهدوء والتفاهم يحتضن أطفال لهم شخصية متزنة فهم يثقون بأهلهم فتوثق قدرتهم وتتعزز طموحاتهم مما يقلل من الصعوبات التي تعترضهم .

" فبقدر ما يسود الجو المنزلي العلاقات الطيبة بقدر ما ينعكس ذلك على الطفل ثباتا وثقة بالنفس وبذلك يتوفر الاتزان الانفعالي الصحيح... ، أما الجو المنزلي المضطرب والمحيط المقلق والمفرط في الحماية والرعاية يضيع على الطفل إمكانيات النجاح عنده ويدفعه إلى خيبة أمل تستمر مع استمرار هذا الجو المضطرب " [224] ص 161.

و تعتبر العلاقة بين الزوجين من أهم العلاقات الأسرية ، مما لها من تأثير كبير على التوافق الأسري وعلى النمو السليم للأبناء ، فقد تكون هذه العلاقة مبنية على التفاهم والانسجام والمحبة فيتأثر بها الطفل محدثة له استقرار نفسي يساعد على عملية التحصيل وفي هذا الصدد يقول " ميشال جيلي " أنه " إذا كان الطفل يعيش في وسط ايجابي حيث يوجد أهل هادئون محبون يشجعون طفلهم يعطونه الثقة ويؤمنون استقلاليته فإنه يتمتع بنجاح مدرسي جيد..." [224] ص 67.

فالمنزل المضطرب الذي تكثر فيه المشاكل بين الأبوين ويسود عدم التفاهم الأسري ينتج في غالب الأحيان أطفال عاجزين عن التحصيل الدراسي الذين تسببها المشاحنات بين الآباء ، ومن جهة أخرى فان طموح الآباء الزائد وضغطهم الشديد على اطفاهلم من أجل التحصيل الأحسن يتسبب في رد فعل معاكس فيتأخرون دراسيا ، خاصة إذا لم تكن قدرات الطفل كافية لتحقيق طموحات هؤلاء الآباء الغيورين على تقدم أبنائهم ، "كذلك القسوة التي تمارسها الأسر على الأطفال لا خير فيها فالطفل العصبي الذي يعيش في جو عائلي مرح يقل سعيه إلـى الهـروب أو التأخـر الأسري، والتفكك

الأسري يؤدي إلى عدم تحمل الطفل للضغط المدرسي و أغلب التلاميذ الذين تطردهم المدرسة هم العصبيين المدللين الذين هم غير قادرين على تحمل النظام وتعتبر معارضتهم ووقاحتهم وشجارهم مع زملائهم بل مع معلميهم عن رفضهم لقبول انتقال أو تحمل المساواة المدرسية" [225] ص 116 .

وفي جميع الأحوال يطلب من التربية العائلية التفهم واليقظة والمحبة المقرونة بالحزم ، ومن خلال الفروق الفردية للأطفال نجد أن أصحاب المزاج العصبي لا تلائمهم الحياة الأسرية المضطربة أو الشديدة القسوة فيظهرون نحوها مقاومة و رفضا ، " ففي البلدان الغربية وصلت إلى حد خلق هيئات ومراكز خاصة تحتضن هؤلاء الأطفال الذين لديهم مشاكل مع آبائهم، وتقوم بتعليمهم وإيوائهم إلى سن معين ، كما أن نقص المحبة والحنان لهما تأثير كبير على تصرفات الأطفال بالدرجة الأولى على مسارهم الدراسي خاصة إذا كان هذا التلميذ انفعاليا أو انطوائيا وغير متزن فالعديد من المعاملات السيئة تؤثر عليه ، وبمجرد دخوله إلى المدرسة فهو إما أن يعارض بقوة متخذا مواقف عدائية أو انه غير قادر على اتخاذ وجهة نظر" [226] ص 139 .

كما أن ترتيب الطفل في الأسرة له علاقة بنوع التنشئة التي يتلقاها إذ يحضى الطفل الأول خاصة إذا كان ذكرا في المجتمعات الشرقية باهتمام بالغ من الأولياء لا يفوقه سوى اهتمامهما بطفلهما الأخير، ويترتب عن ذلك نمط خاص من التنشئة للطفل الأول والأخير يختلف عن نمط التنشئة الذي يتلقاه بقية الأطفال مهما كان مركزهم ونوعهم ، مما يؤدي إلى اختلاف وتباين في خبرات الطفولة وفقا لاختلاف مراكزهم وجنسهم ، مما يؤثر تأثيرا بالغا في شخصيات الأطفال وفي نوع العلاقة التي تنشأ بينهم وبين البالغين ، ويختلف مفهوم الأسرة بالتنشئة باختلاف جنس الطفل ذكر أو أنثى [227] ص 239 وتشير دراسة " بوسيمان" حول ترتيب الولد في الأسرة وأثره على التحصيل الدراسي إلى أن حالات الرسوب في الولد الأول تساوي 18% وفي الثاني 15% وفي الثالث 35 % [228] ص 155 ، مما يدفع للاعتقاد أن الرسوب يتأثر بطريقة التنشئة سلبا للطفل الأول والأخير نظرا للعناية الزائدة والتدليل المفرط لهم بينما يقل الرسوب عند سواهم العاديين .

وهناك بعض الأسر المضطربة و التي لا تعيش حياتها بالمعنى الحقيقي ، نجد الأولاد فيها ينحرفون ويتأخرون دراسيا ، ففي حالة غياب الأب عن البيت لمدة طويلة مثلا وتولي الأم مسؤولية المنزل وشؤون التربية هذه الأم تصبح شديدة القسوة لأنها مرهقة بالعمل ، وغالبا ما يكون مثل هذه المعاملة أثر على التحصيل الدراسي ، ويرى بعض المربيين أن القسوة ليست أمرا سيئا دائما في عملية التربية ، إلا إذا تحولت إلى نظام دائم للقصاص المقرون بالعنف يصل أحيانا عند بعض

الأولياء إلى مستوى السادية ، وفي مثل هذه الأحوال تخرج القسوة عن محتواها التربوي إلى الإساءة للتربية وللكرامة الإنسانية وقد تدفع هذا التلميذ إلى إعادة إنتاج هذه المعاملة السيئة والمتمثلة في العنف في المحيط المدرسي ، كما تدفعه إلى التأخر المدرسي وترك المدرسة والجنوح ، وهناك شدة من نوع أخر و هي الشدة أو القسوة المعنوية والتي " تتمثل بالدعوة إلى الاحتشام الشديد عند الطفل كأن تمنعه من الضحك والخروج من البيت والراحة واللعب مع الرفاق ، هذه الشدة تقيد عالم الطفل الذي لا علاقة له بكل ما ذكر فهو يريد أن يعيش طفولته ، أنها مرحلة حلوة من مراحل العمر تترك في نفس الإنسان انطباعات قد تكون حسنة سليمة أو قد تكون سيئة فيتعرض لازمات شديدة وكثيرة اقلها التأخر الدراسي " [199] ص 36.

أما الآباء الذين ينتهجون التساهل الشديد والتسامح مع أطفالهم ، فإن هذا النوع من المعاملة في نظر بعض المربيين هو أقل خطرا من القسوة ، فالحرية تسمح بقيام صلة بين الطفل والحياة ولكن بعض الأسر تتخذ من هذه المقولة ذريعة لترك الأطفال يعيشون على هواهم مما يجعل الأمر يخرج عن الأطر التربوية والتقصير.

وهناك بعض الآباء يضغطون على أبنائهم من أجل التحصيل الأحسن وهناك بعض الآباء الآخرون لم يساعفهم الحظ في حياتهم الدراسية ، لهذا نجدهم يضغطون على أبنائهم من اجل التحصيل الأحسن لتعويض ما فاتهم ، هذا الطموح الزائد يتسبب في رد فعل معاكس فيتأخرون دراسيا ، خاصة إذا لم تكن قدرات الطفل كافية لتحقيق طموحات هؤلاء الأولياء الغيورين على تقدم أبنائهم ،كذلك القسوة الشديدة أو التدليل المفرط على التلاميذ من قبل الأسرة لهما أثر كبير في العملية التربوية ، لذلك وجب على التربية العائلية التفهم واليقظة والمحبة المقرونة بالحزم .

كذلك سلوك بعض الآباء التشاؤمي والإكثار من التذمر والشكوى أمام آبائهم من الوظيفة ، و من المجتمع حيث يعبرون عن إحباطهم وخيبة أملهم ، فمثل هذه الأحاديث على مسمع الأطفال تناقض دعوة الآباء لهم- على الأقل – للتمسك بالقيم والمثل لأنها تزرع في نفوسهم الشعور بالإحباط والفشل الذي يعانيه آبائهم ، كذلك الحالة الأسرية والتعامل اليومي بين الزوج والزوجة ، إذ أنه عندما تكثر المشاحنات والصراعات إلى حد التلفظ بالعبارات السوقية النابية أحيانا فمثل هذه المشاهد تؤثر على عيش الأطفال فيذهبون إلى المدرسة وفي أذهانهم هذه الصور المخيفة والمشوهة للحياة الأسرية فتشتت انتباههم ويميلون عن الدراسة إلى أمور أخرى ، والأمر يختلف تماما عند طفل آخر غادر منزله صباحا والبهجة تغمر قلبه وهو مستحوذ بالثقة والحب والتفاؤل والأمل ، أم تودعه حتى دخوله سيارة المدرسة ، ترمقه بنظرات الحنان والتشجيع ، وأب يثني ويرشد في ضل أجواء أسرية يسودها

الحب والوئام [225] ص 139 ، فقد يؤدي العراك بين الأبوين وتحريض بعض الأطفال من قبل الأم أو الأب ضد الطرف الآخر والإهمال والتذليل والقمع المستمر لرغبات الطفل إلى التأثير على تحصيله الدراسي بل قد يلقي به ذلك في أحضان الجنوح والانحراف [229] ص 18، وتؤكد " أندريا لوغان " أن " كل شقاق عائلي وكل نقص في الانسجام والمحبة يؤثر على تصرفات الأبناء و بالدرجة الأولى على مستواهم الدراسي " [226] ص 139 ، فاستمرار الخلاف بين الزوجين أمام الأبناء يؤدي إلى شعورهم بالضيق والحرج وتدفعهم إلى الهجر من المنزل ومعاشرة رفقاء السوء ثم الانحراف وقد بين كل من " أنجلس " و" بيرو سون" أن هناك كثير من الأطفال كان تأخرهم المدرسي نتيجة انشغالهم بالمواقف العائلية ، وفي حالات كثيرة كان يستحيل على التلميذ حتى مجرد المكوث في المدرسة فقد كان مضطربا تحت وطأة المشكلة حتى أنه كان يتوقع إن رجع إلى المنزل يجد أبويه منفصلين أو يجد أحدهما قد غادر المنزل دون رجعة ، وإن لم يكن الطفل مضطربا إلى درجة لا يستطيع معها تحمل الالتقاء مع زملائه في المدرسة ، فهو لن يستطيع الانتباه إلى عمله حتى يكون عقله منشغلا بمتاعب المنزل [230] ص 56 .

لقد تطرقت عدة دراسات إلى العلاقة الموجودة بين التحصيل والعلاقات داخل الأسرة ومن بينها دراسة " بورو" تتمثل في أن " التلاميذ مرتفعي التحصيل عند مقارنتهم بالضعفاء ، تم التوصل إلى أنهـــــم كانوا أكثر شعورا بمشاركة أوليائهم لهم في نشاطاتهم التي يهتمون بها وفي مشاركة أفكارهم وتأييدهم وكذا تشجيعهم دون الضغط عليهم فيما يتصل بالتحصيل الدراسي واقل تحكما وقســـوة لأن القسوة اتجاه الأبناء تعيق دراستهم وتؤدي إلى الفشل [231] ص 68 .

كما أن التفكك الأسري له تأثير على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ خاصة المراهق ويظهر هذا في الغياب الطويل عن الدراسة وفي العلاقات السيئة بينه وبين المعلمين، وبين الإدارة التعليميةوزملائه والمتمثلة في المشاغبة والعنف بشكليه سواء العنف المعنوي أو المادي، وفي النتائج السيئة التي يتحصل عليها في الامتحانات، وهذا ما تؤكده " فريدة جرتلي " حيث تقول " أن الاضطرابات والخلافات العائلية والتفكك الأسري سيؤدون إلى فقدان الأمن والطمأنينة، حيث أن عدم الاستقرار قد يسبب للتلميذ اضطرا بات انفعالية تعوقه من أداء واجباته الدراسية " [198] ص 70.

نستخلص مما سبق أن للعامل الاجتماعي أهمية كبيرة بالنسبة لتحصيل للأبناء ، و ذلك بفضل توفير الجو الهاديء والدا فيء داخل البيت و المعاملة الحسنة لهم ، لذلك تلعب الأسرة دور كبير في تنشئة الطفل وتساعده على التفاعل مع أعظائها ، فالمنزل الذي يتسم بالهدوء والاطمئنان يوفر الراحة

الجسمية والعقلية للتلميذ ، تعود هذه الراحة بالإيجاب على تحصيله الدراسي وعلى معاملته لغيره (عدم ممارسة العنف على الفاعلين في المحيط المدرسة) ، لكن المنزل المضطرب المملوء بالخلافات العائلية والاضطرابات العاطفية تنتج شخصية غير متزنة عاجزة عن التحصيل الدراسي نتيجة الآثار السلبية التي تتركها هذه الخلافات على نفسية الطفل فيصبح انطوائيا ويائسا وسيء المعاملة مع أساتذته وزملائه نتيجة الرسوب المدرسي .

5-1-3-2- المستوى الاقتصادي للأسرة :

أكد الباحثون على أهمية العامل الاقتصادي للأسرة وعلاقته بالتحصيل الدراسي للطفل حيث بينت عدة دراسات أن الأطفال الميسورين اجتماعيا واقتصاديا كانت نتائجهم الدراسية عالية أي أن " هناك علاقة بين النتائج الدراسية للتلميذ ودخل الأسرة " [216] ص 64 ، 70 ، ويرتبط الوضع الاقتصادي للأسرة ارتباطا مباشرا بحاجات التعلم والتربية ، وذلك أن الأسرة التي تستطيع ضمان حاجات أبنائها المادية من مأكل ومسكن وألعاب وامتلاك الوسائل التعليمة المختلفة من مكتبة وكمبيوتر تستطيع أن تضمن مبدئيا الشروط الموضوعية لتنشئة اجتماعية سليمة ، وتحصيل علمي ومعرفي جيد ويبدوا العكس صحيح ويتحدد العامل الاقتصادي بمستوى الدخل المادي للأسرة ويقاس من خلال الرواتب الشهرية و المداخيل السنوية .

فالفقر يعد من العوامل المأثرة في التحصيل الدراسي نظرا لما يتبعه من نقص في التغذية وقلة وسائل الراحة ، وعدم وجود المكان الملائم لمراجعة الدروس وتقول " فيزر ستون" " أن الطفل الذي يأتي من أسرة فقيرة ذي الملابس الرثة وغير النشيط لا يبدي إلا القليل من الجهد والحماس نحو النشاط المدرسي ولا يستفيد كثيرا من مدرسته"[232] ص 26 ، كما أكدته " سميرة أحمد السيد " بقولها " إن معظم الذين يرسبون ويعيدون السنة الدراسية هم من أبناء الطبقة الدنيا في المجتمع، فهناك علاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والنجاح المدرسي للأبناء وأن أكثر الذين يعيدون السنة هم من الدول النامية وهذا يعود إلى النظام التربوي أو الظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع" [233] ص 63 ، كما تشير بعض الدراسات التي أجريت في فرنسا من أجل تحديد علاقة الذكاء بمستوى دخل الأسرة أن هناك ترابط قوي بين المستوى الاقتصادي الأسري وحاصل الذكاء عند التلاميذ ويذهب الكثير من الباحثين في علم الاجتماع التربوي إلى الاعتقاد بان الطلب التربوي من قبل الأسرة يتم عبر مفاهيم التوظيف والاستثمار، مما يجعل الأسر الميسورة قادرة على تمويل دراسة أبنائها من أجل النجاح والتفوق على خلاف الأسر الفقيرة التي تدفع أبنائها للعمل المبكر من أجل مساعدتهم على تلبية حاجيات الأسرة وبالتالي حرمانهم

من فرص تربوية متاحة لغيرهم ، وهذا ما دفع المفكر الأمريكي "إليتس" إلى القول بأن" اللامساواة الاقتصادية تدفع إلى اللامساواة المدرسية هذه الفكرة التي أكد أهميتها " ريمون بودرن " في كتابه "L'inégalité des chances" و" جاك هالاك" في كتابه " Aqui prolite lécolé" [170] ص 87 .

"فبعض الفئات الفقيرة تكلف أولادها بالعمل في أوقات فراغهم المدرسي بقصد المساعدة في الإنتاج الزراعي أو غيره على حساب الوقت المخصص للمذاكرة والمراجعة كما تسود في هذه الأوساط نظرة تفضل الذكور على الإناث، فتنشىء الأنثى منطوية تشعر بالنقص والإهانة بالمقياس إلى أخيها فيكون ذلك سببا من أسباب تأخرها الدراسي" [199] ص 16 .

ولهذا يعتبر العامل الاقتصادي من العوامل الحساسة التي تحيط بالأسرة والذي يلقي بضلاله على نشاط أفرادها ، فمسألة الفقر تنعكس على مستوى الأسرة سلبا وهذا بدوره ينعكس على نشاط التلميذ في المدرسة ومعاملته لغيره، فضعف ونقص وسائل التثقيف والإعلام في البيت ينعكس سلبا على مدى التحصيل الدراسي للطفل، وهذا ما أثبته " عبد المنعم محمد حسين" بقوله " أن المستوى الاقتصادي يؤثر على أداء الأسرة لوظائفها المختلفة خاصة تلك المتعلقة بالعناية والرعاية الصحية والعقلية والتعليمية ، فالأسر ذات المستوى الاقتصادي الضعيف كثيرا ما تكون الأمية منتشرة بنسب كبيرة عندهم وخاصة عند الأولياء، مما يؤثر على مستوى تحصيل أبنائهم الدراسي ، وهذا الحرمان المادي يدفع التلميذ إلى البحث الدائم عن عمل" [234] ص 74، حيث يرى" محمد عبد الطاهر الطيب " " انه في بعض الأحيان يضطر التلميذ إلى التغيب عن الدراسة حتى يتسنى له أن يعمل ليساعد أسرته الفقيرة وبطبيعة الحال فإن هذا التلميذ لن تتاح له ظروف ملائمة لمراجعة دروسه " [234] ص 74، بينما في حالة ارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة أو الدخل الجيد لها والذي يلعب دورا كبيرا ومؤثرا في التحصيل الدراسي للأبناء فهذه الأسر تعمل على توفير متطلباتهم الضرورية كالغذاء واللباس والمستلزمات الدراسية وغير ذلك .

وعليه نستخلص مما قيل بأن التحصيل الدراسي يتأثر بالمستوى الاقتصادي للأسرة وتظهر انعكاساته على المستويات التالية :

- التحصيل الدراسي مرتبط بالواقع الطبقي حيث ترتفع نسبة التأخر الدراسي عند الأطفال الذين يعيشون في ظروف اقتصادية سيئة .
- إن الفقر كثيرا ما يحول دون تقدم التلميذ في تعليمه لفقدانه الشروط الأساسية والظـــــــروف

المهيأة للنجاح ، مما يجعله حساسا تؤثر فيه أبسط المواقف والحوادث وينقطع عن الدراسة تارة ويغيب عن دروسه تارة أخرى وتنموا لديه النزعة العدوانية وتضعف عنده كل رغبة أو ميل للدراسة فيظهر مللـه وعجزه عن المراجعة والاستذكار .

- أن للمستوى الاقتصادي أثر كبير على تكيف الأطفال في مدارسهم، فكلما ارتفع هذا المستوى كان التكيف أفضل وأحسن وعلى العكس فانه كلما كان هذا المستوى ضعيف كانت لدى الأطفال حالات الانطواء والعزلة والابتعاد عن إقامة أو بناء علاقات اجتماعية صحيحة .

كما أن المسكن حاجة ضرورية بالنسبة للفرد والأسرة يأوي إليه ويقيه من كل مكروه وهذا ما أكده " محمد السويدي " بحيث يرى أنه "مأوى يلجأ إله الفرد ليجد الدفء والعاطفة ، و يتيح له القدرة على التعبير عن شخصيته وميوله بإيجاد أشياء وتشكيلها داخل البيت ، ثم تربيتها وفق أسلوبه الخاص " [235] ص 23 ، وعليه المسكن هو الوسط الاجتماعي الأول الذي يتلقى فيه الطفل تنشيأته ويجد فيه العطف والحنان وينشىء أول علاقة اجتماعية مع أفراد أسرته فإذا كان نظيفا وواسعا وأثاثه جيد ومريح فهذا يحقق قسطا كبيرا من الراحة النفسية والحيوية والنشاط لأفراده خاصـــة الأطفال لأن امتلاك مسكن معناه "ضمان مستقبل حيث يكون على استعداد كامل لما يخبئه الدهر من مصائب " [236] ص 176 .

ومن جهة أخرى " المنزل الصحي يبعد المرض عن الأطفال ويحافظ على صحتهم ويلازم نموهم بشكل سليم و يساعدهم على القيام واجهاتهم المدرسية بنشاط ، فالمنزل بعدد غرفه ومساحته وبما يحتويه من أدوات إضافة إلى موقعه ومحيطه أو كونه ملكا أو إيجارا سيكون بالنسبة للطفل المعين والمشجع أو المعيق والمحبط في الأعمال التي يقوم بها خاصة خلال الفترة الدراسية وما يحتاج إليه من نشاطات الدرس والمذاكرة التي تنعكس بدورها على نجاحه أو فشله [224] ص 161 ، وبالتالي تحصيله الدراسي .

وبقدر ما يكون البيت واسعا ومريحا بقدر ما يشعر الطفل بمتعة ومناخ ملائم وجيد لمراجعة الدروس خاصة إذا كانت في البيت مكتبة فتساعده على رفع مستواه التعليمي وبالتالي مستواه الثقافي ، على عكس المنزل الضيق غير مريح وغير مهيأ للمراجعة ومذاكرة الدروس مع كبر أفراد الأسرة فله آثار سلبية على تحصيل التلميذ ، أي أن الاكتظاظ والضيق في المسكن وانعدام أبسط قواعد النظافة ينمي لدى الفرد والمراهق استعداد وقابلية قوية على الانحراف ، ويظهر ذلك في الرسوب المدرسي والطرد المبكر من المدارس ومراكز التكوين ، فالضغط الذي يشعر به الطفل والتوتر نتيجة ضيق المسكن ، فإنه يدفع به إلى الابتعاد عن المنزل واللجوء إلى الشارع

بحيث يتلقى من يفسح له المجال للانحراف فيتعلم التدخين والمخدرات والسرقة ويصبح طفلا عدوانيا وعنيفا وغيرها .

نستنتج مما سبق أن العامل الاقتصادي له دور هام في تكامل شخصية الفرد، فالوضع الاقتصادي السيئ والفقر وعدم امتلاك مسكن مريح وعدم الشعور بالأمن من شأنه أن يؤثر في تماسك الأسرة وتكاملها ويعرض الأطفال إلى مختلف الخبرات والتجارب القاسية والإحباط والتواصل الذي يدفعهم إلى التأخر المدرسي أو حتى الهروب من المدرسة وممارسة العنف فيها وهذا ما نلاحظه اليوم في المجتمع الجزائري بسبب الأوضاع التي مرت بها البلاد في سنوات التسعينيات حيث تدهور الوضع الأمني في مختلف أرجاء الوطن إلى هجرة الأسر الريفية بكثافة مما أدى إلى أزمة خانقة نتيجة فقدان العائلات النازحة في أغلب الأحيان لمصادر قوتها ومعيشتها فلا تقوى على سد متطلباتها اليومية ، كذلك العائلات الحضارية بدورها تأثرت بهذا الوضع نتيجة التدفق الكبير للأسر الريفية نحو المدن وتضاعف الحجم السكاني لهذه الأخيرة والذي عاد على فئة التجار بفائدة بينما عاد ذلك على أغلب الفئات المتوسطة والفقيرة بالسلب نتيجة غلاء الأسعار وضعف الدخل ، بالإضافة إلى الأزمة الاقتصادية التي مست بلادنا وقامت بتسريح العمال مما عاد سلبا على دخل الأسرة وبالتالي لا تستطيع تلبية متطلباتها اليومية ، مما يدفع الأولاد إلى العمل في أوقات فراغهم المدرسي بقصد مساعدة الأسرة في تلبية حاجاتها وهذا يؤثر على مستواهم الدراسي بسبب عدم المطالعة.

و عليه يمكن القول أن للمستوى الاقتصادي للأسرة دور كبير في عملية التحصيل الدراسي للأبناء، إذ يعتبر الفقر أهم عوائق نقص التحصيل، وذلك لما ينتج عنه من نقص في الغذاء الصحي وعدم توفر وسائل الراحة، وبالتالي هذه الإمكانيات الاقتصادية المحدودة أمام الرغبات والحاجات المتزايدة للطفل تدفعه للقيام بأعمال خارج المدرسة من أجل تعويض النقص المادي الذي يشعره بالعجز عن منافسة زملائه سواء في المظهر الخارجي أو في شراء اللوازم المدرسية.

5-3-1-3- المستوى الثقافي للوالدين :

يظهر المستوى الثقافي للآباء على القدرات الدراسية للأبناء بوضوح و مبدئيا في مراحل التعليم المختلفة للطفل ، فالتحصيل الدراسي لا يتوقف بصفة كلية على العمل الذي يقوم به الطفل أو على إرادته الكبيرة في المدرسة ، بل يتوقف أيضا على الجو الثقافي الذي يحيط به منذ ولادته والذي يحضره إلى مختلف أنماط الأنشطة الثقافية والدراسية التي تثيرها المدرسة فيما بعد ، ويعتبر

المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين جزءا من ثقافة الأسرة وبه تتحدد نوعية التنشئة التي يتلقاها الطفل داخل الأسرة .

فالثقافة السائدة في البيت هي التي تحدد شخصية الطفل كما أنها أشمل من مجرد التحصيل العلمي لأن الثقافة كما يعرفها" تايلر" " أنها ذلك الكل المعقد الذي يشمل المعرفة والعقيدة والفن والأخلاق والقانون والعادات، وكل القدرات يكتسبها الإنسان كعضو في جماعة" [237] ص 12.

ويرى " آفانزيني " " أن العمل الهام الذي يجب أن نعطي له اهتماما هو المستوى الثقافي للوالدين بصفة خاصة وللعائلة بصفة عامة ، ويرى أن خبرات التلميذ وثقافته ينموان حسب هذا المستوى فإذا كان هذا الأخير واسعا لدى الوالدين فان التعليم الذي يتلقاه الطفل في المدرسة يكون مكملا لما يجري في المنزل ، وبذلك يكون تحصيله جيد والعكس صحيح" [206] ص 21، فهناك دراسات أكدت أن مستوى تحصيل أبناء الفئات التعليمية العليا يكون أفضل من مستوى تحصيل أبنـاء الفئات التعليمية الدنيا ، وفي ذلك يقول " فليب ميريا " أستاذ علوم التربية أن " النجاح المدرسي يرتبط في كثير من الأحوال بالمساعدة التي يتلقاها الأبناء من آبائهم قبل المدرسة " [238] ص 123.

و كثيرا ما يكون للمستوى الثقافي للوالدين دورا فعال ومحفزا للتعليم والدراسة ، أو معرقلا ومعوقا فيرى الخبراء العرب أن" مشكلة تعلم الوالدين تعتبر هامة بالنسبة لتربية أطفالهم وتعليمهم بحيث أن المستوى التعليمي للوالدين يؤثر على التلميذ داخل المدرسة وهذا ما يلاحظ في تحصيل التلميذ المدرسي ، أي إن معظم الأطفال المنتمون إلى عائلات ذات المستوى التعليمي والثقافي المنحط يكون تحصيلهم منحطا "[209] ص 65 .

" إن الحرمان الثقافي أو ما يسمى بالتعوق الاجتماعي الثقافي " [209] ص 76 ، عند الأطفال الذين يعانون من الفقر في الخبرات والتجارب يجعلهم غير مستعدين لبدء العملية التربوية المدرسية وغالبا ما يكون آباءهم أميون يفتقرون للاتجاهات والتجارب نحو المدرسة والتعلم بصفة عامة ، إن الأبناء المنتمون إلى وسط اجتماعي راقي يمتلك ثقافة ولغة قريبة من تلك الموجودة في المدرسة تسهل عليهم التكيف مع الوسط المدرسي مقارنة مع أولئك الذين يفتقدون ، مثل هذا الجو والبيئة ويجدون صعوبة في التكيف مع المدرسة وهذا ما يسميه" بورديو" " بعدم المساواة في توزيع رأس المال اللغوي والثقافي بين الطبقات الاجتماعية ودرجة التحصيل" [239] ص 96 ، فهو يرى بأن " قيمة رأس المال اللغوي التعليمي الذي يمتلكه كل فرد في السوق الدراسي هي مرتبطة بالفاصل

الموجود ما بين قدرة التحكم الرمزي في اللغة والمفروض من طرف المدرسة والتحكم الفعلي لها والذي تحصل عليه من طبقة اجتماعية" [240] ص 3 ، وأن " التوازن بين العرض والطلب على سوق المتاحف يتحقق حسب درجة الامتلاك لرأس المال الثقافي الذي يستمد قسما معتبرا من فاعلية بما يسمى برأس المال الدراسي(امتلاك شهادات دراسية مدة الدراسة...)" [240] ص 110 .

فالأسرة المثقفة تعمل على توفير ظروف ثقافية مناسبة وتبعد عن الطفل القصص المتحركة وأشرطة الفيديو التي تحث على الانحراف ومنها العنف ، وتتدخل الأسرة عن طريق التوجيه والنصح والنقاش والحوار ، غير أن بعض الأسر لا تعطي أهمية لتوفير ما يساعد أبنائها علىالتحصيل الدراسي ، فقد أثبتت العديد من الدراسات أنه كلما ارتفع المستوى الثقافي للوالدين ارتفع النجاح المدرسي لأبنائها " إذا كان المستوى التعليمي للأسرة عالي يعطي قيمة للثقافة ، فهذا يؤثر إيجابا على التحصيل المدرسي للتلميذ ويمنحه فرصا لنجاحه" [216] ص 65 .

فإذا كان الوالدين لديهما مستوى تعليمي و ثقافي عالي يساعدون أبنائهم على التحصيل الجيد و ذلك بفضل توفير الجو المناسب للدراسة و مساعدتهم في مراجعة الدروس وإنجاز الواجبات وتوجيههم إلى الوسائل التي تفيدهم وتساعدهم في دراستهم ويحثونهم على المثابرة والعمل المدرسي كما يقومون بمراقبة سلوك أبنائهم في المدرسة وتشجيعهم على النجاح ، كما تراعي الأسرة المثقفة خصائص النمو النفسي والجسمي لأبنائها حسب ما تتطلبه كل مرحلة من مراحل نموه المختلف ويتحدد تأثير العامل الثقافي للأسرة بجملة من العوامل كنمط اللغة المستخدمة في البيت ، ومستوى التوجيه العلمي للأبوين، ومستوى تشجيعهم لأبنائهم .

أما إذا كان المستوى الثقافي والمعرفي للوالدين ضعيفا فهذا ينعكس سلبا على الأبناء " ويتضح ذلك في الآباء و انشغالهم بأعمالهم الخاصة مما يحول دون مراقبة الأبناء وتشجيعهم، وقد يحقق بعض الآباء نجاحا اقتصاديا واضحا على الرغم من جهلهم بالقراءة والكتابة وبهذا لا تمثل المدرسة قيمة في نظرهم ، فسرعان ما يمتص الأبناء هذه الاتجاهات السلبية وينعكس أثرها على التحصيل"[129] ص 403 ، ويندفعون إلى ممارسة العنف في المحيط المدرسي لأن المدرسة في نظرهم ليست لها أي قيمة في الحياة العملية للإنسان بالإضافة إلى عدم مراقبة آبائهم لما يرتكبونه من سلوكات سيئة في المدرسة فأساليب التنشئة تعين الطفل على نموه السليم كما تعرقل تحصيله الدراسي وفي هذا الصدد يقول "Isaacs " " إن المؤثرات التي توحي إلى التباين بين الأطفال هي اختلاف حالات بيوتهم و أوساطهم الاجتماعية فهذا منزل فيه كتب وحديث ونزهات وفيه يعتني عناية كبيرة بمن يصادق الطفل وتدبيره في البيت وبتقدمه في المدرسة وهذا وسط عائلي يكاد يكـــون

أميا" [216] ص 91 ، 112 .

كما أننا نجد اختلاف التحصيل الدراسي بين الجنسين والذي يعود في الأساس إلى نوعية التنشئة المتاحة من طرف الوالدين والذي مرده الثقافة السائدة داخل الأسرة فنجد الذكور يحضون باهتمام والديهم ويتلقون تشجيعا على التحصيل الدراسي بينما الإناث لا يتلقين سوى التشجيع المعتدل وهذا راجع لاعتبارات ثقافية .

وعليه فالمستوى التعليمي للأولياء له أثر لا يستهان به على تربية الأولاد وتفوقهم المدرسي فهو بمثابة قوة دفع تعمل على تفجير و توجيه طاقاتهم من أجل التفوق المدرسي ، فالآباء كثيرا ما تكون لديهم اتجاهات ايجابية ينعكس أثرها على التحصيل الدراسي لأبنائهم فمثلا القراءة والكتابة هما جزء من الحياة العائلية ، فدور الوالدين في تنمية هاتين المهارتين يتمثل في توفير الوسائل التثقيفية من كتب وصحف ومجلات ، ولا يتسنى هذا الأثر إلا إذا كان للوالدين مستوى تعليمي لا بأس به من أجل مسايرة أطفالهم في مشوارهم الدراسي والاهتمام بهم ، وهذا يكون على أشكال مختلفة كمراقبة الآباء لما يدرس الابن لتوضيح ما كان غامضا ومساعدته على حل التمارين الصعبة وزيارة المدرسة من حين لآخر من أجل مراقبة سلوكاته حتى يشعر الطفل بأنه مراقب من طرف الأولياء وبالتالي يمارس العنف فيها ، وهذا الاهتمام يحسن تحصيل الدراسي .

نستخلص مما قيل أن المحيط الأسري يعتبر عاملا أساسيا في تخلف التلميذ دراسيا ، فالفقر و الجهل و تفكك الروابط العائلة كلها عوامل مؤثرة في تخلف الأسرة و عدم قدرتها على القيام بدورها التربوي على أحسن وجه .

و بعبارة أخرى فقر الأسرة الناتج عن الدخل الضعيف و المستوى التعليمي المنخفض للوالدين و استعمالهم لأساليب خاطئة في تربية أولادهم أو غياب دورهما في العملية التربوية بسبب الإهمال و عدم تحمل المسؤولية و تفكك روابط الأسرة و العلاقات العائلية المتوترة بسبب الخلافات الحادة و المشاحنات المستمرة و عدم الاستقرار المكاني بسبب التنقلات الكثيرة و ضيق المسكن و سوء التغذية و انفصال الوالدين أو وفاة أحدهما أو كليهما، كل ذلك يؤدي إلى اضطراب حياة الطفل و زيادة شعوره بالقلق و يجعله في كثير من الأحيان عدوانيا و بالتالي متخلفا دراسيا .

و عليه للعوامل الأسرية المختلفة دور هام في حياة الطفل ونمو شخصيته ولها تأثير مباشر في العملية التعليمية وتحصيله الدراسي .

5-4- العوائق المرتبطة بالمدرسة :

تعتبر الأسرة –بحكم موقعها الطبيعي- هي أول مسئول عن تكوين شخصية التلميذ ، و يأتي بعدها المدرسة لتكمل عمل الأسرة و تقوم بدور تربوي هام يهدف إلى تزويد التلميذ بالمعلومات و المعارف الضرورية و اكتساب طرائق التفكير السليمة و تكوين المهارات اللازمة و العادات الحسنة و مساعدته على تشكيل الاتجاهات و القيم المفيدة له و للمجتمع لتنمو شخصيته نموا متكاملا في مجالاتها المختلفة الجسمية و العقلية و الوجدانية و الاجتماعية و غيرها .

التلميذ هو المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم وهو الذي من أجله تنشئ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات وفي سبيل تنشئته تدبر هيئات التدريس وتعد في شتى المستويات والمجالات ولخدمته تقوم وزارة التربية وما يلحق بها من أجهزة ومديريات في تعليمه ولتحقيق الهدف من تنشأته وإعداده ترصد الدول الأموال الطائلة في ميزانيتها كل عام، والمدرسة هي التي ينتقل إليها الطفل بعد البيئة المنزلية وفيها يجد دائرة أوسع لمزاولة نشطاته وعلاقاته فالمدرسة تعد الطفل وتنمي قواه ومواهبه وتهيئ له الظروف لتحقيق نموه المتكامل من كافة النواحي ، كما تقوم بتعليم وتثقيف وتربية النشء وتعد صورة الحياة الاجتماعية التي ترتكز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيئ الطفل إلى المشاركة في ميراث الجنس والى استخدام قواه الخاصة لتحقيق غاياته الاجتماعية وتمثل المدرسة الحياة الحاضرة، الحياة التي تشبه في واقعيتها وأهميتها للطفل حياته في البيت ، أو البيئة المجاورة له أو الفناء الذي يلعب فيه ، لذلك يعطي لها الدور الرئيسي الفعال في تحديد هوية المجتمع ولتحقيق هذه المهمة النبيلة لا بد أن تتوفر في المدرسة العوامل والظروف التي تحقق نجاعة العملية التربوية لكن في بعض الأحيان تكون للعوامل المدرسية ذتها أثر على التحصيل الدراسي ويرجع ذلك إلى :

5-4-1- الجو الاجتماعي في المدرسة :

يضم الجو الاجتماعي في المدرسة التعليمية الكبرى والتي تتكون من المدرسة والمدير والإداريين وأولياء التلاميذ وأخيرا التلاميذ الذين يشكلون أهم عنصر في الأسرة التعليمية ، ولا توجد أي مؤسسة اجتماعية تملك من الفرص ما تملكه المدرسة في إعداد أو تكوين شخصية الطفل والمراهق لأن عند الطفل عندما يبلغ ستة سنوات بعدما يكون يقضي معظم وقته في البيت أصبح يقضيها في المدرسة وحتى بعض الساعات المتبقية بعد انتهاء ساعات الدراسة يقوم فيها التلميذ بحل تمارينه واستذكار دروسه [13] ص 225 .

إن الجو المدرسي المتكامل الجوانب من مستوى علمي جيد ، ونظام جاد متبع من طـــــــــرف

المدرسين يعد مجالا واسعا للتلميذ بحيث ستقوى فيه معارفهم العلمية وتبرز طاقاتهم الذهنية ، وكذا شخصياتهم المختلفة ، كما سيكون المجال مفتوحا لفرض وجودهم وأفكارهم وصقل مواهبهم ، فالجو المدرسي الذي يتسم بالانسجام يتيح الفرص للتلاميذ لإشباع حاجياتهم وإشعارهم بالتفوق والنجاح مما تزيدهم ثقة بأنفسهم ويوقظ فيهم الحماس والأمل ، وهذا يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ، أما إذا ما وجد العكس كانتشار الفوضى وازدحام الفصول بعدد كبير من التلاميذ واستخدام بعض القسوة في معاملتهم ، كالضرب والسخرية والنقد اللاذع فتنعكس هذه المعاملة المؤلمة على إعاقة التعلم أو كراهية التلميذ للمدرس والمدرسة و قد يمارس العنف فيها بسبب ما يعانيه منها فتؤثر ذلك سلبا على تحصيله الدراسي ويقول في ذلك " محمد ولد خليفة " في هذا الجانب " بأن المنهج المستعمل أو الطريقة المتبعة في التدريس ، وكذا انتشار الفوضى والتسلط في المدرسة بالإضافة إلى الحجم الزائد من التلاميذ ، كل هذا يؤدي إلى ازدحام الفصول وزيادة على ذلك الأزمات المادية والمعنوية التي تعاني منها المدرسة لها تأثير بالغ في ضعف قدرات التلميذ وسوء تحصيلـــــه الدراسي"[229] ص 46.

فالجو الاجتماعي المدرسي ما يظهر في المعاملات بين مختلف أطراف الأسرة التربوية، سواء بين التلاميذ والإدارة ، أو المدرس والتلاميذ ، أو المدرس والإدارة ، وحتى المنزل والمدرسة وما يسودها من استقرار واضطراب ومن ثواب ومن عقاب ومن ثبات، هذه المعاملة وما تحققه من عدل اجتماعي واحترام وتقدير لتلميذ مهما كانت الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، يجب أن تكون المعاملة فيها عطف وحنان ، لأن التهديد يؤدي بالطفل إلى الشعور بعدم الأمن الداخلي ، لذلك لا بد أن يتسم الجو المدرسي بالتفاعل الايجابي والتعاون وإتاحة الفرص للتلاميذ لإشباع حاجياتهم وتشجيعهم وبالتالي تزداد رغبتهم في التحصيل الدراسي [205] ص 149 .

لا شك بأن اضطراب الجو المدرسي الذي يحول دون منح التلميذ الرعاية الكافية وعدم الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ ودراسة الحالات الخاصة وتبرم المدرس من وضع المقتصرين من التلاميذ كلها تجعل من التلاميذ لا مبالين يميلون إلى الكسل والتخلف ويأتي بعد ذلك نظام الامتحانات التقليدي وعدم وجود اختبارات مقننة ، فبعض المدارس تضم التلاميذ من مختلف الأعمار في الصف الواحد وفي دراسة لمجموعة من الحالات القيادية تبين أن الفرق بين العمر الزمني والعمر العقلي عند المجموعة التي أجري عليها البحث يفوق بين العمر الزمني والعمر ألتحصيلي وهذا ما يشير إلى قوة الدفع والضغط والإكراه التي يمارسها الآباء والمدرسون والدروس الإضافية التي يزود بها الأولاد من قبل الأهل ، وغالبا ما يكون التأخر الدراسي مصحوبا بمشكلات ناتجة أو مسببة له ومن هذه

الحالات الشرود الذهني والهروب من المدرسة أو رفض الأنظمة المدرسية والمشاركة والانضمام إلى عصابات السرقة وكلها وسائل تعويضية للشعور بالنقص ونتيجة للإخفاق المدرسي[241] ص 420 ، 426 .

ليست جميع المدارس هي على نفس المستوى من حيث الأجواء السائدة بداخلها وإن كانت تبدو لنا من الخارج متشابهة في بنائها وغرفها وتلاميذها ومدرسيها فهذا التشابه ليس سوى تشابه ظاهري والواقع أن الكثير من المدارس تفتقر إلى الأجواء التربوية السليمة، حيث يسود التشاحن و الاضطراب والإدارة من جهة أو بين المدرسين أنفسهم وبين المدرسين والتلاميذ من جهة أخرى نتيجة جهل هؤلاء المدرسين لاعتماد الطرق التربوية السليمة وعدم إلمامهم الكافي بعلم النفس المدرسي فيعاملون التلاميذ بعقلية تقليدية بالإضافة إلى انعدام الوسائل التربوية الكافية في هذه المدارس ، وهذا كله يجعل الطفل يعاني من الإحباط في المدرسة وذلك من خلال نظرته السيئة إلى المدرسة والى إدارة المؤسسة والوضع المزري في المدرسة مما يؤدي به إلى النفور من عملية التحصيل وتخلفه دراسيا وذلك يرجع إلى حرمان الطفل من التعبير عن ذاته بسبب التسلط والفوضى السائدة في المدرسة والإهمال ، إذ يصبح التعليم مجرد عمل روتيني يقوم على أساس الذهاب والإياب فقط لا غاية ولا هدف منها، وإرضاء غاية الوالدين فقط من أجل الابتعاد عن اللوم ونجد في مثل هذه المدارس العنف منتشرا بكثرة بين الأطراف المختلفة في الأسرة المدرسية .

فالأجواء المدرسية تسهم إلى حد بعيد في رفع قدرات التلميذ في التحصيل والتقدم ، كما تعمل من ناحية أخرى على تنفيرهم وتأخرهم الدراسي ، إذا أسيء استخدام الطرق التربوية العصرية أو انعدام استعمالها وتصبح خصبة مواتية لارتكب السلوكات السيئة مثل العنف والمشاغبة ، وعليه فان الجو المدرسي يؤثر إما بشكل ايجابي أو سلبي في عملية التحصيل الدراسي للتلميذ .

5-4-2- مواظبة التلميذ على الانتظام في المدرسة :

غياب أو تأخر التلميذ عن المدرسة علامة من علامات سوء التكيف حيث يفضل البقاء خارج المدرسة ، إذا لم يشبع فيها حاجاته و كان غير قادر على النجاح ، عادة ما يرجع غياب التلميذ عن المدرسة على حالته الصحية التي تمنعه من الحضور للحصص الدراسية ، لأن قدرة التلميذ تتمثل في صحته الجسمية و طاقته العقلية و تناسبها مع نوع التعليم الذي يتلقاه ، كما أن بعض الآباء يساهمون في غياب أبنائهم عن الدراسة حيث يجلسونهم معهم في أماكن عملهم كالمصانع و المزارع و الدكاكين ، و بعض الأمهات يمنعن ذهاب أبنائهم إلى المدرسة إذا كان الجو باردا أو ممطر ، كل هذا يؤدي إلى تأخر التحصيل الدراسي للطفل ، أما التأخير يمكن إرجاعه إلى عدم نمو الحاجة الزمنية عند

الطفل ، و قد يرجع هذا التأخر كذلك إلى كره التلميذ للمدرسة لارتباطها في ذهنه ببعض الخبرات غير سارة ، و يمكن علاج هذا التأخر بتشجيعه و تشويقه للعمل المدرسي و حثه عن أهمة الوقت حتى تنمى فيه الإحساس بالزمن و كذلك النوم المبكر حتى يستيقض مبكرا [205] ص 172 .

و بما أن التلميذ هو المحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التربوية فقد يكون نفسه سببا في تأخره الدراسي ، و يعود هذا إلى عدم انتظامه في متابعة دروسه و تغيبه المستمر الذي يمنعه من استيعاب ما فاته ، إضافة إلى أن الوسط الجديد قد لا يجد فيه التلميذ ما يساعده على التلاؤم و التكيف مع حاجاته و ميوليه بسبب عدم إتاحة الفرص التي توقظ فيه الحماس و التشجيع ، و لهذا تعتبر المواظبة في متابعة الدروس و تنظيم أوقات الطفل و أوقات نومه و إستقاظه و دخوله إلى المدرسة عوامل تساهم في عملية الاندماج مع المدرسة ، و عدم توفرها يعتبر معيقا لهذه العملية فمواظبة التلميذ على المدرسة تعود إلى أسباب منها التلميذ في حد ذاته ، فالحالة الصحية تلعب دور كبير في هذه المواظبة ، لأن التلميذ المريض لا يستطيع الذهاب إلى المدرسة خاصة إذا كان مصاب بمرض مزمن ، كما أن الأسرة تلعب دور هام في مواظبة التلميذ ، فهناك بعض الأسر يقوم فيها التلميذ بممارسة عمل في أوقات فراغه أو حتى التغيب عن المدرسة من أجل مساعدة الأسرة في متطلباتها اليومية ، أو ينظر التلميذ إلى أخيه المتخرج من الجامعة و هو بطال فيؤثر على نفيسة الطفل اتجاه عمله الدراسي ، أو يعود هذا التأخر إلى المدرسة خاصة إذا كانت تفتقر إلى الأجواء التربوية السليمة ، و معاملة التلاميذ بقساوة ، أو يعود إلى الدافع المعرفي لدى التلميذ بحيث يتمثل بالرغبة في المعرفة و الفهم و إتقان المعلومات و صياغة المشكلات و حلها ، فدوافع التلميذ هي " تلك القوة التي تستثير حماسة التلميذ للتحصيل و مواصلته و التفوق حتى يستثمر التلميذ قدراته و يكون التحصيل وافرا بقدر ما يكون الدافع قويا ، و ترتفع الدوافع لدى التلميذ عن طريق تهيئة العلاقات الودية بينهم و بين المعلمين من جهة و بين بعضهم البعض من جهة أخرى "[199] ص 45 ، فهذا يؤدي إلى اهتمام التلميذ بأداء واجباته المدرسية و حذوره المنتظم إلى القسم و عدم الغياب عن الدروس .

لهذه الأسباب المختلفة السابقة الذكر يجب " أن ينظر إلى التلميذ كوحدة إنسانية متكاملة تحتاج للتعلم كما يحتاج للتوجيه و المساعدة الاجتماعية و أن ينظر إليه من جانب رغباته و مشكلاته و ديناميكيته و أن لديه القدرة على التفكير و التغيير كما له ذاتيته و إمكانياته الفردية " [242] ص 110 ، فهذه المعاملة و المساعدة تساعد التلميذ و تشجعه على التحصيل الجيد و تجنبه ممارسة السلوكات السيئة داخل المدرسة ، لأن التلميذ الذي يكون تحصيله ضعيف نتيجة الأسباب المختلفـــــة

السابقة الذكر قد تدفعه لممارسة العنف داخل المحيط المدرسي بسبب عدم إمكانية التكيف مع المدرسة

5-4-3- الإدارة المدرسية :

يعتقد بعض التلاميذ أن الإدارة مهمتها البحث عن الأخطاء التي يقع فيها التلميذ أو مكان للعقاب إلى غير ذلك من الأوهام التي يتخيلها الطفل ، و احترام نظام المواعيد في المدرسة ، أول درس لابد أن يتعلمه ، بحيث تعتبر من مقدسات المدرسة ، كما أنها مسئولة على تربية الطفل من الناحية الأخلاقية علاوة على الناحية العلمية لذلك هي تحرص على المظهر العام للتلميذ سواء من الناحية الملبسية أو نظافته و حتى سلوكه ، و يرى بعض التلاميذ أن ذلك يعد تدخلا في حياتهم الشخصية فمنهم من يتمرد على قوانين المدرسة ، مما يؤثر على نجاحه المدرسي ، لذلك يجب على المدرسة أن تفهم التلاميذ أن القوانين و اللوائح و النظم موضوعة لحماية التلميذ ، وبذلك تكون بداية طيبة لتكوين الاتجاهات الصحيحة و السليمة نحو حكومتهم [243] ص 89 .

غير أن طريقة التلقين تختلف من مؤسسة إلى أخرى و ذلك حسب نظامها ، فهناك النظام التسلطي الذي يعتمد على القمع و التهديد و الوعيد و الطرد و الإكثار من العقاب و التقليل من المدح و الثواب و واجب الأفراد فيه الطاعة دون إبداء الرأي ، فالمدرسة التي تنتهج هذه الطريقة في المعاملة نجد العنف منتشر فيها بقوة ، لأن الضغط يولد الانفجار بالمفهوم الفيزيائي ، غير أن هذا النظام يكاد منعدما في بلادنا نتيجة التغيرات و الإصلاحات التي شهدتها المدرسة الجزائرية بحيث منع استعمال الضرب فيها ، فهذا النظام كان منتشرا بقوة في القدم خاصة المناطق النائية أين تنعدم الرقابة .

و هناك نمط الحرية المطلقة فالتلاميذ يفعلون فيه ما يشاءون ، فتحل الفوضى محل النظام الصارم و يحل اللهو و العبث محل الشدة فتسود المدرسة أجواء التسيب و اللامبالاة و تنعدم الرقابة الإدارية السليمة و تتدنى الإنتاجية التعليمية بانعدام الصرامة ، فالمدارس التي تتبع هذا النمط نجد العنف فيها منتشر بقوة خاصة من التلاميذ اتجاه الأساتذة ، لأن هذا الأخير ليس محميا من طرف الإدارة ، و هذا النمط موجود في و قتنا الحالي في المدارس الجزائرية نتج بسبب خوف الإداريين و الأساتذة من صرامة القوانين وتطبيقها التي تمنع معاقبة التلاميذ و إساءتهم بأي طريقة كانت .

و هناك النمط الديمقراطي الذي يعتبر التلميذ محور العملية التربوية و فيه تكافؤ الفرص أمام الجميع ، تسود أجواء الحرية و مرونة التحرك بحيث تتضافر الجهود لمصلحة المدرسة العليا ، فيه تتساوى الأفراد في ممارسة حقوقهم و النقد الذاتي و الأسلوب العلمي هو الأسلوب المتبع في حل

المشكلات . ففيه تقدم الجوائز للتلاميذ الناجحين لكي يشعرون بالتفوق و تزيدهم ثقة بأنفسهم و نجد فيها التشجيع المعنوي ، لأن الشعور بالنجاح يوقظ الأمل مما يساعد على بذل الجهد الأكبر من طرف التلاميذ ، فهذا العمل الذي تقوم به الإدارة يكون كذلك مشجعا و حافزا للتلاميذ المتوسطين و الضعفاء من أجل الفوز مثل أصدقائهم بالجوائز ، كما تقتل فيهم الروح العدائية و تلهيهم عن ممارسة العنف في المدرسة لأنهم منشغلين بشيء آخر ألا و هو التحصيل العلمي .

5-4-4- شخصية المدرس في العملية التربوية و التعليمية :

المدرس حجر الزاوية في العملية التربوية ، تلك العملية التي لا تصلح و لا يستقيم أمرهـــا و لا تؤتي ثمارها ، إلا إذا كانت القوة البشرية العاملة (خاصة الأساتذة) في ميدانها ذات كفاءة و مؤمنة بالرسالة التربوية و بقيمتها ، و يجب أن يكون المدرس ذا ضمير واع ، لأن اليوم الكثير منهم أصبحوا يمارسون هذه المهنة تحت الضغط و غياب الإيمان و القناعة بها .

و الوظيفة الرئيسية هي تربية التلاميذ بالمدارس على اختلاف مستوياتهم و تعليمهم و توصيل كل ما تشمل عليه عمليات التربية و التعليم و الشفقة عليهم ، و أن يجريهم مجرى بيته لقول الرسول صلى الله عليه وسلم " إنما أنا لكم مثل الوالد لولده " ، لذلك صار حق المعلم أعظم من حق الأولياء و المعلم الصالح هو في الحقيقة الرائد للشعب و العماد الذي يستطيع أن يشكل المجتمع و ينشئه التنشئة القومية و الصانع الذي يهيئ له أساليب الحياة الحرة و الكريمة ، و لهذا يتعين عليه أن يكون مدركا لرسالته مؤمنا بها إيمانا عميقا صادقا يدفعه للدأب على عمله في رعاية النشء رعاية كاملة و يحثه على بذل الجهد و التضحية من أجل تكوين الأجيال الصاعدة ، كما ينبغي أن تتوفر لديه كل العناصر تمكنه من الاضطلاع بهذه الرسالة الشريفة من أمانة و معرفة و علم و خبرة و ثقافة و رغبة كاملة فيها ، ذلك لأن تكوين النفوس و صقل العقول و رعاية الأبدان عملية صعبة و شاقة و لكنها ضرورية لبناء المجتمع ، و من ثم لا نكون مبالغين إذا قلنا أن " النهوض بالتعليم و رفع مستوى العائد من التربية رهن في المقام الأول بمدى إيمان المدرس برسالته و قدرته على الاضطلاع بأداء كل واجباته على الوجه الأكمل ، ورسالة المدرس تسمو حتما فوق كل قدر و اعتبار لذا كان رضا المدرس عن عمله و عن إنتاجه و راحة ضميره في أن يؤدي واجبه كاملا و تضحية بكل وقت و جهد في سبيل تنشئة أبنائه ، إنما هي العناصر الأساسية لتحقيق هذه الرسالة التي ترتكز أولا و أخيرا على الإيمان بها و بخطورتها و أهميتها"[244] ص 211، لذلك تعتبر مهنة التدريس من أصعب المهن و يلجأ المدرس الناجح إلى قواعد خاصة لتعليم تلاميذته من إثارة الدافع إلى تفسير هدف المدرس إلى حث التنافس .

و "المدرس لا يقل أهمية عن باقي العوامل السيئة ، لأن إعداده و إصلاحه إعداد للأجيال العديدة لذلك فإن شخصية المعلم تؤثر سلبا أو إيجابا على التلاميذ ، فبالنسبة للقدرة تجدر الإشارة إلى وجوب امتلاك القدرة المعرفية الواسعة عن المواد التي يشرف على تدريسها ، و أن تكون له المهارة اللغوية و الشفوية لتبليغ رسالتـه بالإضافة إلـى اتزانه النفسي ، لأن في حالـة إصابتـه بإضطرابات نفسية سوف ينعكس ذلك سلبا على تلاميذته" [199] ص 42 ، و المدرس الذي تتوقف أبحاثه و مطالعته بمجرد نيل شهادات التأهيل للدخول إلى الوظيفة يصبح روتيني يبعث إلى الملل ، لذلك عليه أن يطلع على الكتب و المجلات الصادرة في هذا المجال حتى يطلع على التغيرات و الآراء الجديدة في ميدان التربية و التعليم ، كما أن مظهره العام في طريقة كلامه و هندامه و خلقه و احترامه لقوانين المؤسسة يزيد من ثقة الآخرين [175] ص 227 ، و يؤثر فيهم و هكذا يمكن القول أن شخصية المعلم و دوره الديناميكي يلعبان دورا مهما في استقطاب و جذب التلميذ كما يسهلان عملية توصيل الرسالة البيداغوجية خاصة إذا كان هذا الأخير متفتحا متفهما لوضعية التلميذ ، فالمدرس يلعب دور النموذج الاجتماعي " حيث بينت الدراسات أن التلاميذ يميلون تقليد المدرس أكثر إذا كان يعطي التقديرات و المكافآت من المعلم السلبي ، كما يقلدونه في الأساليب التي ينتهجها المعلم لحل المشكلات [243] ص 91 .

و على المدرس كسب حب تلاميذته و التعاطف معهم ، لأن العلاقة القائمة على الود و التفاهم مرشحة للاستمرار أكثر ، فقد يواجه المدرس مواقف عديدة غير متوقعة من تلاميذه فيثور عليهم بالعنف و العقاب لكن ذلك لا يحل المشكلة بل يزيد من حدتها و تنتج العنف المضاد ، و باستطاعة المدرس أن يتخلص منها بلباقة أو ابتسامة أو تعليق سريع بدلا من العقاب ، و في هذا الصدد يقول " جون لوك" " إن الطريقة العادية التي تقوم على العقوبات و السياط ، طريقة تلائم تكاسل المعلمين و هي الطريقة الوحيدة المستعملة و الوحيدة التي يعتقد الجميع أنها سهلة التطبيق ، لكنها أقل الطرق موافقة لتربية صحيحة لأنه ينتج عنها ضرران يؤديان حتما إلى إخفاق العمل التربوي ، إن الخطأ الأول لهذه الأنواع من العقوبات هو أنها لا تمرننا على التغلب على ميولاتنا الطبيعية التي تدفعنا للبحث عن اللذة الحسية المباشرة و تحملنا على تحمل تجنب الألم بكل ما لدينا من وسائل بل على العكس من ذلك ، تشجعنا ثم تولد فينا استعداد للقيام بجل الأعمال المعينة و الشاذة ، و لو تساءلنا عن الشعور الذي ينتاب الطفل يضطر إلى قراءة درسه أو الامتناع عن كل ثمرة مضرة يرغب فيها،خوفا من الجلد لوجدناه إما الرغبة في اللذة ، و إما التهرب من الألم الحسي و في هذه الحالة يجد نفسه بين أمرين إما اللذة الكبرى ، و إما تجنب الألم الموجع [245] ص 83 .

إذن المدرس هو حجر الزاوية في العملية التربوية و قد يكون هو الأخر سببا في تأخر بعض التلاميذ ، بسبب ضعف تكوينه أو سوء معاملته أو عدم ملاءمة طريقة التدريس المتبعة ، أو إلى انعدام الضمير المهني و التكاسل في أداء واجبه اتجاه التلاميذ ، و هذه العوامل المذكورة مرتبطة بالراتب الشهري الضعيف الذي يتقضاه المدرس ، مقارنة بالجهد الذي تتطلبه العملية التربوية و كذلك النشاط المدرسي أو طريقة الامتحانات إذ أن لكل مدرس طريقته في إيصال المعلومات و عليه أن يراعي الطريقة المناسبة التي تمكن التلاميذ من استيعاب المعلومات و فهمها بما يتناسب مع قدراتهم و مستوياتهم ، لذلك وجب على المدرس أن " يعرف تلاميذته و يقدر طبيعتهم النفسية المتمثلة في حاجاتهم و دوافعهم و ميولهم و قدراتهم و خصائص نموهم و الفروق التي بينهم لكي يحدد الطريقة و الوسيلة التي يستطيع بها إيصال المعارف و العلوم للتلاميذ و بالتالي الوصول إلى النتيجة المرغوبة بأيسر السبل و أضمن النتائج" [246] ص 49 ، وهذا ما تفتقر إليه المدرسة الجزائرية بسبب عدم إمكانية دراسة شخصية التلميذ لأن الأستاذ ليس له علاقة بعلم النفس التربوي فهم من تخصصات مختلفة فتكوينهم لم يكن على أساس التوجه لمهنة التعليم .

و عليه فللمدرس دور كبير في حياة التلاميذ نتيجة السنين الطويلة التي قضاها في التعليم لمختلف الأطوار ، فالمدرس هو المثل الأعلى و القدوة الحسنة للتلميذ ، كما أنه هو الذي يؤثر في طموحه و اختياره المهني ، و كل هذا مرهون بالعلاقة الحسنة التي تكون بين المدرس و التلميذ فإذا كان المدرس عنيفا في الحجرة الدراسية فهذه العاملة السيئة تولد الكره من طرف التلاميذ لهم و بالتالي يكره كل ما يأتي من جهته ، كما ينتج عن ذلك انتشار الفوضى و العنف و هذا يؤثر على تحصيلهم الدراسي ، لذا يعتبر المعلم عاملا أساسيا في نجاح العملية التربوية و يجب أن يكون " أخا أكبر لكل تلميذ و أبا عطوفا تهمه مصلحة أبنائه الذين يتنورون بهدية و بكلماته و إرشاداه حتى يتفاعلون معه ، حبا له و ليس خوفا منه ، فيحيا معهم حياتهم و يبادلهم المحبة و الاحترام و بهذا يسهل مساعدتهم على إرشادهم و توجيههم" [188] ص 77 ، و هكذا فعلاقة المدرس بتلاميذه و أسلوبه التربوي الصحيح يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم الدراسي و تضبط سلوكهم في المحيط المدرسي و حتى خارجه .

5-5- المحيط الاجتماعي العام :

المحيط الخارجي للتلميذ – المنزل و المدرسة – يؤثر سلبا أو إيجابا عليه ، بمعنى البيئة تؤثر على حياة الإنسان وهذا ما أكده الباحث " أحمد أمين" بقوله " ... للبيئة – بنوعيها - أثران مضادان فقد تغذي الإنسان و ترقيه و قد تضعفه و تفنيه ، كالنبات في المنبت السوء لا تزال بيئته به حتى تضعفه

أو تميته ، و في المنبت الصالح يربو و ينبت من كل زوج بهيج ....كذلك الإنسان ، إن نشأ في بيئة صالحة من بيت طيب و مدرسة راقية و رفقة مؤدبة – يحكمه قانون عادل و يدين بدين صحيح – نبت خير منبت و كون أحسن تكوين ، و إلا فما أحراه أن يكون شريرا ....و لذلك ترى المجرمين من سرقة و كسالى و قتلة من أولاد الشوارع و الحارات الذين .... أهملوا فأثرت البيئة فيهم أسوأ الأثر " [247] ص 34 .

و يؤكد هذا المعنى المربي " محمد عطية الأبراشي" في كتابه "روح التربية و التعليم" بقولـــــه " للبيئة و الأصدقاء أثر كبير في تكوين الأخلاق ، فالبيئة الحسنة تنهض بالطفل خلقيا باشتراكه فيها و البيئة القبيحة تضر الطفل خلقيا ضررا بالغا لذلك ننصح المربين بالتفكير في البيئة التي يتصل بها الحدث خارج المنزل مع الأصدقاء الذين يتخذهم للسير و التحادث معهم ، فإن لـــــم تأثير كبير في خلقه ، يحاكيهم في أخلاقهم و أقوالهم و أفعالهم من حيث لا يشعرون " [248] ص 80 .

أما بالنسبة لعشرة السوء يقول" نعيم الرفاعي" في كتابه الصحة النفسية " ... إذا كان الرفاق من النوع الذي ينفر من الدراسة و المدرسة و الذي يشجع العدوان فقد يكون من تأثيرهم نفور لديه من الدرس ، وانقطاع عن الدراسة من غير علم الأهل ، وقد يقود هذا النفور و الانقطاع إلى تقصير في الدروس ثم التخلف" [191] ص 470 .

نستخلص من هذا أن انحطاط المستوى الثقافي و الأخلاقي للحي الذي يسكنه التلميذ و معاشرة قرناء السوء ومشاهدة البرامج التلفزيونية الهابطة إضافة إلى ما سبق و المعايير الاجتماعية المتخلفة و الاتجاهات و القيم السائدة في المجتمع تؤثر كلها على شخصية التلميذ ، فكما يقال الإنسان ابن بيئته

5-6- كيفية العلاج من التأخر المدرسي :

التشخيص الحقيقي للظاهرة يساعد على إيجاد الحلول العلاجية الملائمة لها و الكلام عن علاج التخلف الدراسي يجعلنا نذكر بما سبق قوله من أنه " مهما يكن الإجراء ، فإن الأمر لا يعالج على أساس أنه تقصير دراسي فحسب ، بل يعالج كذلك على أساس أشكال سوء التكيف المختلفة التي يمكن أن ينطوي عليها" [191] ص 485 .

لذلك تعالج مسألة التأخر المدرسي في وقت مبكر في حياة الطفل و مع السنوات الدراسية الأولى و التعرف على حالات الضعف عنده لأن الأمر يتفاقم في ما يليها من السنوات ، حيث تتشعب

المواد و تزداد كمية و نوعية ، فيجد التلميذ نفسه تحت عبء ثقيل يريد التخلص منه بأي طريقة ذلك تماما كما يحدث في حالة المرض الجسدي الذي تسهل معالجته في أولى مراحله و قد يصعب ذلك أو يستحيل بعد مرور سنوات ، و من أجل ذلك يجب [199] ص 20 :

- تأمين الأجواء الاجتماعية السليمة .
- العمل على تجنب الإصابات في الرأس خشية إصابة المخ ببعض الارتجاجات .
- تنمية روح الخلق و الإبداع .
- تأمين الألعاب على أنواعها , إتاحة الفرصة لتصريف النشاط .

أما إذا ظهرت حالات التأخر الدراسي فيمكن اعتماد العلاج المباشر مثل [199] ص 20 :
- مراجعة المناهج و طرق التدريس لتقديمها للطفل بشكل مباشر .
- إقامة برامج خاصة لمساعدة المتأخرين دراسيا .
- الابتداء بتعليمه من السهل إلى الصعب .

أما على مستوى نظام المدرسة الجزائرية يعالج التأخر المدرسي في مؤسساتها بطرقتين هما الاستدراك و الدعم .

لقد و رد في الوثيقة المؤرخة خلال جويلية 1996 م و المرفقة مع المنشور الوزاري رقم : (16) المؤرخ في 03-09- 1996 م و الصادرة عن مديرية التعليم الثانوي العام بوزارة التربية الوطنية ما ملخصه " إن من بين العقبات و الظواهر السلبية التي تشوب التعليم الثانوي ظاهرة الرسوب و التسرب المدرسي التي بلغت حدا يستوجب التدخل السريع و الفعال و بشتى الوسائل و الطرق البيداغوجية و في مقدمتها الاستدراك و الدعم و المراقبة و التقويم ، و تتعرض هذه الوثيقة لأسس و منهجية المعالجة البيداغوجية من خلال عمليتي الاستدراك و الدعم اللتين ترميان إلى تحقيق بعض الأهداف منها :

- تحسين مستوى التعليم و رفع مردوديته .
- تخفيف من ظاهرة الرسوب و التسرب .
- جاد بديل فعال للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون نقصا تحصيليا بالعلاج الفوري و المرحلي ".

و استنادا إلى هذه الوثيقة سالفة الذكر و غيرها يمكن تحديد المفهوم العام لهاتين العمليتين البيداغوجيتين : الاستدراك و الدعم و ذلك على النحو التالي [218] ص ص 308 ، 309 :

- الاستدراك : الاستدراك في مفهوم هذه الوثيقة هو عبارة عن عملية تربوية و بيداغوجية علاجية و فورية تلي عمليات التقويم المختلفة و تهدف إلى تذليل الصعوبات الدراسية المشخصة لدى بعض التلاميذ و معالجة الثغرات الطارئة في تحصيلهم و منع تكرارها ، و القضاء على تباين المستوى في القسم لتيسير مهمة الأستاذ التربوية و التقليل في النهاية من ظاهرة الرسوب و التسرب المدرسي .

و دروس الاستدراك لا تشمل جميع تلاميذ القسم تخص فقط بعض التلاميذ المتخلفين دراسيا بحيث لا يتجاوز العدد في الفوج الواحد عشرة تلاميذ ، و يتم ضبط القائمة الاسمية للمستدركين بعد إجراء عملية تقويم تشخيصي ، ثم تسند مهمة الاستدراك إلى الأساتذة الأكفاء و تدرج في توقيتهم الأسبوعـي للتنفيذ .

و يتم إنهاء الحصص الاستدراكية المقررة بعد القيام بعملية تقويم تحصيلي و التأكد من أن التلميذ المستدرك قد وصل إلى المستوى المطلوب الذي يسمح له بمتابعة الدروس مع تلاميذ القسم بصفة عادية .

- الدعم : في مفهوم الوثيقة الوزارية سالفة الذكر عبارة عن عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية و تعزيز المكتسبات و امتلاك قدرات و مهارات تساعد على استيعاب البرامج المقررة و دروس الدعم – خلافا لدروس الاستدراك – لا تخص التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية الضعيفة فقط بل تشمل جميع تلاميذ القسم ، و يتم تنظيم هذه الدروس في المواد الأساسية بشكل خاص قصد مراجعتها و تعميقها و إنجاز التمارين و الأعمال التطبيقية بشكل خاص و القيام بالبحوث و العروض .

و عليه التخلف المدرسي لا يزال يشكل مشكلة تربوية أمام الإدارة المدرسية بل أمام كل الأطراف المعنيين بالعملية التعليمية ، و لكثرة العوامل لا يمكن للإدارة المدرسية أن تتحكم فيها لأنها خارجة عن إرادتها مثل عوامل المحيط الأسري و المحيط الاجتماعي العام و عامل التأخر العقلي و غيرها .

و لذلك يبقى علاج التخلف الدراسي عن طريق دروس الاستدراك و الدعم حلا جزئيا ، لأن عدد الساعات الدراسية لا يحل مشكلات التخلف الدراسي فالتعليم عملية معقدة و ينبغي أن تعالج في إطار أوسع و أشمل .

5-7- أنواع التحصيل :

باعتبار أن التحصيل في الحالة العامة يرمز إلى القدرة على متطلبات النجاح المدرسي فهو ثلاثة أنواع :

5-7-1- التحصيل الدراسي الجيد :

في هذا النوع من التحصيل يكون الأداء ألتحصيلي للفرد قد تجاوز المستوى المتوقع منه ، من حيث قدراته و استعداداته فالفرد المنفرد تحصيليا يمكن أن يحقق مستوى من التحصيل بشكل غير متوقع يتجاوز متوسطات أقرانه من نفس العمر الزمني و العقلي ، بعبارة أخرى يمكن القول أن عمر الطفل التحصيلي يفوق عمره الزمني و العقلي و يتجاوزه بشكل غير عادي ، و عادة ما يكون هذا التجاوز في ضوء متغيرات أخرى مثل المقدرة على المثابرة من طرف الشخص نفسه و ارتفاع درجة استقراره الانفعالي و وضوح أهدافه[149] ص 39 .

5-7-2- التحصيل الدراسي الضعيف :

هو ظاهرة تعبر عن وجود فجوة أو عدم توافق في الأداء عند المدرسين بين ما هو المتوقع من الفرد و بين ما ينجزه فعلا من تحصيل دراسي ، فالتلميذ الذي يتأخر تعليمه الدراسي بشكل واضح على الرغم من أن إمكانيته العقلية أو استعداداته تؤهله إلى أن يكون أفضل من ذلك ، هذا التلميذ يقال عنه متأخر تحصيليا ، أي أن التأخر الدراسي التحصيلي هذا لا يرجع إلى نقص في قدراته أو قصور في استعداداته و إنما يرجع إلى أسباب أخرى خارجة عن نطاقه . و يعتبر "عمر محمود تومي الشباني" " على أنه مشكلة تربوية يقع فيها التلميذ ... و يطلق التأخر الدراسي أساسا عندما يكون مستوى تحصيل الشخص أقل من مستوى قدرات ذكائه و مستوى إمكانياته العقلية ...." [250] ص 229.

5-7-3- التحصيل الدراسي المتوسط :

و هو الذي يكون فيه مستوى تحصيل التلميذ يتموقع بين التحصيل الجيد و التحصيل الضعيف أي أنه في المستوى العادي و المتوسط [251] ص 77 .

خاتمة الفصل :

بمجرد الحديث عن التحصيل الدراسي أول ما يتبادر إلى الذهن هو أن العوامل الدراسية هي الوحيدة التي لها تأثير مباشر فيه ، لكن إذا أخذنا الموضوع من جميع جوانبه و تمعنا في العوامل الحقيقية المؤثرة فيه لوجدناها متعددة و مختلفة ، و من خلال العرض السابق تبين لنا بالفعل أن هناك عوامل متعددة و مختلفة تلعب أدوارا مهمة و متكاملة في تدعيم عملية التربية و المواظبة مع النظام المدرسي ، بدءا بالعوامل الذاتية و التي تعود إلى الفرد نفسه و تشمل العوامل الجسمية و الصحية و التي لها تأثير على التفكير السليم ، فمتى سلم الجسم من الآفات سلم العقل ، فالتلميذ المريض يتعرض للضعف أو قد يضطر إلى إهمال واجباته فيتخلف عن زملائه و تفوته دروس متى يغيب و يصبح تحصيله الدراسي صعب ، عكس التلميذ الذي يكون في صحة جيدة يشعر بالسعادة و يكون تحصيله أحسن ، بالإضافة إلى العوامل العقلية و التي تتمثل في القدرة المعرفية و الذكاء و الانتباه و من بين العوامل الذاتية العامل النفسي الذي يعتبر مقوما أساسيا للشخصية الإنسانية ، فكما أن الحياة النفسية لها تأثير على الصحة الجسمية و العلاقات الاجتماعية لها كذلك تأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ ، بالإضافة إلى الحالة المزاجية و طريقة التفكير ، هذه العوامل الثلاثة يجب أن تتوفر بصفة كاملة و في آن واحد من أجل التوافق مع المدرسة و التحصيل الدراسي .

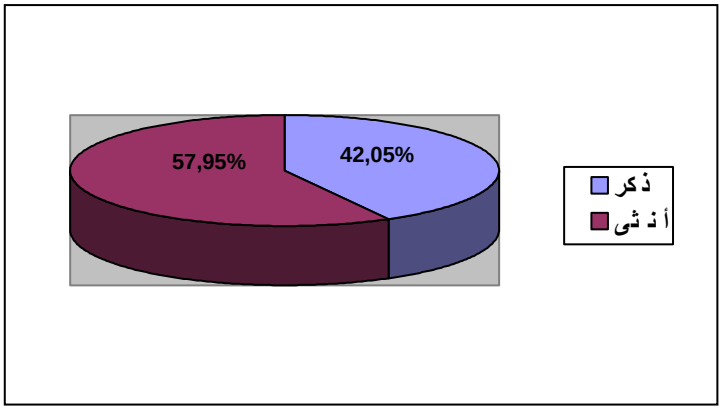
زيادة إلى عوامل التحصيل تناولنا كذلك عوائق التحصيل و هي كل ما يحيط بالتلميذ و يتعامل معه و يؤثر فيه و ركزنا على الأسرة و المدرسة بإعتبارهما مؤسستين يتأثر بهما نمو الطفل و تحصيله ، و تتمثل العوائق الأسرية في الجو الاجتماعي السائد داخلها و المستوى الاقتصادي و الثقافي للوالدين هذه العوائق من بين المؤثرات في تربية الطفل و تحصيله الدراسي أما العوائق المرتبطة بالمدرسة شملت الجو الاجتماعي في المدرسة و الذي يوفره كل من المدرسين و المدير و الإداريين و أولياء التلاميذ و أخيرا التلاميذ الذين يشكلون أهم عنصر في الأسرة التعليمية ، كذلك من بين العوائق المدرسية مواظبة التلميذ على الانتظام في المدرسة و الإدارة المدرسية و أخيرا شخصية المدرس ، كما تطرقنا إلى المحيط الخارجي للتلميذ فهو بدوره يؤثر على سلوكيات التلاميذ و بالتالي تحصيلهم الدراسي .

وعليه فإن أي خلل في هذه العوامل قد يؤثر سلبا على العوامل الأخرى و هذا نظرا للتداخل مابين العوامل فالكل يساهم بقدر لا يستهان به، و لهذا ينبغي أن تراعى الظروف المعنوية و البيداغوجية و الاجتماعية لتكوين عملية التربية ، كما نستخلص من هذا الفصل أن التحصيل الدراسي يأخذ صورتين إما إيجابية أو سلبية و ذلك حسب العوامل المؤثرة فيه .

الجانب الميداني
الفصل 6
جداول البيانات الأولية و جداول الفرضية الأولى

الجدول رقم (7) : يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس .

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	82	42.05
أنثى	113	57.95
المجموع	195	100



العرض الدائري رقم (1) : يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس .

نلاحظ من خلال العرض الدائري رقم (1) و الخاص بتوزيع المبحوثين حسب الجنس ، أنه من بين 195 مبحوثا هناك 82 تلميذا ، أي ما يعادل نسبة 42.05 % من النسبة الإجمالية للتلاميذ بينما عدد التلميذات بلغ 113 تلميذة ، أي ما يعادل 57.95 % ، و هذا ما يفسر أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور بالنسبة لحجم العينة .

جدول رقم (8) : يبين توزيع أفراد العينة حسب السن .

السن	التكرار	النسبة
15	06	3.07
16	29	14.87
17	77	39.49
18	38	19.49
19	26	13.34
20	18	09.23
21	01	0.51
المجموع	195	100

$$\overline{X} = \frac{\Sigma \mathrm{XI} \times FI}{\Sigma FI}$$

$$\overline{X} = \frac{3422}{195} = 17.55$$

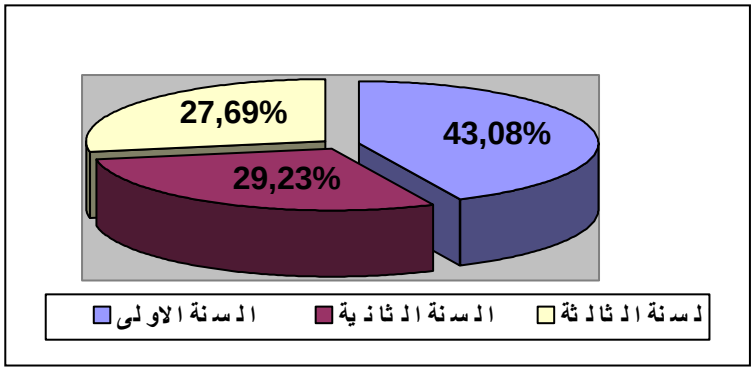
و هذا يدل على أن متوسط العمر بالنسبة للعينة يساوي 17 سنة و 6 أشهر .

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (8) و الخاص بتوزيع المبحوثين حسب السن ، أنه من بين 195 تلميذا و تلميذة هناك نسبة 39.49% بسن 17 سنة ، و هي أعلى نسبة مقارنة بالنسب الأخرى و في المرتبة الثانية نجد الذين يبلغ سنهم 18 سنة بنسبة 19.49 % ، و في المرتبة الثالثة ذوي السن 16 سنة بنسبة 14.87% ، و في المرتبة الرابعة نجد ذوي السن 19 سنة بنسبة 13.34 % أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بتلميذ و احد فقط في سن 21 سنة و المقدرة ب 0.51 % و في أضعف نسبة مقارنة بالنسب الأخرى .

جدول رقم (9) : يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي .

المستوى	التكرار	النسبة
السنة الأولى	84	43.08
السنة الثانية	57	29.23
السنة الثالثة	54	27.69
المجموع	195	100

العرض الدائري رقم (2) : يبين توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي .



يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه و الخاص بتوزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي أن أعلى نسبة سجلت عند التلاميذ المسجلين في السنة الأولى و التي قدرت ب 43.08 % ، تليها نسبة التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة و التي بلغت 29.23 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالمسجلين في السنة الثالثة و المقدرة ب 27.69 % ، لنلاحظ من خلال هذه القراءة الإحصائية أن عدد التلاميذ يتناقص من سنة إلى أخرى و هذا ما يدل على وجود الرسوب في المؤسسة .

الجدول رقم (10) : يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس و المستوى التعليمي .

المستوى / الجنس	السنة الأولى		السنة الثانية		السنةالثالثة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ذكر	36	42.86	23	40.35	23	42.59	82	42.05
أنثى	48	57.14	34	59.65	31	57.41	113	57.95
المجموع	84	100	57	100	54	100	195	100

يتضح من الجدول أعلاه و الخاص بتوزيع المبحوثين حسب الجنس و المستوى التعليمي ، أن أعلى نسبة سجلت كانت خاصة بجنس الإناث و التي قدرت ب 57.95 % ، أما نسبة الذكور فكانت 42.05 % ، موزعين حسب النموذج التالي :

النموذج الأول و هو الخاص بالتلاميذ المسجلين في السنة الأولى ثانوي ، و الذي سجلت أكبر نسبة فيه للإناث و التي قدرت ب 57.14 % ، أما نسبة الذكور فكانت 42.86 % .

أما النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ المسجلين في السنة الثانية سجلت أكبر نسبة فيه لدى الإناث و قدرت ب 59.65 % ، أما نسبة الذكور فكانت 40.35 % .

النموذج الثالث و الخاص بالتلاميذ المسجلين في السنة الثالثة ، فأعلى نسبة فيه خاصة بالإناث و قدرت ب 57.41 % ، أما نسبة الذكور فقدرت ب 42.59 % .

ما نستخلصه من القراءة الإحصائية للجدول السابق أن نسبة الإناث كانت أكبر من نسبة الذكور في السنوات الثلاثة ، و هذا يعني أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور في المؤسسة ، لأن نسبتهما حددت بفضل العينة الطبقية ، أي حددت من عددهما الإجمالي في كل سنة ، كما نلاحظ أن عدد التلاميذ في تناقص كلما انتقنا إلى المستوى الأعلى .

جداول الفرضيةالأولى :

الجدول رقم (11) : يبين أسلوب معاملة الأب لأبنائه و علاقته بالشجار مع الزملاء و شعورهم في المؤسسة .

الشعور / الشجار / أسلوب المعاملة	أشعر بملل و إحباط				لا أشعر بالملل و الإحباط				المجموع	
	أتشاجر		لا أتشاجر		أتشاجر		لا أتشاجر		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
القسوة و الشدة + السب و الشتم	31	34.83	9	14.51	00	00	00	00	40	20.51
الرفق + التسامح	18	20.22	30	48.39	02	50	38	95	88	45.13
التخويف + الشتم و السب	05	5.62	11	17.74	1	25	01	2.5	18	09.23
القسوة و الشدة + التهديد + الشتم والسب	9	10.11	00	00	00	00	00	00	09	04.62
التهديد + التخويف + الشتم و السب	7	7.87	3	4.85	00	00	00	00	10	5.13
التهديد + الشتم و السب + الضرب	19	21.35	9	14.51	1	25	1	2.5	30	15.38
المجموع	89	100	62	100	04	100	42	100	195	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) و الخاص بأسلوب معاملة الأب لأبنائه و علاقته بشجار المبحوثين مع زملائهم داخل المؤسسة التعليمية و شعورهم فيها بالملل و الإحباط ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت لدى الآباء الذين يتعاملون مع أبنائهم برفق و تسامح و التي قدرت ب 54.13 % تليها نسبة الآباء الذين يستعملون الشدة و القسوة في المعاملة و يستخدمون الشتم و السب في تربية أبنائهم و التي قدرت ب 20.51 % ، أما المرتبة الثالثة كانت خاصة بالآباء الذين يهددون أبنائهم و يشتمونهم و يسبونهم و يضربونهم و التي قدرت ب 15.38 % ، أما آخر نسبة فكانت خاصة بالآباء القاسيين في المعاملة و الذين يستخدمون التهديد و الشتم و السب في التربية و التوجيه و التي بلغت 4.62 % ، موزعين حسب النموذجين التاليين :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين لا يشعرون بالملل و الإحباط داخل المؤسسة و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى التلاميذ الذين آبائهم يتعامل معهم آبائهم برفق و تسامح ، و لم يتشاجروا مع زملائهم في الثانوية و التي بلغت 48.39 % ، تليها نسبة المبحوثين الذين يتعامل معهم آبائهم بقسوة و شدة بالإضافة إلى سبهم و شتمهم ، في حين تشاجروا مع زملائهم و التي بلغت 34.83 % أما آخر نسبة سجلت في هذا النموذج كانت خاصة بالذين يهددنهم آبائهم بالإضافة إلى تخويفهم و شتمهم و سبهم ، و لم يتشاجروا مع زملائهم فقدرت ب 4.85 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين لا يشعرون بالملل و الإحباط داخل المؤسسة ، و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند التلاميذ الذين آبائهم يتعاملون معهم برفق و تسامح ، و لم يتشاجروا مع أقرانهم و التي بلغت 95 % ، تليها نسبة الذين يتعاملون معهم بنفس هذا الأسلوب ، و لكن تشاجروا مع زملائهم و التي بلغت 50 % ، أما آخر نسبة سجلت في هذا النموذج فكانت متساوية عند فئتين مختلفتين ، فالأولى آبائهم يخوفونهم و يشتمونهم و يسبونهم و لم يتشاجروا مع زملائهم بنسبة 2.50 %، أما الثانية فآبائهم يهددونهم و يشتمونهم و يسبونهم و يضربونهم و لم يتشاجروا كذلك مع زملائهم و التي قدرت ب 2.50 % .

تعد الأسرة البيئة النفسية و الاجتماعية الأولى التي تعمل على بناء الفرد نفسيا و اجتماعيا و أخلاقيا ، من خلال الدور الهام الذي يقوم به الوالدان في تربية أبنائهم لإكسابهم الشخصية السليمة و التكوين النفسي المتين الذي يحمي الطفل من فيروسات الأمراض النفسية و الاجتماعية كممارسة العنف و الانحراف و الفشل في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين ، و من أجل إحداث كل هذه المقومات السلوكية و البنائية يتخذ الوالدان أساليب عدة في الإرشاد و التوجيه و التربية .

تختلف أساليب التنشئة الاجتماعية من مجتمع لآخر و من عصر لآخر ، كما تختلف داخل المجتمع الواحد و كذلك بين الطبقات الاجتماعية ، و نحن إذا ما قرنا أساليب تنشئة الأطفال في مجتمعنا من حقبة زمنية إلى أخرى لا وجدناها مختلفة اختلاف جوهريا .

لذلك يوجد من الآباء من يستخدم مع أبنائه الأسلوب العنيف و المتمثل في القسوة و الشدة و الإهانة و التخويف و التهديد و الشتم و السب ، و قد يصل إلى حد الضرب و تجريح الطفل قاصدا و غير قاصد بالقول و الفعل ، و هذا كله يؤثر على نفسية الطفل ، مما يجعله يحمل هذا الأسلوب من المعاملة في أسرته إلى أماكن أخرى مثل المدرسة ، و هذا ما لاحظناه في القراءة الإحصائية للجدول بحيث أن أغلب التلاميذ الذين مورس عليهم هذا الأسلوب – الأسلوب العنيف- تشاجروا مع زملائهم في المؤسسة التعليمية و شعروا فيها بالملل و الإحباط ، و هذا يؤثر على رغبتهم في الدراسة و الذي يؤدي بدوره إلى ضعف نتائجهم الدراسية ، و هذا عكس التلاميذ الذين تعامل معهم آبائهم برفق و تسامح أي الذين استخدموا الأسلوب المرن في التوجيه و التربية ، فقد سجلت أعلى نسبة عند الذين لا يتشاجرون مع زملائهم و لا يشعرون بالملل و الإحباط داخل المؤسسة و التي بلغت 95 % و هذا يرجع بالإيجاب على تحصيلهم الدراسي .

لذلك فالأبناء في حاجة إلى الرعاية و الاهتمام و التوجيه (برفق و تسامح) و التشجيع ليشب طفلا متفوقا متزنا ناجحا بعيدا على السلوكات الشاذة و الانحراف التي تجعل منه شخصا سيئا فاقدا لدوره الاجتماعي أسيرا للمخدرات و السلوك الإجرامي .

الجدول رقم (12) : يبين أسلوب معاملة الأم لأبنائها و علاقته بالشجار مع الزملاء و شعورهم داخل المؤسسة .

الشعور / الشجار / أسلوب المعاملة	أشعر بملل و إحباط				لا أشعر بالملل و الإحباط				المجموع	
	أتشاجر		لا أتشاجر		أتشاجر		لا أتشاجر			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التهديد + الرفق	08	9.75	5	7.25	00	00	2	6.45	15	7.69
التهديد + التخويف	05	6.10	6	8.70	03	23.08	01	3.23	15	7.69
الرفق + التخويف	05	6.10	4	5.80	00	00	02	6.45	11	5.64
الرفق + التسامح	16	68.29	44	63.76	09	69.23	23	74.19	132	67.69
التخويف + الشتم و السب	04	4.88	1	1.45	00	00	01	3.23	06	3.08
الرفق + الشتم و السب + الضرب	04	4.88	9	13.04	01	7.69	02	6.45	16	8.21
المجموع	82	100	69	100	13	100	31	100	195	100

يتبين من خلال الجدول أعلاه و الخاص بأسلوب معاملة الأم لأبنائها و علاقته بشجارهم مع زملائهم في المؤسسة و شعورهم فيها بالملل الإحباط أو لا ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالأمهات اللواتي يتعاملن مع أبنائهن برفق و تسامح و التي قدرت ب 67.69% ، تليها نسبة اللواتي تستخدمن " القسوة و الشدة " و " السب و الشتم " و الضرب" و التي بلغت 8.81 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة باللواتي تستخدمن أسلوب " التخويف " و السب والشتم " و التي بلغت 3.08 % ، و قد وزعت هذه النسب حسب الموزعين التاليين :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين يشعرون بالملل و الإحباط و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى الذين تتعامل معهم أمهاتهم برفق و تسامح ، و تشاجروا مع زملائهم و بلغت 68.29 % تليها نسبة المبحوثين الذين تعاملت معهم أمهاتهم برفق و تسامح كذلك ، لكن عكس الفئة الأولى فلم يتشاجروا مع زملائهم في الثانوية و قد بلغت 63.36 % ، أما آخر نسبة سجلت في هذا النموذج خاصة بالذين يستخدم معهم أمهاتهم أسلوب "التخويف" و " السب و الشتم " ، و لم يتشاجروا مـــــع زملائهم و التي بلغت 1.45 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين لا يشعرون بالملل و الإحباط في أماكن دراستهم و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى المبحوثين الذين تتعامل أمهاتهم معهم برفق و تسامح ، و لم يتشاجروا مع زملائهم و قد قدرت ب 74.19 % ، تليها نسبة المبحوثين الذين تستخدمن أمهاتهم في تربيتهم و توجيههم نفس الأسلوب السابق ، و لكن تشاجروا مع زملائهم في الثانوية و التي بلغت 69.23 % أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين تستخدم أمهاتهم معهم أسلوب التهديد و التخويف ، و الذين يستخدمن أسلوب "التخويف " و " الشتم و السب " و لم يتشاجروا مع زملائهم و التي بلغت 3.23 % . لكلا الفئتين .

ما نلاحظه بصفة عامة عن النموذج الثاني هو أن أكبر النسب سجلت عند التلاميذ الذين لا يتشاجرون مع أقرانهم في الثانوية لأن معظم أمهاتهم يتعاملن معهم برفق و تسامح ، أو بالرفق و التسامح مصحوبا بأسلوب آخر كما رأينا في الجدول مثل التخويف ، القسوة و الشدة ، التهديد .

نستنتج من خلال القراءة الإحصائية للجدول أن أغلبية الأمهات تستخدمن أسلوب الرفق و التسامح مع أبنائهم و بذلك تراعين العامل النفسي لأبنائهن .

لذلك أغلبية التلاميذ الذين استخدم معهم الأسلوب اللين كانوا أقل شجارا مع زملائهم و لا يشعرون بالملل و الإحباط في المؤسسة ، كما أن الأمهات أقل استخداما للأسلوب العنيف مقارنة بالآباء ، و هذا ما نلاحظه عندما نقارن بين الجدول الخامس و السادس .

تختلف أساليب التنشئة الاجتماعية من مجتمع إلى لآخر ، و تختلف كذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية ، و هناك ظروف اجتماعية طرأت على مجتمعنا أدت إلى تغيير هذه الأساليب من بينها عمل المرأة ، و بالتالي تخليها عن الوظيفة التربوية للأسرة ، و ارتفاع المستوى المعيشي الأفراد كما أن للمستوى التعليمي للوالدين دخل في نوع الأسلوب التربوي الذي ينتهجونه في توجيه أبنائهم فالذين لهم مستوى عال قد يكون التفاعل فيما بينهم قائما على النقاش ، مما ينشط عملية التواصل بين الطرفين أي بين الأولياء و الأبناء ، أما إذا كان المستوى التعليمي منخفضا فقد يكون التفاعل في ما بينهم قائما على أساس الأوامر ، و التي قد يترجمها التلميذ (المراهق) إلى السيطرة ، فهو ينظر لنفسه على أنه راشد مسئول و له الحق في فعل ما يشاء ، و بالتالي يرغب في كسر كل الحواجز و النواهي و الأوامر لأنه لا يخضع لوصاية أحد ، و هذا ما يدفعه لاستعمال العنف فـــــــي تحقيق حاجياته .

و عليه يمكن القول بأن لجوء التلميذ لأي تصرف عنيف أثناء تفاعله مع الآخرين داخـــل المؤسسة التعليمية يعتبـر نتيجة لممارسات اكتسبها من المؤسسة الاجتماعية الأولى و هي الأسرة التي تتعامل مع أبنائها أثناء تنشئتهم الاجتماعية بأساليب عنيفة ، و بالتالي يعيد التلميذ إنتاج ما شاهده داخل أسرته في مؤسسته التعليمية .

لذلك لابد على الوالد أو الوالدة أن لا يتجاهلا مشاعر أبنائهم و إلا كانوا سببا في ضياعهم فنجاح عملية التنشئة الاجتماعية مرهون بطبيعة الحوار الذي يجمع بين أفراد الأسرة الواحدة و هو ما يوصي به المختصون في علم اجتماع التربية و علم النفس .

فإذا كان الحوار من بين الأساليب الاجتماعية لدى المختصين ، فهو كذلك سمة من سمات المد العاطفي داخل الأسرة ، لأنه يقلل من أسلوب التسلط المبني على الممارسة العنيفة ، و هو ما يعاني منه الكثير من أفراد المجتمع داخل وسطهم الأسري .

و هكذا يمكن القول أن غياب الأسلوب اللين المبني على الرفق و التسامح و العطف في تنشئة الأبناء سيحل محله أسلوب بديل قائم على أساس الترهيب و التخويف و القسوة و السب و الشتم و حتى الضرب ، أي اعتماد الأولياء في تنشئة أبنائهم على الأسلوب العنيف . و ما التلميذ إلا أحد هذه الأطراف الذي ستنعكس عليه مختلف الأساليب الحاملة للعنف و يعيد إنتاجها ضمن المؤسسة التعليمية في صور مختلفة من أشكال العنف .

الجدول رقم (13) : يبين رد فعل الأولياء عند خطأ أبنائهم و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة و النتائج الدراسية .

النتائج / التخريب / رد الفعل	ضعيفة				متوسطة				جيدة				المجموع	
	قمت بالتخريب		لم أقم بالتخريب		قمت بالتخريب		لم أقم بالتخريب		قمت بالتخريب		لم أقم بالتخريب		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
التوبيخ و الشتم	02	4.17	17	40.48	10	25.00	14	28.57	01	33.33	02	15.38	46	23.59
النصح برفق	06	12.5	10	23.81	15	37.50	26	53.06	01	33.33	08	61.54	66	33.85
التوبيخ والشتم + الضرب بدون معرفة السبب	24	50	00	00	02	5.00	00	00	00	00	00	00	26	13.85
التوبيخ و الشتم + النصح برفق	16	33.33	15	35.71	13	32.50	09	18.37	01	33.33	03	23.08	57	29.23
المجموع	48	100	42	100	40	100	49	100	03	100	13	100	195	100

يتضح لنا من خلال رقم (13) و الخاص برد فعل الأولياء عندما يرتكب أبنائهم أخطاءا و علاقة ذلك بتخريب ممتلكات المؤسسة و النتائج الدراسية للتلميذ أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت لدى الأولياء الذين يتعاملون مع أوليائهم برفق و ينصحونهم و التي بلغت 33.85 % ، أما آخر نسبة سجلت فكانت خاصة بالأولياء الذين يضربون أبنائهم مباشرة بدون معرفة السبب ، كما يستخدمون التوبيخ و الشتم و التي بلغت 13.33 % ، و كانت هذه النسب موزعة حسب النماذج التالية :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى المبحوثين الذين يوبخوهم أوليائهم و يشتمونهم و يضربونهم عند ارتكابهم للأخطاء و قاموا بتخريب ممتلكات المؤسسة و التي قدرت ب 50 % ، تليها نسبة الذين يوبخوهم أوليائهم و يشتمونهم و لم يخربوا ممتلكات المؤسسة و التي بلغت 40.48 % ، أما أخر نسبة سجلت في هذا النموذج فكانت عند الذين يوبخوهم أوليائهم و يشتمونهم و قاموا بالتخريب و التي قدرت ب 4.17 % .

النموذج الثاني و الخاص بالمبحوثين الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين ينصحوهم أوليائهم و يتعاملون معهم برفق عندما يخطئون و لم يقوموا بالتخريب و التي بلغت 53.06 % ، تليها نسبة الذين يتعامل معهم أوليائهم بنفس الأسلوب السابق و لكن قاموا بتخريب ممتلكات المؤسسة و التي بلغت 37.50 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين يوبخوهم أوليائهم و يشتمونهم و يضربونهم عند ارتكابهم لخطأ ما بدون معرفة السبب لارتكابه و قاموا بالتخريب و التي قدرت ب 5 % .

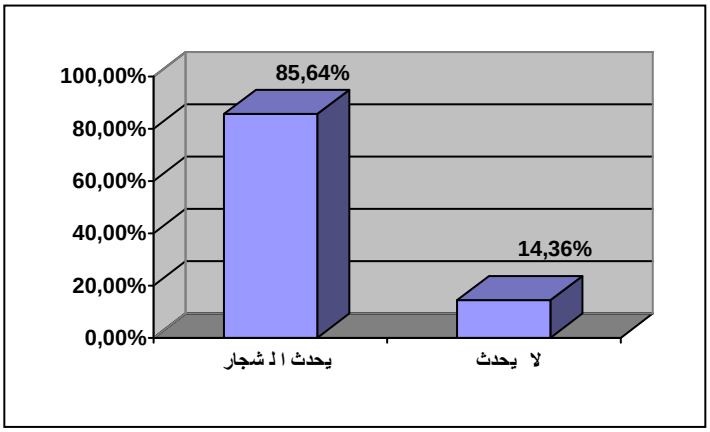
النموذج الثالث و الخاص بذوي التحصيل الجيد و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند المبحوثين الذين يتعامل معهم أوليائهم برفق و ينصحونهم و لم يقوموا بالتخريب و التي بلغت 61.54 % أما آخر نسبة سجلت فكانت خاصة بالمبحوثين الذين يوبخوهم أوليائهم و يشتمونهم و لم يقوموا بتخريب ممتلكات المؤسسة و التي قدرت ب 15.38 % .

نستخلص من خلال القراءة الرقمية للجدول أن أغلبية المبحوثين استخدم أوليائهم معهم الأسلوب العنيف و المتمثل في التوبيخ و الشتم و السب و الضرب ، لذلك نلاحظ أن أغلبية المبحوثين في المستويين الأولين (الضعيف و المتوسط) قاموا بتخريب ممتلكات الثانوية ، في حين التلاميذ الذين استخدم أليائهم معهم الأسلوب اللين في المعاملة و المتمثل في النصح برفق تحصلوا على نتائج جيدة و لم يخربوا ممتلكات المؤسسة .

و عليه يمكن القول أن هناك علاقة بين كل من معاملة الأبناء من طرف الأولياء و سلوكاتهم و تحصيلهم الدراسي ، فالتلاميذ الذين يوبخوهم أوليائهم و يشتمونهم و يضربونهم قام أغلبيتهم بممارسة السلوكات العدوانية في الثانوية و المتمثلة في تخريب ممتلكاتها ، و تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة ، في حين أقرانهم الآخرين الذين يستعمل معهم النصح و يتعامل معهم أوليائهم برفق كانوا أقل ممارسة للسلوك العدواني و تحصلوا على نتائج جيدة في المسار الدراسي .

الجدول رقم (14) : يبين حدوث الشجار بين الوالدين و علاقته بالشجار مع الأساتذة و النتائج الدراسية .

النتائج / الشجار / حدوث الشجار	ضعيفة				متوسطة				جيدة				المجموع	
	تشاجرت		لم أتشاجر		تشاجرت		لم أتشاجر		تشاجرت		لم أتشاجر		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	64	**96.97**	19	79.17	38	82.61	39	90.70	02	50	05	41.67	167	85.64
لا	02	3.03	05	20.83	08	17.39	04	09.30	02	50	07	58.33	28	14.36
المجموع	66	100	24	100	46	100	43	100	04	100	12	100	195	100



المدرج التكراري (1) : يبين حدوث الشجار بين الوالدين و علاقته بالشجار مع الأساتذة و النتائج الدراسية .

يتبين من خلال العرض البياني و الخاص بحدوث الشجار بين الوالدين و علاقته بشجار المبحوثين مع أساتذتهم و النتائج الدراسية التي تحصلوا عليها ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالوالدين الذين يحدث بينهما شجار و التي قدرت ب 85.64 % ، أما نسبة 14.36 % كانت خاصة بالذين لم يحدث بينهما شجار ، و قد وزعت هذه النسب على النماذج التالية :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة ، و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين يحدث شجار بين أوليائهم و تشاجر هؤلاء المبحوثين مع أساتذتهم و التي بلغت 69.97 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت عند الذين لم يحدث شجار بين والديهم و لم يتشاجروا مع أساتذتهم و التي قدرت ب 3.03 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج متوسطة ، بحيث سجلت أكبر نسبة عند المبحوثين الذين تشاجر أوليائهم ، و لم يتشاجروا مع أساتذتهم و التي بلغت 90.70 % ، أما آخر نسبة فكانت 9.30 % ، و هي نسبة خاصة بالمبحوثين الذين لم يحدث شجار بين أوليائهم و لم يتشاجروا مع أساتذتهم .

النموذج الثالث و الخاص بالتلاميذ ذوو التحصيل الجيد ، بحيث سجلت أكبر نسبة عند التلاميذ الذين لم يحدث شجار بين والديهم ، و لم يتشاجروا مع أساتذتهم و التي بلغت 58.33 % ، أما آخر نسبة كانت عند الذين يحدث شجار بين والديهم ، و لم يتشاجروا مع أساتذتهم و التي قدرت ب 41.67 % .

نستخلص من الجدول السابق أن أغلبية المبحوثين يحدث شجار بين أوليائهم ، أمـــا تكراره – الشجار – فكان يختلف من أسرة إلى أخرى حسب تصريح المبحوثين و قد وزع هذا التصرف كما يلي :

- يحدث الشجار بين الوالدين أحيانا فقط و سجلت 80 حالة أي ما يعادل 47.90 % .
- يحدث الشجار بينهما نادرا و سجلت 49 حالة ، أي ما يعادل 29.34 % .
- يحدث بشكل دائم و مستمر و سجلت عند 38 حالة ، أي ما يعادل 22.75 % .

و عليه يمكن القول أن وجود الشجار في الأسرة شيء كثير الحدوث إن لم نقل هو طابع الأسرة الجزائرية ، و له أثار سلبية على سلوكات الأبناء ، بحيث نلاحظ من خلال القراءة الإحصائية أن التلاميذ الذين يوجد في بيوتهم شجار بين أوليائهم أغلبيتهم تشاجروا مع أساتذتهم و تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة ، عكس التلاميذ الذين ينعدم الشجار في أسرهم بين أوليائهم ، فهم تحصلوا على نتائج جيدة و لم يتشاجروا مع أساتذتهم .

وعليه توجد علاقة سلبية بين اللإستقرار في البيت بسبب الشقاق و المشاحنات و الشجار بين الأولياء و ممارسة العنف في المؤسسة التعليمية و مستوى التحصيل الدراسي .

التنشئة الاجتماعية هي ذلك الكل المتكامل ، بحيث لا تخص أساليب التعامل مع الأبناء فقط و إنما كذلك نوع العلاقة بين الوالدين ، و تعتبر – العلاقة- الدافع الأساسي لتحديد صيغة التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة ، فإذا كانت العلاقة بين الوالدين حميمية قائمة على أساس الحب و الاحترام و التقدير و التعاون ، تكون عندها أساليب تنشئة الأبناء مرنة في التعامل لأن الطرفان المسئولان على العملية في توافق ، أما في حالة حضور عكس هذا الاحتمال فيمكننا أن نتصور وضعا يغلب عليه الأسلوب العنيف الذي يصبح معيارا لعملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة ، إن الشقاق بين الزوجين لا سيما أمام الأولاد و جو التوتر و الاضطرابات يؤثر نفسيا عليهم – الأبناء – و يجعلهم يعيشون في قلق مستمر – و هذا ما بينته الكثير من الدراسات الميدانية – فكثرة النزاع و الخصام هما المتسببان في الكثير من الاضطراب الاجتماعي و المتمثل في القلق من الوضع الذي آلت إليه العلاقة الاجتماعية التي من المفروض أن تقوم على أساس التفاهم ، إن الخصام هو صورة من صور العنف إذ قد يتلفظ الفرد عند غضبه كلمات شتم و سب و قد يستعمل الضرب الذي يوصل إلى نتائج تؤدي إلى أضرار جسيمة .

فخصام الوالدين لا يقوم بصورة مفاجئة ، و إنما هو تحصيل حاصل لعدة أسباب و عوامل تجعل العلاقة في حالة توتر بينهما ، و ما الخصام إلا الوجه الظاهري لهذه العلاقة ، و قد يرجع إلى النقص المادي ، و الضيق في المسكن ، أو سوء التفاهم ، أو إلى طريقة تربية الأبناء ..... و غيرها من الأسباب .

و عليه ما يمكن أن نقوله في هذا الشأن أن خصام الوالدين يعرقل السير الحسن لعملية التنشئة الاجتماعية ، بحيث يصبح ذلك دافعا إلى حضور أساليب تتسم بالطابع العنيف ، و التي قد يعيد الابن إنتاجها في الثانوية ، و هذا ما تبين في الجدول السابق ، بحيث توجد علاقة وطيدة بين عدم ممارسة العنف من قبل التلاميذ داخل الثانوية وعدم وجود خصام بين الوالدين ، و العكس صحيح و هذا ما يؤثر على تحصيلهم الدراسي .

هذا يعني أن الأبناء في حاجة إلى الاستقرار الأسري و النفسي ليكونوا أسوياء و يكون تحصيلهم الدراسي جيدا و مقبولا ، و تكون لديهم الإرادة و العزيمة و الثقة بالنفس لبذل مجهود أكبر و إبراز قدراتهم العقلية و الفكرية و التي هي بحاجة إلى القوة و الدافع النفسي و لا يمكن أن يتحقق ذلك إلا في إطار من الحب المتبادل بين أفراد الأسرة و استقرارهم النفسي و السيكولوجي و تفادي الشجار في الأسرة بين الوالدين خاصة على مسمع الأطفال .

الجدول رقم (15) : يبين علاقة المبحوثين بأوليائهم و علاقتها بسرقة أدوات و أغراض زملائهم و الافتخار بالانتماء إلى المؤسسة .

الافتخار / السرقة / العلاقة	أفتخر بالانتماء				لا افتخر بالانتماء				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أتفاهم معهم	25	47.17	66	64.08	8	**33.33**	09	60	108	55.38
لا أتفاهم معهم	14	26.42	06	5.82	15	60	00	00	35	17.95
أحيانا أتفاهم معهم و أحيانا لا	11	20.75	28	27.18	00	00	6	40	45	23.08
أتفاهم مع الأم و الأب لا	3	5.66	3	2.92	1	4.67	00	00	7	3.59
مجموع	53	100	103	100	24	100	15	100	195	100

يتضح من خلال الجدول رقم (15) و الخاص بعلاقة المبحوثين بأوليائهم و علاقتها بسرقة أدوات و أغراض زملائهم و الافتخار بالانتماء إلى المؤسسة ، و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى التلاميذ الذين يتفاهمون مع أوليائهم و التي بلغت 55.38 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين يتفاهمون مع أمهاتهم و لا يتفاهمون مع آبائهم و التي قدرت ب 3.59 % ، موزعين بالشكل التالي :

النموذج الأول و هو الخاص بالتلاميذ الذين يفتخرون بالانتماء إلى مؤسستهم و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين يتفاهمون مع أوليائهم و لم يسرقوا أدوات و أغراض أقرانهم و التي بلغت 64.08 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين يتفاهمون مع أمهاتهم و لا يتفاهمون مع آبائهم و قاموا بسرقة أدوات و أغراض زملائهم و التي قدرت ب 5.66 % .

النموذج الثاني و هو الخاص بالتلاميذ الذين لا يفتخرون بالانتماء إلى مؤسستهم و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين لا يتفاهمون مع أوليائهم و سرقوا أدوات و أغراض زملائهم و التي بلغت 60 % ، أما آخر نسبة سجلت في هذا النموذج كانت خاصة بالذين يتفاهمون مع أمهاتهـــــــــم و لا

يتفاهمون مع آبائهم و سرقوا أدوات و أغراض زملائهم و التي بلغت 4.67 % .

ما نستخلصه من القراءة الرقمية للجدول هو أن هناك علاقة بين تفاعل الأبناء مع أوليائهم و ما يصدر عنهم من سلوكات ، بحيث نلاحظ في الجدول أن التلاميذ الذين يتفاهمون مع أوليائهم كانوا أقل إقبالا على السلوك العدواني في الثانوية ، كما أنهم يفتخرون بالانتماء إليها ، و هو عكس الآخرين أي الذين لا يتفاهمون مع أوليائهم و كانوا أكثر ممارسة للسلوك العنيف ، غير أنهم لا يفتخرون بانتمائهم إلى الثانوية .

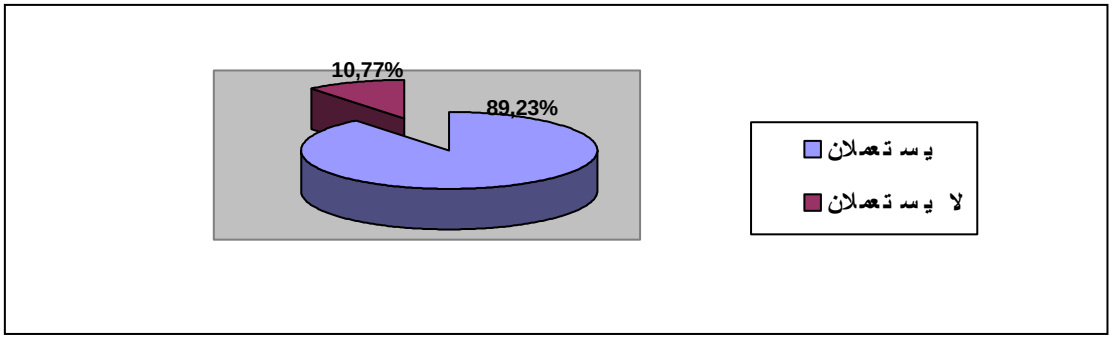
إن الخلاف و عدم التفاهم الدائم و المتكرر فيما بين أفراد الأسرة يعبر عن صورة من صور سوء الاتصال الاجتماعي ، و هو يختلف من حيث الدرجة و نوع الموضوع محور الخلاف ، فإذا كان مثلا عدم التفاهم قائما حول أمر قد يكون ذا أهمية لمستقبل التلميذ ، بحيث يراه أولياء من زاوية معينة ، أما التلميذ فقد لا يعيره اهتماما نجد حينها الخلاف لا يقف عند سوء التفاهم و إنما قد تنطبع عنه سلوكات تأخذ معنى عدم الرضا لكلى الطرفين ، و بالتالي يكون عدم التفاهم و الخلاف قائما عن تضارب الطرفين .

و منه يمكننا القول أن عدم التفاهم قد يؤدي إلى الخلاف بين التلاميذ و أوليائهم و هو الوجه الظاهري لسوء التوافق الاجتماعي لأنه سبب مباشر في إثارة الممارسات العنيفة التي تصبح صيغة العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة ، و ينعكس ذلك على وجود مظاهر العنف داخل الثانوية فالتلميذ يكتسب أولى سلوكاته الاجتماعية من أفراد أسرته باعتبارها المرجعية الأساسية ليعيد إنتاجها داخل الثانوية ، و هذه الأخيرة تعتبر المكان الاجتماعي الذي يتردد عليه يوميا ، لذلك وجدنا من خلال القراءة الإحصائية أن أعلى نسبة عند التلاميذ الذين لا يتفاهمون مع أوليائهم كانوا أكثر ممارسة للعنف داخل الثانوية .

الجدول رقم (16) : يبين استعمال الضرب في التربية من طرف الوالدين و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة و النتائج الدراسية .

النتائج / التخريب / استعمال الضرب	ضعيفة				متوسطة				جيدة				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
يستعملان	75	100	13	86.67	45	95.74	36	85.71	3	75	02	16.67	174	89.23
لا يستعملان	00	00	02	13.33	2	4.26	6	14.29	1	25	10	83.33	21	10.77
مجموع	75	100	15	100	47	100	42	100	4	100	12	100	195	100

العرض الدائري رقم (3) : يبين استعمال الضرب في التربية من طرف الوالدين و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة و النتائج الدراسية .



يتبن لنا من خلال العرض الدائري رقم (3) و الخاص باستعمال الضرب في التربية من طرف الوالدين و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة و النتائج الدراسية ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالأولياء الذين يستعملون الضرب في التربية و التوجيه و التي قدرت ب 89.23 % و هي نسبة عالية جدا ، أما نسبة 10.77 % كانت خاصة بالأولياء الذين لا يستخدمون الضرب في تربية أبنائهم و قد وزعت هذه النسب على النماذج التالية :

النموذج الأول و الخاص بالمبحوثين الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و الذي سجلت أكبر نسبة فيه لدى التلاميذ الذين يستخدم الضرب في تربيتهم و قاموا بتخريب ممتلكات الثانوية فقد بلغت 100 % ، أما آخر نسبة كانت خاصة بالذين لا يستخدم أوليائهم الضرب في تنشئتهم و لم يخربوا ممتلكات المؤسسة و التي بلغت 13.33 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و الذي سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين يستعمل أوليائهم الضرب في تربيتهم و خربوا ممتلكات المؤسسة و التي بلغت 95.74 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين لا يستعمل أوليائهم الضرب في تربيهم و قاموا بتخريب الممتلكات و التي قدرت ب 4.26 % .

النموذج الثالث و الخاص بالتلاميذ ذوو التحصيل الجيد و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين لا يستعمل أوليائهم الضرب في التربية و التوجيه و لم يقوموا بتخريب الممتلكات و التي بلغت 83.33 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاص بالذين يستعمل الضرب أوليائهم في التربية ، و لم يقوموا بتخريب الممتلكات و التي قدرت ب 16.67 % .

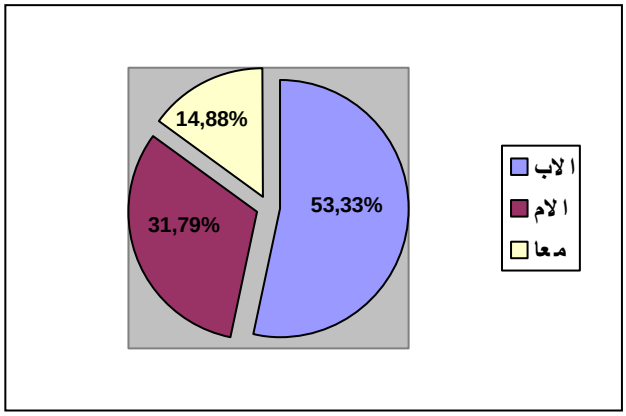
نستخلص من القراءة العددية السابقة أن أغلبية الأولياء و بدرجة كبيرة يستعملون الضرب في تربية و تنشئة و توجيه أبنائهم ، و لهذه المعاملة السيئة أثار سلبية على نفسية التلاميذ بحيث يعاد إنتاج ما مورس عليهم في أسرهم داخل ثاني مؤسسة تنشيئية و هي مدارس التعليم ، و هذا ما نلاحظه في الجدول بحيث أن أغلب المبحوثين الذين ينتمون إلى هذه الأسر قاموا بتخريب ممتلكات المؤسسة و كانوا أقل تحصيلا من أقرانهم الآخرين الذين لم يستخدم أوليائهم الضرب في تربيتهم و مظاهر التخريب في الثانوية يمكن توضيحها فيما يلي و بالترتيب :

- تكسير الكراسي و الزجاج و الأبواب (28) حالة بنسبة 22.23 % .
- تخريب الطاولات (26) حالة بنسبة 20.63 % .
- تخريب الطاولات و تمزيق دفتر النصوص (26) حالة بنسبة 20.63 % .
- تكسير الكراسي و الأبواب (15) حالة بنسبة 11.91 % .
- تكسير الكراسي و الزجاج (12) حالة بنسبة 9.52 % .
- تكسير الكراسي و الزجاج و الأبواب و السبورة و أدوات المخبر (12) حالة بنسبة 9.52 % .
- تكسير الكراسي و الزجاج و الأبواب و السبورة و أدوات المخبر و الإنارة و نزع وسائل الكهرباء (7) حالات بنسبة 5.56 % .

ما يمكن قوله هو أن التلاميذ الأكثر عنفا هم الذين شاهدوا العنف في أسرهم سواء مورس عليهم أو على إخوتهم و أخواتهم ، وهو ما عاد عليهم بالسلب لأنهم تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة.

الجدول رقم (17) : يبين من من الوالدين أكثر استعمالا للعنف في الأسرة و علاقته بدفع المبحوثين لزملائهم و النتائج الدراسية .

النتائج / الدفع / الأكثر استعمالا	ضعيفة				متوسطة				جيدة				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
الأب	40	62.5	14	53.85	23	58.98	20	40	1	33.33	6	46.15	104	53.33
الأم	17	26.56	7	26.92	13	33.33	19	38	2	66.67	4	30.77	62	31.79
معا	07	10.94	5	19.23	03	7.69	11	22	0	00	3	23.08	29	14.88
مجموع	64	100	26	100	39	100	50	100	3	100	13	100	195	100



العرض الدائري رقم (4) : يبين من من الوالدين أكثر استعمالا للعنف في الأسرة و علاقته بدفع المبحوثين لزملائهم و النتائج الدراسية .

نلاحظ من خلال الجدول و العرض الدائري أعلاه و الخاص بالوالدين الأكثر استعمالا للعنف و علاقته بدفع المبحوثين لزملائهم و النتائج الدراسية ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالآباء و التي بلغت 53.33 % ، تلتها نسبة الأمهات و التي قدرت ب 31.79 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالوالدين معا – الأب و الأم- و التي بلغت 14.88 % ، و قد وزعت هذه النسب حسب النماذج التالية :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ ذوو التحصيل الضعيف و الذي سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين يستعمل آبائهم العنف و قاموا بدفع زملائهم و التي بلغت 62.5 % ، أما آخر نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالذين يستعمل أوليائهم معا العنف في تربيتهم ، و قاموا بدفع زملائهم و التي قدرت ب 10.94 % .

النموذج الثاني و الخاص بالمبحوثين الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين يميل آبائهم لممارسة العنف ، و قاموا بدفع أقرانهم و التي بلغت 58.98 % أما آخر نسبة سجلت في هذا النموذج كانت عند الذين يقوم أوليائهم معا بممارسة العنف ، وقاموا بدفع أقرانهم في المؤسسة و التي بلغت 7.69 % .

النموذج الثالث و الخاص بالتلاميذ ذوي التحصيل الجيد و الذي سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين أمهاتهم أكثر ممارسة للعنف و قاموا بدفع زملائهم و التي بلغت 66.67 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت عند الذين أوليائهم - الأب و الأم – معا يمارسون العنف ، و لـــم يقوموا بدفع أقرانهم و التي

بلغت 23.08 % .

ما نستخلصه من خلال القراءة الإحصائية للجدول أن كل المبحوثين بدون استثناء أوليائهم يمارسون العنف بأشكاله المختلفة (شتم ، سب ، تهديد ، وعيد ، تحذير ، ضرب .....) في تربية و تنشئة و توجيه أبنائهم ، أي يستخدمون الأسلوب العنيف في التربية خاصة من جانب الآباء ، و هذا الأخير – العنف – له أثار سلبية على نفسية الأبناء – التلاميذ- وعلى مردودهم الدراسي ، و هذا ما يستنتج في الجدول ، بحيث أغلب التلاميذ قاموا بممارسة سلوكات عدوانية في الثانوية و أغلبيتهم تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة ، ما عدا 16 تلميذا فقط من مجموع العينة تحصلوا على نتائج جيدة و هو رقم ضئيل إذا ما قرناه بالمجتمع المدروس الذي بلغ عدده 195 مبحوث و مبحوثة.

و هناك دراسات كثيرة تبين أنه توجد علاقة بين العنف الأسري و عنف الشباب في مجتمعات كثيرة و مختلفة ، و وجد أن هناك ارتباط كبير بين العنف في معاملة الأطفال و العنف العائلي، فإذا ما وقع أحدهما داخل العائلة لا بد من وقوع الآخر ، كما أن الآثار المترتبة على وقوعهما مهددة لأمن المجتمع و من بينها المؤسسات التعليمية بصفة عامة و أمن العائلة بصفة خاصة ، فكلاهما يترك تأثيرا مؤلما في نفسية الطفل ، فهم إما يشعرون بالخوف و الفزع من جراء وقوع أحد نوعي العنف السابق ذكرهما ، و ينتابهم الغضب و الإحباط و القلق ، و بناءا عليه يمكن القول أن الآثار المترتبة على وقوع كل من العنف العائلي و العنف في معاملة الأطفال تؤدي بدرجة كبيرة إلى وقوع عنف أبنائهم في أماكن مختلفة منها المؤسسات التعليمية .

الجدول رقم (18) : يبين تحريض الوالدين لأبنائهم لاستعمال الضرب على من حاول الاعتداء عليهم و علاقته بالاعتداء على زملائهم في الثانوية .

الاعتداء / التحريض	تعديت على زملائي		لم أتعدى على زملائي		مجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	25	25.77	19	19.39	44	22.56
لا	72	74.23	79	80.61	151	77.44
مجموع	97	100	98	100	195	100

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (18) و الخاص بتحريض الأولياء لأبنائهم لاستعمال الضرب

على من حاول الاعتداء عليهم و علاقته بالاعتداء على زملائهم في الثانوية ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالذين لا يحرضوهم أوليائهم و التي بلغت 77.44 % ، أما النسبة المتبقية كانت خاصة بالذين يحرضوهم أوليائهم و التي قدرت ب 22.56 % .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة بين المتغيرين – التحريض ، والاعتداء – نلاحظ أن الذين يحرضهم أوليائهم على استعمال الضرب سجلت أكبر نسبة عند الذين اعتدوا على زملائهم في الثانوية و التي قدرت ب 25.77 % ، معنى هذا أن عددهم كان أكبر من الذين لم يعتدوا على أقرانهم عند الذين يحرضهم أوليائهم .

أما المبحوثين الذين لم يحرضهم أوليائهم على استعمال الضرب في حالة الاعتداء عليهم كانوا أقلا عنفا ، بحيث سجلت أكبر نسبة منهم عند الذين لم يعتدوا على زملائهم في الثانوية و التي بلغت 80.61 % .

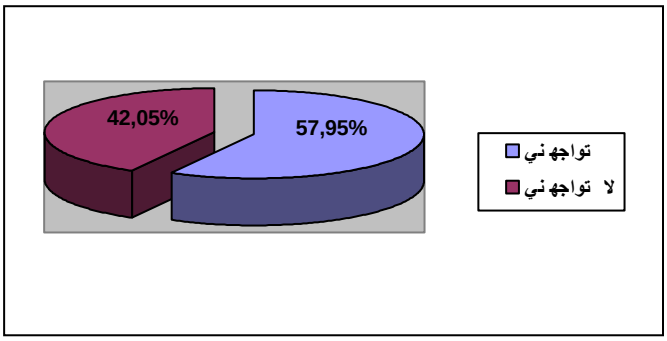
ما نستخلصه من القراءة العددية للجدول هو أن أغلبية المبحوثين أوليائهم لا يحرضونهم على ممارسة العنف في حالة ما إذا اعتدي عليهم ، و كانوا أقل ممارسة للسلوك العدواني في الثانوية مقارنة بالذين أوليائهم يحرضونهم و يساندونهم على استعمال العنف .

لقد تبين في الكثير من الدراسات أن هناك علاقة بين مشاهدة العنف و ممارسته سواء في البيت أم في وسائل الإعلام ، وكنتيجة كذلك يمكن الحديث عن علاقة حتمية بين التحريض و التشجيع للعنف و ممارسته ، و هذا ما يستنتج من الجدول السابق .

الجدول رقم (19) : يبين من تواجهه مشاكل في البيت و علاقتها برمي المحفظة من أعلى الطابق و الرسوب المدرسي .

الرسوب / رمي المحفظة / المشاكل	سبق و أن رسبت				لم أرسب				المجموع	
	قمت بالرمي		لم أقم		قمت بالرمي		لم أقم		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
تواجهني	51	85	13	43.33	26	59.09	23	37.70	113	57.95
لا تواجهني	9	15	17	56.67	18	40.91	38	62.30	82	42.05
مجموع	60	100	30	100	44	100	61	100	195	100

العرض الدائري رقم (5) : يبين من تواجهه مشاكل في البيت و علاقتها برمي المحفظة من أعلى الطابق و الرسوب المدرسي .



يتبين لنا من خلال العرض البياني أعلاه و الذي يبين المبحوثين الذين تواجههم مشاكل في أسرهم و علاقته برمي المحفظة من أعلى الطابق و الرسوب المدرسي ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالذين تواجههم مشاكل و التي قدرت ب57.95 % ، أما النسبة المتبقية كانت خاصة بالذين ليست لهم مشاكل في بيوتهم و التي بلغت 42.05 % ، موزعين كالتالي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الراسبين و الذي سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين تواجههم مشاكل و قاموا برمي المحفظة و التي بلغت 85 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين ليست لهم مشاكل مع أفراد أسرهم و قاموا برمي محفاظ زملائهم من أعلى الطابق التي بلغت 15 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ غير الراسبين و الذي سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين لا تواجههم مشاكل مع أفراد أسرهم و لم يقوموا برمي محافظ زملائهم و التي بلغت 62.30 % أما آخر نسبة سجلت فكانت عند المبحوثين الذين تواجههم مشاكل عائلية و لم يقوموا برمي محافظ زملائهم من أعلى الطابق و التي بلغت 37.70 % .

نستخلص من القراءة العددية للجدول أن أغلبية المبحوثين لهم مشاكل مع أفراد أسرهم و يمكن تحديد أفراد الأسرة الذين تواجههم مشاكل مع التلاميذ بالشكل التالي :

- مع الإخوة و الأخوات سجلت (52) حالة بنسبة 46.02 % .
- مع الأب سجلت (25) حالة بنسبة 24.78 % .
- مع الأم سجلت (16) حالة بنسبة 14.16 % .
- مع الأب و الأم سجلت (15) حالة بنسبة 13.27 % .

- مع أبناء العم سجلت حالتان (2) بنسبة 1.77 % .

و نستخلص كذلك أن التلاميذ الذين تواجههم مشاكل في أسرهم كانوا أكثر ممارسة للعنف و أغلبيتهم أعادوا السنة ، في حين أن التلاميذ الذين لا تواجههم مشاكل كانوا أقل عنفا ، فالاستقرار الأسري وعدم ممارسة العنف في الثانوية أعاد عليهم بالإيجاب بحيث تحصلوا على نتائج جيدة و لم يرسبوا في دراستهم .

فللمشاكل التي تشب بين التلميذ و باقي أفراد أسرته في المنزل أسباب عديدة و متنوعة فقد ترجع إلى سوء معاملة الوالدين لأبنائهم وهذا ما تبين في الجداول السابقة الخاصة بمعاملة الأبناء في بيوتهم أو إلى نقص الاهتمام بهم ، أو إلى ضيق المسكن ، أو العوز الاقتصادي ، أو إجبارهم على الدراسة غيرها من العوامل الأخرى التي تكون سببا في ظهور المشاكل العائلية و الاجتماعية .

فدرجة شاعر المراهق قد تفوق بكثير باقي المراحل العمرية ، لهذا تراه يغضب لأي إشارة أو كلمة قد تمس بكيانه كفرد اجتماعي واع و قادر ، و كل تصرف يوحي بذلك يقابل بالرفض المباشر ، و الأمر المناقض لهذا الموقف هو أن أفراد الأسرة لا يرون و لا يستوعبون هذا النضج أو بالأحرى نضج المراهق ، و عليه ينشأ الخلاف بينهما و قد يتحول إلى مشاكل في طبيعة علاقتهما و في غالب الأحيان يصل إلى حد السلوك العنيف من كلا الطرفين ، و هذا ما سنبينه في الجدول اللاحق ، لأن كلا الطرفين متمسكان بموقفهما ، و لا يتنازل أحد للطرف الآخر ، لأن هذا التنازل قد يعطى له قراءة خاطئة تحمل معنى الرضوخ و الاستسلام ، و هو الأمر الذي لا يقبله كليهما ، لهذا السبب قد تصل هذه المشاكل إلى مشادات عنيفة بينهما ، و هذا ما تبين في الجدول اللاحق بحيث من مجموع 113 مبحوث و صلت مشاكل 101 مبحوث إلى مشادات عنيفة و هو رقم كبير جدا إذا ما قارناه بالمجوع الكلي .

إن صورة العنف في هذه الحالة تصبح مكتملة ، و التلميذ الذي يعيش وسطها فإنه من الضروري أن يكتسب هذه السلوكات و يعيد ارتكابها في أماكن أخرى و منها الثانوية .

إذن يمكننا أن نتصور حدة الممارسات العنيفة للتلميذ من خلال حدة المشاكل و العنف المتواجد داخل الأسرة ، فإذا كانت المشاكل داخلها قد تصل إلى مشادات عنيفة فإن ذلك سينعكس على تبني التلاميذ للعنف كوسيلة للتعبير ، و من المعروف أن الأسرة المكان الاجتماعي الخاص بالأمان و الاطمئنان ، فما بلنا إذا بالأوساط الأخرى .

الجدول رقم (20) : يبين وصول المشاكل إلى مشادات كلامية عنيفة مع أفراد أسرهم و علاقتها بالشجار مع الأساتذة .

الشجار / الوصول	تشاجرت		لم أتشاجر		مجمجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم وصلت	68	93.15	33	82.5	101	89.38
لم تصل	5	6.85	7	17.5	12	10.62
مجموع	73	100	40	100	113	100

يتبين لنا من الجدول أعلاه و الخاص بوصول مشاكل المبحوثين إلى مشادات كلامية عنيفة في بيوتهم مع من نشب معه الخلاف و المشاكل و علاقته بالشجار مع الأساتذة ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت عند الذين و صلت مشاكله إلى حد مشادات عنيفة و التي قدرت ب 89.38 % ، و هي نسبة عالية جدا ، أما نسبة الذين لم تصل مشاكلهم إلى مشادات عنيفة كـــانت 10.62 % موزعين كالتالي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين تشاجروا مع أساتذتهم و قد سجلت أكبر نسبة للذين وصلت مشاكلهم إلى مشادات عنيفة مع أفراد أسرهم و التي بلغت 93.15 % ، أما النسبة المتبقية كانت خاصة بالمبحوثين الذين لم تصل مشاكلهم إلى مشادات عنيفة و التي بلغت 6.85 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين لم يتشاجروا مع أساتذتهم و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين وصلت مشاكلهم إلى مشادات كلامية عنيفة إذ بلغت 82.5 % ، أما النسبة المتبقية كانت خاصة بالذين لم تصل مشاكلهم إلى حد مشادات عنيفة و التي بلغت 17.5 % .

ما نستخلصه من القراءة الرقمية للجدول هو أن التلاميذ الذين تواجههم مشاكل في أسرهم معظمهم صرحوا بأنها (المشاكل) و صلت إلى حد مشادات كلامية عنيفة مع من نشب معه الخلاف و معظمهم تشاجروا مع أساتذتهم ، و على عكس ذلك فالتلاميذ الذين واجهتهم مشاكل ، و لكن لم تصل إلى حد مشادات عنيفة كانوا أقل عنفا من الفئة الأولى .

و ما يمكن قوله مما سبق هو أن التلاميذ الذين مارسوا العنف مع أفراد أسرهم هم الأكثر ممارسة للسلوك العنيف في الثانوية و المتمثل في الشجار مع أساتذتهم .

الجدول رقم (21) : يبين رد فعل الوالدين مع أبنائهم إذا طلب منهم عمل و لم يقوموا به و علاقته باستفزاز الأساتذة و النتائج الدراسية .

النتائج / الاستفزاز / رد الفعل	ضعيفة				متوسطة				جيدة				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
التحذير من تكرار الفعل	15	20.55	02	11.76	6	15.79	29	56.86	00	00	7	50	59	30.26
السب و الشتم	18	24.66	00	00	4	10.53	00	00	00	00	00	00	22	11.28
التهديد + التحذير	00	00	1	5.88	1	2.63	3	5.88	00	00	00	00	05	2.56
التهديد + الشتم و السب	12	16.44	5	29.41	9	23.68	8	15.69	00	00	01	7.14	35	17.95
التحذير + الشتم و السب	28	38.35	9	52.95	18	47.37	11	21.57	2	100	6	42.86	74	37.95
مجموع	73	100	17	100	38	100	51	100	2	100	14	100	195	100

يتبن لنا من خلال الجدول أعلاه و الخاص برد فعل الوالدين مع أبنائهم إذا طلب منهم عمل و لم يقوموا به و علاقته بالشجار مع الأساتذة و النتائج الدراسية ، أن أعلى نسبة سجلت كانت خاصة بالأولياء الذين يحذرون و يشتمون و يسبون أبنائهم و التي بلغت 37.95 % ، أما آخر نسبة سجلت فكانت خاصة بالأولياء الذين يحذرون و يهددون أبنائهم بالضرب إذا كرروا ارتكاب الخطأ و التي قدرت ب 2.56 % ، و قد وزعت هذه حسب النماذج التالية :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ ذوي التحصيل الضعيف و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين حذروهم أوليائهم و يشتمونهم و يسبونهم إذا لم يقوموا بما طلب منهم ، و قاموا بدورهم باستفزاز الأساتذة و قد بلغت 52.95 % ، أما آخر نسبة سجلت هنا كانت خاصة بالذين يهددوهم أوليائهم باستعمال الضرب و يحذروهم من تكرار الفعل و لم يقوموا باستفزاز الأساتذة و التي قدرت ب 5.88 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و الذي سجلت أكبر نسبة فيه لدى المبحوثين الذين يحذرهم أوليائهم من تكرار الفعل و لم يقوموا بدورهم باستفزاز الأساتذة و التي قدرت ب 56.86 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت عن الذين يهددوهم و يشتموهم و يسبوهم أوليائهم إذا لم يقوموا بما طلب منهم ، و قاموا بدورهم باستفزاز الأساتذة و التي بلغت 2.63 % .

النموذج الثالث و الخاص بالتلاميذ ذوو التحصيل الجيد و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين حذرهم أوليائهم و يشتمونهم و يسبونهم بسبب ما طلب منهم و لم يقوموا بفعله ، و قاموا من جانبهم باستفزاز الأساتذة و التي قدرت ب 100 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين هددهم و شتمهم و سبهم أوليائهم و لم يقوموا من جهتهم باستفزاز الأساتذة و التي بلغت 7.14 % .

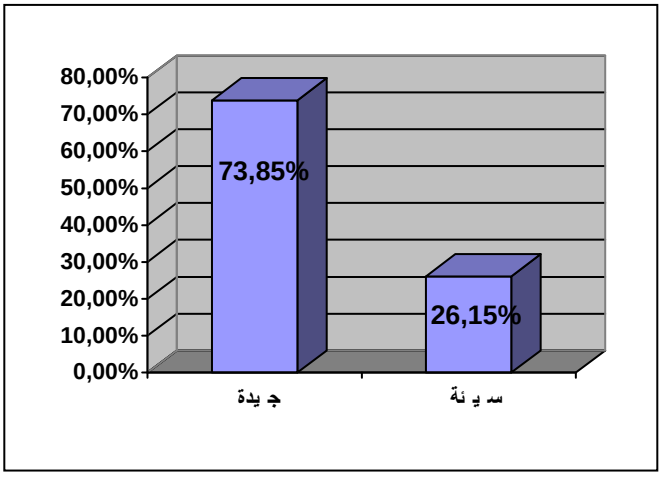
نستخلص من التوزيع النسبي في الجدول أن التلاميذ الذين تعرضوا للشتم والسب من طرف الأولياء قاموا بدورهم باستفزاز الأساتذة و تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة ، كذلك بالنسبة للمبحوثين الذين هددهم و شتمهم أوليائهم قاموا بارتكاب السلوك العنيف على أساتذتهم و تحصلوا هم كذلك على نفس النتائج ، أما التلاميذ الذين حذرهم أوليائهم من تكرار الفعل كانوا أقل ممارسة للعنف على أساتذتهم و تحصلوا على نتائج متوسطة و جيدة .

ما نستخلصه من القراءتين السابقتين الإحصائية و السوسيولوجية أنه كلما كان رد فعل الوالدين عنيف كاستخدام أسلوب التهديد و الشتم و السب ، كلما كان أبنائهم أكثر ممارسة للعنف في الثانوية

و أقل تحصيلا مقارنة بالذين حضرهم آبائهم من تكرار الفعل بحيث كانوا أقل ممارسة للعنف و أحسن تحصيلا .

الجدول رقم (22) : يبين العلاقة بين الوالدين و علاقتها بسرقة أدوات وأغراض الزملاء من طرف المبحوثين و الهروب من المؤسسة .

الهروب / السرقة / العلاقة	أهرب باستمرار				لا أهرب				مجموع	
	نعم		لا		نعم		لا			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
جيدة	17	33.33	6	60	30	76.92	91	95.79	144	73.85
سيئة	34	66.67	4	40	09	23.08	04	4.21	51	26.25
مجموع	51	100	10	100	39	100	95	100	195	100



المدرج التكراري رقم (2) : يبين العلاقة بين الوالدين و علاقتها بسرقة أدوات وأغراض الزملاء من طرف المبحوثين و الهروب من المؤسسة .

يتضح لنا من خلال الجدول السابق و الخاص بالعلاقة بين الوالدين و علاقتها بسرقة المبحوثين لأدوات و أغراض زملائهم و الهروب من المؤسسة ، أن أكبر نسبة سجلت فيه كانت عند الذين تربط ولديهم علاقة جيدة و التي قدرت ب 73.85 % ، أما النسبة المتبقية كانت خاصة بالمبحـــوثين

الذين علاقة أوليائهم سيئة و التي بلغت 26.25 % .

أما إذا نظرنا إلى التوزيع الإحصائي بين المتغيرات الثلاثة (العلاقة ، السرقة ، الهروب من المؤسسة) نجد الذين علاقة أوليائهم جيدة كانوا أقل ممارسة للسلوك العنيف و المتمثل في سرقة أدوات و أغراض زملائهم و لا يهربون من المؤسسة و التي بلغت نسبتهم ب 95.79 % ، أما المبحوثين الذين علاقة أوليائهم سيئة فكانوا أكثر ممارسة للسلوك العنيف ، كما أنهم يهربون من الثانوية باستمرار و التي قدرت نسبتهم ب 66.67 % .

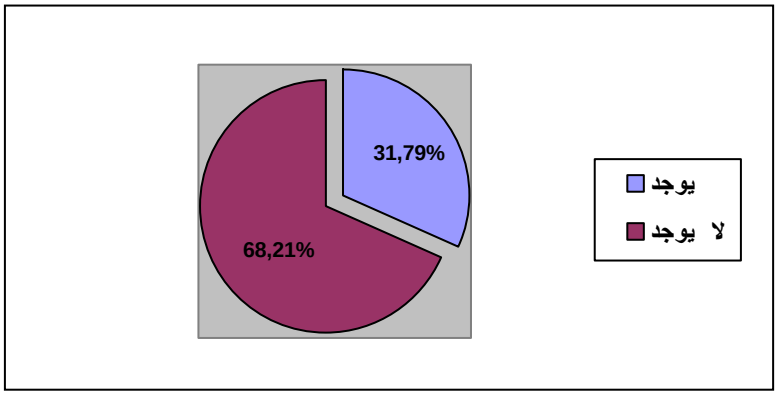
ما نستخلصه من التحليل السابق أن هناك علاقة بين الجو الأسري و ارتكاب السلوك العنيف من طرف التلاميذ ، فإذا كانت الأسرة يسودها الحب و الاحترام بين الزوجين تنتج أطفالا متزنين نفسيا و سلوكيا ، و تكون معاملتهم مبنية كذلك على العطف و الحنان و النصح برفق مع أبنائهم أي يستخدمون في توجيههم و تنشئتهم الأسلوب المرن ، و بالتالي يكونون بمنأى عن ارتكاب السلوك العدواني في الأماكن الاجتماعية .

أما إذا كانت العلاقة بين الوالدين سيئة كأن يسودها الشجار و الشقاق و المشاحنات فإن ذلك يرجع بالسلب على أبنائم سواء في المعاملة باستخدام الأسلوب العنيف في التوجيه ، و ممارسة العنف هنا ليس من أجل التوجيه و أنما من أجل تفريغ الضغوطات التي يعاني منه الزوجين ، أو قد يستغل أحد الوالدين أبنائه للضغط على الطرف الثاني من أجل إذلاله و السيطرة عليه ، و كل هذه المعاملة السيئة تعود بالسلب على سلوكات أبنائهم بحيث ينشأون في بيئة مليئة بالسلوك العنيف وقد يعاد إنتاج ما شاهدوه و نشئوا عليه ضمن أسرهم في الثانوية ، وقد يتأثر تحصيلهم الدراسي بسبب هذه الممارسات أو من جراء ما يحدث في بيوتهم .

الجدول رقم (23) : يبين تمييز الأولياء لأبنائهم في المعاملة و علاقته بشعور المبحوثين في أسرهم و الشجار مع الأساتذة .

الشجار / الشعور وجود التمييز	تشاجرت				لم أتشاجر				المجموع	
	أشعر بالراحة		لا أشعر		أشعر بالراحة		لا أشعر		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	19	24.68	30	76.92	02	3.70	11	44	62	31.79
لا	58	75.32	09	23.08	52	96.30	14	56	133	68.21
مجموع	77	100	39	100	54	100	25	100	195	100

العرض الدائري رقم (6) : يبين تمييز الأولياء لأبنائهم في المعاملة و علاقته بشعور المبحوثين في أسرهم و الشجار مع الأساتذة .



يتبن لنا من خلال الجدول رقم (23) و الخاص بتمييز الوالدين لأبنائهم في المعاملة و علاقته بشعور المبحوثين داخل أسرهم و الشجار مع الأساتذة ، أن أكبر نسبة سجلت فيه كانت عند الذين لا يميز بينهم أوليائهم و بين إخوتهم و التي بلغت 68.21 % ، أما نسبة 31.79 % كانت خاصة بالأبناء الذين يميز بينهم أوليائهم في المعاملة ، أما الطرف الذي يفرق بين الأبناء في المعاملة فيختلف من أسرة إلى أخرى حسب إجابات المبحوثين و التي هي كالآتي :

- الأب هو الذي يميز بين أبنائه في المعاملة ، و سجلت (21) حالة بنسبة 33.87 % .
- الأب و الأم معا و سجلت (22) حالة بنسبة 35.48 % .
- الأم هي التي تفرق بين أبنائها في المعاملة و سجلت (19) حالة بنسبة 30.65 % .

ما نستخلصه من الإجابة المختلفة للمبحوثين أن التمييز في المعاملة بين الأبناء لا يقتصر فقط على أحد الولدين ، و إنما كلاهما إذ يستخدمان أسلوب التفرقة و التمييز في المعاملة بين أبنائهم .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة و التداخل بين المتغيرات (التمييز ، الشعور ، الشجار) كما هو مبين في الجدول نلاحظ أن التلاميذ الذين يوجد فرق في معاملتهم و معاملة إخوتهم أغلبيتهم لا يشعرون بالراحة في أسرهم ، و تشاجروا مع أساتذتهم و التي بلغت نسبتهم 76.92 % ، عكس التلاميذ الذين لا يوجد فرق في التعامل معهم و مع إخوتهم بحيث كانوا أكثر شعورا بالراحة في بيوتهم و لم يتشاجروا مع أساتذتهم ، أي كانوا أقل ممارسة للعنف من أقرانهم الآخرين الذين يوجد تمييز في أسرهم و ذلك بنسبة 96.30 % ، أما كيفية و طبيعة التمييز كانت متباينة بين المبحوثين بالشكل التالي :

- التمييز في المعاملة بين الأبناء فالبعض يحضون بالرفق و التسامح و البعض الآخر بالقسوة و الشدة .
- الاهتمام بالابن الأصغر و إهمال الأبناء الآخرين .
- التعامل بعطف و حنان مع الابن الأكبر و الأصغر دون الآخرين من الأبناء .
- التمييز في النفقة بين الأبناء بسبب تعدد الزوجات .
- تفضيل الذكور على الإناث .
- تفضيل الابن الأكبر على حساب الآخرين .

ما نستخلصه من القراءة الإحصائية أن التمييز في المعاملة أو عدمه يؤثر على نفسية الأبناء و سلوكاتهم بحيث أن التلاميذ الذين يعانون من هذه المعاملة كانوا أكثر إحباطا في أسرهم مما أثر على سلوكاتهم و كانوا أكثر ممارسة للسلوك العنيف في الثانوية ، أما الآخرين الذين لا يشعرون بالتفرقة في المعاملة من طرف أوليائهم فكانوا متزنين نفسيا و مرتاحين في بيوتهم ، لذلك كانت سلوكاتهم سوية و لم يقوموا بممارسة العنف في الثانوية .

إن التفضيل سلوك ينشأ عليه الفرد منذ صغره داخل الأسرة و أول صورة تعكس ذلك تبدأ منـذ الولادة بحيث إذا رزقت الأسرة بمولود ذكر تقوم بجملة من الممارسات و الطقوس تعبر بها عن السعادة و الفرح ، لكن الأمر يختلف تماما إذا كان المولود أنثى لأنه سرعان ما ترتسم ملامح التعاسة حتى و إن أخفى كل من الوالدين ذلك ، إن التصرفات الاجتماعية لا تتوقف عند هذا الحد و إنما تتطور مع نمو الأبناء ، و هذا ما أكدته الإجابات المختلفة للمبحوثين عن كيفية التفضيل ، إذا فعملية التفضيل و التفرقة التي تستعملها الأسرة الجزائرية هي نوع من العنف الرمزي المطبق في أساليب التنشئة الاجتماعية .

و عليه يمكن القول أن التمييز و التفرقة في المعاملة تؤثر على نفسية التلاميذ و ذلك بشعورهم بالفشل و الإحباط و عدم الراحة في بيوتهم .

و عند استفساري عن سبب عدم شعورهم بالراحة في بيوتهم كانت الإجابة متباينة من مبحوث لآخر تمثل في :

- لأنني أشعر بالوحدة و العزلة .
- بسبب المعاملة السيئة للوالدين .

- أشعر و كأنني لا أنتمي إلى هذه العائلة .
- بسبب المشاكل العائلية و الاجتماعية (الفقر) .

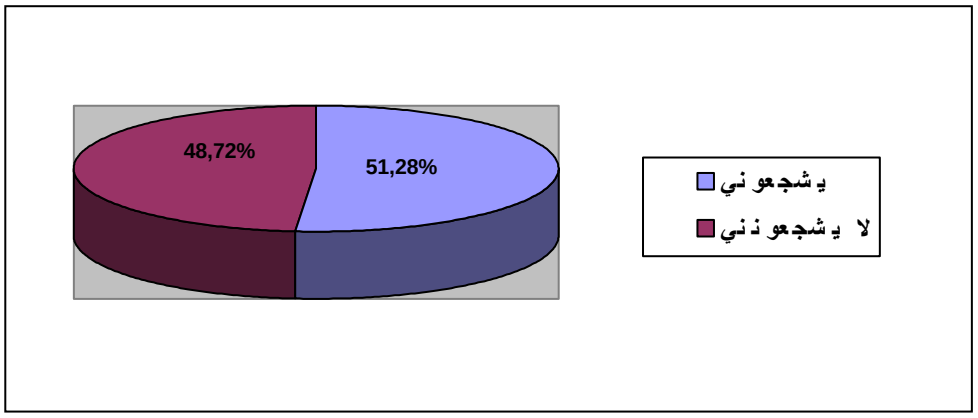
الفصل السابع

تحليل جداول الفرضية الثانية و الثالثة .

* جداول الفرضية الثانية :

الجدول رقم (24) : يبين تشجيع الزملاء للمبحوثين على الإساءة إلى الأساتذة و علاقته بالشجار معهم و النتائج الدراسية المتحصل عليها .

النتائج / الشجار / التشجيع	ضعيفة				متوسطة				جيدة				مجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
يشجعونني	15	83.33	09	37.50	21	45.65	10	23.26	2	66.67	34	23.08	100	51.28
لايشجعونني	11	16.67	15	62.50	25	54.35	33	76.74	1	33.33	10	76.92	95	48.72
مجموع	66	100	24	100	46	100	43	100	3	100	13	100	195	100



العرض الدائري رقم (7) : يبين تشجيع الزملاء للمبحوثين على الإساءة إلى الأساتذة و علاقته بالشجار معهم و النتائج الدراسية المتحصل عليها .

يتضح من خلال الجدول رقم (24) و الذي يبين تشجيع الزملاء للمبحوثين على الإساءة إلى الأساتذة و علاقته بالشجار معهم و النتائج الدراسية المتحصل عليها ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالتلاميذ الذين يشجعهم أقرانهم على الإساءة إلى الأساتذة و التي بلغت 51.28 % أما نسبة 48.72 % ، كانت خاصة بالذين لم يشجعهم زملاءهم على الإساءة إلى الأساتذة موزعين حسب النماذج التالية :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى الذين يشجعهم زملائهم على الإساءة للأساتذة و تشاجروا معهم و التي بلغت 83.33 % و هي نسبة عالية جدا ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين لم يشجعهم أقرانهم على الإساءة الأساتذة و تشاجروا معهم و التي بلغت 16.67 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى الذين لم يشجعهم زملائهم على الإساءة للأساتذة و لم يتشاجروا معهم و التي قدرت ب 76.74 % ، تليها نسبة الذين لم يشجعهم زملائهم على الإساءة و تشاجروا مع أساتذتهم و التي بلغت 54.35 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين شجعهم أقرانهم على الإساءة و لم يتشاجروا مع أساتذتهم و التي بلغت 23.26 % .

النموذج الثالث و الخاص بالتلاميذ ذوو التحصيل الجيد و الذي سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين لم يتلقوا مساندة و تشجيعا من طرف أقرانهم على الإساءة للأساتذة و لم يتشاجروا معهم و التي بلغت 76.92 % ، أما آخر نسبة سجلت في هذا النموذج فكانت خاصة بالذين يتلقون مساندة و تشجيعـــا

من أقرانهم على الإساءة و لم يتشاجروا مع أساتذتهم و التي بلغت 23.08 % .

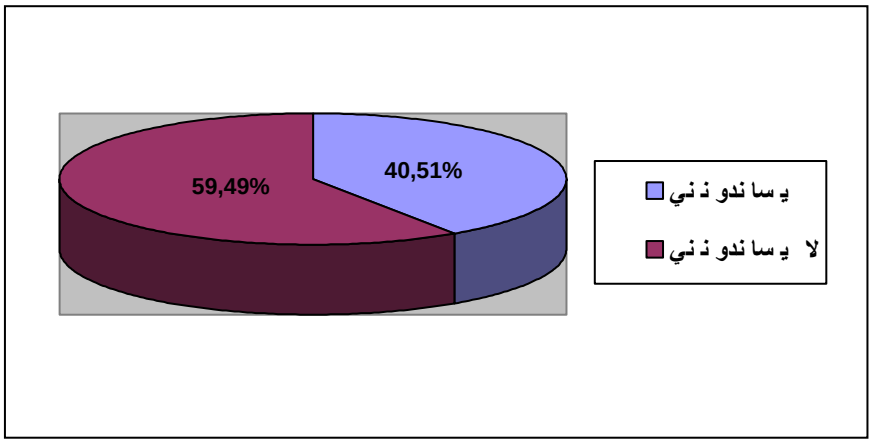
ما نستخلصه من القراءة النسبية للجدول أن أغلبية التلاميذ تلقوا مساندة و تشجيعا من طرف زملائهم على الإساءة للأساتذة و قاموا بالفعل بالإساءة إليهم ، بحيث أن أغلبيتهم تشاجروا معهم في حين تحصلوا على نتائج ضعيفة ، و ما يمكن قوله أن أغلبية التلاميذ لهم رفقاء السوء يحرضونهم على ممارسة السلوك العنيف في المؤسسة ، ضف إلى ذلك أن الأصدقاء يؤثرون بعضهم على بعض أكثر من بعض المؤسسات التنشيئية الاجتماعية الأخرى .

و ما يمكن استخلاصه كذلك هو أن التلاميذ الذين لم يتلقوا مساندة و تشجيعا من طرف زملائهم كانوا أقل ممارسة للعنف على أساتذتهم و تحصلوا على نتائج جيدة ، و هو ما يؤدي إلى استنتاج مفاده أن رفقاء المراهق لهم دور هام في بناء حياته الاجتماعية ، و تعرف مجموعة رفقاء المراهق على أساس أنها مجموعة من الأفراد أعمارهم متقاربة ، تقريبا تحمل ثقافة لها خصوصيات في الكلام أي اللهجة المستعملة و التي تحمل في بعض الأحيان رموزا لا يفهمها سوى أعضاء الجماعة هذا من جهة و من جهة أخرى هناك الممارسات المكتسبة من قبل الجماعة ، فالتلميذ يحمل سلوكات قد تكون محظورة في وسطه الأسري أو المدرسي ، إذ العديد من الأسر ذات المستوى الثقافي و التعليمي و الاقتصادي العالي تعاني من سوء سلوكات أبنائهم أي تتنافى مع ما هو متفق عليه في ألأسرة .

و هنا يمكن أن نرجع هذه السلوكات إلى جماعة الرفاق التي يتردد عليها التلميذ ، لذلك تعتبر جماعة الرفاق بمثابة النسق الاجتماعي قائم على أساس التبادل الاجتماعي بين أفرادها عن طريق علاقات اجتماعية تظم مجموعة سلوكات تبنى و تحدد بعدة عوامل .

الجدول رقم (25) : يبين مساندة الزملاء للمبحوثين على إتلاف ممتلكات المؤسسة و علاقتها بتخريب ممتلكاتها و النتائج المتحصل عليها.

النتائج / التمرين	ضعيفة				متوسطة				جيدة				مجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		ك	%
المساعدة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
نعم	51	68	08	53.33	17	36.17	2	4.76	1	25	0	0	79	40.51
لا	24	32	07	46.67	30	63.83	40	95.24	3	75	12	100	116	59.49
مجموع	75	100	15	100	47	100	42	100	4	100	12	100	195	100



العرض الدائري رقم (8) : يبين مساندة الزملاء للمبحوثين على إتلاف ممتلكات المؤسسة و علاقتها بتخريب ممتلكاتها و النتائج المتحصل عليها .

يتضح من خلال العرض الدائري رقم (8) و الخاص بمساندة الزملاء للمبحوثين على إتلاف و تخريب ممتلكات المؤسسة و علاقتها بتخريب ممتلكاتها و النتائج الدراسية ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالذين لم يتلقوا مساندة من زملائهم و التي بلغت 59.49 % ، أما نسبة 40.51 % كانت خاصة بالذين تلقوا مساندة من أقرانهم و قد وزعت هذه النسب بالشكل التالي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين تلقوا مساندة من طرف أقرانهم لتخريب ممتلكات المؤسسة فقاموا بالفعل بهذا السلوك و التي بلغت 68 %، أما أخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين لم يتلقوا مساندة من زملائهم و قاموا بتخريب ممتلكات المؤسسة و التي قدرت ب 32 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين لم يتلقوا مساندة من أقرانهم لتخريب ممتلكات المؤسسة و لم يقوموا بالفعل بهذا السلوك و التي بلغت 95.24 % ، أما أخر نسبة سجلت هنا كانت خاصة بالذين تلقوا مساندة من زملائهم و لم يقوموا بسلوك التخريب و التي قدرت ب 4.76 % .

النموذج الثالث و الخاص بذوي التحصيل الجيد سجلت أعلى نسبة فيه عند المبحوثين الذين لم يتلقوا مساندة من أقرانهم لتخريب ممتلكات الثانوية و لم يقوموا بالفعل بهذا السلوك العنيف و التي بلغت 100 % .

نستخلص من القراءة النسبية للجدول أن التلاميذ الذين تلقوا مساندة و تشجيعا من طرف أقرانهم

لتخريب ممتلكات المؤسسة و المتمثلة في الطاولات ، الأبواب ، الزجاج ، السبورة ، تجهيزات المخبر ، و الإنارة ..... و غيرها من الوسائل ، أغلبيتهم أصغوا إلى زملائهم و قاموا بتخريب الممتلكات ، و كانوا من ذوي التحصيل الضعيف و المتوسط ، في حين التلاميذ الذين لم يتلقـوا مساندة كانوا أقل تخريبا من أقرانهم الآخرين أي الذين تلقوا مساندة و تصلوا على نتائج جيدة .

و ما يمكن قوله مما سبق أن هناك علاقة بين المساندة على ممارسة العنف و إتلاف و تحطيم و تخريب الممتلكات و التحصيل الدراسي ، و هذا يدل على تأثير الزملاء بعضهم على بعض بمعنى لجماعة الرفاق دور كبير في تحديد طبيعة سلوكات التلميذ و التـي ظهـرت في تخريب ممتلكات المؤسسة .

الجدول رقم (26) : يبين تشجيع الزملاء للمبحوثين على ممارسة العنف و السلوك العدواني في المؤسسة و علاقته بدفع الزملاء في الثانوية و الرسوب المدرسي .

الرسوب	سبق أن رسبت				لم أرسب				مجموع	
دفع الزملاء / التشجيع	نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يشجعونني	34	60.71	14	41.18	30	61.22	09	16.07	87	44.62
لا يشجعونني	22	39.29	20	58.82	19	38.78	47	83.93	108	55.38
مجموع	56	100	34	100	49	100	56	100	195	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) و الخاص بتشجيع الزملاء للمبحوثين على ممارسة العنف و السلوك العدواني في الثانوية و علاقتها بدفع الزملاء في الثانوية و الرسوب المدرسي ، أن أكبر نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالمبحوثين الذين لم يشجعهم زملاءهم على ممارسة العنف في الثانوية و التي بلغت 55.38 % ، أما نسبة 44.62 % كانت خاصة بالذين تلقوا تشجيعا لممارسة العنف في الثانوية موزعين كالتالي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الراسبين و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند المبحوثين الذين شجعهم أقرانهم على ممارسة العنف و السلوك العدواني في الثانوية و قاموا بدفع زملائهم في الثانوية

و التي بلغت 60.71 % ، أما نسبة 39.29 % و هي آخر نسبة مسجلة في النموذج كانت خاصة بالمبحوثين الذين لم يتلقوا تشجيعا من أقرانهم لممارسة العنف و قاموا بدفع زملائهم في الثانوية .

النموذج الثاني و الذي يمثل التلاميذ غير راسبين ، سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين لم يشجعهم أقرانهم على ممارسة العنف و السلوك العدواني و لم يقوموا بدفع زملائهم و التي بلغت 83.93 % أما آخر نسبة سجلت هنا كانت خاصة بالذين شجعهم أقرانهم و لم يقوموا بدفع زملائهم في الثانوية و التي بلغت 16.07% .

ما نستخلصه من القراءة النسبية للجدول أن هناك علاقة بين التشجيع على ممارسة العنف و ممارسة السلوك العدواني و العنيف و الرسوب المدرسي أي علاقة بين المتغيرات الثلاث بحيث من تلقوا تشجيعا لممارسة السلوك العدواني كانوا أكثر ممارسة له ممن لم يشجعهم أقرانهم على ممارسة هذا السلوك ، ضف إلى هذا أن التلاميذ العنيفين أي الذين مارسوا العنف في الثانوية كانوا أقل تحصيلا و خير دليل على ذلك رسوبهم .

و عليه يمكن القول أن لجماعة الرفاق دورا فعالا في الحياة الاجتماعية للمراهق ، بحيث تفرض عليه سلوكات تعتبر رمزا و دليلا لانتمائه للجماعة ، فإذا كانت أغلبية أفراد هذه الجماعة يتسمون بالعنف فتكون طبيعة العلاقات الاجتماعية لنفس الجماعة عنيفة ، و ما على الجماعة أن تتعامل بالمثل ، و هذا بموجب اتفاق صوري يوضع من قبل الجماعة لإثبات الانتماء إليها ، و هكذا تصبح جماعة الرفاق منبعا للسلوكات العنيفة التي يكتسبها التلميذ و يعيد إنتاجها في الثانوية ، وقد تصل إلى فرض هذا السلوك على أحد أفرادها لممارسته في الثانوية .

أما سبب تشجيع الزملاء بعضهم بعض على ممارسة العنف و السلوك العدواني في المؤسسة كان لسببين حسب إجاباتهم عن السؤال الفرعي الخاص بالسؤال رقم (36) و هي كالتالي :

- بسبب النتائج المتدنية و الضعيفة التي تحصل عليها التلاميذ و سجلت 67 حالة ما يعادل نسبة 77.01 % ، ممن يشجعون على ممارسة السلوك العدواني في الثانوية .
- أما النسبة المتبقية فكانت خاصة بالتلاميذ الذين أجابوا بأنه ليس من أجل النتائج المتحصل عليها و التي بلغت 22.99 % ، أي ما يعادل 20 حالة من مجموع 87 حالة . ممن شجعوا على ممارسة العنف و أرجعوا التشجيع إلى أسباب أخرى مثل :
  - التنزه مع الأصدقاء .

- الملل من الدراسة .

ما نستخلصه من القراءة الإحصائية الأخيرة أن أغلبية التلاميذ شجعوا على ممارسة العنف و السلوك العدواني في الثانوية من طرف زملائهم ، و كانت النتائج الضعيفة و المتدنية لهؤلاء دافعا للتحريض على ممارسة هذه السلوكات .

الجدول رقم (27) : يبين مساندة الزملاء للمبحوثين على الهروب و الغياب من المؤسسة و علاقتها باستفزاز الأساتذة و الرسوب المدرسي .

الرسوب / الاستفزاز / المساندة	سبق و أن رسبت				لم أرسب				مجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أتلقى مساندة	52	96.30	25	69.44	44	88	36	65.45	157	80.51
لا أتلقى مساندة	2	3.70	11	30.56	06	12	19	34.55	38	19.49
مجموع	54	100	36	100	50	100	55	100	195	100

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (27) و الذي يبين مساندة الزملاء للمبحوثين على الهروب من المؤسسة و الغياب عنها و علاقتها باستفزاز الأساتذة و الرسوب المدرسي ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالتلاميذ الذين يساندهم زملائهم على الهروب من الثانوية و التي بلغت 80.51 % ، أما نسبة 19.49% كانت خاصة بالذين لم يتلقوا مساندة من طرف أقرانهم للهروب و الغياب عن المؤسسة ، موزعين حسب النموذج التالي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الراسبين و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى الذين تلقوا مساندة من أقرانهم للهروب من الثانوية و استفزوا الأساتذة و التي بلغت 96.30 % ، تليها نسبة الذين تلقوا مساندة من زملائهم للهروب من المؤسسة و لم يقوموا باستفزاز الأساتذة و التي قدرت ب 3.7 % ، أما آخر نسبة في هذا النموذج كانت خاصة بالمبحوثين الذين لم يتلقوا مساندة من زملائهم للهروب من الثانوية و قاموا باستفزاز الأساتذة و التي بلغت 3.7 % .

النموذج الثاني و الخاص بالمبحوثين غير راسبين و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين تلقوا

مساندة من أقرانهم للهروب من المؤسسة و قاموا باستفزاز أساتذتهم و التي قدرت ب 88 % ، أما آخر نسبة في سجلت في هذا النموذج كانت خاصة بالذين لم يتلقوا مساندة من أقرانهم للتغيب عن الدراسة و قاموا باستفزاز الأساتذة و التي بلغت 12 % .

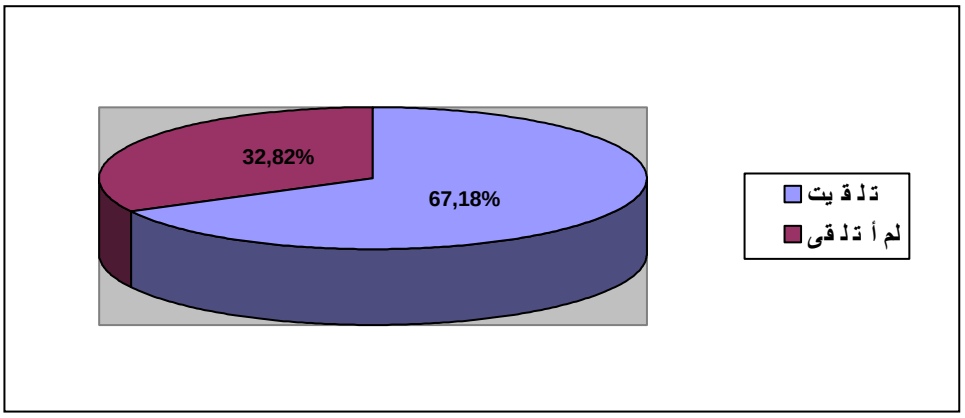
ما نستخلصه من خلال التوزيع الإحصائي في الجدول هو أن أغلبية المبحوثين لهم رفقة السوء و خير دليل على ذلك عدم نصحهم بأن لا يغيبوا عن المدرسة بل شجعوهم على ذلك ، و السبب في ذلك يرجع إلى النتائج الدراسة الضعيفة التي تحصل عليها هؤلاء المشجعين ، بحيث أجاب 107 مبحوث من مجموع 157 مبحوث بذلك ، أي ما يعادل نسبة 68.15 % ، أما النسبة المتبقية و المقدرة ب 31.85 % أرجعت هذه المساندة إلى عوامل أخرى غير التحصيل الدراسي مثل :

- كثافة المقرر الدراسي .
- كراهية بعض الأساتذة .
- كراهية بعض المواد الدراسية .

معنى هذا أن للتحصيل الدراسي المتدني و الضعيف دخل و أثر كبير على الهروب من المؤسسة و الغياب عنها و ممارسة العنف من قبل هؤلاء التلاميذ .

الجدول رقم (28): يبين مساعدة الزملاء للمبحوثين إذا تشاجروا مع غيرهم و علاقتها بالاعتداء على أقرانهم في الثانوية و النتائج الدراسية المتحصل عليها.

النتائج / الاعتذار / المساعدة	ضعيفة				متوسطة				جيدة				مجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تلقيت مساعدة	46	85.19	22	61.11	26	65	30	61.22	1	50	6	42.86	131	67.18
لم أتلقى مساعدة	8	14.81	14	38.89	14	35	19	38.78	1	50	8	57.14	64	32.82
مجموع	54	100	36	100	40	100	49	100	2	100	14	100	195	100



العرض الدائري رقم (9) : يبين مساعدة الزملاء للمبحوثين إذا تشاجروا مع غيرهم و علاقتها بالاعتداء على أقرانهم في الثانوية و النتائج الدراسية المتحصل عليها .

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه و الخاص بمساعدة الزملاء للمبحوثين في حالة ما إذا تشاجروا مع الغير و علاقتها بالاعتداء على أقرانهم في المؤسسة و النتائج الدراسية ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالتلاميذ الذين يساعدهم زملائهم إذا تشاجروا مع الآخرين و التي بلغت 67.18 % أما نسبة 32.82 % كانت خاصة بالذين لم يتلقوا مساعدة موزعين على النحو التالي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى المبحوثين الذين تلقوا مساندة من أقرانهم إذا تشاجروا مع الآخرين و قاموا بالاعتداء و التي بلغت 85.19 % ، أما آخر نسبة سجلت في هذا النموذج كانت خاصة بالذين لم يتلقوا مساندة و اعتدوا على زملائهم في المؤسسة و التي بلغت 14.81 % .

النموذج الثاني و الخاص بذوي التحصيل المتوسط و الذي سجلت أكبر نسبة منهم عند الذين تلقوا مساندة من طرف زملائهم و قاموا بالاعتداء على الآخرين في الثانوية و التي قدرت ب 65 % أما آخر نسبة سجلت فكانت خاصة بالذين لم يتلقوا مساندة و قاموا بالاعتداء على زملائهم و التي بلغت 35 % .

النموذج الثالث و الخاص بالتلاميذ ذوو التحصيل الجيد و الذي سجلت أكبر نسبة منهم عند الذين لم يتلقوا مساندة و لم يعتدوا على غيرهم في الثانوية و التي بلغت 57.14 % ، أما آخر نسبة سجلت في هذا النموذج كانت خاص بالمبحوثين الذين تلقوا مساندة و لم يعتدوا على زملائهم في الثانوية و التي قدرت ب 42.86 % .

ما نستخلصه من القراءة الإحصائية للجدول أن أغلبية التلاميذ الذين لهم رفقاء السوء و ساعدوهم في حالة الشجار مع الآخرين قاموا في معظمهم بالاعتداء على زملائهم في الثانوية و السبب في ذلك قد يرجع إلى أن التلاميذ يحسون بأنهم محميين من طرف زملائهم الذين يساعدوهم في حالة الشجار و يشكلون لهم دعما بفضل تضامنهم بعضهم ببعض ، غير أن هذه المساعدة و الاعتداء أي ممارسة العنف في الثانوية عاد عليهم بالسلب بفضل حصولهم على نتائج ضعيفة ، هذا عكس التلاميذ الآخرين الذين لم يتلقوا مساندة من زملائهم لأنهم لا يتشاجرون ، لذلك كانوا أقل ممارسة للعنف في الثانوية و أحسنا تحصيلا علميا .

ما يمكن قوله هو أن لجماعة الرفاق دور كبير في التأثير على سلوك بعضهم بعضا سلبا أم إيجا.

الجدول رقم (29) : يبين المبحوثين الذين لهم زملاء يتعاطون المخدرات و علاقتها بتشجيعهم على تعاطيها و تناول التدخين و سرقة أدوات و أغراض زملائهم .

السرقة / التشجيع / تعاطي المخدرات	سبق أن سرقت				لم أسرق				مجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يوجد من يتعاطاه	12	60	03	06	07	41.18	26	24.07	48	24.62
لا يوجد	08	40	47	94	10	58.82	82	75.93	147	75.38
مجموع	20	100	50	100	17	100	108	100	195	100

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (29) و الذي يبين المبحوثين الذين لهم زملاء يتعاطون المخدرات و علاقتها بتشجيعهم على تناولها و تناول التدخين و سرقة أدوات و أغراض زملائهم أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت عند الذين ليس لهم زملاء يتعاطون المخدرات و التي بلغت 75.38 % أما النسبة المتبقية كانت خاصة بالذين لهم أقران يتعاطون المخدرات و التي بلغت 24.62 % و هي نسبة عالية جدا مقارنة بحجم العينة و لكون هذه المادة محرمة قانونيا و اجتماعيا .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة بين المتغيرات الثلاثة في التوزيع النسبي في الجدول يتبين لنا أن التلاميذ الذين لهم رفقة السوء و المنحرفين اجتماعيا ممن يتعاطون المخدرات أغلبيتهم شجعوا من طرف هؤلاء المنحرفين على تناول هذه السموم و التدخين و التي بلغت 60 % ، في حين أن أفــراد

هذه الفئة - أي الذين تشجعوا - قاموا بسرقة أدوات و أغراض زملائهم في الثانوية .

أما المبحوثين الذين ليس لهم زملاء ممن يتعاطون المخدرات فأغلبيتهم لم يتلقوا تشجيعا على تناولها أو حتى على تناول التدخين و ذلك بنسبة 75.93 % ، في حين لم يقوم هؤلاء المبحوثين بسرقة أدوات و أغراض زملائهم في الثانوية .

ما نستخلصه من القراءة الرقمية للجدول هو أن التلاميذ الذين لهم زملاء يتعاطون المخدرات أقل ممن ليس لهم زملاء يتعاطونها ، و لكن إذا نظرنا إلى هذا السلوك و خطورته على نفسية و بنية المتعاطي و المجتمع بأسره نجد أن النسبة عالية جدا للاعتبارات التالية :

- حجم العينة 195 مبحوثا و من لهم زملاء يتعاطونها 48 مبحوثا و هو رقم مخيف و كبيرجدا مقارنة بحجم العينة .
- لها أضرار نفسية و جسمية على المتعاطي .
- مكان تواجد المبحوثين هي مؤسسة اجتماعية تنشيئية و مكان للعلم و التربية و التثقيف و زرع الأخلاق الحميدة في نفوس التلاميذ ، لذلك وجب على التلاميذ أن يحتكوا بزملائهم الأسوياء المتواجدين في الثانوية ، و ليس الاحتكاك برفقاء السوء المتواجدين في الشوارع و الأماكن المشبوهة.

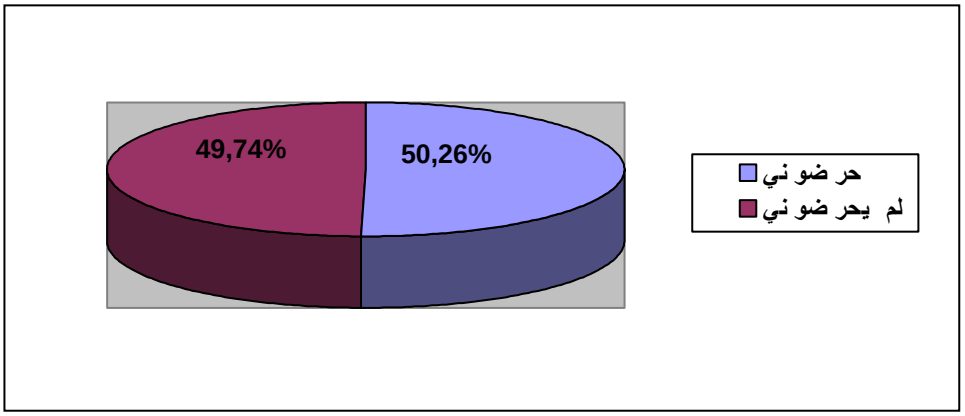
هذه السموم محرمة دينيا و قانونيا و اجتماعيا بمعنى الكل يعمل على محاربتها و نبذها و مع ذلك فهي منتشرة بكثرة في مجتمعنا ، إن المخدرات من بين المواد المحظورة عالميا فقد صدرت عدة قوانين و لوائح عالمية أو محلية تعاقب صانعيها و بائعيها بسبب الأضرار الجسمية التي تخلفها و الشيء المثير للخوف هو ارتفاع عدد المدمنين على هذه السموم من يوم لآخر و هي تمس خاصة الشريحة الشبابية ، و تناولها و الإدمان عليها لم يقتصر على الشارع فقط و إنما اجتاح أمان عديدة كانت محمية منها المؤسسات التعليمية ، و يكتسب التلميذ عادة التعاطي من الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه و نخص بالذكر جماعة رفقاء السوء ، فمعنى ذلك أن الإدمان على المخدرات هو سلوك انتقالي و تعتبر من المثيرات الأساسية للعنف ، لأن المستعمل لهذه المادة يفقد اتزانه النفسي و وعيه العقلي .

و بما أن تعاطي المخدرات هو سلوك انتقالي يمكن القول أن أفراد العينة الذين لهم زملاء يتعاطون هذه السموم هم كذلك من المحتمل أنهم يتعاطونها ، و عليه فسلوك العنف لا ينتقل بسهولة للتلميذ و إنما عن طريق عدة وسائل منها المخدرات التي تعتبر من أهـــــــــم المنبهات و المثيرات

للسلوكات العنيفة داخل جماعة الرفق و داخل الثانوية أيضا .

الجدول رقم (30) : يبين تحريض الزملاء للمبحوثين على عصيان التعليمات الإدارية و علاقته بالمشادات الكلامية مع الإداريين و الانتماء إلى المدرسة .

الانتماء / المشادات الكلامية / التحريض	أفتخر بالانتماء				لا أفتخر بالانتماء				مجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
يحرضوني	47	62.67	28	34.57	19	**65.52**	04	40	98	50.26
لا يحرضوني	28	37.33	53	65.43	10	**34.48**	06	60	97	49.74
مجموع	75	100	81	100	29	100	10	100	195	100



العرض الدائري رقم (10) : يبين تحريض الزملاء للمبحوثين على عصيان التعليمات الإدارية و علاقته بالمشادات الكلامية مع الإداريين و الانتماء إلى المدرسة .

يتضح من خلال العرض الدائري رقم (10) و الخاص بتحريض الزملاء للمبحوثين على عصيان التعليمات الإدارية و علاقته بالمشادات الكلامية معهم و الانتماء إلى للمؤسسة ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالتلاميذ الذين حرضهم زملائهم على عصيان التعليمات و التي بلغت 50.26 % ، أما نسبة 49.74 % كانت خاصة بالذين لم يحرضهم أقرانهم على العصيان موزعين بالشكل التالي :

النموذج الأول و الخاص بالمبحوثين الذين يفتخرون بالانتماء إلى الثانوية و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين لم يحرضهم زملائهم على عصيان التعليمات الإدارية و لم يتشاجروا مع الإداريين و التي بلغت 65.43 % ، أما آخر نسبة سجلت في هذا النموذج فكانت خاصة بالذين حرضوهم زملائهم على عصيان التعليمات الإدارية و لم يتشاجروا مع أحد الإداريين و التي بلغت 34.57 % .

النموذج الثاني و الخاص بالمبحوثين الذين لا يفتخرون بالانتماء إلى المؤسسة و الذي سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين حرضهم زملائهم على عصيان التعليمات الإدارية ودخلوا معهم في مشادات كلامية و التي بلغت 65.52 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين لم يحرضهم أقرانهم و تشاجروا مع الإداريين و التي قدرت ب 34.48 % .

ما يمكن أن نستخلصه من القراءة العددية للجدول هو أن أغلبية المبحوثين حرضهم زملائهم على عصيان التعليمات الإدارية و بالفعل أصغوا إليهم ، و بالتالي دخلوا في شجار و مشادات كلامية مع من يشرف على التعليمات أي الإداريين ، و عند استفسارنا على نوع هذه المشادات الكلامية أجاب المبحوثين ب :

- الكلام معهم بخشونة و عنف .
- الشجار معهم بالسب و الشم و أحيانا تصل إلى حد الضرب .
- الرد عليهم بكلام جارح من أجل إهانته .

أما سبب المشادات الكلامية مع الإدارية أرجعها المبحوثين إلى :

- بسبب شتم و سب و إهانة الإداريين للتلاميذ .
- بسبب الدخول و الخروج من المؤسسة .
- بسبب التمييز في المعاملة بين التلاميذ .
- لعدم إعطائه مبرر الغياب .
- لعدم منحه الشهادة المدرسية .
- لعدم ارتداء المئزر .

أما التلاميذ الذين لم يحرضوهم زملائهم على عصيان التعليمات الإدارية فكانوا أقل عنفا من الآخرين ، و أكثر افتخارا بالانتماء إلى الثانوية .

و عليه يمكن القول أن تحريض الزملاء المشاغبين على عصيان التعليمات الإدارية و الصـــراع

الموجود بين التلاميذ و الطاقم الإداري له أثار سلبية منها :

- ممارسة العنف بأشكاله المختلفة في الثانوية و مع أطراف مختلفة بما فيها الإداريين ، و هذا ما لاحظناه في الجدول .

- هذه العلاقة السيئة المليئة بالمشاحنات و الصراع بين الطرفين (التلاميذ ، الإداريين) تؤثر على نفسية التلاميذ و بالتالي تؤثر على الاعتزاز بالانتماء إلى المؤسسة .

الجدول رقم(31) : يبين مشاهدة المبحوثين لاستخدام السلاح الأبيض من طرف زملائهم في العراك داخل الثانوية أو بالقرب منها .

المشاهدة	ك	%
نعم	99	50.77
لا	96	49.23
المجموع	195	100

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (31) و الذي يبين مشاهدة المبحوثين لاستخدام السلاح الأبيض من طرف أحد زملائهم في العراك داخل الثانوية أو بالقرب منها ، أن أعلى نسبة سجلت كانت خاصة بالذين شاهدوا السلاح بنسبة 50.77 % ، أما النسبة المتبقية كانت خاصة بالذين لم يشاهدوا استخدام السلاح الأبيض من طرف زملائهم في العراك .

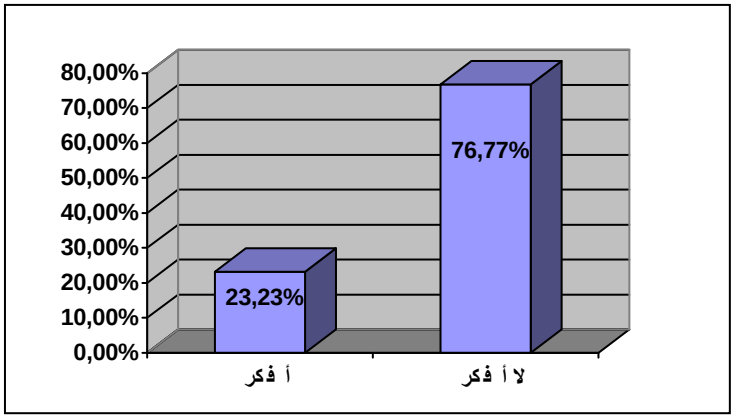
ما نستخلصة من خلال القراءة الإحصائية للجدول هو أن نسبة الذين شاهدوا السلاح الأبيض بالقرب من المؤسسة أو داخلها من طرف أحد الزملاء عالية جدا ، لأننا نتكلم عن ثاني مؤسسة تنشيئية ، و لسنا نتكلم عن الشارع أو الملاهي الليلية أين يكثر فيها العنف و استخدام السلاح بأنواعه المختلفة ، لذلك يمكننا القول أن المؤسسة التعليمية الجزائرية تسير نحو الهاوية و الوضع ينبئ بحدوث كوارث إن استمرا الوضع على حاله ، و قد يصل الشجار بين التلاميذ فيما بينهم أو بينهم و بين أحد أطراف الأسرة المدرسية إلى حد القتل ، لأن هناك الكثير من التلاميذ ممن يحبذون اللجوء إلى هذه الطريقة لحل مشاكلهم و هذا ما سنبينه في الجدول اللاحق .

أما عندما استفسرت عن نوع هذا السلاح كانت إجابة المبحوثين متباينة و كانت معظـــــــــــم المشاهدات بالقرب من باب المؤسسة و هي كالتالي :

- السكين .
- المدور .
- السيف .
- السلسلة .

الجدول رقم (32) : يبين تفكير المبحوثين في اللجوء إلى استخدام السلاح الأبيض لحل مشاكلهم و علاقته بالشجار مع الأساتذة .

الشجار / التفكير في اللجوء	تشاجرت		لم أتشاجر		مجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
فكرت	23	32.86	00	00	23	23.23
لم أفكر	47	67.14	29	100	76	76.77
مجموع	70	100	29	100	99	100



المدرج التكراري رقم (3) : يبين تفكير المبحوثين في اللجوء إلى استخدام السلاح الأبيض لحل مشاكلهم و علاقته بالشجار مع الأساتذة .

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير يبين تفكير المبحوثين في اللجوء إلى استخدام السلاح الأبيض لحل مشاكلهم و علاقته بالشجار مع الأساتذة .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (التفكير في استخدام السلاح ، الشجار مع الأساتذة) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج نظام spss تحصلنا على قيمة χ^2_c ب 21.172 ، أما القيمة χ^2_t عند مستوى 0.05 و درجة حرية df = 1 هي 3.841 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، أي أنه يوجد تأثير بين المتغيرين ، و هذا التأثير قوي جدا لأن الفرق بين القيمة المحسوبة و المجدولة كبير جدا .

يتضح من خلال الجدول رقم (32) و الذي يبين المبحوثين الذين يفكرون باللجوء إلى استخدام السلاح الأبيض في حل مشاكلهم و علاقته بالشجار مع الأساتذة ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت عند الذين لا يفكرون في اللجوء إلى استخدام السلاح الأبيض في حل مشاكلهم و التي قدرت ب 76.77% ، أما نسبة 23.23 % كانت خاصة بالذين يفكرون باللجوء إلى هذه الطريقة لحل مشاكلهم .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة بين المتغيرين (التفكير ، الشجار) نلاحظ أن التلاميذ الذين يفكرون في استخدام السلاح الأبيض لحل مشاكلهم لهم قابلية للسلوك العنيف بحيث أنهم بلا استثناء تشاجروا مع أساتذتهم ، و هذا ما تبين من خلال المؤشر الإحصائي χ^2 على أنه توجد علاقة بين المتغيرين أما التلاميذ الذين شاهدوا و لم يفكروا باللجوء إلى هذه الطريقة فأغلبيتهم لم يتشاجروا مع أساتذتهم بنسبة 100 % .

ما نستخلصه من خلال القراءة الإحصائية للجدول هو أن التلاميذ الذين شاهدوا استخدام السلاح الأبيض في العراك من طرف زملائهم و يفكرون باللجوء إلى هذه الطريقة كلهم لهم قابلية لممارسة العنف ، و خير دليل على ذلك شجارهم مع أساتذتهم بدون استثناء ، أما الذين شاهدوا السلاح و لم يفكروا في استخدامه معظمهم لم يتشاجروا مع أساتذتهم .

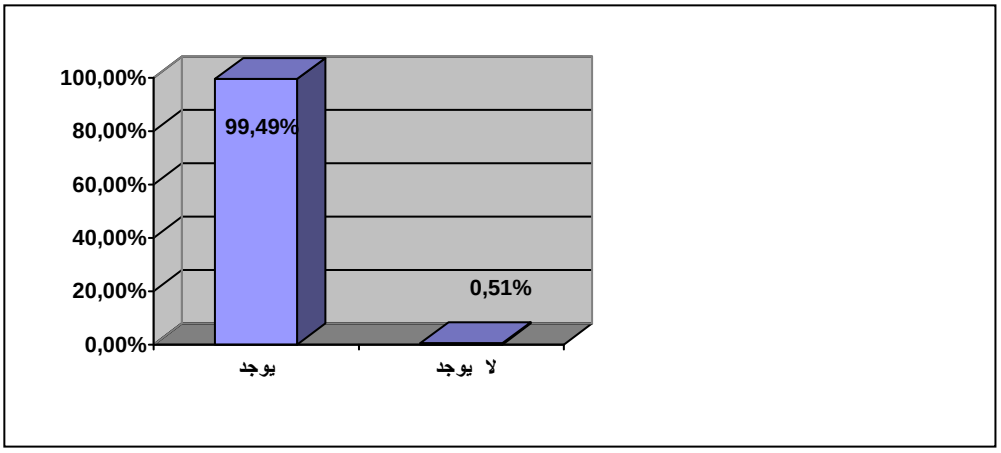
و ما يمكن قوله هو أن التلميذ الذي يفكر في استخدام السلاح لحل مشاكله له قابلية لارتـــــكاب أي

جريمة بما فيها القتل و هو فرد غير عادي يحتاج إلى رعاية نفسية و طبية لأن نفسيته مهيأة لارتكاب أي جريمة ، ينتظر القطرة التي تفيض الكأس كما يقال .

وعليه يمكن القول أنه إذا استمرت الأوضاع على ما هي عليه و بقي العنف في تزايد ستصبح المؤسسة التعليمية في يوم من الأيام مكان لارتكاب الجرائم بما فيها القتل .

الجدول رقم (33) : يبين وجود زملاء للمبحوثين و لا ينتمون للمؤسسة .

وجود زملاء	ك	%
نعم	194	99.49
لا	01	0.51
مجموع	195	%100



المدرج التكراري رقم (4) : يبين وجود زملاء للمبحوثين و لا ينتمون للمؤسسة .

يتبين لنا من خلال العرض البياني و الذي يبين التلاميذ الذين لهم زملاء من خارج المؤسسة و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى المبحوثين الذين لهم زملاء من خارج المؤسسة و التي قدرت ب 99.49 % ، أما نسبة 0.51 % وهي خاصة بفرد واحد فقط ليس له زملاء من خارج المؤسسة.

ما يتضح لنا من خلال القراءة الإحصائية أن كل التلاميذ ما عدا واحد فقط لهم زملاء مـــــــن خارج المؤسسة ، أما علاقة هؤلاء الزملاء بالعنف الممارس في الثانوية نبينه في الجدول اللاحق .

الجدول رقم (34) : يبين تحريض الزملاء من خارج المؤسسة للمبحوثين على ممارسة السلوك العنيف و علاقته باستفزازهم الأساتذة .

الاستفزاز / التحريض	نعم		لا		مجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
حرضوني	25	24.04	07	07.78	32	16.49
لم يحرضوني	79	75.96	83	92.22	162	83.51
مجموع	104	100	90	100	194	100

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين تحريض الزملاء من خارج المؤسسة للمبحوثين على ممارسة السلوك العنيف و علاقته باستفزاز الأساتذة .

H_1 : يوجد تأثير بين المتغيرين (التحريض ، استفزاز الأساتذة) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج نظام spss تحصلنا على قيمة χ^2_c ب 10.403 ، أما القيمة χ^2_t عند مستوى 0.05 و درجة حرية df = 1 هي 3.841 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، أي أنه يوجد تأثير بين المتغيرين .

* حساب الارتباط r :

بفضل نظام spss تحصلنا على قيمته ب 0.18 بين التغيرين (التحريض ، استفزاز الأساتذة) و لاختبار وجود أو عدم وجود علاقة بينهما نقوم باختبار الفرضية التالية :

$H_0 : p = 0$ علاقة معدومة بينهما (معامل الارتباط غير دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0)

$H_1 : p \neq 0$ معامل الارتباط دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0 .

و لدراسة العلاقة بينهما نستعين بإحصائية t :

$$\frac{\sqrt{n-k}}{\sqrt{1-r^2}} \quad t = r = 0.18 \times \frac{\sqrt{195-2}}{\sqrt{1-(0.227)^2}} = 2.54$$

أما ستيودنت t المجدولة هي $t = (\frac{\propto}{2}, n-k)$ حيث $\propto$ المعنوية الدالة إحصائيا (نسبة الخطأ المسموح بها) و k عدد المتغيرات إذا t عبارة عن : $t = (0.025,193) = 1.96$.

بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة نرفض H_0 و عليه الارتباط بين تحريض الزملاء من خارج المؤسسة للمبحوثين على ممارسة السلوك العنيف داخل الثانوية و علاقته باستفزاز الأساتذة يختلف معنويا عن الصفر (0) بمستوى دلالة 5 % ، هذا يعني يوجد ارتباط بين المتغيرين.

يتضح من خلال الجدول رقم (34) و الخاص بتحريض الزملاء من خارج المؤسسة للمبحوثين على ممارسة السلوك العنيف و علاقته باستفزاز الأساتذة ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالتلاميذ الذين لا يحرضهم زملاء المتواجدون خارج المؤسسة على ممارسة العنف و التي بلغت 83.51 % ، أما نسبة الذين يحرضوهم فبلغت 16.49 % .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة بين المتغيرين نلاحظ أن أغلبية التلاميذ لهم زملاء من خارج المؤسسة في حين يحرضوهم على ممارسة العنف و السلوك العدواني في الثانوية و بالفعل قاموا بممارسته بحيث استفزوا أساتذتهم بنسبة 24.04 % ، أما المبحوثين الذين لهم زملاء من خارج المؤسسة و لم يحرضوهم على ممارسة العنف في الثانوية كانوا أقل عنفا و ذلك بنسبة 92.22 % .

من خلال هذه النسب الموجودة في الجدول نستنتج أن التلاميذ الذين تلقوا التحريض من زملائهم المتواجدون خارج الثانوية كانوا أكثر ممارسة للعنف بمعنى أنهم ينتمون إلى رفقاء السوء مقارنة بالآخرين الذين لهم كذلك زملاء من خارج المؤسسة و لكن لم يحرضوهم على ممارسة العنف في الثانوية ، و ما يمكن قوله هنا خاصة إذا أخذنا قيمة المؤشرين الإحصائيين χ^2 و **r** باستعانة ستيودنت t بعين الاعتبار هو أنه توجد علاقة و تأثير بين المتغيرين .

إن طبيعة السلوكات داخل جماعة الرفاق ذات الطابع العنيف يكتسبها التلميذ لتصبح جزءا من ممارساته الاجتماعية و التي قد تظهر في الثانوية ، لأن المراهق مولوع بتقليد الغير و هذا ما أكدته الكثير من الدراسات على أن نسبة الامتثال بجماعة الرفاق تكون عالية جدا لدى المراهقين .

و عليه يمكن القول من خلال ما سبق أن لجماعة رفقاء السوء دورا كبيرا في تنمية الســـــلوك العنيف و التي تظهر في تفاعله مع الآخرين في أماكن مختلفة بما فيها الثانوية .

*** جداول الفرضية الثالثة :**

الجدول رقم (35) : يبين كيفية قضاء وقت فراغ المبحوثين وعلاقته بكل من التعدي على الزملاء والرسوب المدرسي .

الرسوب / الشجار مع الزملاء / قضاء وقت الفراغ	سبق وأن رسبت				لم أرسب				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مشاهدة التلفاز	5	9.80	6	15.38	2	4.35	11	518.6	24	12.31
مشاهدة التلفاز+ ممارسة الرياضة	7	13.73	7	17.95	6	13.04	13	22.03	33	16.92
مشاهدة التلفاز+ التنزه مع الأصدقاء	5	9.80	5	12.82	3	6.52	9	615.2	22	11.28
مشاهدة التلفاز + التنزه + ممارسة الرياضة	5	9.80	3	7.69	8	17.39	7	11.86	23	11.79
مشاهدة التلفاز+ مطالعة الكتب	3	95.8	2	5.13	5	10.87	12	20.34	22	11.28
مشاهدة التلفاز + ألعاب الفيديو	26	50.98	16	41.03	22	47.83	7	11.86	71	236.4
المجموع	51	100	39	100	46	100	59	100	195	100

يتضح من خلال الجدول رقم (35) و الخاص بقضاء وقت فراغ المبحوثين و علاقته بالتعدي على الزملاء و الرسوب المدرسي ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت لدى المبحوثين الذين يقضوا وقت فراغهم في مشاهدة التلفاز بالإضافة إلى لعب ألعاب الفيديو و التي بلغت 36.28 % ، تليها نسبة الذين يشاهدون التلفاز و يمارسون الرياضة و التي بلغت 16.92 % ، أما آخر نسبة سجلت فكانت خاصة بالذين يشاهدون التلفاز و يتنزهون مع زملائهم و التي قدرت ب 11.28 % و قد وزعت هذه النسب على النموذجين التاليين كالآتي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الراسبين و الذي سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين يشاهدون التلفاز و يلعبون ألعاب الفيديو و تشاجروا مع زملائهم و التي بلغت 50.98 % ، تليها نسبة الذين يشاهدون التلفاز و يلعبون ألعاب الفيديو و لكن لم يتشاجروا مع أقرانهم و التي بلغت 41.03 % أما آخر نسبة سجلت كانت عند المبحوثين الذين يشاهدون التلفاز و يطالعون الكتب و لم يتشاجروا مع زملائهم و التي قدرت ب 5.13 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ غير الراسبين و التي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين يشاهدون التلفاز و يلعبون ألعاب الفيديو و تشاجروا مع زملائهم و التي قدرت ب 47.83 % تليها نسبة الذين يشاهدون التلفاز و يمارسون الرياضة و لم يتشاجروا مع أقرانهم و التي بلغت 22.03 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالمبحوثين الذين يشاهدون التلفاز و تشاجروا مع زملائهم و التي بلغت 4.35 % .

ما نستخلصه من القراءة الإحصائية للجدول هو أن أغلبية المبحوثين يفضلون قضاء وقت فراغهم في مشاهدة التلفاز و ألعاب الفيديو ، في حين أغلبيتهم مارسوا العنف في الثانوية سواء الراسبين أم الناجحين ، و هذا ربما يرجع إلى نوع البرامج التي يحبذون مشاهدتها ، فقد تكون البرامج التي تبث السلوك العدواني و العنيف ، ضف إلى ذلك ممارسة ألعاب الفيديو في معظمها إن لم نقل كلها تحتوي على ألعاب عنيفة ، لذلك فالتلاميذ تأثروا بما شاهدوه في التلفزيون أو ألعاب الفيديو و قاموا بإعادة ممارسة هذه السلوكات في الثانوية و تمثلت في الاعتداء على زملائهم و هذا عكس التلاميذ الذين يحبذون مشاهدة التلفاز و يمارسون الرياضة أو يحبذون مشاهدة التلفاز و مطالعة الكتب ، و هذا ما يدل على أن المطالعة و ممارسة الرياضة تهذب سلوك التلاميذ ، عكس ألعاب الفيديو و مشاهدة المشاهد العنيفة في التلفاز .

و الشيء الذي يمكن ملاحظته و يلفت الانتباه في الجدول كذلك هو أن كل التلاميذ يحبذون قضاء

وقت فراغهم في مشاهدة التلفاز و هو موجود في كل الخانات الخاصة بالمتغير – قضاء وقت الفراغ- ، لذلك يمكن القول أن ممارسة العنف من طرف هؤلاء المبحوثين سواء الراسبين أم غير راسبين ترجع إلى هذا السبب أي مشاهدة التلفاز أو بالأخرى نوع البرامج المختارة من طرف التلاميذ ، و هذا ما سنوضحه في الجدول اللاحق .

الجدول رقم (36) : يبين القنوات التي يفضل المبحوثين مشاهدتها وعلاقتها بكل من استفزاز الأساتذة والنتائج الدراسية المتحصل عليها .

النتائج / الاستفزاز / القناة	ضعيفة				متوسطة				جيدة				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأفلام	3	34.6	1	4.00	0	0.00	3	6.25	1	33.33	2	15.38	10	5.13
الرياضة	2	3.08	3	12.00	2	4.88	2	4.17	0	0.00	0	0.00	9	4.62
الأفلام والأغاني	46	70.77	17	68.00	28	68.29	28	58.33	1	33.33	1	707.	121	62.05
الأخبار والرياضة	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	7	53.85	7	83.5
الأفلام + الرياضة + الأغاني	7	610.7	1	4.00	5	12.20	5	10.42	1	33.33	2	15.38	21	610.7
الأفلام + الرياضة	7	610.7	3	12.00	6	14.63	10	20.83	0	0.00	1	707.	27	13.85
المجموع	65	100	25	100	41	100	48	100	3	100	13	100	195	100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه و الخاص بالقنوات التي يفضل المبحوثون مشاهدتها و علاقتها باستفزاز الأساتذة و النتائج الدراسية ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالمبحوثين الذين يفضلون القنوات التي تبث الأفلام و الأغاني و التي بلغت 62.05 % ، تلتها نسبة الذين يفضلون القنوات التي تبث الأفلام و البرامج الرياضية و التي بلغت 13.86 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين يفضلون القنوات التي تبث الأخبار و البرامج الرياضية و التي بلغت 3.58 % ، موزعين على النحو التالي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و الذي سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين يختارون القنوات التي تبث الأفلام و الأغاني و قاموا باستفزاز الأساتذة و التي بلغت 70.77 % ، تليها نسبة الذين يحبذون القنوات التي تبث الأفلام و الأغاني و لكن لم يقوموا باستفزاز الأساتذة و التي قدرت ب 68 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين يختارون القنوات التي تبث الرياضة و التي بلغت 30.8 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و الذي سجلت أكبر نسبة فيه لدى الذين يختارون القنوات التي تبث الأفلام و الأغاني و قاموا باستفزاز الأساتذة و التي قدرت ب 68.29 % ، أم آخر نسبة سجلت في هذا النموذج كانت خاصة بالذين يحبذون القنوات التي تبث الرياضة و لم يقوموا باستفزاز الأساتذة و التي بلغت 4.17 % .

النموذج الثالث و الخاص بالتلاميذ ذوو التحصيل الجيد و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى الذين يفضلون القنوات التي تبث الأخبار و الرياضة و لم يقوموا باستفزاز الأساتذة و التي قدرت ب 53.38 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة هنا كانت خاصة بالمبحوثين الذين يفضلون القنوات التي تبث الأفلام و البرامج الرياضية و لم يقوموا باستفزاز الأساتذة و التي بلغت 7.70 % .

ما نستخلصه من القراءة النسبية للجدول هو أن أغلبية المبحوثين يحبذون و يفضلون القنوات التي تبث الأفلام و هذا ما نلاحظه في كل الخانات الخاصة بهذا المتغير ، في حين أن أكبر عدد من هؤلاء المبحوثين قاموا بممارسة السلوك العدواني و العنيف في الثانوية و المتمثل في استفزاز الأساتذة خاصة من ذوي التحصيل الضعيف ، غير أنه هناك بعض التلاميذ من يشاهدون القنوات التي تبث الأفلام و لم يمارسوا السلوك العنيف و تحصلوا على نتائج جيدة ، و ربما يرجع هذا إلى نوع الأفلام التي يشاهدها هؤلاء المبحوثون لأن هناك من يحبذ مشاهدة الأفلام التاريخية و الدرامية و العاطفية

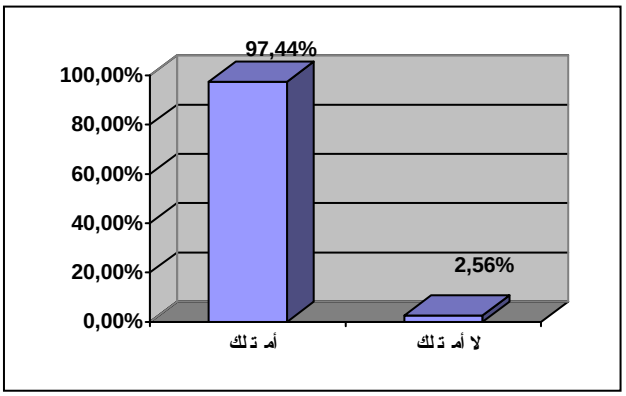
التي تقل فيها المشاهد العنيفة ، كذلك يتأثر سلوك المشاهد بالحجم الساعي للمشاهدة و هذا ما سنبينه في الجدول اللاحقة ، أي نوع الأفلام و الحجم الساعي و علاقتهما باكتساب السلوك العنيف ، لأن هناك من يتعلم هذا السلوك من خلال الملاحظة و هذا ما أكدته نظرية التعلم من خلال الملاحظة بحيث بنى رواد هذه النظرية أرائهم على أن الأفراد يمكنهم تعلم العنف و السلوك العدواني من خلال ملاحظة برامج العنف التي تعرض في وسائل الإعلام خاصة التلفاز ، و إن الأفراد يمكنهم أيضا تعديل سلوكهم في ضوء الشخصيات الشريرة التي تظهر على شاشة التلفاز فالأطفال يمكنهم تعلم و اكتساب نماذج جديدة للسلوك من ملاحظة إخوانهم و هم يمارسون نشاطاتهم و يمكنهم كذلك تعلم و اكتساب نماذج أخرى للسلوك من خلال مشاهدتهم لما يجري في التلفاز .

و عليه يمكن القول أن التعرض لحافز أو مثير عدواني من شأنه أن يزيد من الإثارة السيكولوجية و العاطفية للفرد ، هذه الإثارة بدورها سوف تزيد من احتمالات قيام الفرد بسلوك عدواني ، لذلك يرى أنصار هذا الاتجاه – نظرية تأثير الحوافز أو المثيرات – أن ما تنطوي عليه مسلسلات العنف من مصادمات أو مناوشات ذات طابع عنيف أو تهديدات تعمل على إثارة المشاهدين و تنمي شعورهم بإمكانية الاستجابة العدوانية لما شاهدوه ، و تزداد احتمالات الاستجابة العدوانية بزيادة الإحباط الذي يعانيه المشاهد في وقت التعرض لبرامج العنف .

و حسب هذا الاتجاه يمكننا إرجاع بعض الشيء من العنف الذي يمارسه التلاميذ في الثانوية إلى مشاهدة التلفاز بصفة عامة و بالأخص نوع البرامج التي يشاهدونها ، بحيث يتعلمون السلوك العدواني و العنيف من خلال المشاهدة ثم يعاد تقليد و إنتاج ما تعلموه و هذا ما لاحظناه في الجدولين السابقين بحيث أغلبية المبحوثين يحبذون و يفضلون قضاء وقت فراغهم أمام التلفاز ، كما يفضلون القنوات التي تبث الأفلام ، وهذه الأخيرة كلها تقريبا تحتوي على مشاهد عنيفة ، مما أثرت على سلوكهم ، بحيث أغلبيتهم مارسوا السلوك العنيف في الثانوية و كانوا أقل تحصيا و أكثر رسوبا .

الجدول رقم (37) : يبين امتلاك المبحوثين للهوائيات المقعرة في البيت وعلاقته بكل من تخريب ممتلكات المؤسسة والنتائج الدراسية المحصل عليها .

النتائج / التخريب / امتلاك الهوائي	ضعيفة				متوسطة				جيدة				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أملك	74	100	15	93.75	45	95.74	41	97.62	4	100	11	91.67	190	97.44
لا أمتلك	0	00	1	6.25	2	4.26	1	2.38	0	00	1	8.33	5	2.56
المجموع	74	100	16	100	47	100	42	100	4	100	12	100	195	100



المدرج التكراري رقم (5) : يبين امتلاك المبحوثين للهوائيات المقعرة في البيت وعلاقته بكل من تخريب ممتلكات المؤسسة والنتائج الدراسية المحصل عليها .

يتبين لنا من خلال العرض البياني أعلاه و الذي يبين امتلاك المبحوثين للهوائي المقعر في البيت و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة و النتائج المتحصل عيها ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالذين يمتلكون هوائي مقعر و التي بلغت 97.44 % ، و تشير هذه النسبة العالية إلى أن معظم المبحوثين إن لم نقل كلهم يمتلكون هوائيات مقعرة ، أما النسبة المتبقية كانت خاصة بالمبحوثين الذين لا يمتلكون هذه الوسيلة و التي بلغت 2.56 % .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة و التداخل بين المتغيرات الثلاثة (الامتلاك ، التخريب ، التحصيل) نلاحظ أن أغلبية المبحوثين الذين يمتلكون هوائيات مقعرة أكبر نسبة منهم سجلت عند الذين قاموا بتخريب ممتلكات المؤسسة و تحصلوا على نتائج ضعيفة بنسبة 100 % ، أما التلاميذ الذين لا يمتلكون هوائيات مقعرة فأكبر نسبة عندهم سجلت عند الذين لم يقوموا بسلوك التخريب و تحصلوا على نتائج جيدة بنسبة 8.33 % .

ما نستخلصه من القراءة الإحصائية للجدول هو أن أغلبية المبحوثين يمتلكون هوائيات مقعرة في البيت و كانوا أكثر ممارسة للسلوك العنيف في الثانوية ، و كانوا من ذوو التحصيل الضعيف و المتوسط ، و يمكننا إرجاع العلاقة بين الهوائي المقعر و السلوك العنيف إلى نوع القناة و البرامج التي يختارها المبحوثون بحيث تبين في الجدول السابق أنهم يختارون و يحبذون القنوات التي تبث الأفلام .

أما التلاميذ الذين لا يمتلكون هوائيات مقعرة فكانوا أقل ممارسة للعنف في الثانوية و قد يرجع ذلك إلى كونهم لا يشاهدون مختلف القنوات التي تبث مختلف البرامج المليئة بالسلوك العنيف ، أي كانوا أقل تأثيرا من أقرانهم الذين يمتلكون هوائي .

و عليه يمكن القول أن للهوائي المقعر سلبيات كثيرة خاصة إذا كان للأطفال – المراهقين- لهم حرية اختيار البرامج و ذلك بسبب القنوات الكثيرة و المختلفة في البث ، فهناك من تبث مشاهد خليعة و هناك من تبث مشاهد مليئة بالسلوك العنيف ، ضف إلى ذلك كثرة البرامج الوافدة من الفضاء فهي تحتم على الفرد الجلوس ساعات طويلة لمشاهدتها ، الأمر الذي يؤدي إلى التقليل من التفاعل الأسري و غياب الحوار ، و بالتالي تقليص دور الأولياء في تنشئة أبنائهم ، و بذلك تتحول الأسرة من أسرة مترابطة إلى أسرة مغتربة فاقدة لوظيفتها و ترابطها ، إضافة إلى تغيير سلوكات الأفراد تأثرا بما يشاهدونه على الفضائيات .

الجدول رقم (38) : يبين نوع الأفلام التي يحبذ المبحوثين مشاهدتها و علاقتها بكل من الشجار مع الأساتذة و الهروب من المؤسسة .

الهروب / الشجار / نوع الأفلام	أهرب باستمرار				لا أهرب				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
بوليسية	17	36.96	4	626.6	11	4116.	18	26.87	50	525.6
خيالية	3	6.52	3	20	7	10.45	10	414.9	23	11.79
عاطفية	0	00	3	20	3	4.48	9	13.43	15	7.69
عاطفية +بوليسية+خيالية	5	10.87	1	6.67	8	11.94	8	11.94	22	11.28
بوليسية+خيالية+ ألكراتي	16	34.78	3	20	34	50.75	11	116.4	64	32.82
خيالية + تاريخية و درامية	5	10.87	1	6.67	4	5.97	11	116.4	21	10.77
المجموع	46	100	15	100	67	100	67	100	195	100

يتضح من خلال الجدول أعلاه و الخاص بنوع الأفلام التي يشاهدها المبحوثون و علاقتها بالشجار مع الأساتذة و الهروب من المؤسسة و الغياب عنها ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاص بالذين يشاهدون الأفلام البوليسية و الخيالية و الكراتي و التي بلغت 32.82 % ، تليها نسبة الذين يشاهدون الأفلام البوليسية و التي قدرت ب 25.65 % ، أما آخر نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالمبحوثين الذين يشاهدون الأفلام العاطفية و التي بلغت 7.69 % .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة و التداخل بين المتغيرات نلاحظ في النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين يهربون من الثانوية باستمرار و يتغيبون عنها أن أغلبيتهم يشاهدون الأفلام التي تبث الصور و المشاهد العنيفة و أكبر النسب سجلت عند الذين تشاجروا مع أساتذتهم ، بحيث سجلت نسبة 36.96 % عند الذين يشاهدون الأفلام البوليسية ، تلتها نسبة 34.78 % و الخاصة بالذين يشاهدون الأفلام البوليسية و الخيالية و أفلام الكراتي ، و بعدها سجلت نسبة الذين يتابعون الأفلام البوليسية و الخيالية و العاطفية و التي بلغت 10.87 % ، و هذه النسب المذكورة هي الأكبر في هذا النموذج إذا قارناها بالذين لم يتشاجروا .

أما بالنسبة للنموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين لا يتغيبون و لا يهربون من المؤسسة باستمرار نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت عند الذين يشاهدون الأفلام البوليسية و الخيالية و الكراتي و تشاجروا مع أساتذتهم و التي بلغت 50.75 % ، أما آخر نسبة سجلت فكانت خاصة بالذين يشهدون الأفلام العاطفية و تشاجروا مع أساتذتهم و التي بلغت 4.48 % .

ما نستخلصة من القراءة النسبية للجدول هو أن أغلبية التلاميذ إن لم نقل معظمهم يشاهدون الأفلام التي تبث السلوك العنيف و المتمثلة في الأفلام البوليسية و الخيالية و الكراتي ، مما أدى إلى تأثرهم بما شاهدوه من صور و مشاهد عنيفة و أعادوا إنتاج هذه السلوكات في الثانوية ، لأن معظمهم حسب المعطيات الموجودة في الجدول تشاجروا مع أساتذتهم ، و هذا عكس التلاميذ الذين يشاهدون الأفلام العاطفية التي لا تبث في أغلب الأحيان المشاهد العنيفة ، بحيث كانوا ممن لا يمارسون السلوك العنيف في الثانوية .

و ما يمكن استخلاصه من هذه النسب و التحليل هو أن هناك علاقة بين مشاهدة الأفلام و ممارسة السلوك العنيف و التحصيل الدراسي ، بحيث التلاميذ الذين يشاهدون السلوك العنيف من خلال الأفلام (الخيالية ؛ البوليسية ، الكراتي) التي تعرض مثل هذه الصور ، أعادوا إنتاج ما شاهدوه في الثانوية و تجسد في الشجار مع أساتذتهم و كانوا أكثر هروبا و غيابا عن المؤسسة .

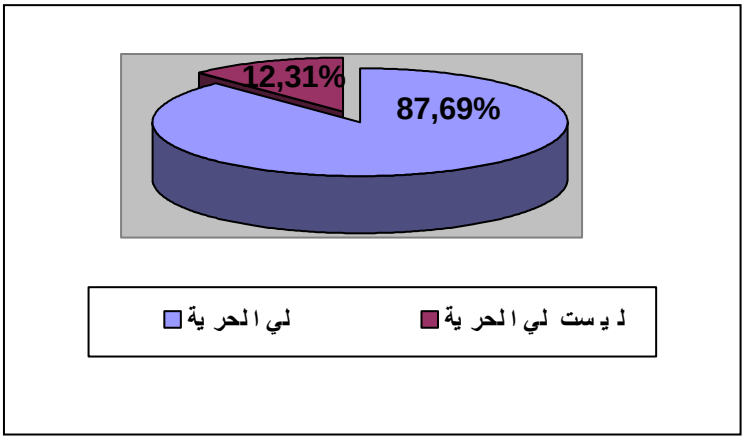
إن المشاهد المثيرة بما فيها من لقطات توحي بالعنف تؤثر على المشاهد ، فكيف هو حال المشاهد المراهق ؟ فهو كثير الانبهار بالممثلين و في كثير من الأحيان يقتبس منهم باعتبارهم نماذج يقتدي بها في حياته الاجتماعية ، كما لاحظنا في أحد الجداول السابقة أن معظم وقت هؤلاء المراهقين يقضونه بالقرب من التلفاز يشاهدون مختلف الأفلام منها البوليسية و الخيالية و الكراتي كما لاحظنا من هذا الجدول أن الأفلام التي تحمل معاني العنف و ما يتبع ذلك من ضرب و حرب عصابات كلها مواضيع تشد انتباه المراهق ، و حتى الأفلام العاطفية قد تترك آثارا للعنف .

إذن الأفلام ذات المشاهد العنيفة قد تخلف لدى المشاهد المراهق سلوكات تتسم بالعنف ، و التي سيعيد إنتاجها لا محال في أماكن مختلفة و الثانوية جزء من ذلك .

فأفلام العنف و الجريمة قد تعطي الحدث أو البالغ شعورا خفيا بأن ثمة طريقة أخرى للحياة خلافا لطريقة الكسب المشروع ، و أن حياة الجريمة مليئة بمظاهر الشجاعة و الجرأة و الذكاء كما تعلمهم أن العنف و الجريمة قد تؤدي بصورة ما إلى إشباع كثير من الرغبات التي يحلم بها المراهقون و الاستمتاع بكافة الجوانب البراقة في الحياة .

الجدول رقم (39) : يبين حرية اختيار المبحوثين للبرامج التلفزيونية و علاقته بدفع الزملاء و النتائج الدراسية المتحصل عليها .

النتائج / الدفع / الحرية	ضعيفة				متوسطة				جيدة				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
لي الحرية	63	98.44	22	84.62	34	89.47	45	88.24	1	50	6	42.86	171	87.69
ليس لي الحرية	1	1.56	4	15.38	4	10.53	6	11.76	1	50	8	57.14	24	12.31
المجموع	64	100	26	100	38	100	51	100	2	100	14	100	195	100



العرض الدائري رقم (11) : يبين حرية اختيار المبحوثين للبرامج التلفزيونية و علاقته بدفع الزملاء و النتائج الدراسية المتحصل عليها .

يتضح من خلال العرض الدائري رقم (11) و الذي يبين حرية اختيار المبحوثين للبرامج التلفزيونية و علاقتها بدفع الزملاء في الثانوية محاولة لإسقاطهم و النتائج الدراسية المتحصل عليها أن أكبر نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالذين لهم حرية الاختيار و التي قدرت ب 87.69 % ، أما نسبة 12.31 % كانت خاصة بالذين ليس لهم حرية الاختيار .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة و التداخل بين المتغيرات الثلاثة نلاحظ أن معظم التلاميذ الذين لهم حرية الاختيار مارسوا العنف في الثانوية و المتمثل في دفع زملائهم محاولة لإسقاطهم و تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة ، بحيث عند ذوي التحصيل الضعيف سجلت نسبة 98.44 % و عند الذين تحصلوا على نتائج متوسطة كانت نسبتهم 89.47 % .

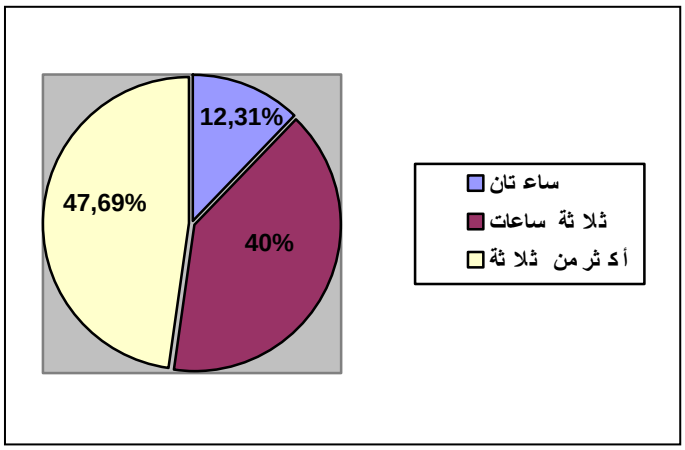
أما المبحوثين المراقبين من طرف أفراد أسرهم في اختيار نوع البرامج التلفزيونية فسجلت أكبر نسبة منهم عند الذين لم يمارسوا السلوك العدواني و العنيف في الثانوية و تحصلوا على نتائج جيدة و التي بلغت 57.14 % .

ما نستخلصه من النسب الموجودة في الجدول هو أن معظم المبحوثين لهم حرية اختيار البرامج التي يحبذون مشاهدتها و كانوا أكثر ممارسة للعنف من الذين ليس لهم الحرية ، في حين تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة ، و يمكن أن نرجع ممارسة السلوك العنيف في الثانوية إلى حرية الاختيار لأن معظم المبحوثين إن لم نقل كلهم يفضلون مشاهدة القنوات التي تبث الأفلام التي بها السلوك و المشاهد العنيفة مثل أفلام الكراتي و البوليسية و الخيالية ، و هذا ما لاحظناه في الجدول

السابق ، و ما يمكن قوله كذلك في هذا الجانب أن الأسرة و بالأحدى الوالدان تخليا عن أداء وظائفهم منها وظيفة مراقبة أبنائهم لما يشاهدونه ، و تركوا تنشئة أبنائهم تابعة للتلفاز ، و هذا عكس التلاميذ الذين يتدخل أوليائهم في اختيار نوع البرامج بحيث كانوا أقل عنفا و أحسن تحصيلا.

الجدول رقم(40) : يبين الحجم الساعي للمشاهدة من طرف المبحوثين وعلاقته باستفزاز الأساتذة وشعورهم داخل المؤسسة .

الشعور / الاستفزاز / الحجم الساعي	أشعر بالملل وإحباط				لا أشعر بالملل والإحباط				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ساعتان	6	6.38	5	8.77	2	20	11	32.35	24	12.31
ثلاثة ساعات	29	30.85	28	49.12	4	40	17	50	78	40
أكثر من ثلاثة ساعات	59	62.77	24	42.11	4	40	6	17.65	93	47.69
المجموع	94	100	57	100	10	100	34	100	195	100



العرض الدائري رقم (12) : يبين الحجم الساعي للمشاهدة من طرف المبحوثين وعلاقته باستفزاز الأساتذة وشعورهم داخل المؤسسة .

يتضح من خلال الجدول رقم (40) و الخاص بالحجم الساعي لمشاهدة المبحوثين للتلفاز و علاقته باستفزاز الأساتذة و الشعور بالملل و الإحباط داخل المؤسسة ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت لدى المبحوثين الذين تفوق مشاهدتهم للتلفاز أكثر من ثلاث ساعات و التـــي بلغت 47.69 % أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين يشاهدون التلفاز لمدة ساعتين و التي قـــــدرت ب 12.31 % ، موزعين بالشكل التالي :

النموذج الأول و الخاص بالمبحوثين الذين يشعرون بالملل و الإحباط داخل الثانوية ، و قد سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين يشاهدون التلفاز أكثر من ثلاث ساعات و قاموا باستفزاز الأساتذة و التي بلغت 62.77 % ، أما آخر نسبة سجلت هنا كانت خاصة بالذين يشاهدون التلفاز لمدة ساعتين و قاموا باستفزاز الأساتذة و التي قدرت ب 6.38 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين لا يشعرون بالملل و الإحباط داخل الثانوية و الذي سجلت أكبر نسبة فيه لدى الذين يشاهدون التلفاز ثلاث ساعات و لم يقوموا باستفزاز الأساتذة و التي بلغت 50 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت عند الذين يشاهدون التلفاز أكثر من ثلاثة ساعات و لم يقوموا باستفزاز الأساتذة و التي بلغت 17.65 % .

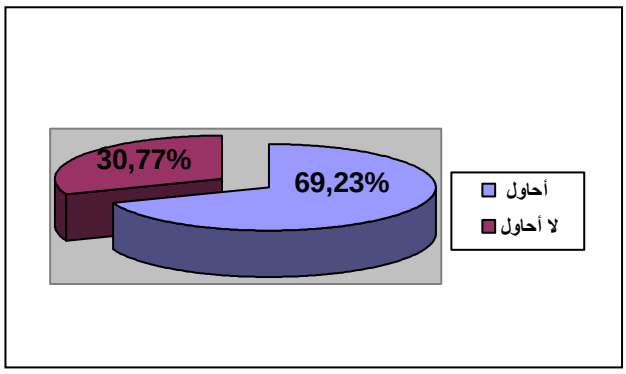
ما نستخلصه من القراءة الرقمية للجدول هو أن أغلبية أفراد العينة يشاهدون أكثر من ثلاثة ساعات ، ضف إلى أنهم كانوا من أكثر التلاميذ يشعرونا بالملل و الإحباط داخل المؤسسة وممن مارسوا السلوك العنيف في الثانوية ، معنى ذلك أن هناك علاقة تأثر و تأثير بين الحجم الساعي للمشاهدة و السلوك العنيف ، في حين أن معظم التلاميذ كما رأينا في الجداول السابقة يحبذون القنوات التي تبث الأفلام و أغلبيتهم يفضلون الأفلام التي تحتوي على السلوك العنيف .

و السبب في تضاعف عدد الساعات التي يقضيها الأفراد أمام جهاز التلفاز- خصوصا الأطفال و المراهقين – ترجع إلى زيادة ساعات الإرسال ، إن مشاهدة مختلف البرامج التلفزيونية جعل العديد من المهتمين في مجال الإعلام و علم الاجتماع يطرحون عدة تساؤلات من بينها ما الآثار السلبية و الايجابية التي تتركها مشاهدة بعض البرامج التلفزيونية على سلوك الأطفال ؟ .

يمكن القول أن الإذاعة المرئية حظيت بنصيب وافر من البحث و الدراسة لم تحظ به أي وسيلة إعلامية أخرى ، و قد تناولت هذه الدراسات و الأبحاث جوانب عديدة أبرزها دراسة الآثار السيئة لمشاهدة برامج العنف .

الجدول رقم (41) : يبين محاولة التقليد لما شاهده المبحوثين في التلفاز وعلاقته برمي المحفظة من أعلى الطابق و شعورهم داخل الثانوية .

الشعور / رمي المحفظة / التقليد	أشعر بملل و إحباط				لا أشعر				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أحاول أن أقلد	88	88	31	60.78	5	50	11	5.932	135	69.23
لا أحاول	12	12	20	39.22	5	50	23	67.65	60	30.77
المجموع	100	100	51	100	10	100	34	100	195	100



العرض الدائري رقم (13) : يبين محاولة التقليد لما شاهده المبحوثين في التلفاز وعلاقته برمي المحفظة من أعلى الطابق و شعورهم داخل الثانوية .

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه و الخاص بمحاولة تقليد ما شاهده المبحوثون في التلفاز و علاقته برمي المحفظة من أعلى الطابق و شعورهم داخل الثانوية ، أن أعلى نسبة سجلت كانت خاصة بالذين يحاولون تقليد ما شاهدوه في التلفاز و التي بلغت 69.23 % ، أما نسبة 30.77 % كانت خاصة بالذين لا يحاولون تقليد ما شاهدوه .

أما إذا نظرنا إلى التداخل فيما بين المتغيرات الثلاثة نلاحظ أن التلاميذ يحاولون تقليد ما شاهدوه في التلفاز أغلبيتهم مارسوا العنف و تمثل في رمي محافظ زملائهم من أعلى الطابق وكانوا ممن يشعرون بالملل و الإحباط داخل الثانوية و التي بلغت نسبتهم 88 % .

أما التلاميذ الذين لا يحاولون تقليد ما شاهدوه كانوا أقل ممارسة للعنف كما أنهم لا يشعرون بالملل و الإحباط داخل المؤسسة ، بحيث سجلت أكبر نسبة منهم عند الذين لم يقوموا برمي محافظ أقرانهم من أعلى الطابق و التي بلغت 67.65 % .

يتبين لنا من خلال القراءة العددية للجدول أن أغلبية المبحوثين يحاولون تقليد ما يشاهدونه على شاشة التلفاز ، معنى هذا أن لهم قابلية لممارسة العنف ، خاصة إذا عرفنا أن معظمهم يشاهدون الأفلام التي تبث السلوك العنيف و يشاهدونها لأكثر من ثلاث ساعات كما تبين في الجداول السابقة و بالفعل قام هؤلاء المبحوثين بممارسة العنف في الثانوية سواء على ممتلكات المؤسسة أو على أعضاء الأسرة التربوية من أساتذة و إداريين و غيرهم ، و حتى على زملائهم ممن زاولوا معهم الدراسة كما هو مبين في الجدول ، لذلك كانوا محبطين نفسيا و يشعرون بالملل و الإحباط داخل الثانوية ، مما انعكس بالسلب على تحصيلهم الدراسي .

لذلك يمكن القول أن المشاهد العنيفة التي يعرضها التلفاز سواء المخصصة للأطفال مثل أفلام الكارتون أو التي تعرض للجميع ذات تأثير مباشر على السلوك الاجتماعي للحدث حيث تستثير خياله و تدفعه في بعض الأحيان إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدونها خاصة ما اتصل بها بالمغامرات و العنف ، و قد تتحول حالات و محاولات التقليد و المحاكاة إلى ممارسة فعلية لأعمال العنف التي يترتب عنها انسياق الحدث في مسارات الجنوح ارتكاب الجرائم .

كذلك إظهار بعض المجرمين و الخارجين عن القانون في الأعمال الدرامية على أنهم أشخاص يتمتعون بالثروة و القدرات غير عادية تجعل الحدث في كثير من الأحيان يمتثلون هؤلاء الأشخاص على أنهم هم المثل الأعلى ، ثم يبدأون في تقليدهم و النتيجة تكون مرضية في كل الأحوال فهم إن نجحوا في هذا التقليد أصبحوا جانحين و منحرفين و خارجين عن القانون و على ما هو متعارف عنه في الأسر و المجتمع ، و إن فشلوا أصابهم الفشل و الملل و الإحباط .

و ما يمكن قوله عن هذا الجهاز أنه يتحمل النصيب ربما الأكبر من المسؤولية عن انتشار ظاهرة العنف خاصة عند المراهقين ، و هذا رأي أغلب الباحثين ، بل هو رأي الرجل العادي الذي ينظر للأمر نظرة سطحية مجردة من البحث العلمي .

الجدول رقم (42) : يبين نوع الجنس وعلاقته بالشجار مع الأساتذة و النتائج الدراسية المتحصل عليها .

النتائج / الشجار / الجنس	ضعيفة				متوسطة				جيدة				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ذكر	35	53.03	7	29.17	24	52.17	12	27.91	1	25	3	25	82	42.05
أنثى	31	46.97	17	70.83	22	47.83	31	72.09	3	75	9	75	113	57.95
المجموع	66	100	24	100	46	100	43	100	4	100	12	100	195	100

يتضح من خلال الجدول أعلاه و الخاص بنوع الجنس و علاقته بالشجار من الأساتذة و النتائج الدراسية المتحصل عليها ، أن جنس الإناث أكثر من جنس الذكور بنسبة 57.95 % ، أما الذكور كانت نسبتهم 42.05 % ، موزعين على النحو التالي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ ذوو التحصيل الضعيف و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى جنس الإناث و اللائي لم تتشاجرن مع أساتذتهم و التي بلغت 70.83 % ، تليها نسبة الذكور الذين تشاجروا مع أساتذتهم و التي قدرت ب 53.03 % ، أما آخر نسبة سجلت هنا كانت خاص بالذكور الذين لم يتشاجروا مع أساتذتهم و التي بلغت 29.17 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و الذي سجلت أكبر نسبة لدى جنس الإناث و اللائي تشاجرن مع أساتذتهم و التي قدرت ب 72.09 % ، تليها نسبة الذكور الذين تشاجروا مع أساتذتهم و التي قدرت ب 52.17 % ، أما آخر نسبة سجلت في هذا النموذج فكانت خاصة بالذكور الذين لم يتشاجروا مع أساتذتهم و التي بلغت 27.91 % .

النموذج الثالث و الخاص بالتلاميذ ذوو التحصيل الجيد و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند جنس الإناث اللائي تشاجرن أو لم يتشاجرن مع أساتذتهم على السواء والتي بلغت 75 % لكلا الفئتين معا.

ما نستخلصه من القراءة الرقمية للجدول هو أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور ، و لكن في ممارسة السلوك العنيف في المؤسسة نجد الذكور أكثر ممارسة له من الإناث .

إن البعد السوسيولوجي الذي نحلل من خلاله القراءة الرقمية للجدول ، يظهر في المكانة الاجتماعية التي تميز بها الأسرة الجزائرية الذكر عن الأنثى .

فالذكر هو الأكثر إقبالا على العنف داخل الثانوية و هذا السلوك سوى إعادة إنتاج سلوك عنيف مكتسب من مختلف الأوساط الاجتماعية ، و الأسرة أول مكان اجتماعي يحفز هذا السلوك باعتبار العنف سمة الرجولة ، و لذلك نجد الابن أكثر عنفا في أسرته و بالتالي في الثانوية التي ينتمي إليها .

لذلك يمكن القول أن الظروف الاجتماعية تعتبر بمثابة دافع و محفز لظهور العنف لدى الذكور مقارنة بالإناث ، حيث أصبح العنف مرادفا للقوة و الشجاعة فالعنف سمة للبروز و الظهور و المواقف الاجتماعية جاءت لتؤكد هذا الوضع ، بالنسق الأسري يعمل على غرس أنماط السلوك العنيف لدى الذكور و المرأة تساهم في ترسيخ ذلك عن طريق نوع التعامل الاجتماعي الخاص مع

الذكور الذي يأخذ صفة التفضيل عن الإناث ، و هي في نفس الوقت الضحية الأولى لعنف الذكور و مع ذلك تحافظ على نفس القيم و تعيد إنتاجها مع أبنائها و طبيعة هذا التعامل – التفضيل- سيخلق عنفا خاصا بالإناث . إن العنف لا يقتصر على جنس دون آخر و إنما يمس كليهما لكن بدرجات متفاوتة كما لاحظناه في الجدول .

الجدول رقم (43): يبين المستوى التعليمي وعلاقته بالاعتداء على الزملاء والرسوب المدرسي.

الرسوب / الاعتداء / المستوى	نسبة أنا أرسب				لم أرسب				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
السنة الأولى	26	45.61	16	48.48	25	54.35	17	28.81	84	43.08
السنة الثانية	8	14.04	2	6.06	16	34.78	31	52.54	57	29.23
السنة الثالثة	23	640.3	15	645.4	5	10.87	11	518.6	54	27.69
المجموع	57	100	33	100	46	100	59	100	195	100

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (43) و الذي يبين المستوى التعليمي للمبحوثين و علاقته بالاعتداء على الزملاء و الرسوب المدرسي ، أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالذين يدرسون في السنة الأولى بنسبة 43.08 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالمبحوثين المسجلين في السنة الثالثة و التي قدرت ب 27.69 % موزعين على النحو كالتالي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ غير الراسبين و الذي سجلت أكبر نسبة فيه لدى المسجلين في السنة الأولى و لم يعتدوا على زملائهم في الثانوية و التي بلغت 48.48 % ، أما آخر نسبة سجلت في هذا النموذج فكانت خاصة بالمسجلين في السنة الثانية و لم يعتدوا على أقرانهم و التي قدرت ب 6.06 % .

النموذج الثاني و الخاص بالمبحوثين الراسبين و الذي سجلت أكبر نسبة فيه لدى المسجلين في السنة الأولى و اعتدوا على أقرانهم و التي بلغت 54.35 % ، تليها نسبة المسجلين في السنة الثانية

و الذين اعتدوا على زملائهم و التي قدرت ب 52.54 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالذين يزاولون دراستهم في السنة الثالثة و اعتدوا على زملائهم و التي قدرت ب 10.87 % .

ما نستخلصه من القراءة الإحصائية للجدول هو أن عدد التلاميذ في تناقص كلما انتقنا من سنة إلى أخرى و هذا يدل على رسوب التلاميذ ، ضف إلى ذلك أن التلاميذ المسجلين في السنوات الثلاثة مارسوا السلوك العنيف في الثانوية و لكن بدراجات متفاوتة ، معنى هذا أن هناك علاقة بين الرسوب و ممارسة العنف و العكس صحيح .

أما بالنسب للتلاميذ غير الراسبين كانوا أقل ممارسة للعنف في الثانوية خاصة منهم المسجلين في السنة الثانية و الثالثة ، لأن هاتان الفئتان تفكران بجدية في التحصيل الدراسي و بالأحرى في شهادة البكالوريا ، لذلك فشغلهم الشاغل في الثانوية الاهتمام بالدراسة ، و هذا ما لاحظناه في الجدول خاصة من جانب التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة بحيث كانوا أقل ممارسة للعنف .

هذا بالإضافة إلى أن التلاميذ المسجلين في هاتين الفئتين – الثانية و الثالثة- و بالأخص الذين يزاولون دراستهم في السنة الثالثة أكثر تعودا على الثانوية و تلاءما مع الحركية الاجتماعية لجماعة الفاعلين فيها سواء أكانوا مراقبين أم أساتذة ، لذلك نجدهم أقل عنفا ، أما سبب ممارسة العنف من طرف المسجلين في السنة الأولى و البعض الأخر من المسجلين في السنة الثانية قد يرجع ربما إلى عامل السن كونهم صغار السن ، و اعتادوا على مثل هذه السلوكات في المرحلة السابقة من التعليم هذا من جهة و من جهة أخرى لا يفكرون في شهادة البكالوريا ، أي أقل تخوفا من نتائجهم فهم لا يعيرون لها اهتماما ، ضف إلى ذلك أنهم لم يعتادوا على المكان و الفاعلين في الأسرة التعليمية كما أنهم يجهلون رد فعل المسؤولين في الثانوية إزاء تصرفاتهم خاصة من جانب المسجلين في السنة الأولى لذلك نجدهم أكثر ممارسة للسلوك العنيف ، و هذا ما أكده المراقب العام للثانوية التي أجريت فيها هذا البحث عند حديثي معه حول هذه الظاهرة ، بحث قال بأن التلاميذ الذين يأتون من المرحلة السابقة أي من الإكمالية و هنا يخص بالذكر التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ثانوي هم الأكثر إقبالا على ممارسة السلوك العنيف و نحن الإداريين و الأساتذة نجدوا صعوبة في التعامل معهم و صعوبة في القضاء على هذه الممارسات ، و هذا ما لاحظناه بالفعل في الجدول سواء من الراسبين أو غير راسبين كانوا أكثر ممارسة للعنف من الآخرين المسجلين في السنوات الأخرى .

الجدول رقم (44) : يبين سن المبحوثين وعلاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة و شعورهم فيها بالملل و الإحباط .

الشعور / التخريب / السن	أشعر بالملل والإحباط				لا أشعر بالملل والإحباط				المجموع	
	نعم		لا		نعم		لا		ك	%
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
15	4	83.6	0	00	0	00	2	6.90	6	3.08
16	15	13.76	5	11.90	3	20	6	20.69	29	14.87
17	37	33.94	20	47.62	10	66.66	10	34.48	77	39.49
18	19	17.43	13	30.95	1	6.67	5	17.24	38	19.49
19	19	17.43	3	57.1	1	6.67	3	10.34	26	13.33
20	15	13.76	1	2.38	0	00	2	6.90	18	9.23
21	0	00	0	00	0	00	1	3.45	1	0.51
المجموع	109	100	42	100	15	100	29	100	195	100

يتضح من خلال الجدول أعلاه و الخاص بسن المبحوثين و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة شعورهم فيها بالملل و الإحباط أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت عند الذين يبلغ سنهم17 سنة و التي بلغت 39.49 % ، تليها نسبة الذين يبلغون سن 16 سنة و التي بلغت 14.87% ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالتلاميذ البالغين 21 سنة التي قدرت ب 0.51 % .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة بين المتغيرات الثلاثة في النموذج الأول نلاحظ أن النسب الكبيرة سجلت عند الذين خربوا ممتلكات المؤسسة مهما كان سنهم بدءا من سن 15 سنة بحيث كان عددهم في هذا السن 4 مبحوثين قاموا كالهم بتخريب الممتلكات ، إلى غاية التلاميذ البالغين 20 سنة بحيث أكبر نسبة منهم قاموا كذلك بتخريب ممتلكات الثانوية و التي بلغت 13.76 % ، ما عدا التلاميذ في سن 17 و 18 سنة سجلت أكبر النسب منهم عند الذين لم يخربوا ممتلكات المؤسسة .

أما النموذج الثاني و الخاص بالذين لا يشعرون بالملل و الإحباط قد سجلت أكبر النسب عنـــــد

الذين لم يخربوا ممتلكات المؤسسة بدءا من سن 15 إلى غاية 21 سنة باستثناء التلاميذ الذين يبلغون سن 17 سنة فقط ، بحث سجلت عند التلاميذ الذين سنهم 16 سنة 20.69 % ، و عند الذين سنهم 18 سنة 17.24 % و عند الذين في سن 21 سنة 30.45 % .

ما نستخلصه من القراءة الإحصائية للجدول هو أن هناك علاقة بين الشعور بالملل و الإحباط داخل المؤسسة و ممارسة السلوك العدواني فيها ، بحيث نلاحظ أن الذين ينتابهم هذا الشعور أغلبيتهم قاموا بتخريب ممتلكات المؤسسة ، وهذا عكس التلاميذ الذين لا يشعرون بهذا كانوا أقل ممارسة للعنف بحيث لم يخربوا ممتلكات المؤسسة .

غير أنه لا يوجد فرق كبير في مؤشر السن ما عدا الذين سنهم 15 سنة و الذين يشعرون بالملل و الإحباط كلهم قاموا بتخريب الممتلكات ، و السبب في عدم وجود فرق في السن بالنسبة للتخريب كان السؤال الموجه للمبحوثين للسنوات الدراسية السابقة التي مر بها التلميذ ، فالمبحوث المسجل في السنة الثانية و الثالثة إن قام بها السلوك في السنة الأولى مثلا يجيب بنعم ، فالسؤال الموجه هنا للمبحوث يرجعه للماضي القريب .

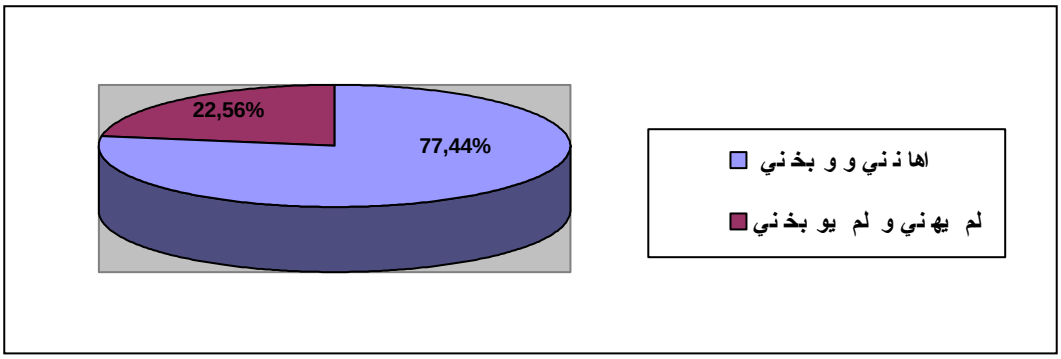
الفصل الثامن

جداول الفرضية الرابعة و نتائج الدراسة .

* جداول الفرضية الرابعة :

الجدول رقم (45) : يبين إهانة و توبيخ الأساتذة للمبحوثين و علاقته باستفزازهم للأساتذة .

الاستفزاز / الإهانة و التوبيخ	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أهانني و وبخني	90	86.54	61	67.03	151	77.44
لم يهنني و لم يوبخني	14	13.46	30	32.97	44	22.56
المجموع	104	100	91	100	195	100



العرض الدائري رقم (14) : يبين إهانة و توبيخ الأساتذة للمبحوثين و علاقته باستفزازهم للأساتذة .

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين إهانة و توبيخ الأساتذة للتلاميذ و استفزاز التلاميذ لهم .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (الإهانة ، الاستفزاز) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج spss تحصلنا على قيمة χ_c^2 ب 10.568 ، أما القيمة χ_t^2 عند مستوى 0.05 و درجة حرية df = 1 هي 3.841 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 .

يتبن من خلال الجدول رقم (45) و الخاص بإهانة و توبيخ الأساتذة للمبحوثين أمام زملائهم و علاقته باستفزازهم للأساتذة ، و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى الذين يهينهم و يوبخهم الأساتذة أمام زملائهم و التي بلغت 77.44 % ، أما نسبة 22.56 % فخاصة بالذين لم يهنهم ولم يوبخهم الأساتذة أمام أقرانهم .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة بين المتغيرين في الجدول نلاحظ أن التلاميذ أهانهم و وبخهم أساتذتهم أمام زملائهم سجلت أكبر نسبة عند الذين قاموا باستفزاز الأساتذة التي بلغت 86.54 % بينما المبحوثين الذين لم يسبق لهم و أن أهانهم و وبخهم أساتذتهم سجلت أكبر نسبة عند الذين لم يستفزوا الأساتذة و التي قدرت ب 32.97 % .

نستخلص من خلال القراءة الإحصائية أن أغلبية المبحوثين أهانهم و وبخهم أساتذتهم أمام زملائهم ، أي أن الأساتذة يستخدمون الأسلوب العنيف في التفاعل مع تلامذتهم ، و التلاميذ قاموا بالرد عليهم بنفس الأسلوب بحيث سجلت أكبر نسبة منهم عند الذين استفزوا أساتذتهم ، معنى ذلك أن العنف يولد أو ينتج العنف ، و هذا عكس التلاميذ الذين لم يسبق و أن أهانهم و وبخهم أساتذتهم بحيث كانوا أقل ممارسة للسلوك العنيف في الثانوية و المتمثل في استفزاز الأساتذة .

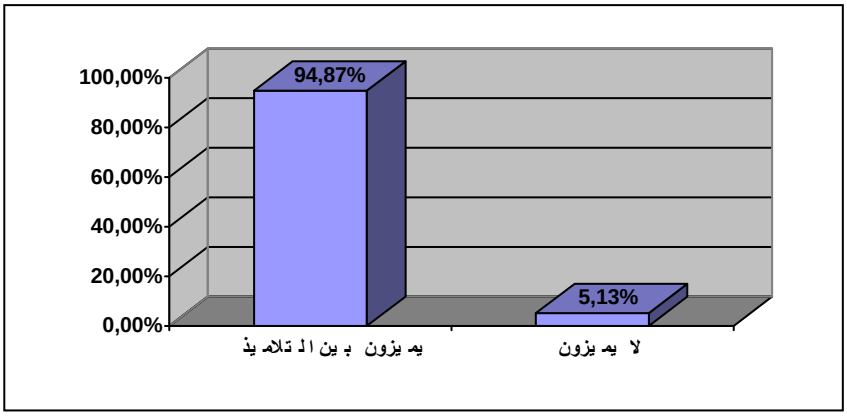
و هذا ما تبين من خلال المؤشر الإحصائي χ^2 أي أن هناك علاقة تأثير بين إهانة و توبيخ الأساتذة للتلاميذ و استفزازهم لهم .

و السبب في تعامل الأساتذة لتلاميذتهم بهذه الطريقة قد ترجع إلى الوضعية المزرية التي آل إليها الأستاذ في الثانوية على حد تعبير المدرسين ، فهي مهنة المتاعب لما يتلقاه الأستاذ من عراقيل يوميا من داخل و خارج الثانوية ، و الأستاذ قبل كل شيء هو فرد اجتماعي يؤثر و يتأثر بالمجتمع و نظرا للتغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري و الذي ما زال يمر بها على الصعيد الاجتماعي و الاقتصادي و الأمني تؤثر على نفسية الأفراد و منهم الأساتذة ، فبعدما كانت الصورة الاجتماعية للأساتذة راقية في القديم من حيث القيمة الاجتماعية في نظر الأفراد ، سرعان ما تغيرت نظرة المجتمع له بسبب الأوضاع السابقة الذكر ، فانخفاض القدرة الشرائية له أثرت على ترتيبه في السلم القيمي الاجتماعي فلم يعد بمقدوره تلبية رغبات أسرته مما أدى به إلى التراجع في المستوى الاجتماعي .

إن الأمر لا يتعلق بالوضع المادي و الاجتماعي فحسب ، بل ما يعيشه الأستاذ داخل القسم بسبب تعامله مع تلاميذ في سن المراهقة و صعب التعامل معهم نظرا لخصوصيات الفترة التي يمرون بها ، فالأولياء يشتكون من تصرفات أبنائهم في هذا السن ، فما بالك الأستاذ الذي يتحمل على عاتقه تعليم و تربية أكثر من ثلاثين مراهق ، أما إذا أخذنا جانب الفوضى في القسم بالأستاذ هو الوحيد المسؤول على تهدئة الوضع لتمرير رسالته العلمية ، أمام هذا الوضع تراه حازما في تصرفاته و قد يوظف بعض الأساليب العنيفة مثلما رأينا في الجدول السابق خاصة إذا كان الأستاذ قليل الخبرة ، لأن معظمهم يتلقون صعوبة في التعامل مع تلاميذتهم و هذا ما أكده مدير المؤسسة و مستشار التوجيه و الإرشاد و المراقب العام عندما تحدثت معهم عن ظاهرة العنف لدى التلاميذ.

الجدول رقم (46) : يبين تمييز الأساتذة بين التلاميذ و علاقته بالشجار معهم .

الشجار / التمييز	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
يميزون	113	97.41	72	91.14	185	94.87
لا يميزون	3	2.59	7	8.86	10	5.13
المجموع	116	100	79	100	195	100



المدرج التكراري رقم (6) : يبين تمييز الأساتذة بين التلاميذ و علاقته بالشجار معهم .

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين تمييز الأساتذة للتلاميذ و الشجار معهم .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (التمييز ، الشجار مع الأساتذة) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج spss تحصلنا على قيمة χ^2_c ب 3.95 ، أما القيمة χ^2_t عند مستوى 0.05 و درجة حرية df = 1 هي 3.841 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 .

يتبين لنا من خلال المدرج التكراري رقم (6) و الذي يبين تمييز الأساتذة بين التلاميذ في المعاملة و علاقته بشجار المبحوثين معهم ، و الذي سجلت أكبر نسبة فيه لدى الأساتذة الذين يميزون بين تلاميذتهم التي بلغت 94.87 % ، أما نسبة 5.13 % خاصة بالذين لا يميزون بين تلاميذتهم في المعاملة .

أما إلى نظرنا إلى العلاقة بين المتغيرين نلاحظ أن التلاميذ الذين أجابوا بأن الأساتذة يميزون فيما بينهم في المعاملة كانوا أكثر ممارسة للسلوك العنيف في الثانوية بحث معظمهم تشاجروا مع أساتذتهم و التي بلغت 97.41 % ، أما بنسبة للمبحوثين الذين يرون بأن الأساتذة لا يميزون بين تلاميذتهم في المعاملة سجلت أكبر نسبة منهم عند الذين لم يتشاجروا مع أساتذتهم و التي قدرت ب 8.86 % ، و هذا ما أكده المؤشر الإحصائي χ^2 بحيث تبين أن التلاميذ تأثروا بالعنصرية التي

يمارسها الأساتذة فيما بينهم و بالتالي قابلوا هذا السلوك العدواني بسلوك مماثل و هو الشجار معهم.

نستخلص من خلال القراءة الإحصائية للجدول أن أغلبية المبحوثين إن لم نقل كلهم أحسوا بأن هناك فرقا في المعاملة من طرف الأساتذة بحيث يفضلون بعضهم على بعض ، هذه الطريقة السيئة في المعاملة لها تأثير سلبي على نفسية و سلوكات التلاميذ بحيث دفعتهم إلى ممارسة السلوك العنيف و العدواني عند تفاعلهم مع أفراد الأسرة التعليمية و ذلك بشجارهم مع الطرف الذي أستخدم أسلوب التمييز في المعاملة ، أما المبحوثين الذين يرون بأن الأساتذة لا يميزون بينهم في المعاملة كانوا أقل ممارسة للسلوك العنيف ، و عليه يمكن القول بأن هناك علاقة بين أسلوب المعاملة و سلوك التلاميذ.

تعد المدرسة المؤسسة التربوية التي تلي الأسرة مباشرة في عملية التنشئة الاجتماعية فمن المعروف الآن أن المجتمع أنشأها لتربية الأبناء و توجيههم و تنمية قدراتهم المعرفية و المهارية و الوجدانية ليكونوا أفرادا صالحين في المجتمع ، و لكن هناك عوامل سلبية متصلة بالمؤسسة التعليمية تِؤثر عليها لعدم تحقيقها لوظائفها من بينها سوء معاملة التلاميذ من بعض المدرسين مما يجعل المدرسة مصدر للألم و معانات التلاميذ و تدفعهم لممارسة السلوك العدواني فيها ، لأن هناك بعض الأساتذة غير مأهلين بحيث لا يعرفون شيئا عن سيكولوجية التلاميذ وخصائصهم الحسية و العقلية و سلوكهم الاجتماعي في أطوار نموهم النفسي خاصة في مرحلة المراهقة فيساء فهمهم و قد يلجأ بعض المدرسين إلى استخدام الأسلوب العنيف معم مثل التأنيب المستمر و المقارنة الخاطئة (التمييز) أو الإهانة و غيرها من المعاملات السيئة ، و قد يكون الكذب و الغش و سائل يقدم عليها التلميذ ابتغاء مرضات الأستاذ ، أو قد يرجع إلى إنتاج عنف مضاد كما رأينا في الجدول و يستخدم أشكال مختلفة للعنف ، و هذا ما تبين عند استفسارنا عن ماذا استخدمت في شجارك مع الأساتذة ؟ فكانت الإجابة بالترتيب كما يلي :

- السب و الشتم (49) ما يعادل 42.24 % من المجموع الكلي .
- الكلام معه بطريقة عنيفة و خشنة (41) مبحوث ما يعادل 35.34 % .
- السب و الشتم و اللعن (22) مبحوث ما يعادل 18.97 % .
- السب و الشتم و اللعن و الضرب (4) مبحوثين 3.45 % .

أما عند استفسارنا عن سبب الشجار مع الأساتذة فكانت الإجابات متباينة بين المبحوثين و تمثلت في :

- لأنهم يميزون بين التلاميذ في المعاملة .
- بسبب عدم احترامهم للتلاميذ .
- لأن هناك بعض الأساتذة غير أكفاء للممارسة هذه المهنة .
- لأن الأساتذة يسبون و يشتمون التلاميذ و يستخدمون الضرب في بعض الأحيان .
- بسبب إهانة و توبيخ الأساتذة .
- لعدم اهتمامي بالدراسة .
- بسبب كرهي للأستاذ و المادة .

و كل هذه الأسباب توحي إلى المعاملة السيئة للأساتذة في أداء وظيفتهم ، و تؤدي بالتلاميذ إلى ممارسة السلوك العدواني والعنيف في الثانوية سواء عليهم أو على ممتلكات المؤسسة بالتخريب و تدفع التلاميذ إلى كره هذا الأستاذ و كره مادته و هي آخر إجابة كما رأيناها كانت تدفعهم للشجار مع الأساتذة .

أما التلاميذ الذين لم يتشاجروا مع أساتذتهم هي فئة قليلة مقارنة بالأخرى فكانت إجابتهم عن عدم تشاجرهم كالتالي :

- لأني أحترم الأستاذ و أعتبره بمثابة والدي .
- لم يحدث لي معهم أي مشكل .

و عليه يمكن القول أن عنف التلاميذ ضد الأساتذة هو نتيجة لعنف الأساتذة ضد التلاميذ و تدخل في ذلك اعتبارات عديدة منها إحساس التلميذ بسوء معاملته و السيطرة عليه ، و هو الذي يؤدي إلى نتيجة مفادها أن ثورة التلميذ على الأستاذ هي في حقيقة الأمر ثورة على المؤسسة بمجملها إن لم نقل المجتمع .

الجدول رقم (47) : يبين تفضيل الأساتذة للإناث عن الذكور و علاقته بكتابة المبحوثين عبارات مسيئة إلى الأساتذة .

الإساءة بالكتابة / التفضيل	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
يفضلون	58	65.17	54	50.94	112	57.44
لا يفضلون	31	34.83	52	49.06	83	42.56
المجموع	89	100	106	100	195	100

* حساب الارتباط r :

بفضل نظام spss تحصلنا على قيمته ب 0.143 بين التغيرين التفضيل و كتابة العبرات المسيئة ، و لاختبار وجود أو عدم وجود علاقة بينهما نقوم باختبار الفرضية التالية :

$H_0 : r = 0$ علاقة معدومة بينهما (معامل الارتباط غير دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0)

$H_1 : r \neq 0$ معامل الارتباط دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0 .

و لدراسة العلاقة بينهما نستعين بإحصائية t التي تتبع توزيع ستيودنت t بدرجة حرية $n - k$ حيث n يمثل حجم العينة و k عدد المتغيرات .

$$\frac{\sqrt{n-k}}{\sqrt{1-r^2}} \quad t = r = 0.143 \quad = 2.006 . \times \frac{\sqrt{195-2}}{\sqrt{1-(0.143)^2}}$$

أما ستيودنت t المجدولة هي $t = (\frac{\infty}{2}, n-k)$ حيث $\propto$ المعنوية الدالة إحصائيا (نسبة الخطأ المسموح بها) و عليه $t = (0.025,193) = 1.96$.

بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة نرفض H_0 و منه معامل الارتباط معنويا يختلف عن 0 بمستوى دلالة 5 % ، و عليه توجد علاقة بين المتغيرين (التفضيل و الإساءة) .

يتبن لنا من خلال الجدول رقم (47) و الخاص بتفضيل الأساتذة للإناث عن الذكور و علاقته بكتابة المبحوثين لعبارات مسيئة على الأساتذة ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالمبحوثين الذين أجابوا بأن أساتذتهم يفضلون الإناث عن الذكور و التي بلغت57.44 % ، أمـــــــا نسبة الذين

أجابوا ب لا أي لا يوجد تفضيل قدرت ب 42.56 % .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة بين المتغيرين (التفضيل ، الإساءة بالكتابة) نلاحظ أن أغلبية المبحوثين الذين أجابوا بنعم أي يوجد تفضيل أساؤا إلى الأساتذة و ذلك بكتابة عبارات مشينة و مسيئة لكرامتهم و شخصيتهم و ذلك بنسبة 65.17 % ، أما الذين لا يرون أن هناك تفضيلا للإناث عن الذكور من طرف الأساتذة فأغلبيتهم لم يقوموا بارتكاب السلوك العنيف و المتمثل في الإساءة بالكتابة و التي قدرت ب 49.06 % .

نلاحظ من خلال القراءة الرقمية للجدول أن أغلبية التلاميذ و بنسبة عالية يرون بأن الأساتذة في تفاعلهم معهم يفضلون الإناث عن الذكور و هو عنف رمزي ، هذا الأسلوب في المعاملة أدى إلى القيام بالعنف المضاد من طرف التلاميذ و ذلك بكتابة عبارات مشينة و مسيئة تمس كرامة و شخصية هؤلاء الأساتذة و هو كذلك يعتبر عنف رمزي ، و هذا عكس التلاميذ الذين يرون بأن الأساتذة يتعاملون مع الجنسين بنفس الطريقة ، بحيث كانوا أقل عنفا مقارنة بالآخرين .

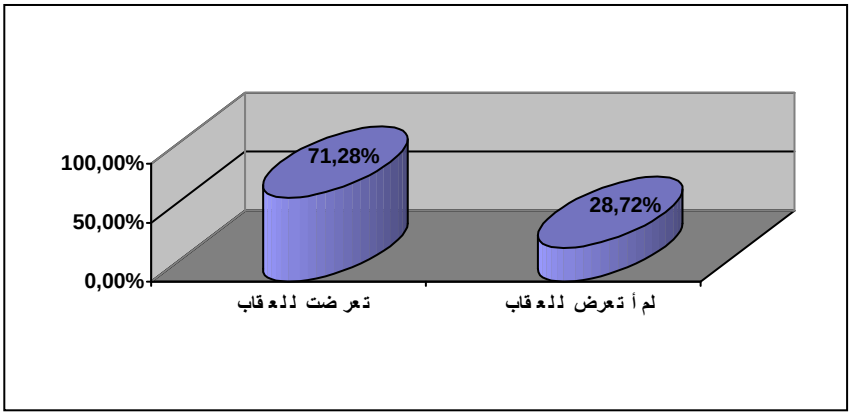
و عند استفسارنا عن السبب أو الدافع للإساءة إلى الأساتذة بهذه الطريقة كانت إجابة المبحوثين بالترتيب كالتالي :

- لأن بعض الأساتذة يميزون بين التلاميذ في المعاملة هذا السبب كان وراء (40) مبحوث أي ما يعادل 44.94 % .
- لكوني تحصلت على نتائج ضعيفة و أهنت من طرف بعض الأساتذة وهاذين العاملين كانت وراء (22) مبحوث لممارسة العنف أي ما يعادل 24.72 % .
- لأنني أهنت من طرف بعض الأساتذة ، و لأن الأساتذة يميزون بين التلاميذ في المعاملة و هاذين العاملين كانت دافع ل (14) مبحوث أي ما يعادل 15.73 % .
- لكوني تحصلت على نتائج ضعيفة ، و أهنت من قبل بعض الأساتذة ، ضف إلى أنهم يميزون بين التلاميذ في المعاملة و هذه العوامل الثلاثة كانت دافع ل (13) مبحوث أي ما يعادل 14.61%

و ما يمكن قوله من خلال مبررات التلاميذ للإساءة إلى الأساتذة وجود علاقة بين التفضيل و ممارسة السلوك العدواني لأن أول إجابة وردت و بنسبة كبيرة من طرف المبحوثين هي التفضيل و التمييز بين الجنسين .

الجدول رقم (48) : يبين تعرض المبحوثين للعقاب من طرف الأساتذة و علاقته بالشجار معهم .

الشجار / التعرض للعقاب	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
تعرضت	102	87.93	37	46.84	139	71.28
لم أتعرض	14	12.07	42	53.16	56	28.72
المجموع	116	100	79	100	195	100



المدرج التكراري رقم (7) : يبين تعرض المبحوثين للعقاب من طرف الأساتذة و علاقته بالشجار معهم .

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين تعرض المبحوثين للعقاب من قبل الأساتذة و الشجار معهم .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (التعرض للعقاب ، الشجار) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج spss تحصلنا على قيمة χ_c^2 ب 38.775 ، أما القيمة χ_t^2 عند مستوى 0.01 و درجة حرية df = 1 هي 6.635 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمـــــــة

المجدولة فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 .

* حساب الارتباط r :

بفضل نظام spss تحصلنا على قيمته ب 0.446 بين التغيرين (التعرض للعقاب ، الشجار) و لاختبار وجود أو عدم وجود علاقة بينهما نقوم باختبار الفرضية التالية :

$H_0 : r = 0$ علاقة معدومة بينهما (معامل الارتباط غير دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0)

$H_1 : r \neq 0$ معامل الارتباط دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0 .

و لدراسة العلاقة بينهما نستعين بإحصائية t :

$$t = r = 0.446 \times \frac{\sqrt{195-2}}{\sqrt{1-(0.446)^2}} = 6.92 \quad \frac{\sqrt{n-k}}{\sqrt{1-r^2}} .$$

أما ستيودنت t المجدولة هي $t = (\frac{\propto}{2}, n-k)$ حيث $\propto$ المعنوية الدالة إحصائيا (نسبة الخطأ المسموح بها) و k عدد المتغيرات إذا t عبارة عن : $t = (0.025,193) = 1.96$.

بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة نرفض H_0 و منه معامل الارتباط معنويا يختلف عن 0 بمستوى دلالة 5 % ، (الاختلاف معنوي بمستوى 1 % أيضا) و عليه يوجد ارتباط بين المتغيرين (التعرض للعقاب الشجار) .

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه و الخاص بتعرض المبحوثين للعقاب من طرف الأساتذة و علاقته بالشجار معهم ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالمبحوثين الذين عوقبوا من طرف الأساتذة و التي بلغت 71.28 % ، أما نوع العقاب فتمثل في :

1- كتابة الدرس عدة مرات و الطرد من القسم و كان رد فعل التلاميذ كما يلي :

- الانفعال و الدخول في شجار مع الأساتذة .
- الغياب عن الحصة طول السنة في هذه المادة .
- الرضوخ لأمر الأستاذ و الشعور بالظلم من طرفه .

2- الإنقاص من العلامة و تمثل رد فعل المبحوثين في :

- التهور و الشجار مع الأستاذ .
- تقبل الوضع .

3- الطرد من القسم و كان رد فعل التلاميذ كالتالي :

- الرضوخ لأمر الأستاذ .
- الشجار معه بالسب و الشتم .
- قلب الطاولة و ضرب الباب .

4- السب و الشتم و الطرد من القسم و تمثل رد فعل التلاميذ في :

- الرد عليه بالمثل أي بالسب و الشتم .
- الغياب عن المادة لمدة طويلة .

5- الإهانة و الشتم و الضرب و الطرد من القسم و تمثل رد فعل التلاميذ في :

- السب و الشتم .

6- الوقوف خلف التلاميذ أي في آخر القسم و كان رد فعل التلاميذ بالشكل التالي :

- عدم تقبل العقوبة و الشجار معه بالسب و الشتم .
- تقبل الوضع و الشعور بالحرج أمام زملائي .
- رفض العقوبة و كره هذا الأستاذ و المادة التي يدرسها .

أما التلاميذ الذين لم يتعرضوا للعقاب من طرف الأساتذة قدرت نسبتهم ب 28.72 % ، و كانت هاتان النسبتان موزعتين حسب النموذجين التاليين :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين تشاجروا مع أساتذتهم و الذي سجلت أكبر نسبة فيه لدى الذين تعرضوا للعقاب و التي بلغت 87.93 % ، تليها نسبة الذين لم يتعرضوا للعقاب و التي بلغت 12.07 % .

النموذج الثاني و الخاص بالمبحوثين الذين لم يتشاجروا مع أساتذتهم و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى الذين لم يتعرضوا للعقاب و التي قدرت ب 53.16 % ، تليها نسبة التلاميذ الذين تعرضوا للعقاب و التي قدرت ب 46.84 % .

العقاب وسيلة للسيطرة يلجأ إليها المدرس كنوع من التخويف ، و هذه الوسيلة لا تستعمل في المدرسة فقط ، و إنما في كل مؤسسة اجتماعية أو حتى جماعة الرفاق تستعمل العقاب لإرغام الآخرين للسير على دربها و الامتثال لها ، و طبيعة العقاب يختلف من وسط اجتماعي لأخر فهو يتناسب و ثقافة الجماعة و خصوصياتها و فق القيم التي تحملها .

و المراهق هو الفرد الأكثر إحساسا بخلفيات العقاب ، فالعقاب داخل المؤسسة يمارسه الأستـــاذ

و الإداري في بعض الأحيان ، لكن بما أن العلاقة تربط بالدرجة الأولى الأستاذ بالتلميذ نجد الأستاذ هو المسؤول عن العقاب لأن السلطة البيداغوجية تمنح له شرعية استخدام العقاب عند الحاجة و "العقاب في المدرسة يعكس التسلط ....." [181] ص 14 ، كما أن العقاب صورة سلبية لأنه يحط من القيمة الاجتماعية للمعاقب ، فهو كالمذنب و هو الإحساس الذي يعيشه التلميذ (المراهق) عند تعرضه للعقاب من طرف الأستاذ إذ لا يعترف بذنبه علنا و لا يقبل بسهولة العقاب المسلط عليه لذلك يواجه هذا السلوك بسلوك لآخر قد يكون أكثر عنفا ، و هذا ما لاحظناه عندما تعرض المبحوثين للعقاب من طرف الأساتذة بحيث كان رد فعلهم عنيف كذلك ، و ذلك من أجل عدم إظهار انهزامه الاجتماعي أمام زملائه ، لهذا نعتبر العقاب كأحد العوامل المثيرة لظاهرة العنف داخل الثانوية .

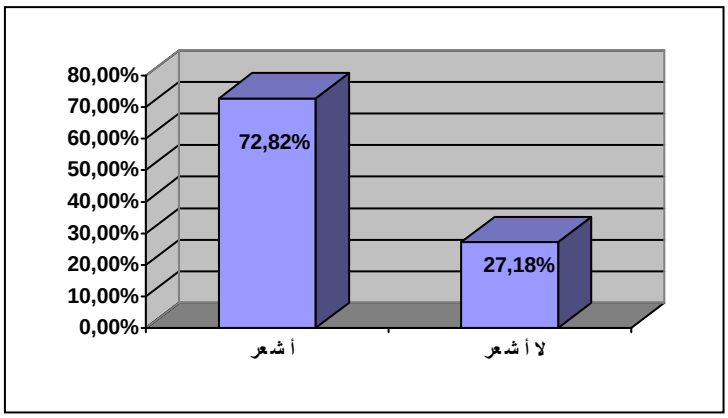
إذن يمكننا القول أن التلميذ الذي يتعرض للعنف داخل الثانوية يصبح هو الأخر منتجا له و تكون الثانوية ضحية هذه الممارسات العنيفة و هذا ما تبين من خلال المؤشرين الإحصائيين بحث اتضح من χ^2 على أن هناك علاقة قوية بين تعرض التلاميذ للعقاب من طرف أساتذتهم و الشجار معهم .

و مهما كان المبرر في استعمال العنف يبقى له أثر سلبي يظهر في سلوكات التلميذ ، و إذا كان الفعل البيداغوجي الذي يربط بين التلميذ و بقية الأفراد الفاعلين داخل الثانوية يعتمد علـــى السلطة البيداغوجية التي تقوم على أساس العنف الرمزي و رغم أن لهذا الأخير شرعية من طرف الفاعلين إلا أنه يبقى عنفا و ظلما لدى التلميذ ، فبالنسبة له العنف الخفي يصير مجسدا يظهر ضمن سلوكاته الاجتماعية داخل الثانوية فتصبح صيغة التبادل الاجتماعي تحمل مظاهر العنف مع الأفراد إذ قد يقوم بممارسات عنيفة ضد الممتلكات الخاصة بالثانوية أو ضد الأفراد الفاعلين فيها كما لاحظنا في الجدول ، وبهذا مهما كان الهدف من العنف فالغاية تخريبية ، لذلك سجلت نسب مرتفعة لدى الذين مورس عليهم العنف فأصبحوا بدورهم يمارسونه .

فالممارسات العنيفة التي يقوم بها التلميذ داخل الثانوية لا يمكن ردها إلى هذا العامل فقط ، و إنما يرجع إلى تراكم عدة عوامل منها عوامل خارجية و متمثلة في الأسرة و وسائل الإعلام و رفقاء السوء ، و هذا ما رأيناه في جداول الفرضيات السابقة ، أو إلى عوامل داخلية خاصة بالمؤسسة التعليمية لأن القاسم المشترك لهذه المؤسسات هو التلميذ ، الذي يحمل من كل مؤسسة اجتماعية أثناء تفاعله و تبادله الاجتماعي سلوكات قد تأخذ طابع عنيف .

الجدول رقم (49) : شعور المبحوثين بالظلم من طرف الأساتذة و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة .

التخريب / الشعور بالظلم	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أشعر	99	78.57	43	62.32	142	72.82
لا أشعر	27	21.43	26	37.68	53	27.18
المجموع	126	100	69	100	195	100



المدرج التكراري رقم (8) : شعور المبحوثين بالظلم من طرف الأساتذة و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة .

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين شعور التلاميذ بالظلم من طرف أساتذتهم و تخريبهم لممتلكات المؤسسة .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (الشعور ، التخريب) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج spss تحصلنا على قيمة χ_c^2 ب 5.95 ، أما القيمة χ_t^2 عند مستوى

0.05 و درجة حرية df = 1 هي 3.841 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، معنى ذلك توجد علاقة بين شعور التلاميذ بالظلم من قبل أساتذتهم و تخريبهم لممتلكات المؤسسة .

يتضح من خلال العرض البياني و الذي يبين شعور المبحوثين بالظلم من طرف الأساتذة و علاقته بتخريب ممتلكات المؤسسة ، أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت لدى المبحوثين الذين يشعرون بالظلم و التي بلغت 72.82 % ، أما نسبة 27.18 خاصة بالذين لا يشعرون بالظلم من طرف أساتذتهم .

أما فيما يخص العلاقة بين المتغيرات نلاحظ في الجدول أن التلاميذ الذين يشعرون بالظلم من طرف الأساتذة أكبر نسبة سجلت منهم كانت عند الذين قاموا بتخريب ممتلكات المؤسسة و التي قدرت ب 78.57%، أما الذين لا يشعرون بالظلم سجلت أكبر نسبة منهم عند الذين لم يقوموا بتخريب ممتلكات الثانوية و التي بلغت 37.68 % .

نستخلص من خلال القراءة العددية للجدول أن معظم التلاميذ يشعرون بالظلم من طرف الأساتذة بسبب المعاملة السيئة لهم ، و كانوا أكثر ممارسة للسلوك العدواني مقارنة بالذين لا يشعرون بالظلم أي أنه توجد علاقة تأثير بين المتغيرين و هذا ما تأكد من خلال χ^2 .

فظاهرة العنف المسجلة في المؤسسات التعليمية (الثانوية) تعود في مجملها إلى " العنف الناتج عن العلاقة المتبادلة بين التلاميذ و الأساتذة "[252] ص 5 ، و العلاقة التي تربط بينهما تدعى بالعلاقة البيداغوجية و هي تفرض عليهما نوعا من التصرف داخل المؤسسة التربوية وفق ما يقتضيه دور كل منهما ، كما تدخل في تنظيم و تسيير سلوك التلميذ و الأستاذ ، و بما أن العلاقة تستوجب على مسؤول العملية التعليمية و هو الأستاذ أن تخول له شرعية استعمال نوع من الممارسات التسلطية على المسؤول عليه و هو التلميذ ، و تحمل هذه الممارسات التسلطية في حد ذاتها الطابع العنيف سواء كان ظاهريا أو خفيا رمزيا تحت غطاء السير الحسن للعملية التربوية و فرض الاحترام و الانضباط داخل القسم بين التلميذ و الأستاذ .

إن النسق التربوي يمنح شرعية للأستاذ في استخدام التسلط البيداغوجي الذي يحمل ضمنيا العنف الرمزي في طبيعة العلاقات البيداغوجية التي تربطه مع التلميذ ، و هذه الشرعية منحتها إياه جهات أخرى كأولياء التلاميذ و حتى التلاميذ في بعض الأحيان يعطون للأستاذ الحق في العقاب .

إن إدراك الأستاذ لهذه الشرعية تعطيه ثقة في نفسه فيتوهم له أن كل سلوكاته و حتى عقوباته هي ذات مصداقية علمية منحتها العلاقة البيداغوجية ، و مصداقية اجتماعية يمنحها الوسط الاجتماعي بما فيه أسرة التلميذ ، لأن الأستاذ مسئول عن عملية التعليم و من حقه أن يستعمل العقوبات بما تحمله من أساليب عنيفة و ذلك من أجل إيصال الرسالة التربوية .

أما شعور التلميذ (المراهق) هو عكس شعور الأستاذ فينتابه الشعور بالظلم من طرف الأستاذ نتيجة المعاملة السيئة بسبب الشرعية التي منحت له ، و قد يدفع هذا الشعور إلى ممارسة العنف في الثانوية سواء ضد الأساتذة أو ضد ممتلكات المؤسسة وهذا ما لاحظناه في الجدول .

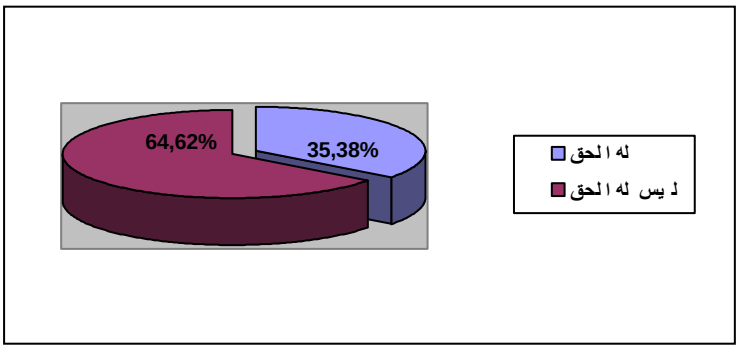
فحسب هذه الشرعية قد نجد الأستاذ يتطاول في التعامل مع التلاميذ في الحديث مثلا كالصراخ أو استعمال ألفاظ سيئة لغرض تهدئة الوضع في القسم أو لفت انتباه التلميذ إلى الدرس ، ومهما أعطيت مبررات لهذه السلوكات ، فسيكون لتعامل الأستاذ مع التلميذ آثارا سلبية ستنعكس في عنف التلاميذ داخل الثانوية سواء ضد أفرادها أو ممتلكاتها كما رأينا في الجدول ، فمعظم التلاميذ الذين يشعرون بالظلم من معاملة الأساتذة لهم قاموا بتخريب ممتلكات المؤسسة .

إن معظم الممارسات العنيفة التي يقوم بها التلاميذ داخل الثانوية تمس هياكلها بالدرجة الأولى مثل التكسيرالعمدي للكراسي و الطاولات و تجهيزات المخبر و الورشة و الرسم و الكتابة على الجدران و تحطيم الزجاج .....إلخ و غيرها من أعمال الشغب ، كل هذه الممارسات لا توجه للمؤسسة التعليمية بقدر ما توجه للنسق التربوي الذي قد لا يتلاءم مع ما ينتظره التلميذ منها .

إن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي معترف بها عند كل من التلميذ و الأستاذ لكن كل طرف يحاول إعطاء تفسير للظاهرة حسب مكانته و دوره داخل النسق التربوي ، فالتلاميذ ينظرون إلى العنف المدرسي على أنه حق مشروع كرد فعل على العنف الذي يتلقونه داخل المؤسسة التعليمية و هو تعبير عن الرغبة في عدم استحسانها كطريقة تربوية تعليمية ، بينما الأساتذة يرجعون سببها إلى الوسط الأسري للتلميذ و مرافقة أصدقاء السوء ، و هذا ما أكده بعض الأساتذة عندما تحاورت معهم حول ظاهرة العنف في الوسط التربوي .

الجدول رقم (50) : يبين رأي المبحوثين في أحقية العقاب من طرف الأستاذ و علاقته باستفزازهم .

الاستفزاز / الحق في العقاب	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
له الحق	26	25	43	47.25	69	35.38
ليس له الحق	78	75	48	52.75	126	64.62
المجموع	104	100	91	100	195	100



العرض الدائري رقم (15) : يبين رأي المبحوثين في أحقية العقاب من طرف الأستاذ و علاقته باستفزازهم .

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين رأي المبحوثين في أحقية العقاب بالنسبة للأستاذ و استفزازهم للأساتذة .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (الموقف ، الاستفزاز) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج spss تحصلنا على قيمة χ_c^2 ب 10.511 ، أما القيمة χ_t^2 عند مستوى 0.05 و درجة حرية df = 1 هي 3.841 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة فإننا نقبل الفرضية H_1 ، معنى ذلك توجد علاقة بين المتغيرين أي لموقف التلاميذ باتجـــاه

أحقية العقاب من طرف الأستاذ تأثير على ممارستهم للعنف و الذي تمثل في استفزاز الأساتذة .

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه و الخاص باعتراف المبحوثين بأحقية استعمال العقاب من طرف الأساتذة و علاقته باستفزازهم و الذي سجلت أعلى نسبة لدى الذين لا يروا للأستاذ الحق في معاقبتهم و التي بلغت 64.62 % ، أما نسبة 35.38 % خاصة بالذين يروا أن للأستاذ الحق في معاقبة التلاميذ .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة بين المتغيرين نلاحظ أن التلاميذ الذين لا يعترفون بهذا الحق كانوا أكثر ممارسة للسلوك العنيف في الثانوية و المتمثل في استفزاز الأساتذة بنسبة 75 % ، أما الذين يعترفون نحق الأستاذ في العقاب فكانوا أقل عنفا ، بحيث سجلت النسبة الكبيرة عند الذين لم يقوموا باستفزاز الأساتذة و التي بلغت 52.75 % .

نلاحظ من خلال القراءة الرقمية للجدول أن أغلبية المبحوثين لا يعترفون بالشرعية التي منحتها بعض الأطراف للأستاذ في معاقبة تلاميذه ، كونه المسئول المباشر على العملية التربوية و العلمية.

فالتلاميذ يشعرون بالظلم و القهر من جراء هذه الطريقة المعتمدة من بعض الأساتذة ، لأن الأساتذة يستخدمون بعض الأساليب العنيفة محاولة منهم للسيطرة على الأجواء في القسم و القضاء على الفوضى حتى يتسنى لهم إيصال الرسالة التعليمية .

إن بنية النسق المدرسي (الثانوي) قائمة على أساس علاقات الاتصال البيداغوجي الذي يقوم بدوره على الفعل البيداغوجي ، بحيث يضمن إنتاج شروط فيحافظ على ديمومتها عن طريق السلطة البيداغوجية [239] ص 34 ، مع العلم أن كل سلطة تستدعي العنف حين تطبيقها ، لهذا فالسلطة البيداغوجية تخفي علاقات القوة ضمن العنف الرمزي ، فتعطي له شرعية التطبيق بالموافقة الجماعية ، لكن مهما كان السبب الذي يدفع إلى استخدام العنف داخل الثانوية فالأكيد أن هذا العنف سينعكس على سلوكات التلميذ ، و هذا ما تبين لنا عند استفسارنا عن سبب استفزاز الأساتذة فكانت معظم إجابة المبحوثين توحي إلى عقاب الأساتذة لهم نذكر منها ما يلي :

- الإنقاص من العلامة .
- بسب إهانة و توبيخ الأساتذة .
- بسبب شتم و سب الأساتذة .

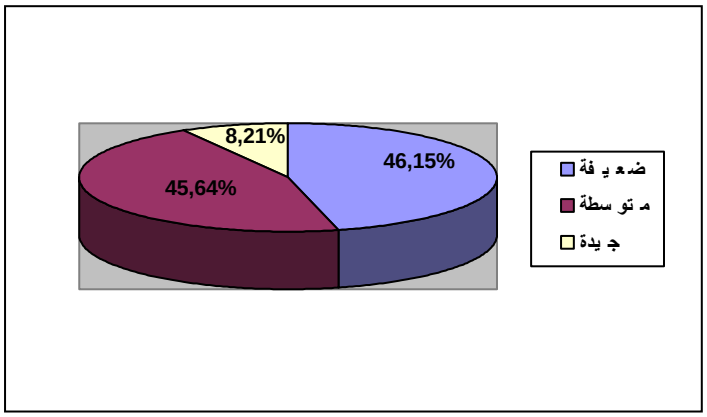
- بسبب التمييز في المعاملة بين التلاميذ النجباء و الضعفاء .
- ضعف قدرة و كفاءة الأساتذة في التعامل مع التلاميذ .
- لعدم اهتمامي بالدراسة .
- بسب الضغط النفسي الذي أعاني منه و أجد متعة في ممارسته .

نلاحظ من خلال الإجابات الأولى أن الأساتذة يستخدمون عدة طرق أو أساليب لمعاقبة التلاميذ غير أن – التلاميذ – لا يعترفون بهذا الحق في العقاب و ردوا عليه بسلوك عنيف تمثل في استفزازهم ، معنى ذلك يوجد تأثير بين المتغيرين و هذا ما تبين من خلال المؤشر الإحصائي χ^2 .

و عليه يمكن القول أن العقاب لا يحل المشاكل و إنما يؤدي إلى إنتاج عنف مضاد و يزيد من حدته .

الجدول رقم (51) : يبين النتائج التي تحصل عليها المبحوثين و علاقتها بالتعدي على زملائهم .

التعدي / النتائج	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ضعيفة	54	55.67	36	36.73	90	46.15
متوسطة	40	41.24	49	50	89	45.64
جيدة	3	3.09	13	13.27	16	8.21
المجموع	97	100	98	100	195	100



العرض الدائري رقم (16) : يبين النتائج التي تحصل عليها المبحوثين و علاقتها بالتعدي على زملائهم .

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين نتائج التلاميذ و اعتدائهم على زملائهم .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (النتائج الدراسية ، الاعتداء) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج spss تحصلنا على قيمة χ^2_c ب 10.755 ، أما القيمة χ^2_t عند مستوى 0.05 و درجة حرية df = 2 هي 5.991 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة نرفض النظرية الصفرية H_0 ، معنى هذا توجد علاقة بين المتغيرين .

يتبين لنا من خلال العرض الجدولي و الخاص بالنتائج الدراسية التي تحصل عليها التلاميذ و علاقتها بالتعدي على زملائهم في الثانوية أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت عند التلاميذ الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و التي بلغت 46.15 % ، تليها نسبة التلاميذ ذوو التحصيل المتوسط و التي قدرت ب 45.64 % ، أما أخر نسبة سجلت فكانت خاصة بذوي التحصيل الجيد و التي بلغت 8.21 % و هي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسبتين الأخريين ، و هذا ما يدل على أن أفراد العينة معضمهم تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة .

أما إذا نظرنا إلى العلاقة بين المتغيرين يتضح لنا أن التلاميذ ضعيفي المستوى كانوا أكثر ممارسة للسلوك العدواني في الثانوية و الذي تمثل في الاعتداء على الزملاء و التي بلغت 55.67%

أما ذوو التحصيل المتوسط فسجلت أكبر نسبة عند الذين لم يعتدوا على زملائهم و التي قدرت ب 50 % ن أما التلاميذ الذين تحصلوا على نتائج جيدة أغلبيتهم لم يمارسوا السلوك العنيف في الثانوية و التي بلغت 13.27 % .

ما نستخلصه من القراءة الإحصائية للجدول أن أغلبية التلاميذ تحصلوا على نتائج ضعيفة ، أما فيما يخص ممارسة السلوك العنف في الثانوية فنلاحظ أنه كلما تحسن مستوى التلاميذ كلما قلت ممارسة العنف عندهم ، و ما يمكن قوله هنا أن هناك علاقة بين تحصيل التلاميذ و ممارسة العنف و هذا ما أكده مؤشر χ^2 .

أما نوع العنف الذي أرتكب على الزملاء تمثل في :

- مشادات كلامية عنيفة .
- الشتم و السب .
- الشتم و السب و الضرب .
- الإهانة و السخرية .

أما سبب ممارسة السلوك العنيف على الزملاء فأرجعه الممارسون إلى :

- لعدم اهتمامي بالدراسة .
- لعدم قدرتي على استيعاب الدروس و ما ينجر عنها من فشل و إحباط .
- بسبب ضعف التحصيل الدراسي .
- بسبب استفزازه و إهانته و سخريته لي .
- من أجل مضايقته لي رفيقتي .
- لأنني لا أستطيع أن أتحكم في أعصابي مع الغير بسبب المشاكل العائلية .
- بسب سرقة أغراضي .

نلاحظ من خلال الأسباب و الدوافع التي صرح بها المبحوثين أن هناك علاقة بين التحصيل و ممارسة العنف في الثانوية و يتجلى هذا من خلال الإجابات (الأسباب) الثلاثة الأولى و التي تعتبر في مجملها مؤشرات التحصيل الدراسي .

إن الجو المدرسي المتكامل الجوانب منت مستوى تعليمي جيد و نظام حاد متبع من طرف أفراد الأسرة التعليمية من أساتذة و إداريين يعد مجالا واسعا للتلميذ بحيث ستقوى فيه معارفهم العلمية

و تبرز طاقاتهم الذهنية ، و كذا شخصياتهم المختلفة ، كما سيكون المجال مفتوحا لفرض وجودهم و أفكارهم و صقل مواهبهم ، فالجو المدرسي الذي يتسم بالانسجام يتيح الفرص للتلاميذ لإشباع حاجاتهم و إشعارهم بالتفوق و النجاح ، مما يزيدهم ثقة بأنفسهم و يوقض فيهم الحماس و الأمل و هذا ما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ، أما إذا و جد العكس كانتشار الفوضى و ازدحام الفصول بعدد كبير من التلاميذ و استخدام بعض القسوة في معاملتهم و النقد اللاذع فسيؤدي ذلك إلى إعاقة التعليم و كراهية التلميذ للأستاذ و المدرسة ، فيؤثر ذلك سلبا على تحصيله الدراسي و ينجر عليه ممارسات عدوانية سواء على ممتلكات المؤسسة أو على أفراد الأسرة التعليمية و السبب في ذلك التحصيل الدراسي .

الجدول رقم (52) : يبين رسوب المبحوثين و علاقته بالمشادات الكلامية مع الطاقم الإداري .

المشادات / الرسوب	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
رسبت	59	56.73	31	34.07	90	46.15
لم أرسب	45	43.27	60	65.93	105	53.85
المجموع	104	100	91	100	195	100

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين رسوب التلاميذ و مشاداتهم الكلامية مع الطاقم الإداري .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (الرسوب ، المشادات الكلامية) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج spss تحصلنا على قيمة χ^2_c ب 10.032 ، أما القيمة χ^2_t عند مستوى 0.05 و درجة حرية df = 1 هي 3.841 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، أي أنه يوجد تأثير بين المتغيرين .

* حساب الارتباط r :

بفضل نظام spss تحصلنا على قيمته ب 0.227 بين التغيرين (الرسوب ، المشادات الكلامية) و لاختبار وجود أو عدم وجود علاقة بينهما نقوم باختبار الفرضية التالية :

$H_0 : r = 0$ علاقة معدومة بينهما (معامل الارتباط غير دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0)

$H_1 : r \neq 0$ معامل الارتباط دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0 .

و لدراسة العلاقة بينهما نستعين بإحصائية t :

$$t = r = 0.227 \times \frac{\sqrt{n-k}}{\sqrt{1-r^2}} = \frac{\sqrt{195-2}}{\sqrt{1-(0.227)^2}} = 3.238 .$$

أما ستيودنت t المجدولة هي $t = (\frac{\propto}{2}, n-k)$ حيث $\propto$ المعنوية الدالة إحصائيا (نسبة الخطأ المسموح بها) و k عدد المتغيرات إذا t عبارة عن : $t = (0.025,193) = 1.96$.

بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة نرفض H_0 و عليه الارتباط بين رسوب التلاميذ و شجارهم مع الطاقم الإداري يختلف معنويا عن الصفر (0) بمستوى دلالة 5 % هذا يعني يوجد ارتباط بين المتغيرين .

يتضح من خلال الجدول أعلاه و الخاص برسوب التلاميذ و علاقته بالمشادات الكلامية مع الطاقم الإداري أن أعلى نسبة سجلت كانت خاصة بالتلاميذ غير راسبين و التي بلغت 53.85 % أما نسبة 46.15 % فكانت خاصة بالراسبين موزعين كالتالي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين دخلوا في مشادات كلامية عنيفة مع أحد أفراد الطاقم الإداري و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين رسبوا و التي بلغت 56.73 % ، أما نسبة 43.27 % فكانت خاصة بالغير راسبين .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين لم يتشاجروا مع أي فرد من الطاقم الإداري و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى المبحوثين غير راسبين و التي بلغت 65.93 % ، أما نسبة 34.07 % كانت خاصة بالراسبين .

نلاحظ من خلال القراءة الرقمية للجدول أن نسبة غير الراسبين أكبر من الراسبين ، و لكن إذا

نظرنا إلى حجم العينة و هي 195 مبحوث و مبحوثة نلاحظ أن عدد الراسبين كبير جدا و الذي بلغ 90 مبحوثا مقارنة بحجم العينة ، أما فيما يخص بالتداخل بين المتغيرين نلاحظ أن التلاميذ العنيفين أي الذين دخلوا في مشادات كلامية مع أحد أفراد الطاقم الإداري كانوا في معظمهم راسبين و هذا عكس غير راسبين فكانوا أقل ممارسة للسلوك العنيف في الثانوية ، و عليه يمكن القول أن هناك علاقة بين الرسوب و ممارسة السلوك العدواني و العنيف في الثانوية ، بحيث أن الراسبين أكثر ممارسة للعنف من غير الراسبين ، و هذا ما تبين و تأكد من خلال المؤشرات الإحصائية (χ^2 ، r ستيودنت t) .

يعتبر الرسوب المدرسي فشلا لمهام المدرسة الجزائرية ن لأن جزء من تلاميذها غير قادرين على مواصلة المشوار الدراسي ، و عدم قدرة التلميذ لا تخص جانبه المعرفي فحسب ، بل هناك جانب آخر متمثل في اغتراب التلميذ داخل المدرسة ، و هذا يعني عدم توافق قيمه و طموحاته مع تلك التي تسعى المدرسة إلى غرسها فيه ، لأن قيمة المدرسة تختلف عند الأفراد من منطقة إلى أخرى ، كما تختلف من أسرة إلى أخرى ، فمنهم – الأسر - من ينظر إليها على أنها أساس التقدم العلمي و بالتالي الاجتماعي و أخر ترى أنها لم يعد لها دور في الوقت الحالي .

إذن ما بالنا بالتلميذ المراهق الذي يرى أن الثانوية ممر مفروض بدون فائدة ، لذى نجد التلميذ داخل القسم في حالة اغتراب غائب من حيث الثقة التي يضعها في المدرسة ، و بالتالي يتأثر مستواه العلمي .

فالتسرب المدرسي من المواضيع الحساسة الكثيرة التداول في المؤتمرات التربوية ، و أسبابه عديدة و كثيرة و متشعبة منها ما هو مرتبط بالوضع الاقتصادي للبلاد بحيث الكثير من الأسر الجزائرية غير قادرة على تمويل المستحقات العلمية لأبنائها بالرغم من مجانية التعليم ، بسبب البطالة و ضعف القدرة الشرائية للمواطنين ، و منها ما يرجع إلى عالم الشغل بحيث هناك من التلاميذ من له إخوة و أخوات متخرجون من الجامعة و لا يمارسون أي مهنة بسبب عدم توفر مناصب شغل مما يؤثر في نظرة هذا التلميذ للتعلم و للمؤسسات التعليمية ، و هناك أسباب ترجع إلى المدرسة في حد ذاتها كانتشار الفوضى و العنف و للاستقرار ن و شعور التلاميذ فيها بالملل و الإحباط لعدم انجذابهم نحو المدرسة ، فكل هذه الأسباب و العوامل تؤثر على التلاميذ ، مما يسبب لهم تكرار السنوات التعليمية فيتعدى حينها السن القانوني وبالتالي الطرد من المؤسسة التعليمية ، ضف إلى ذلك أن

الرسوب يصاحبه الملل و الإحباط و الفشل و كل هذه المشاعر تدفع الراسبين إلى ممارسة بعض السلوكات العنيفة داخل الثانوية سواء على ممتلكاتها أم على الفاعلين فيها .

إن العلاقات الاجتماعية التي تربط بين الفاعلين داخل الثانوية (التلاميذ ، الإداريين) قائمة على أساس التسلط البيداغوجي و هو قاعدة اجتماعية خاصة بالنسق التربوي تقوم بتنظيم و تسيير الأفعال المتبادلة داخل المؤسسة التعليمية (الثانوية) ، لذلك المساعد التربوي يلعب دور الحارس لضمان السير الحسن للعملية البيداغوجية ، وقد يستخدم العنف مع التلاميذ لإرضاخهم و تخويفهم و إرغامهم على إتباع القوانين الداخلية للمؤسسة و هذا في حد ذاته سيؤثر عليهم و يثير عنفهم داخل الثانوية بما فيهم أعضاء الطاقم الإداري ، و عند استفسارنا عن نوع هذه المشادات كانت إجابات الممارسين مختلفة ، بحيث أخذ أشكالا و أنماطا متعددة لكن غرضها يبقى واحدا و هو الإيذاء و إثارة الفوضى بالدرجة الأولى و تتمثل في :

أ - الكلام معه بطريقة عنيفة و خشنة ، و سبب الشجار أرجعه المبحوثين إلى :
- لعدم إحضار المئزر .
- بسبب ظلم الإداريين .
- لأنه لم يمنحني تبريرا للغياب .

ب - الإهانة و السخرية أمام التلاميذ ، و السبب يرجع إلى :
- لعدم احترامهم للتلاميذ .
- لعدم ارتداء المئزر .
- لعدم رغبة غي التعليم .

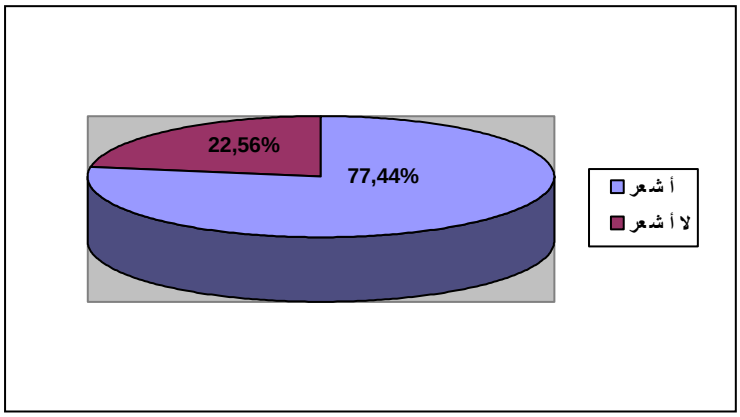
ج- الشجار بالسب و الشتم و أحيانا بالضرب و السبب يرجع إلى .
- الشعور بالملل و الإحباط داخل الثانوية .
- بسبب الدخول و الخروج من المؤسسة .
- لعدم إعطائه مبرر للغياب .
- بسبب سوء المعاملة و التمييز بين التلاميذ .
- لعدم رغبتي في التعليم .

نلاحظ من خلال الدافع أو السبب في ممارسة السلوك العنيف من طرف التلاميذ أن هناك علاقة بين التحصيل و ممارسة العنف ، لأنه في الأشكال الثلاثة المختلف للعنف التي مارسها المبحوثين مع

أفراد الطاقم الإداري كان من ورائها أسباب و عوامل تمثل مؤشرا من مؤشرات التحصيل الدراسي و المتمثلة في الغياب ، عدم الرغبة في الدراسة ، الشعور بالملل و الإحباط داخل الثانوية.

الجدول رقم (53) : يبين شعور المبحوثين بالملل و الإحباط داخل المؤسسة أو لا و علاقته بسرقة أدوات و أغراض زملائهم .

السرقة / الشعور	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أشعر	61	87.14	90	72	151	77.44
لا أشعر	9	12.86	35	28	44	22.56
المجموع	70	100	125	100	195	100



العرض الدائري رقم (17) : يبين شعور المبحوثين بالملل و الإحباط داخل المؤسسة أو لا و علاقته بسرقة أدوات و أغراض زملائهم .

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين شعور المبحوثين بالملل و الإحباط داخل المؤسسة و سرقت أدوات و أغراض زملائهم .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (الشعور، السرقة) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج spss تحصلنا على قيمة χ^2_c ب 5.889 ، أما القيمة χ^2_t عند مستوى 0.05 و درجة حرية df = 1 هي 3.841 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، أي أنه يوجد تأثير بين المتغيرين .

يتبين من خلال الجدول أعلاه و الخاص بشعور التلاميذ بالملل و الإحباط داخل المؤسسة و علاقته بسرقة أدوات و أغراض زملائهم أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالذين يشعرون بالملل و الإحباط و التي بلغت 77.44 % ، أما نسبة 22.56 % فلا يشعرون بالملل و الإحباط .

أما إذا نظرنا إلى التداخل فيما بين المتغيرات نلاحظ أن التلاميذ الذين يشعرون بالملل و الإحباط داخل المؤسسة سجلت أكبر نسبة عند الذين مارسوا السلوك العنيف في الثانوية و المتمثل في سرقة أدوات و أغراض زملائهم و التي بلغت 87.14 % ، و هذا عكس التلاميذ الذين لا يشعرون بالملل و الإحباط داخل الثانوية بحيث سجلت أكبر نسبة عند الذين لم يسرقوا أدوات و أغراض زملائهم و التي قدرت ب 28 % .

نستخلص من خلال القراءة الرقمية للجدول أن معظم التلاميذ يشعرون بالملل و الإحباط داخل الثانوية ، و هذا الشعور السيئ من الأسباب التي تدفع التلاميذ للممارسة السلوك العدواني في الثانوية ، و هذا عكس التلاميذ الذين لا ينتابهم نفس الشعور فقد كانوا أقل ممارسة للعنف .

و هذا يدل على أنه توجد علاقة بين نفسية التلميذ و ممارسة العنف داخل المؤسسة التعليمية و خير دليل على ذلك مؤشر χ^2 الذي بين أن هناك تأثير بين المتغيرين ، و هذا الشعور السيئ ورائه عدة أسباب حددها المبحوثين في ما يلي :

- بسبب سوء المعاملة و التمييز من طرف بعض الأساتذة ، و بسب الفوضى في المؤسسة و كان هذه الأسباب وراء ملل و إحباط 45 مبحوث ما يعادل 29.80 % من المجموع الكلي .
- بسبب عدم استيعاب و فهم الدروس و المعاملة السيئة لبعض الأساتذة للتلاميذ ، و كانت هذه العوامل وراء ملل و إحباط 39 مبحوث ما يعادل 25.83 % .
- لعدم استيعاب الدروس و التمييز الممارس من طرف بعض الأساتذة ، و قد أرجع 16 مبحوث الملل والإحباط الذين يشعرون به إلى هذه الأسباب أي ما يعادل 10.60 % .

- لعدم استيعاب الدروس و بسبب النتائج التي تحصلت عليها ، و كانت هذه الأسباب مسبب الشعور السيئ ل 18 مبحوث أي ما يعادل 11.92 % .

- بسبب كثافة المقرر الدراسي (البرنامج) و المشاكل العائلية ، و كانت هذه الأسباب وراء إحباط و ملل 15 مبحوث ما يعادل 9.93 % .

- بسبب المشاكل العائلية و عدم اهتمامي بالدراسة و ذكرها 9 مبحوثين أي ما يعادل 5.96 %.

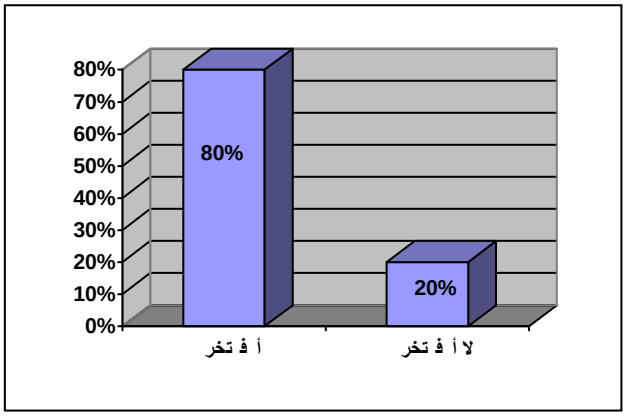
- أما آخر الأسباب التي أرجعها المبحوثين لشعورهم بالملل و الإحباط داخل الثانوية فكانت بسبب عدم استيعاب الدروس و التمييز الممارس من طرف بعض الأساتذة و بسب الفوضى في المؤسسة و كان عددهم 9 مبحوثين ما يعادل 5.96 % .

الجو الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية يخلقه عدة أطراف متمثلة في المدير و الأساتذة و الإداريين و أولياء التلاميذ و أخيرا التلاميذ الذين يشكلون أهم عنصر في الأسرة التعليمية ، و لا توجد أي مؤسسة اجتماعية تملك من الفرص ما تملكه المدرسة في إعداد و تكوين شخصية التلاميذ لأن معظم وقتهم يقضونه فيها بعدما كانوا يقضونه في بيوتهم ، و حتى الساعات المتبقية بعد انتهاء الدراسة يقوم بحل واجباته .

إن الجو المدرسي المتكامل الجوانب من نظام حاد متبع من طرف الإداريين ، و أداء علمي عالي من طرف الأساتذة سيؤثر على معارف التلاميذ و يبرز طاقاتهم الذهنية و كذا شخصياتهم فالجو الذي يتسم بالانسجام يؤثر على نفيسة التلاميذ بالإيجاب و بالتالي يستطيع إشباع حاجاته و يتفوق دراسيا مما تزيد الثقة في أنفسهم و يوقظ فيهم الحماس و الأمل و بالتالي يبتعدون عن السلوكات العدوانية ، أما إذا و جدوا التمييز و القساوة من طرف الأساتذة و انتشار الفوضى بين الفصول ، و غيرها من العناصر السابقة الذكر التي كانت وراء ملل و إحباط التلاميذ فإن ذلك يكون عائقا أمام التعليم و يؤدي إلى كراهية الدراسة و المدرسة و الأساتذة فيؤثر ذلك سلبا على نفسية التلاميذ و بالتالي يعوضون هذا الملل و الإحباط بممارسة سلوكات عدوانية سواء على ممتلكات المؤسسة أو على أفراد الأسرة التعليمية .

الجدول رقم (54) : يبين افتخار المبحوثين بالمؤسسة و علاقته برمي محفظة زملائهم من أعلى الطابق .

الرمي / الافتخار	رمية المحفظة		لم أرمي المحفظة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أفتخر	81	74.31	75	87.21	156	80
لا أفتخر	28	25.69	11	12.79	39	20
المجموع	109	100	86	100	195	100



المدرج التكراري رقم (9) : يبين افتخار المبحوثين بالمؤسسة و علاقته برمي محفظة زملائهم من أعلى الطابق .

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين افتخار المبحوثين بمؤسستهم و رمي محافظ زملائهم من أعلى الطابق .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (الافتخار، رمي المحافظ) .

* اتخاذ القرار :

قيمة χ^2_c تساوي 5.889 ، أما القيمة χ^2_t عند مستوى 0.05 و درجة حرية df = 1 هي 3.841 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة فإننا نقبل الفرضية H_1 ، معنى ذلك

عدم افتخار التلاميذ بمؤسستهم أثر على سلوكهم ، بحيث قاموا بممارسة السلوك العنيف فيها و تجسد في رمي محافظ زملائهم من أعلى الطابق .

يتبين من الجدول أعلاه و الخاص بالافتخار بالمؤسسة و علاقته برمي المحفظة من أعلى الطابق و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى المبحوثين الذين يفتخرون بالانتماء إلى الثانوية و التي بلغت 80 % ، أما نسبة 20 % كانت خاصة بالذين لا يفتخرون بمؤسستهم ، موزعين كالتالي :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين قاموا برمي محفظة زملائهم من أعلا الطابق و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى الذين يفتخرون بالانتماء إلى مؤسستهم و التي بلغت 74.31 % ، أما نسبة 25.69 % كانت خاصة بالذين لا يفتخرون بها .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين لم يقوموا برمي محافظ زملائهم من أعلا الطابق و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين يفتخرون بمؤسستهم و التي بلغت 87.21 % ، أما نسبة 12.79 % كانت خاصة بالذين لا يفتخرون .

نستخلص من خلال القراءة الإحصائية أن أغلبية التلاميذ يفتخرون بالانتماء إلى ثاني مؤسسة تنشيئية ، بالرغم من الفوضى السائدة فيها و انتشار العنف بشكل كبير و إساءة الأساتذة لهم و شعورهم بالملل و الإحباط كما سبق و أن رأينا هذا كله في الجداول السابقة و مع ذلك لم تتأثر نظرتهم إلى المؤسسة التعليمية ، بحيث يكنون لها الود و الحب و يفتخرون بالانتماء إليها ، و هذا ما يدل على قدسية أماكن التعليم ، أما فيما يخص بممارسة السلوك العدواني فنلاحظ أن كليهما أي الذين يفتخرون و الذين لا يفتخرون مارسوه داخل الثانوية و تمثل في رمي المحافظ من أعلا الطابق ، و قد ترجع مثل هذه الممارسات إلى الطابع الهزلي أي من أجل المزحة و الضحك .

أما فيما يخص التلاميذ الذين لا يفتخرون بمؤسستهم سرحوا بأن هناك عوامل و أسباب أثرت على شعورهم باتجاهها و تمثل في :

- لا يوجد في المؤسسة إلا المشاكل و العنف و الظلم من أطراف مختلفة .
- أشعر فيها بالملل و الإحباط نتيجة عدم فهمي للدروس .
- لأن المدرسة أصبحت مكان لممارسة الغرام و تناول المخدرات أحيانا .
- بسبب إساءة الأساتذة و الإداريين .
- لأن المسار الدراسي طويل جدا إذا تابعته متى أبدأ في تحديد مصيري و بناء مستقبلي ؟

إن الثانوية كمؤسسة اجتماعية تضم فئة المراهقين و هذه الفئة لها طموحات و أمال مستقبلية و في حالة عجز الثانوية عن تحقيقها تظهر الأزمة التي تعبر عن تخلف أو عدم قدرتها عن ذلك أمام متطلبات أفرادها الفاعلين و نقص هنا التلاميذ ، فالواقع الذي يعيشه التلميذ يظهر له أن القيمـــــــــة الاجتماعية لا تبنى أساس علمي بل مادي و هذا ما أكده بعض المبحوثين حينما قالوا بأن المسار الدراسي طويل متى نبدأ ببناء حياتنا ؟ و الثانوية لا تستطيع أن تؤمن ذلك للتلميذ .

الجدول رقم (55) : يبين النتائج التي تحصل عليها المبحوثين و علاقتها بدفع زملائهم .

دفع الزملاء / النتائج	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ضعيفة	64	60.95	26	28.89	90	46.15
متوسطة	39	37.14	50	55.56	89	45.64
جيدة	2	1.91	14	15.55	16	8.21
المجموع	105	100	90	100	195	100

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين النتائج الدراسة للتلاميذ و دفعهم لزملائهم .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (النتائج ، الدفع) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج spss تحصلنا على قيمة χ^2_c ب 25.4 ، أما القيمة χ^2_t عند مستوى 0.05 و درجة حرية df = 2 هي 5.991 ، أما عند مستود دلالة 0.01 و نفس درجة الحرية قدرت ب 9.210 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى 5 % و عند 1 % فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، أي أنه يوجد تأثير بين المتغيرين و التأثير كبير و قوي جدا حسب النتائج المتحصل عليها .

* حساب الارتباط r :

بفضل نظام spss تحصلنا على قيمته ب 0.354 بين التغيرين (النتائج الدراسية و دفع الزملاء) ، و لاختبار وجود أو عدم وجود علاقة بينهما نقوم باختبار الفرضية التالية :

$H_0 : r = 0$ علاقة معدومة بينهما (معامل الارتباط غير دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0)

$H_1 : r \neq 0$ معامل الارتباط دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0 .

و لدراسة العلاقة بينهما نستعين بإحصائية t :

$$t = r = 0.354 \times \frac{\sqrt{n-k}}{\sqrt{1-r^2}} = \frac{\sqrt{195-2}}{\sqrt{1-(0.354)^2}} = 5.26 .$$

أما ستيودنت t المجدولة هي $t = (\frac{\infty}{2}, n-k)$ حيث ∞ المعنوية الدالة إحصائيا (نسبة الخطأ المسموح بها) و k عدد المتغيرات إذا t عبارة عن : $t = (0.025,193) = 1.96$.

بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة نرفض H_0 و عليه الارتباط بين نتائج التلاميذ و دفعهم لزملائهم في الثانوية يختلف معنويا عن الصفر (0) بمستوى دلالة 5 % (الاختلاف معنوي بمستوى 1 % أيضا) ، هذا يعني يوجد ارتباط بين المتغيرين .

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (55) و الخاص بالنتائج الدراسية و علاقتها بدفع الزملاء في الثانوية أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و التي بلغت 46.15 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بذوو التحصيل الجيد و التي قدرت ب 8.21 % موزعين حسب النموذجين التاليين :

النموذج الأول و الخاص بالتلاميذ الذين قاموا بدع زملائهم في الثانوية و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و التي قدرت ب 60.95 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بذوو التحصيل الجيد و التي بلغت 1.91 % .

النموذج الثاني و الخاص بالتلاميذ الذين لم يقوموا بدفع زملائهم في المؤسسة و الذي سجلت أعلى نسبة فيه عند الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و التي بلغت 55.56 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بالتلاميذ ذوو التحصيل الجيد و التي قدرت ب 15.55 % .

نستخلص من خلال القراءة الإحصائية للجدول أن التلاميذ الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة كانوا

أكثر ممارسة للسلوك العدواني مقارنة بالذين تحصلوا على نتائج متوسطة و جيدة ، الشيء الملاحظ في الجدول كذلك هو أن التلاميذ كلما تحسن مستواهم العلمي كلما قلت ممارستهم للسلوك العنيف في الثانوية ، لذلك يمكن القول بأن هناك علاقة بين النتائج الدراسية التي يتحصل عليها التلاميذ و سلوكاتهم داخل البيئة المدرسية ، و هذا ما أكده مدير المؤسسة و بعض الأساتذة و مستشار التوجيه و الإرشاد عند حديثي معهم حول ظاهرة عنف التلاميذ في الثانوية ، بحث أجمع كلهم بأن التلاميذ ذوو المستوى المحدود أي الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة هم الأكثر ممارسة للعنف في الثانوية و هذا الأخير يمارس إما على ممتلكات المؤسسة أو على الفاعلين فيها ، و هذا ما أتضح كذلك من خلال المؤشرات الإحصائية التي قمنا بحسابها بحيث تبين أن عناك علاقة قوية و كبيرة جدا بين المتغيرين (النتائج الدراسية و ممارسة العنف) .

و هذه الأعمال المسيئة للمؤسسة و لممارسها (مماراية العنف) قد ترجع إلى محاولة فرض أنفسهم على زملائهم بهذه الطريقة ، و محاولة تعويض النقص الذي يعانون منه ، و قد يهددون زملائهم النجباء بالاعتداء عليهم في حالة عدم مساعدتهم في الامتحانات على حد تعبير و رأي مدير المؤسسة .

الجدول رقم (56) : النتائج الدراسية للتلاميذ و علاقتها بشجار المبحوثين مع أساتذتهم .

الشجار / النتائج	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ضعيفة	66	56.90	24	30.38	90	46.15
متوسطة	46	39.65	43	54.43	89	45.64
جيدة	4	3.45	12	15.19	16	8.21
المجموع	116	100	79	100	195	100

* حساب χ^2 :

* صياغة الفرضيات :

H_0 : لا يوجد تأثير بين تحصيل التلاميذ و شجارهم مع أساتذتهم .

H_1 : يوجد تأثير بينهما (النتائج ، الشجار) .

* اتخاذ القرار :

بفضل استخدام برنامج spss تحصلنا على قيمة χ_c^2 ب 17.304 ، أما القيمة χ_t^2 عند مستوى 0.01 و درجة حرية df = 2 هي 9.210 ، و بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، أي أنه يوجد تأثير بين المتغيرين و يعتبر تأثير قوي بينهما حسب النتيجة المتحصل عليها .

* حساب الارتباط r :

بفضل نظام spss تحصلنا على قيمته ب 0.297 بين التغيرين (النتائج ، والشجار مع الأساتذة) و لاختبار وجود أو عدم وجود علاقة بينهما نقوم باختبار الفرضية التالية :

$H_0 : r = 0$ علاقة معدومة بينهما (معامل الارتباط غير دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0)

$H_1 : r \neq 0$ معامل الارتباط دال إحصائيا أو معنويا يختلف عن 0 .

و لدراسة العلاقة بينهما نستعين بإحصائية t :

$$t = r = 0.297 \times \frac{\sqrt{195-2}}{\sqrt{1-(0.297)^2}} = 4.52 \qquad \frac{\sqrt{n-k}}{\sqrt{1-r^2}}$$

أما ستيودنت t المجدولة هي $t = (\frac{\infty}{2}, n-k)$ حيث ∞ المعنوية الدالة إحصائيا (نسبة الخطأ المسموح بها) و k عدد المتغيرات إذا t عبارة عن : $t = (0.025,193) = 1.96$.

بما أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة نرفض H_0 و عليه الارتباط بين نتائج التلاميذ و شجارهم مع الأساتذة يختلف معنويا عن الصفر (0) بمستوى دلالة 5 % (الاختلاف معنوي بمستوى 1 % أيضا) ، هذا يعني يوجد ارتباط بين المتغيرين .

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه و الخاص بالنتائج الدراسة للتلاميذ و علاقتها بالشجار مع الأساتذة أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و التي قدرت ب 46.15 % ، تلهتا نسبة الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و التي قدرت ب 45.64 % ، أما آخر نسبة سجلت كانت خاصة بذوو التحصيل الجيد و التي بلغت 8.21 % موزعين على النموذجين التاليين التالية :

النموذج الأول و الخاص بالمبحوثين الذين تشاجروا مع أساتذتهم و الذي سجلت أكبر نسبة فيــه

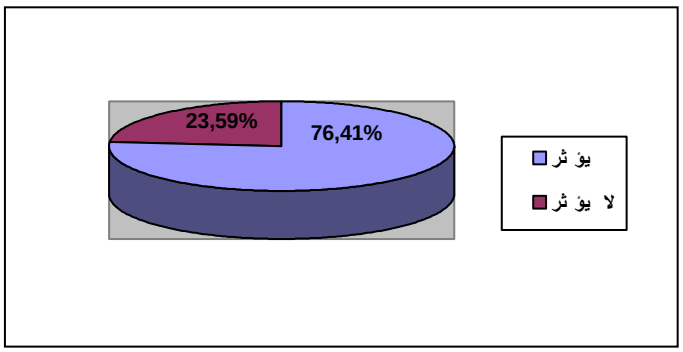
عند الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة و التي قدرت ب 56.90 % ، أما أخر نسبة فيه تعود للذين تحصلوا عل نتائج جيدة و التي قدرت ب 3.45 % .

النموذج الثاني و الخاص بالمبحوثين الذين لم يتشاجروا مع أساتذتهم و الذي سجلت أكبر نسبة فيه عند الذين تحصلوا على نتائج متوسطة و التي قدرت ب 54.43 % ، أما أخر نسبة فيه تعود للذين تحصلوا عل نتائج جيدة و التي قدرت ب 15.19 % .

نستخلص من خلال القراءة الرقمية للجدول أن هناك علاقة بين نتائج التلاميذ و سلوكهم فـــــي الثانوية ، بحيث كلما تحسن مستواهم الدراسي كلما كانت سلوكاتهم مقبولة تربويا و اجتماعيا و هذا ما تبين في الجدول بحيث أن ذوو التحصيل الضعيف أكثر ممارسة للسلوك العنيف داخل الثانوية و الذي تجسد في الشجار مع أساتذتهم ، و هذا عكس المبحوثين الذين تحصلوا على نتائج جيدة فكانوا أقل عدوانية في الثانوية ، و العلاقة بين المتغيرين تبينت كذلك من خلال مؤشر χ^2 و **r** ستيودنت t بحيث أتضح من قيمهم أن هناك علاقة قوية جدا بين المتغيرين .

الجدول رقم (57) : يبين اعتقاد المبحوثين لمدى تأثير العنف على تحصيلهم الدراسي .

الاعتقاد	التكرار	النسبة (%)
يؤثر	149	76.41
لا يؤثر	46	23.59
المجموع	195	100



العرض الدائري رقم (18) : يبين اعتقاد المبحوثين لمدى تأثير العنف على تحصيلهم الدراسي .

يتبين من خلال العرض الدائري رقم (18) و الخاص برأي أفراد العينة عن مدى تأثير العنف على تحصيلهم الدراسي و الذي سجلت أعلى نسبة فيه لدى الذين يعتقدون بأن العنف يؤثر على تحصيلهم الدراسي و ذلك بنسبة 76.41 % ، أما فيما يخص بكيفية التأثير على تحصيلهم فأرجعه المبحوثون إلى ما يلي :

- بإثارة الفوضى و تخريب ممتلكات المؤسسة و اللامبالاة فيها ، و بالتالي قلة التركيز و كـــان عدد المبحوثين الذين أرجعوا التأثير إلى هذه العوامل 67 مبحوثا و هو ما يعامل 44.97 % مـــــن المجموع الكلي .

- العنف ظاهرة سلبية تؤثر على أداء الأساتذة بسبب انتشار الفوضى في القسم ، مما تؤدي إلى خروج الأساتذة من الأقسام في بعض الأحيان و هذا العامل سرح به 41 مبحوثا أي ما يعادل 27.52 % .

- العنف يسبب اللااستقرار و العملية التربوية تتطلب عكس ذلك ، و كان عدد التلاميذ الذين أرجعوا التأثير إلى هذا العامل 23 مبحوثا أي ما يعامل 15.43 % .

أما آخر عامل و الذي أرجعه 18 مبحوثا هو انتشار العنف بسبب غياب الأمن في الثانوية و بالتالي الشعور بالخوف و الإحباط فيها و التي بلغت نسبتهم 12.08 % من المجموع الكلي .

أما فيما يخص المبحوثين الذين أجابوا بأن هذه الظاهرة لا تؤثر على تحصيلهم الدراسي بلغت نسبتهم 23.59 % .

إن ظاهرة العنف في المدرسة الجزائرية حاضرة بقوة و لا يمكننا التغاضي عناه ، و هي ليست جديدة على مدارسنا و إنما تعود إلى عوامل كانت موجودة من قبل ، فإن أزمة المدرسة الجزائرية هي نتيجة لتراكم أفعال النسق التربوي السابق فتفاقم العنف داخل المدرسة و ظهر بأشكال و أنواع مختلفة لم تكن معروفة من قبل ، و هو نتيجة لعوامل داخلية و أخرى خارجية و قد بيناه في هذه الفرضية و الفرضيات السابقة ، لذلك في ظاهرة سلبية تؤثر على تحصيل التلاميذ مهما اختلفت عوامل التأثير الناتجة عن تفشي العنف و العدوان في البيئة المدرسية و التي تبقى واحدة و هي ضعف التحصيل الدراسي .

الجدول رقم (58) : يبين موقف المبحوثين عن من المسئول على النتائج الدراسية التي تحصلوا عليها .

المسؤول عن النتائج	التكرار	النسبة
المستوى الدراسي + تأثير الزملاء المشاغبين	105	53.84
المستوى الدراسي + دعم الأساتذة	13	6.67
المستوى الدراسي + دعم الأولياء	28	14.36
المستوى الدراسي + عدم الاهتمام بالدراسة	9	4.62
المستوى الدراسي + المعاملة السيئة الأساتذة	8	4.10
الزملاء المشاغبين + المعاملة السيئة للأساتذة	15	7.69
المستوى الدراسي + دعم الأساتذة و الأولياء	17	8.72
المجموع	195	100

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (58) و الخاص بمن المسئول عن مستوى النتائج الدراسية أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالمبحوثين الذين حملوا مسئولية نتائجهم إلى مستواهم الدراسي بالإضافة إلى تأثير الزملاء المشاغبين و ذلك بنسبة 53.84 % ، تليها نسبة الذين حملوا مسئولية نتائجهم إلى مستواهم الدراسي و دعم الأولياء و ذلك بنسبة 14.36 % ، أما آخر نسبة سجلت في هذا الجدول فكانت خاصة بالتلاميذ الذين أرجعوا النتائج التي تحصلوا عليها إلى مستواهم الدراسي بالإضافة إلى المعاملة السيئة للأساتذة و ذلك بنسبة 4.10 % .

نلاحظ من خلال الجدول مسئولية مستوى النتائج الدراسية عديدة و متنوعة في رأي التلاميذ منها ما يتعلق بمستواهم الدراسية ، و منها ما يتعلق بالعنف الممارس من طرف الزملاء المشاغبين و منها ما يتعلق بالمعاملة السيئة للأساتذة و هذا خاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة .

أما الذين تحصلوا على نتائج جيدة أرجعوا هذه النتائج كذلك لعوامل مختلفة منها :

- مستواهم الدراسي .
- دعم الأولياء .
- دعم الأساتذة .
- تأثير الزملاء النجباء .

*** نتائج الدراسة :**

* نتائج الفرضية الأولى :

- أغلب التلاميذ الذين لآبائهم يستخدمون الأسلوب العنيف في توجيههم و المبني على القسوة و الشدة و التخويف و التهديد و الضرب تشاجروا مع زملائهم في المؤسسة التعليمية و شعروا فيها بالملل و الإحباط ، و هذا يؤثر على رغبتهم في الدراسة و الذي يؤدي بدوره إلى ضعف نتائجهم الدراسية ، و هذا عكس التلاميذ الذين تعامل معهم آبائهم برفق و تسامح أي الذين استخدموا الأسلوب المرن في التوجيه و التربية ، فقد سجلت أعلى نسبة عند الذين لا يتشاجرون مع زملائهم و لا يشعرون بالملل و الإحباط داخل المؤسسة و التي بلغت 95 % ، و هذا يرجع بالإيجاب على تحصيلهم الدراسي ، كذلك سجل نفس الشيء بالنسبة للأمهات ، غير أن الأمهات أكثر رفقا و تسامحا مع أبنائهن و التي قدرت نسبتهن ب 67.69 % ، في حين بلغت نسبة الآباء الذين يتعاملون مع أبنائهم بنفس الأسلوب ب 45.13 % .

- أغلبية المبحوثين عندما يخطأون أوليائهم يتعاملون مهم بالأسلوب العنيف و المتمثل في التوبيخ و الشتم و السب و الضرب و قاموا هؤلاء التلاميذ بتخريب ممتلكات الثانوية و كانوا ممن تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة بحيث بلغت نسبتهم 50 % ، في حين التلاميذ الذين استخدم أليائهم معهم الأسلوب اللين في المعاملة و المتمثل في النصح برفق حتى لا يقعوا في نفس الأخطاء في المستقبل تحصلوا على نتائج جيدة و لم يخربوا ممتلكات المؤسسة و بلغت نسبتهم 61.54 % .

- أغلبية المبحوثين يحدث شجار بين أوليائهم بحيث بلغت نسبتهم 85.64 % ، و تبين أن لهذا الشجار أثار سلبية على سلوكات الأبناء ، لأن أغلبية التلاميذ الذين يوجد في بيوتهم هذا السلوك تشاجروا مع أساتذتهم و تحصلوا على نتائج ضعيفة بنسبة 96.97 % و متوسطة بنسبة 82.61 % عكس التلاميذ الذين ينعدم الشجار في أسرهم بين أوليائهم ، فهم تحصلوا على نتائج جيدة و لم يتشاجروا مع أساتذتهم بحيث بلغت نسبتهم ب 58.33 % .

- تبين أن هناك علاقة بين تفاعل الأبناء مع أوليائهم و ما يصدر عنهم من سلوكات ، بحيث تبين أن التلاميذ الذين يتفاهمون مع أوليائهم كانوا أقل إقبالا على السلوك العدواني في الثانوية كما أنهم يفتخرون بالانتماء إليها و بلغت نسبتهم 64.08 % ، و هذا عكس الآخرين أي الذين لا يتفاهمون مع أوليائهم كانوا أكثر ممارسة للسلوك العنيف ، و لا يفتخرون بانتمائهـــــــــــم إلى الثانوية و بلغت

نسبتهم 60 % .

- أتضح أن أغلبية الأولياء و بدرجة كبيرة يستعملون الضرب في تربية و تنشئة و توجيه أبنائهم و بلغت نسبتهم 89.23 % ، و تبين أن لهذه المعاملة السيئة أثار سلبية على نفسية التلاميذ لأن أغلب المبحوثين الذين ينتمون إلى هذه الأسر قاموا بتخريب ممتلكات المؤسسة ، و كانوا أقل تحصيلا من أقرانهم الآخرين الذين لم يستخدم أوليائهم الضرب في تربيتهم .

و مظاهر التخريب في الثانوية يمكن توضيحها فيما يلي و بالترتيب :

- تكسير الكراسي و الزجاج و الأبواب (28) حالة بنسبة 22.23 % .
- تخريب الطاولات (26) حالة بنسبة 20.63 % .
- تخريب الطاولات و تمزيق دفتر النصوص (26) حالة بنسبة 20.63 % .
- تكسير الكراسي و الأبواب (15) حالة بنسبة 11.91 % .
- تكسير الكراسي و الزجاج (12) حالة بنسبة 9.52 % .
- تكسير الكراسي و الزجاج و الأبواب و السبورة و أدوات المخبر (12) حالة بنسبة 9.52 % .
- تكسير الكراسي و الزجاج و الأبواب و السبورة و أدوات المخبر و الإنارة و نزع وسائل الكهرباء (7) حالات بنسبة 5.56 % .

ما يمكن قوله هو أن التلاميذ الأكثر عنفا هم الذين شاهدوا العنف في أسرهم سواء مورس عليهم أو على إخوتهم و أخواتهم ، وهو ما عاد عليهم بالسلب لأنهم تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة .

- ما تبين من خلال النتائج و هو أن كل المبحوثين بدون استثناء أوليائهم يمارسون العنف بأشكاله المختلفة (شتم ، سب ، تهديد ، وعيد ، تحذير ، ضرب .....) في تربية و تنشئة و توجيه أبنائهم ، أي يستخدمون الأسلوب العنيف في التربية خاصة من جانب الآباء فكانت نسبتهم 53.33 % و هذا الأخير – العنف – له أثار سلبية على نفسية الأبناء – التلاميذ- وعلى مردودهم الدراسي بحيث أتضح أن أغلب التلاميذ قاموا بممارسة سلوكات عدوانية في الثانوية و أغلبيتهم تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة ، ما عدا 16 تلميذا فقط من مجموع العينة تحصلوا على نتائج جيدة و هو رقم ضئيل إذا ما قرناه بالمجتمع المدروس الذي بلغ عدده 195 مبحوثا و مبحوثة .

- تبين أن أغلبية المبحوثين أوليائهم لا يحرضونهم على ممارسة العنف في حالـــــة ما إذا اعتدي

عليهم بحيث بلغت نسبتهم 77.44 % ، و كانوا أقل ممارسة للسلوك العدواني في الثانوية و قدرت نسبتهم ب 80.61 % ، مقارنة بالذين أوليائهم يحرضونهم و يساندونهم على استعمال العنف .

- أتضح أن أغلبية المبحوثين لهم مشاكل مع أفراد أسرهم و يمكن تحديد أفراد الأسرة الذين تواجههم مشاكل مع التلاميذ بالشكل التالي :

- مع الإخوة و الأخوات سجلت (52) حالة بنسبة 46.02 % .
- مع الأب سجلت (25) حالة بنسبة 24.78 % .
- مع الأم سجلت (16) حالة بنسبة 14.16 % .
- مع الأب و الأم سجلت (15) حالة بنسبة 13.27 % .
- مع أبناء العم سجلت حالتان (2) بنسبة 1.77 % .

و تبين كذلك أن التلاميذ الذين تواجههم مشاكل في أسرهم كانوا أكثر ممارسة للعنف و أغلبيتهم أعادوا السنة بحيث بلغت نسبتهم 85 % ، في حين أن التلاميذ الذين لا تواجههم مشاكل كانوا أقل عنفا ، فالاستقرار الأسري وعدم ممارسة العنف في الثانوية أعاد عليهم بالإيجاب بحيث تحصلوا على نتائج جيدة و لم يرسبوا في دراستهم و بلغت نسبتهم 62.30 % .

- هؤلاء التلاميذ الذين تواجههم مشاكل في أسرهم معظمهم صرحوا بأنها (المشاكل) تصل إلى حد مشادات كلامية عنيفة مع من نشب معه الخلاف و معظمهم تشاجروا مع أساتذتهم بحيث قدرت نسبتهم ب 93.15 % ، و على عكس ذلك فالتلاميذ الذين واجهتهم مشاكل و لكن لم تصل إلى حد مشادات عنيفة كانوا أقل عنفا من الفئة الأولى .

و ما يمكن قوله مما سبق هو أن التلاميذ الذين مارسوا العنف مع أفراد أسرهم هم الأكثر ممارسة للسلوك العنيف في الثانوية و المتمثل في الشجار مع أساتذتهم .

- تبين أن الأولياء الذين كان رد فعلهم عنيف ضد أبنائهم أي قاموا بسبهم و شتمهم عندما أمروهم بعمل و لم يقوموا به ، قاموا كذلك هم – التلاميذ - بدورهم باستفزاز الأساتذة ز كانوا ممن تحصلوا على نتائج ضعيفة و متوسطة ، كذلك بالنسبة للمبحوثين الذين هددهم و شتمهم أوليائهم قاموا بارتكاب السلوك العنيف على أساتذتهم و تحصلوا هم كذلك على نفس النتائج ، أما التلاميذ الذين حذرهم أوليائهم من تكرار الفعل كانوا أقل ممارسة للعنف على أساتذتهم و تحصلوا على نتائج متوسطة و جيدة .

ما نستخلصه هو أنه كلما كان رد فعل الوالدين عنيف كاستخدام أسلوب التهديد و الشتم و السب كلما كان أبنائهم أكثر ممارسة للعنف في الثانوية و أقل تحصيلا مقارنة بالذين حضرهم آبائهم من تكرار الفعل بحيث كانوا أقل ممارسة للعنف و أحسن تحصيلا .

- تبين أن المبحوثين الذين علاقة أوليائهم ببعضهم بعض جيدة كانوا أُقل ممارسة للسلوك العنيف و المتمثل في سرقة أدوات و أغراض زملائهم و لا يهربون من المؤسسة و التي بلغت نسبتهم 95.79 % ، أما المبحوثين الذين علاقة أوليائهم سيئة فكانوا أكثر ممارسة للسلـوك العنيف كما أنهم يهربون من الثانويـــة باستمرار و قدرت نسبتهم ب 66.67 % .

- تبين أن التلاميذ الذين يوجد فرق في معاملتهم و معاملة إخوتهم أغلبيتهم لا يشعرون بالراحة في أسرهم ، و تشاجروا مع أساتذتهم و بلغت نسبتهم 76.92 % ، عكس التلاميذ الذين لا يوجد فرق في التعامل معهم و مع إخوتهم بحيث كانوا أكثر شعورا بالراحة في بيوتهم و لم يتشاجروا مع أساتذتهم ، أي كانوا أقل ممارسة للعنف من أقرانهم الآخرين الذين يوجد تمييز في أسرهم و ذلك بنسبة 96.30 % ، أما كيفية و طبيعة التمييز كانت متباينة بين المبحوثين بالشكل التالي:

- التمييز في المعاملة بين الأبناء فالبعض يحضون بالرفق و التسامح و البعض الآخر بالقسوة و الشدة .
- الاهتمام بالابن الأصغر و إهمال الأبناء الآخرين .
- التعامل بعطف و حنان مع الابن الأكبر و الأصغر دون الآخرين من الأبناء .
- التمييز في النفقة بين الأبناء بسبب تعدد الزوجات .
- تفضيل الذكور على الإناث .
- تفضيل الابن الأكبر على حساب الآخرين .

أما الطرف الذي يفرق بين الأبناء في المعاملة فيختلف من أسرة إلى أخرى حسب إجابات المبحوثين و كانت كالآتي :

- الأب هو الذي يميز بين أبنائه في المعاملة ، و سجلت (21) حالة بنسبة 33.87 % .
- الأب و الأم معا و سجلت (22) حالة بنسبة 35.48 % .
- الأم هي التي تفرق بين أبنائها في المعاملة و سجلت (19) حالة بنسبة 30.65 % .

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن القول بأن الفرضية الأول قد تحققت لأن معظم المؤشرات

الخاصة بها تبين أن أغلبيتها لها علاقة و تأثير فيما بينهم .

* نتائج الفرضية الثانية :

- تبين أن أغلبية التلاميذ تلقوا مساندة و تشجيعا من طرف زملائهم على الإساءة للأساتذة و قاموا بالفعل بالإساءة إليهم ، بحيث أن أغلبيتهم تشاجروا معهم في حين تحصلوا على نتائج ضعيفة و بلغت نسبتهم 83.33 % ، ما يمكن قوله هو أن أغلبية التلاميذ لهم رفقاء السوء يحرضونهم على ممارسة السلوك العنيف في المؤسسة ، ضف إلى ذلك أن الأصدقاء يؤثرون بعضهم على بعض أكثر من بعض المؤسسات التنشيئية الاجتماعية الأخرى .

و هذا عكس التلاميذ الذين لم يتلقوا مساندة و تشجيعا من طرف زملائهم كانوا أقل ممارسة للعنف على أساتذتهم و تحصلوا على نتائج جيدة و كانت نسبتهم 76.92 % ، و هو ما يؤدي إلـى استنتاج مفاده أن رفقاء المراهق لهم دور هام في بناء حياته الاجتماعية .

- من بين النتائج التي توصلنا إليها في هـــذه النظرية هي أن التلاميذ الذين تلقوا مساندة و تشجيعا من طرف أقرانهم لتخريب ممتلكات المؤسسة و المتمثلة في الطاولات ، الأبواب الزجاج السبورة ، تجهيزات المخبر ، و الإنارة ..... و غيرها من الوسائل ، أغلبيتهم أصغوا إلى زملائهم و قاموا بهذا السلوك ، و كانوا من ذوي التحصيل الضعيف بنسبة 68 % و المتوسط بنسبة 36.17 % ، في حين التلاميذ الذين لم يتلقـوا مساندة كانوا أقل تخريبا من أقرانهم الآخرين أي الذين تلقوا مساندة و تصلوا على نتائج جيدة و بلغت نسبتهم 100 % .

و ما يمكن قوله مما سبق أن هناك علاقة بين المساندة على ممارسة العنف و إتلاف و تحطيم و تخريب الممتلكات و التحصيل الدراسي ، و هذا يدل على تأثير الزملاء بعضهم على بعض بمعنى لجماعة الرفاق دور كبير في تحديد طبيعة سلوكات التلميذ و التـي ظهـرت في تخريب ممتلكات المؤسسة .

- توصلنا إلى أن هناك علاقة بين التشجيع على ممارسة العنف و ممارسة السلوك العدواني و الرسوب المدرسي أي علاقة بين المتغيرات الثلاث ، بحيث من تلقوا تشجيعا لممارسة السلوك العدواني كانوا أكثر ممارسة له ممن لم يشجعهم أقرانهم على ممارسة هذا السلوك ، ضف إلى هذا أن التلاميذ العنيفين أي الذين مارسوا العنف في الثانوية كانوا أقل تحصيلا و خير دليل على ذلك رسوبهم و بلغت نسبتهم 60.71 % ، أما التلاميذ الذين لم يتلقوا يشجعا من طرف زملائهم على ممارســـــة

العنف في الثانوية كانوا أقل ممارسة و أحسنوا تحصيلا أي لم يرسبوا و بلغت نسبتهم 83.93 % .

- تجلى أن أغلبية المبحوثين لهم رفقة السوء و خير دليل على ذلك عدم نصحهم بأن لا يغيبوا عن المدرسة بل شجعوهم على ذلك و بلغت نسبتهم 80.51 % ، و السبب في ذلك يرجع إلى النتائج الدراسة الضعيفة التي تحصل عليها هؤلاء المشجعين ، بحيث أجاب 107 مبحوث من مجموع 157 مبحوث بذلك ، أي ما يعادل نسبة 68.15 % ، أما النسبة المتبقية و المقدرة ب 31.85 % أرجعت هذه المساندة إلى عوامل أخرى غير التحصيل الدراسي مثل :

- كثافة المقرر الدراسي .
- كراهية بعض الأساتذة .
- كراهية بعض المواد الدراسية .

معنى هذا أن للتحصيل الدراسي المتدني و الضعيف دخل و أثر كبير على الهروب من المؤسسة و الغياب عنها و ممارسة العنف من قبل هؤلاء التلاميذ .

- أتضح أن أغلبية التلاميذ الذين لهم رفقـــاء السوء و ساعدوهم في حـالة الشجار مع الآخرين قاموا في معظمهم بالاعتداء على زملائهم في الثانوية و بلغت نسبتهـــم 85.19 % .

و السبب في ذلك قد يرجع إلى أن التلاميذ يحسون بأنهم محميين من طرف زملائهم الذين يساعدوهم في حالة الشجار و يشكلون لهم دعما بفضل تضامنهم بعضهم ببعض ، غير أن هذه المساعدة و الاعتداء أي ممارسة العنف في الثانوية عاد عليهم بالسلب بفضل حصولهم على نتائج ضعيفة ، هذا عكس التلاميذ الآخرين الذين لم يتلقوا مساندة من زملائهم لأنهم لا يتشاجرون، لذلك كانوا أقل ممارسة للعنف في الثانوية و أحسنا تحصيلا علميا و قدرت نسبتهم ب 57.14 % .

- تبين أن التلاميذ الذين لهم زملاء يتعاطون المخدرات أقل ممن ليس لهم زملاء يتعاطونها و التي قدرت نسبتهم ب 24.62 % ، و لكن إذا نظرنا إلى هذا السلوك و خطورته على نفسية و بنية المتعاطي و المجتمع بأسره نجد أن النسبة عالية جدا للاعتبارات التالية :

- حجم العينة 195 مبحوثا و من لهم زملاء يتعاطونها 48 مبحوثا و هو رقم مخيف و كبير جدا مقارنة بحجم العينة .
- لها أضرار نفسية و جسمية على المتعاطي .
- مكان تواجد المبحوثين هي مؤسسة اجتماعية تنشيئية و مكان للعلم و التربية و التثقيف و زرع

الأخلاق الحميدة في نفوس التلاميذ ، لذلك وجب على التلاميذ أن يحتكوا بزملائهم الأسوياء المتواجدين في الثانوية ، و ليس الاحتكاك برفقاء السوء المتواجدين في الشوارع و الأماكن المشبوهة.

- تجلى أن أغلبية المبحوثين حرضهم زملائهم على عصيان التعليمات الإدارية و بالفعل أصغوا إليهم ، و بالتالي دخلوا في شجار و مشادات كلامية مع من يشرف على التعليمات أي الإداريين و قدرت نسبتهم ب 62.67 % ، و عند استفسارنا على نوع هذه المشادات الكلامية أجاب المبحوثين ب :

- الكلام معهم بخشونة و عنف .
- الشجار معهم بالسب و الشم و أحيانا تصل إلى حد الضرب .
- الرد عليهم بكلام جارح من أجل إهانته .

أما سبب المشادات الكلامية مع الإدارية أرجعها المبحوثين إلى :

- بسبب شتم و سب و إهانة الإداريين للتلاميذ .
- بسبب الدخول و الخروج من المؤسسة .
- بسبب التمييز في المعاملة بين التلاميذ .
- لعدم إعطائه مبرر الغياب .
- لعدم منحه الشهادة المدرسية .
- لعدم ارتداء المئزر .

أما التلاميذ الذين لم يحرضوهم زملائهم على عصيان التعليمات الإدارية فكانوا أقل عنفا من الآخرين ، و أكثر افتخارا بالانتماء إلى الثانوية .

- أتضح أن نسبة الذين شاهدوا السلاح الأبيض بالقرب من المؤسسة أو داخلها من طرف أحد الزملاء عالية جدا و التي بلغت 50.77 % ، و اعتبرناها عالية جدا لأننا نتكلم عن ثاني مؤسسة تنشيئية ، و لسنا نتكلم عن الشارع أو الملاهي الليلية أين يكثر فيها العنف و استخدام السلاح بأنواعه المختلفة ، لذلك يمكننا القول أن المؤسسة التعليمية الجزائرية تسير نحو الهاوية و الوضع ينبئ بحدوث كوارث إن استمرا الوضع على حاله ، و قد يصل الشجار بين التلاميذ فيما بينهم أو بينهم و بين أحد أطراف الأسرة المدرسية إلى حد القتل ، لأن هناك الكثير من التلاميذ ممن يحبذون اللجوء إلى هذه الطريقة لحل مشاكلهم و قدرت نسبتهم ب 23.23 % ، كما تبين أن لهذه الفئة أي الذين

شاهدوا السلاح و يحبذون حل مشاكلهم بهذه الطريقة لهم قابلية لممارسة العنف و خير دليل على ذلك شجارهم مع أساتذتهم بدون استثناء و هم 23 مبحوث ، أما نوع السلاح الذي شاهده المبحوثين تمثل في السكين ، المدور ، السيف ، السلسلة .

- توصلنا من خلال التحليل الإحصائي أن التلاميذ الذين تلقوا التحريض على ممارسة العنف في الثانوية من طرف زملائهم المتواجدون خارج الثانوية كانوا أكثر ممارسة للعنف بمعنى أنهم ينتمون إلى رفقاء السوء مقارنة بالآخرين الذين لهم كذلك زملاء من خارج المؤسسة و لكن لم يحرضوهم على ممارسة العنف في الثانوية هذا يدل على وجود علاقة و تأثير بين المتغيرين .

ما يمكن قوله من خلال النتائج التي توصلنا إليها هو أن أغلبية المؤشرات الممثلة للفرضية لها تأثير على بعضها بعضا و عليه الفرضية تحققت .

* نتائج الفرضية الثالثة :

- تبين أن أغلبية المبحوثين يفضلون قضاء وقت فراغهم في مشاهدة التلفاز و ألعاب الفيديو في حين أغلبيتهم مارسوا العنف في الثانوية سواء الراسبين أم الناجحين ، و هذا ربما يرجع إلى نوع البرامج التي يحبذون مشاهدتها .

- ظهر أن أغلبية المبحوثين يحبذون و يفضلون القنوات التي تبث الأفلام ، في حين أن أكبر عدد من هؤلاء المبحوثين قاموا بممارسة السلوك العدواني و العنيف في الثانوية و المتمثل في استفزاز الأساتذة خاصة من ذوي التحصيل الضعيف و التي بلغت 70.77 % ممن يشاهدون الأفلام و الأغاني ، غير أنه هناك بعض التلاميذ من يشاهدون القنوات التي تبث الأفلام و لم يمارسوا السلوك العنيف و تحصلوا على نتائج جيدة ، و ربما يرجع هذا إلى نوع الأفلام التي يشاهدها هؤلاء المبحوثون لأن هناك من يحبذ مشاهدة الأفلام التاريخية و الدرامية و العاطفية التي تقل فيها المشاهد العنيفة .

- تبين أن أغلبية المبحوثين يمتلكون هوائيات مقعرة في البيت و كانوا أكثر ممارسة للسلوك العنيف في الثانوية ، و كانوا من ذوو التحصيل الضعيف بنسبة 100% و من ذوي التحصيل المتوسط 95.74 % ، و يمكننا إرجاع العلاقة بين الهوائي المقعر و السلوك العنيف إلى نوع القناة و البرامج التي يختارها المبحوثون بحيث تبين فيما سبق أنهم يختارون و يحبذون القنوات التي تبث الأفلام .

أما التلاميذ الذين لا يمتلكون هوائيات مقعرة فكانوا أقل ممارسة للعنف في الثانوية و قد يرجع ذلك إلى كونهم لا يشاهدون مختلف القنوات التي تبث مختلف البرامج المليئة بالسلوك العنيف ، أي كانوا أقل تأثيرا من أقرانهم الذين يمتلكون هوائي .

- أتضح أن أغلبية التلاميذ إن لم نقل معظمهم يشاهدون الأفلام التي تبث السلوك العنيف و المتمثلة في الأفلام البوليسية و الخيالية و الكراتي ، مما أدى إلى تأثرهم بما شاهدوه من صور و مشاهد عنيفة و أعادوا إنتاج هذه السلوكات في الثانوية ، لأن معظمهم تشاجروا مع أساتذتهم و قدرت نسبة الذين يشاهدون الأفلام البوليسية و تشاجروا مع أساتذتهم 36.96 % ، ضف إلى ذلك أنهم كانوا ممن يهربون من الثانوية بالاستمرار ، و هذا عكس التلاميذ الذين يشاهدون الأفلام العاطفية التي لا تبث في أغلب الأحيان المشاهد العنيفة ، بحيث كانوا ممن لا يمارسون السلوك العنيف في الثانوية و لا يهربون من الثانوية و التي قدرت نسبتهم ب 13.43 % .

- إتضح أن معظم المبحوثين لهم حرية اختيار البرامج التي يحبذون مشاهدتها و كانوا أكثر ممارسة للعنف من الذين ليس لهم الحرية ، في حين تحصلوا على نتائج ضعيفة بنسبة 98.44 % و متوسطة بنسبة 89.47 % ، و يمكن أن نرجع ممارسة السلوك العنيف في الثانوية إلى حرية الاختيار لأن معظم المبحوثين إن لم نقل كلهم يفضلون مشاهدة القنوات التي تبث الأفلام التي بها السلوك و المشاهد العنيفة مثل أفلام الكراتي و البوليسية و الخيالية كما بيناه من قبل .

- ظهر بأن أغلبية أفراد العينة يقضون أكثر من ثلاثة ساعات في مشاهدة التلفاز و التي قدرت نسبتهم ب 47.69 % ، ضف إلى أنهم كانوا أكثر التلاميذ يشعرونا بالملل و الإحباط داخل المؤسسة و مارسوا السلوك العنيف في الثانوية بحيث بلغت نسبتهم 62.77 % . معنى ذلك أن هناك علاقة تأثر و تأثير بين الحجم الساعي للمشاهدة و السلوك العنيف ، في حين أن معظم التلاميذ كما رأينا يحبذون القنوات التي تبث الأفلام و أغلبيتهم يفضلون الأفلام التي تحتوي علـى السلوك العنيف .

- تبين لنا أن أغلبية المبحوثين يحاولون تقليد ما يشاهدونه على شاشة التلفاز و قدرت نسبتهم ب 69.23 % ، معنى هذا أن لهم قابلية لممارسة العنف ، خاصة إذا عرفنا أن معظمهم يشاهدون الأفلام التي تبث السلوك العنيف و يشاهدونها لأكثر من ثلاث ساعات كما تبين في النتائج السابقة و بالفعل قام هؤلاء المبحوثين بممارسة العنف في الثانوية سواء على ممتلكات المؤسسة أو على أعضاء الأسرة التربوية من أساتذة و إداريين و غيرهم ، و حتى على زملائهم ممن زاولوا معهم

الدراسة ، لذلك كانوا محبطين نفسيا و يشعرون بالملل و الإحباط داخل الثانوية ، مما انعكس بالسلب على تحصيلهم الدراسي .

- تجلى أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور بحيث بلغت نسبتهم من حجم العينة 57.95 % و لكن في ممارسة السلوك العنيف في المؤسسة نجد الذكور أكثر ممارسة له من الإناث خاصة عند ذوي التحصيل الضعيف و المتوسط و كانت نسبهم حسب المستويين السابقين على التوالي 53.03 % و 52.17 % .

و عليه فالذكر هو الأكثر إقبالا على العنف داخل الثانوية و هذا السلوك سوى إعادة إنتاج سلوك عنيف مكتسب من مختلف الأوساط الاجتماعية ، و الأسرة أول مكان اجتماعي يحفز هذا السلوك باعتبار العنف سمة الرجولة ، و لذلك نجد الابن أكثر عنفا في أسرته و بالتالي في الثانوية التي ينتمي إليها .

- بان أن عدد التلاميذ في تناقص كلما انتقنا من سنة إلى أخرى و هذا يدل على رسوب التلاميذ ضف إلى ذلك أن التلاميذ المسجلين في السنوات الثلاثة مارسوا السلوك العنيف في الثانوية و لكن بدراجات متفاوتة ، معنى هذا أن هناك علاقة بين الرسوب و ممارسة العنف و العكس صحيح .

أما بالنسب للتلاميذ غير الراسبين كانوا أقل ممارسة للعنف في الثانوية خاصة منهم المسجلين في السنة الثانية و الثالثة و بلغت نسبهم على التوالي كما يلي 34.78 % و 10.87 % ، لأن هاتان الفئتان تفكران بجدية في التحصيل الدراسي و بالأحرى في شهادة البكالوريا ، لذلك فشغلهم الشاغل في الثانوية الاهتمام بالدراسة ، و هذا ما لاحظناه في الجدول رقم (43) خاصة من جانب التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة بحيث كانوا أقل ممارسة للعنف .

و من خلال هذه النتائج المتوصل غيها من خلال الدراسة الميدانية يمكن القول بأن الفرضية قد تحققت .

* نتائج الفرضية الرابعة :

- تجلى من خلال النتائج أن أغلبية المبحوثين أهانهم و وبخهم أساتذتهم أمام زملائهم و بلغت نسبتهم 77.44 % ، أي أن الأساتذة يستخدمون الأسلوب العنيف في التفاعل مع تلامذتهم و التلاميذ قاموا بالرد عليهم بنفس الأسلوب بحيث سجلت أكبر نسبة منهم عند الذين استفزوا أساتذتهم و قدرت

نسبتهم ب 86.54 % ، و هذا عكس التلاميذ الذين لم يسبق و أن أهانهم و وبخهم أساتذتهم بحيث كانوا أقل ممارسة للسلوك العنيف في الثانوية و المتمثل في استفزاز الأساتذة بحيث بلغت نسبتهم 32.97 % .

- ظهر بأن أغلبية المبحوثين إن لم نقل كلهم أحسوا بأن هناك فرقا في المعاملة من طرف الأساتذة بحيث يفضلون بعضهم على بعض و قدرت نسبتهم ب 94.87 % ، هذه الطريقة السيئة في المعاملة لها تأثير سلبي على نفسية و سلوكات التلاميذ بحيث دفعتهم إلى ممارسة السلوك العنيف و العدواني عند تفاعلهم مع أفراد الأسرة التعليمية و ذلك بشجارهم مع الطرف الذي أستخدم أسلوب التمييز في المعاملة و قدرت نسبتهم 97.41 % ، أما المبحوثين الذين يرون بأن الأساتذة لا يميزون بينهم في المعاملة كانوا أقل ممارسة للسلوك العنيف ، و عليه يمكن القول بأن هناك علاقة بين أسلوب المعاملة و سلوك التلاميذ .

- أتضح أن نسبة عالية من المبحوثون يرون بأن الأساتذة في تفاعلهم معهم يفضلون الإناث عن الذكور و بلغت نسبتهم 57.44 % ، هذا الأسلوب في المعاملة أدى إلى القيام بالعنف المضاد من طرف التلاميذ و ذلك بكتابة عبارات مشينة و مسيئة تمس كرامة و شخصية هؤلاء الأساتذة و بلغت نسبتهم 65.17 % ، و هذا عكس التلاميذ الذين يرون بأن الأساتذة يتعاملون مع الجنسين بنفس الطريقة ، بحيث كانوا أقل عنفا مقارنة بالآخرين و قدرت نسبتهم ب 49.06 % .

و عند استفسارنا عن السبب أو الدافع للإساءة إلى الأساتذة بهذه الطريقة كانت إجابة المبحوثين بالترتيب كالتالي :

- لأن بعض الأساتذة يميزون بين التلاميذ في المعاملة هذا السبب كان وراء (40) مبحوث أي ما يعادل 44.94 % .
- لكوني تحصلت على نتائج ضعيفة و أهنت من طرف بعض الأساتذة وهاذين العاملين كانت وراء (22) مبحوث لممارسة العنف أي ما يعادل 24.72 % .
- لأنني أهنت من طرف بعض الأساتذة ، و لأن الأساتذة يميزون بين التلاميذ في المعاملة و هاذين العاملين كانت دافع ل (14) مبحوث أي ما يعادل 15.73 % .
- لكوني تحصلت على نتائج ضعيفة ، و أهنت من قبل بعض الأساتذة ، ضف إلى أنهم يميزون بين التلاميذ في المعاملة و هذه العوامل الثلاثة كانت دافع ل (13) مبحوث أي ما يعادل 14.61%.

و ما يمكن قوله من خلال مبررات التلاميذ للإساءة إلى الأساتذة وجود علاقة بين التفضيل و ممارسة السلوك العدواني لأن أول إجابة وردت و بنسبة كبيرة من طرف المبحوثين هي التفضيل و التمييز بين الجنسين .

- تبينا لنا أن أغلبية المبحوثين تعرضوا للعقاب من طرف الأساتذة بحيث بلغت نسبتهـم 71.28 % ، أما نوع العقاب و الرد عليه من طرف التلاميذ كان كالآتي :

1- كتابة الدرس عدة مرات و الطرد من القسم و كان رد فعل التلاميذ كما يلي :
- الانفعال و الدخول في شجار مع الأساتذة .
- الغياب عن الحصة طول السنة في هذه المادة .
- الرضوخ لأمر الأستاذ و الشعور بالظلم من طرفه .
2- الإنقاص من العلامة و تمثل رد فعل المبحوثين في :
- التهور و الشجار مع الأستاذ .
- تقبل الوضع .
3- الطرد من القسم و كان رد فعل التلاميذ كالتالي :
- الرضوخ لأمر الأستاذ .
- الشجار معه بالسب و الشتم .
- قلب الطاولة و ضرب الباب .
4- السب و الشتم و الطرد من القسم و تمثل رد فعل التلاميذ في :
- الرد عليه بالمثل أي بالسب و الشتم .
- الغياب عن المادة لمدة طويلة .
5- الإهانة و الشتم و الضرب و الطرد من القسم و تمثل رد فعل التلاميذ في :
- السب و الشتم .
6- الوقوف خلف التلاميذ أي في آخر القسم و كان رد فعل التلاميذ بالشكل التالي :
- عدم تقبل العقوبة و الشجار معه بالسب و الشتم .
- تقبل الوضع و الشعور بالحرج أمام زملائي .
- رفض العقوبة و كره هذا الأستاذ و المادة التي يدرسها .

- من بين النتائج التي توصلنا إليها كذلك هي أن معظم التلاميذ يشعرون بالظلم من طرف الساتذة

بسبب المعاملة السيئة لهم و بلغت نسبتهم 72.82 % ، و كانــوا أكثر ممارسة للسلوك العدواني مقارنة بالذين لا يشعرون بالظلم بحيث بلغت نسبتهم 78.57 % .

- بان أن معظم التلاميذ تحصلوا على نتائج ضعيفة بحيث بلغت نسبتهم 46.15 % ، أما فيما يخص ممارسة السلوك العنف في الثانوية فنلاحظ أنه كلما تحسن مستوى التلاميذ كلما قلت ممارسة العنف عندهم بحيث بلغت ممارسة العنف عند ذوي التحصيل الضعيف 55.67 % ، و عند الذين تحصلوا على نتائج متوسطة 41.24 % أما عند ذوو التحصيل الجيد 3.09 % ، و ما يمكن قولـه هنا أن هناك علاقة بين تحصيل التلاميذ و ممارسة العنف .

أما نوع العنف الذي أرتكب على الزملاء تمثل في :

- مشادات كلامية عنيفة .
- الشتم و السب .
- الشتم و السب و الضرب .
- الإهانة و السخرية .

- تبين أن عدد غير الراسبين أكبر من الراسبين بحيث بلغ عددهم 90 مبحوثا و مبحوثة و لكن إذا نظرنا إلى حجم العينة و هي 195 مبحوث و مبحوثة نلاحظ أن عدد الراسبين كبير جدا مقارنة بحجم العينة ، أما فيما يخص بالتداخل بين المتغيرين (الرسوب ، المشادات الكلامية) أتضح أن التلاميذ العنيفين أي الذين دخلوا في مشادات كلامية مع أحد أفراد الطاقم الإداري كانوا في معظمهم راسبين بحيث بلغت نسبتهم 56.73 % ، و هذا عكس غير راسبين كانوا أقل ممارسة للسلوك العنيف في الثانوية ، و عليه يمكن القول أن هناك علاقة بين الرسوب و ممارسة السلوك العدواني و العنيف في الثانوية ، بحيث أن الراسبين أكثر ممارسة للعنف من غير الراسبين .

- أتضح بأن معظم التلاميذ يشعرون بالملل و الإحباط داخل الثانوية و قدرت نسبتهم ب 77.44 % ، و هذا الشعور السيئ من الأسباب التي تدفع التلاميذ للممارسة السلوك العدواني فــي الثانوية بحيث بلغت نسبة الممارسين للعنف 87.14 % ، و هذا عكس التلاميذ الذين لا ينتابهم نفس الشعور فقد كانوا أقل ممارسة للعنف .

و هذا الشعور السيئ ورائه عدة أسباب حددها المبحوثين في ما يلي :

- بسبب سوء المعاملة و التمييز من طرف بعض الأساتذة ، و بسب الفوضى في المؤسسة و كــان

هذه الأسباب وراء ملل و إحباط 45 مبحوث ما يعادل 29.80 % من المجموع الكلي .

- بسبب عدم استيعاب و فهم الدروس و المعاملة السيئة لبعض الأساتذة للتلاميذ ، و كانت هذه العوامل وراء ملل و إحباط 39 مبحوث ما يعادل 25.83 % .

- لعدم استيعاب الدروس و التمييز الممارس من طرف بعض الأساتذة ، و قد أرجع 16 مبحوث الملل والإحباط الذين يشعرون به إلى هذه الأسباب أي ما يعادل 10.60 % .

- لعدم استيعاب الدروس و بسبب النتائج التي تحصلت عليها ، و كانت هذه الأسباب مسبب الشعور السيئ ل 18 مبحوث أي ما يعادل 11.92 % .

- بسبب كثافة المقرر الدراسي (البرنامج) و المشاكل العائلية ، و كانت هذه الأسباب وراء إحباط و ملل 15 مبحوث ما يعادل 9.93 % .

- بسبب المشاكل العائلية و عدم اهتمامي بالدراسة و ذكرها 9 مبحوثين أي ما يعادل 5.96 %.

- أما آخر الأسباب التي أرجعها المبحوثين لشعورهم بالملل و الإحباط داخل الثانوية فكانت بسبب عدم استيعاب الدروس و التمييز الممارس من طرف بعض الأساتذة و بسب الفوضى في المؤسسة و كان عددهم 9 مبحوثين ما يعادل 5.96 % .

- تبين أن هناك علاقة بين نتائج التلاميذ و سلوكهم في الثانوية ، بحيث كلما تحسن مستواهم الدراسي كلما كانت سلوكاتهم مقبولة تربويا و اجتماعيا ، و هذا ما تبين في الجدول رقم (56) بحيث أن ذوو التحصيل الضعيف أكثر ممارسة للسلوك العنيف داخل الثانوية و الذي تجسد في الشجار مع أساتذتهم بحيث بلغت نسبتهم 56.90 % ، و هذا عكس المبحوثين الذين تحصلوا على نتائج جيدة كانوا أقل عدوانية في الثانوية و قدرت نسبتهم ب 15.19 % .

- أتضح أن نسبة الذين يعتقدون بأن العنف يؤثر على تحصيلهم الدراسي أكبر ممن لا يعتقدون و بلغت نسبتهم 76.41 % ، أما فيما يخص كيفية التأثير على تحصيلهم فأرجعه المبحوثون إلى ما يلي :

- بإثارة الفوضى و تخريب ممتلكات المؤسسة و اللامبالاة فيها ، و بالتالي قلة التركيز و كان عدد المبحوثين الذين أرجعوا التأثير إلى هذه العوامل 67 مبحوثا و هو ما يعامل 44.97 % من المجموع الكلي .

- العنف ظاهرة سلبية تؤثر على أداء الأساتذة بسبب انتشار الفوضى في القسم ، مما تؤدي إلى خروج الأساتذة من الأقسام في بعض الأحيان و هذا العامل سرح به 41 مبحوثا أي مـــــــــا يعادل

. % 27.52

- العنف يسبب اللا استقرار و العملية التربوية تتطلب عكس ذلك ، و كان عدد التلاميذ الذين أرجعوا التأثير إلى هذا العامل 23 مبحوثا أي ما يعامل 15.43 % .

- أما آخر عامل و الذي أرجعه 18 مبحوثا هو انتشار العنف بسبب غياب الأمن في الثانوية و بالتالي الشعور بالخوف و الإحباط فيها و التي بلغت نسبتهم 12.08 % من المجموع الكلي .

- تبين من خلال تصريح المبحوثين أن العوامل التي تؤثر على مستواهم الدراسي عديدة و متنوعة منها ما يتعلق بمستواهم الدراسية ، و منها ما يتعلق بالعنف الممارس من طرف الزملاء المشاغبين و منها ما يتعلق بالمعاملة السيئة للأساتذة و هذا خاص بالتلاميذ الذين تحصلوا على نتائج ضعيفة .

أما الذين تحصلوا على نتائج جيدة أرجعوا هذه النتائج كذلك لعوامل مختلفة منها :

- مستواهم الدراسي .
- دعم الأولياء .
- دعم الأساتذة .
- تأثير الزملاء النجباء .

نستخلص من خلال النتائج التي توصلت إليها أن الفرضية الرابعة تحققت بدرجة كبيرة مقارنة بالفرضيات السابقة ، لأن معظم المؤشرات الخاصة بمتغير الأول(معاملة الأساتذة ، و نتائج التلاميذ) معظمها إن لم نقل كلها كانت حسب تصريح المبحوثين من وراء ممارستهم للسلوك العفيف في المحيط المدرسي خاصة المعاملة السيئة لهم من طرف الأساتذة .

خاتمة

ارتبط مفهوم العنف بصورة عامة بوجود الكيان البشري ، و عليه فإن تاريخ العنف يبدأ حيث ظهر الخلاف و النزاع على اختلاف صوره و درجاته بين بني البشر حيث أشار القرءان الكريم في سورة المائدة الآيات 27-30 " و اتل عليهم نبأ أبنى آدم بالحق إذ قربا قربانا فتقبل من أحدهما و لم يتقبل من الآخر قال لأقتلنك قال إنما يتقبل الله من المتقين * لئن بسطت إلي يدك لتقتلني ما أنا بباسط يدي إليك لأقتلك إني أخاف الله رب العالمين * إني أريد أن تبوء بإثمي و إثمك فتكون من أصحاب النار و ذلك جزاء الظالمين * فطوعت له نفسه قتل أخيه فقتله فأصبح من الخاسرين ".

و ما يهمنا هنا هو أن نقدم أول نموذج من نماذج الجريمة التي توضح لنا طبيعة الإنسان من الخير و الشر ، فقدمت لنا هذه القصة نموذجا صارخا من العنف و العدوان الذي لا مبرر له و منذ ذلك العهد توالت جرائم العنف بين البشر و توسعت شيئا فشيئا حتى شملت الحياة في كل اتجاهاتها ففي الزحام عنف و في المرور عنف ، و في معاملات الناس مع بعضهم بعضا عنف حتى و سائل الإعلام تدور في فلك العنف و تذيع آلام العنف و مسلسلات العنف حتى برامج الأطفال أصبحت مادتها العنف ، ففي الجزائر لم يعد غريبا أن تتصفح أعيننا في الجرائد بعض الجرائم البشعة التي ترتكب داخل أسرنا ، فتارة نقرأ عن ابن قتل أباه ، و أخرى عن أب اغتال أفراد أسرته بالكامل .

فالأسرة تفككت و غاب دور الأب السلطوي و نسى مسؤوليته نحو الأبناء في التوجيه و الإرشاد و المراقبة ، و غابت الأم عن أبنائها و اتجهت هي الأخرى إلى سوق العمل في ظل ثقافة إنسانية جديدة تحكمها المادة فانتهى دفء المشاعر الأسرية .

و تختلف ظاهرة العنف بصورة عامة باختلاف المجتمعات و تباين الحضارات و ترتبط بصورة دائمة بحالة المجتمع و القيم السائدة فيه ، حيث يبدو بجلاء أن العنف يختلف باختلاف نظام القيم و المعايير السائدة في المجتمعات المختلفة ، و على ذلك فإن مظاهر العنف و دوافعه و صوره و أشكاله تتعدد و تتنوع و تتباين بحيث يصعب رد ذلك إلى أنماط محددة أو الوقوف على عوامل ثابتة تكمن وراء ظهوره و انتشاره .

و من بين البيئات التي تنتشر فيها هذه الظاهرة مؤسسات التعليم ، و التي تشكل المحيط الاجتماعي التربوي الثاني بعد الأسرة ، لما لها من مكانة و أهمية بالغة في إعداد و تكوين الجيل الجديد ، انطلاقا من المبادئ و المعايير و الأهداف التي سطرها لها المجتمع ، و هذه المكانة للمدرسة تزداد أهمية و خطورة إذا أكدنا على أن الأطفال يرتادونها يوميا و يقضون معظم الوقت فيها ، لذلك ينظر المجتمع إلى المحيط المدرسي على أنه مجال و فضاء لتشكيل الشخصية الاجتماعية في مختلف أبعادها المعرفية و المهاراتية و المهنية ...إلخ ، و المدرسة بهذا المعنـــى لا يقتصر دورها على حشو أذهان الناشئة بالمعلومات فقط بل أداة أساسية من أدوات التنشئة الاجتماعية الهادفة إلى تنمية شخصية الطفل .

و على هذا الأساس يفترض أن تكون المدارس مكان آمن للأطفال مما يساعدهم على النمو و التعلم و ليس مكان للخوف و العنف ، و هذا ما تعانيه مدارس التعليم في مختلف بلدان العالم بصفة عامة و الجزائر بصفة خاصة ، و لا شك في أن هذه الظاهرة – العنف المدرسي – قد تؤدي إلى تعطيل العملية التربوية و التعليمية خاصة التحصيل الدراسي للتلاميذ ، و تحول بين المدرسة و أداء رسالتها و عليه جاءت هذه الدراسة كمحاولة للإلمام بهذه الظاهرة من عدة جوانب و قسمت هذه الدراسة إلى بابين ، الباب الأول شمل الإطار المنهجي و النظري للدراسة وللاقتراب من الظاهرة في الواقع سطرت بناء منهجي ضم الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذه الموضوع و أهميته و أهدافه كما بنيت هذه الدراسة على أربعة فرضيات ، و قمت بتحديد المفاهيم الإجرائية أي ماذا نقصد بها في هذه الدراسة منها التحصيل الدراسي ، التنشئة الاجتماعية ، السلوك ، النمط التربوي ، المراهقة العنف المدرسي ، كما بينت المناهج و الأدوات التي سنستعين بها في تحليلي لهذه الدراسة و المتمثلة في المنهج الوصفي و الإحصائي ، الاستمارة ، المقابلة ، كما اعتمدت على بعض المؤشرات الإحصائية ، و قمت بعرض بعض الدراسات السابقة منها ما أجريت في الدول الغربية و أخرى في الدول العربية بما فيها الجزائر ، و استفدت من عرضها في وضع الفرضيات و إلقاء الضوء على الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة ، و لا يخلو أي موضوع من تحديد الزاوية الفكرية السوسيولوجية التي يعتمد عليها الباحث في دراسته و اعتمت في دراستي على البنائية الوظيفية و التفاعلية الرمزية .

أما الفصول النظرية شملت أربع فصول فصل خاص بماهية العنف و الاتجاهات المفسرة له فالعنف ظاهرة معقدة يصعب تفسيرها لذلك حاولنا الإلمام به من عدة جوانب بدءا بتعريف العنف من الناحية اللغوية ، و قدمت عدة تعاريف اصطلاحية لأنه يتجاوز الدلالة اللغوية و يعطي لنا المعنى

الحقيقي للظاهرة الموجودة في المجتمع ، كما أعطيت لهذا المفهوم عدة تعاريف من و جهات نظر مختلفة من الناحية النفسية و الاجتماعية و القانونية و السياسية .

أما المحور الثالث خصصته في هذا الفصل إلى تصنيفات العنف و أشكاله حسب بعض الفلاسفة و من بينهم " جالتنج " الذي صنف العنف إلى عنف هيكلي و واضح و مقصود ، و هناك أيضا العنف الرسمي و غير الرسمي حسب " قناوي " ، و هناك أشكال أخرى له مثل العنف المادي و الاجتماعي و الجماعي ، و الفردي ، و الخفي و الرمزي .

أما المحور الرابع خصص إلى الاتجاهات المفسرة لظاهرة العنف منها الاتجاه البيولوجي الذي يؤكد أنه جزء أساسي في طبيعة الإنسان ، و أنه التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتـة أي أنه تعبير عن دافع ولادي ، و هذا الدافع يسعى للإشباع و التعبير عنه عند تحريره و إطلاقه من خلال عامل مثير معين ، أما الاتجاه الثاني تمثل في النفسي و الذي شمل عدة نظريات منها التعلم النفسي النظرية الفيسيولوجية ، الشخصية ، السلوكية ، هرمية الحاجات ، و كل هذه النظريات ترجع السلوك العنيف إلى كل ما يصيب تكوين شخصية الفرد من خطأ في مرحلة الطفولة المبكرة أو الشعور بالنقص مثل الظلم و عدم المساواة و العدالة في المجتمع ، فحسب هذا الاتجاه العنف يرجع إلى خلل في نفسية الفرد ، أما آخر اتجاه هو الاجتماعي و المتمثل في نظرية الإحباط و النظرية البيئية و الطبيعية و الاقتصادية فهي كلها ترى بأن العنف مكتسب من خلال التنشئة الاجتماعية من الأسرة و المدرسة و وسائل الإعلام و جماعة الرفاق ، و حسب الاتجاهات الثلاثة سلوك العنف يرجع إلى الفرد نفسه (بيولوجية / نفسية) أو إلى البيئة التي يعيش فيها الفرد .

كما خصصت فصل للعنف المدرسي و اتجاهاته و أسبابه ، فالمؤسسة التعليمية هي الأخرى تعاني من ظاهرة العنف الذي يعد معضلة من المعضلات التي يعاني منها المجتمع بصفة عامة و المؤسسات التربوية على وجه الخصوص ، فهو يدل على تصدع العلاقات بين الفاعلين فيها و لخطورة هذه الظاهرة حاولنا الإلمام بها من جوانب متعددة و مختلفة بدأناها بالاتجاهات المختلفة للعنف و شملت الدول الغربية و العربية بما فيها الجزائر ، و هذا يدل على أن الظاهرة موجودة و منتشرة في كل دول العالم بدون استثناء حيث لم تسلم منها لا الدول المتقدمة و لا السائرة في طريق النمو ولا المتخلفة ، كما تطرقنا إلى مظاهر العنف المختلفة الموجودة في المحيط المدرسي مثل السرقة ، إتلاف و تحطيم ممتلكات المؤسسة ، الشغب ، التدخين و استخدام المواد الضارة الشتم و السب و الضرب بين الزملاء و الأساتذة و الإداريين ، كما قدمت نماذج حية تدل على وجود

الظاهرة في مؤسساتنا ، أما فيما يخص العوامل و القوى المساعدة على انتشار الظاهرة حصرناها في العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية و هي متعددة و مختلفة منها النمط الإداري السائد في المدرسة و العلاقة الاجتماعية السائدة فيها ، أي علاقة التلميذ بمدرسه و علاقة التلميذ بزملائه و مواد دراسته كما تطرقنا إلى العوامل الذاتية أي شخصية الحدث – التلميذ - ، و هناك عوامل أخرى لها علاقة بالظاهرة و المتمثلة في العوامل البيئية و التي قسمناها إلى قسمين عوامل البيئة الداخلية و شملت على الأسرة وما يسودها من شقاق و نزاع بين الوالدين ، سوء معاملة الأبناء و غياب أحد الوالدين .....إلخ ، و عوامل البيئة الخارجية و المتمثلة في المسكن الرديء ، جماعة الرفاق و سائل الإعلام و عوامل اجتماعية أخرى ، و لكل منها دخل في و جود و انتشار ظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية و لكن بدراجات متفاوتة .

كما خصصت فصل خاص بالتنشئة الاجتماعية و مدى علاقتها بالعنف ، بحيث تطرقنا في هذا الفصل إلى عدة تعاريف خاصة بها ، و تناولنا كذلك المؤسسات المختلفة التي تقوم بهذا الدور بدءا بالأسرة و شمل هذا المحور على الأنماط المختلفة التي تعتمد عليها في تنشئة و تربية و توجيه أبنائها بحيث تكلمت عن النمط المرن و أساليبه و المتمثل في أسلوب الرفق ، الثواب ، الموعظة القصص القدوة ، الملاحظة ، التدرج في المعاملة ، و عن النمط العنيف و أساليبه و المتمثل في الشدة ، القسوة الترهيب ، التخويف ، اللامبالاة .

فهناك من الأسر من يعتمد على النمط المرن و أخرى تعتمد على النمط العنيف ، و لكن نعتقد بأن هناك عوامل من وراء هذا الاختيار – اختيار النمط – لذلك خصصت مطلب آخر تحدثت فيه عن هذه العوامل أي المؤثرة في التنشئة و وشملت حجم الأسرة ، المستوى التعليمي و الثقافي للوالدين ترتيب الطفل بين إخوته و أخواته و جنسه ، العلاقات داخل الأسرة سواء بين الوالدين أو بينهم و بين أبنائهم و حتى بين الأبناء مع بعضهم بعضا ، الوضع الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة الموقع الجغرافي لها ، فهذه العوامل كلها نعتقد أنها تؤثر على نفسية الوالدين و بالتالي تؤثر على علاقتهم بأبنائهم .

كما خصصت مطلب خاص بثاني مؤسسة اجتماعية ألا و هي المدرسة و تكلمت عن وظائفها المختلفة و المتمثلة في وظيفة التنشئة ، و الثقافية ، الاقتصادية ، كما تطرقت إلى آثارها على التنشئة الاجتماعية و شملت على شخصية المدرس و عن النمط الذي ينتهجه في التعامل مع تلامذته و الروح المدرسية ، كما خصص جزء للحديث عن مؤسسة اجتماعية أخرى و هي وسائل الإعلام و هنا

ربطت بين البرامج التي تبثها (المشاهد العنيفة) و الحجم الساعي للمشاهدة و علاقتها بانتشار ظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية و يكون هذا عن طريق التقليد .

أما آخر فصل في الجانب النظري خصص للتحصيل الدراسي و بينت معناه من الناحية اللغويـــة و الاصطلاحية ، و تطرقت أيضا إلى عوامل التحصيل و قسمتها إلى عوامل ذاتية و شملت على العوامل الجسمية و الصحية ، العقلية ، و النفسية ، و هي كلها عوامل ترجع إلى الفرد نفسه بما يتميز به من قدرات عقلية و سمات مزاجية ، فلها دور كبير في عملية التحصيل الدراسي و ذات أثر فعال في الحياة الدراسية للطفل ، و في ضوء هذا يمكن القول بأن التلميذ الذي لا يهتم بدراسته و تكثر غياباته و يكره مدرسه و مدرسته و لا يرغب في مواصلة دراسته هو تلميذ يعاني من نقص الدافعية و سيؤدي لا محال إلى ارتكاب سلوكات عنيفة في المحيط المدرسي و لتالي التخلف المدرسي فالعوامل السابقة الذكر يجب أن تتوفر في آن واحد من أجل التوافق مع المدرسة و بالتالي التحصيل الدراسي الجيد ، فالطفل هو عبارة عن بناء تكونه أعضاء عضوية و عوامل نفسية لذلك و جب أن يكون هناك تكامل فيما بينهم من أجل أن تقوم بدورها على أحسن ما يرام .

ضف إلى ذلك تحدثت عن عوائق التحصيل و هي كل ما يحيط بالتلميذ و يتفاعل معه، و شملت على العوائق االناجمة عن الأسرة و المتمثلة في الجو الاجتماعي للأسرة ، المستوى الاقتصـــادي و المستوى الثقافي للوالدين ، و هناك أيضا عوائق مرتبطة بالمدرسة و المتمثلة في الجو الاجتماعي فيها ، مواظبة التلميذ على الانتظام في المدرسة ، الإدارة المدرسية ، شخصية المدرس في العملية التربوية ، فأي خلل في هذه العوامل تؤثر على تحصيل التلاميذ ، ضف إلى ذلك الحي الذي يعيش فيه التلميذ فإذا كان يسوده الانحطاط الفكري و الثقافي و الأخلاقي سيؤثر هذا لا محال على شخصيته و على تحصيله الدراسي و على سلوكه ، أما آخر ما تناولته في هذا الفصل هو تقديم مجموعة من الاقتراحات نستطيع بفضلها التقليل من التأخر المدرسي .

أما الباب الثاني من هذه الدراسة خصص إلى الدراسة الميدانية و قسم إلى ثلاثة فصول فصل عرضت فيه جداول البيانات الأولية و جداول الفرضية الأولى و شمل على 17 جدول منها أربعة (4) خاصة بالبيانات الأولية و الأخرى خاصة بالفرضية أي (13) جدولة ، أما الفصل الآخر شمل على (21) جدول منها (11) جدول خاص بالفرضية الثانية و (10) جداول خاصة بالفرضية الثالثة أما آخر فصل تناولت فيه عرض الجداول الخاصة بالفرضية الرابعة و كان عددها (14) جدول و تناولت فيه أيضا دراسة الحالات أي قمت بإجراء مقابلة مع أفراد لهم صلة بموضوع الدراسة وهم

مدير المؤسسة و المستشار الرئيسي (المراقب العام) و مستشار الإرشاد و التوجه المدرسي و أستاذان و كلهم من الثانوية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية و هي ثانوية " عمر بن الخطاب " ببن بو العيد - البليدة – و ختمته بالنتائج التي توصلت إليها من خلال هذه الدراسة الميدانية .

و لقد أردت من خلال بحثنا هذا معرفة الأسباب المباشرة و غير مباشرة التي يكتسب منها التلميذ السلوك العنيف الذي يمارسه داخل الثانوية ، و وجدت أن العنف الذي كان يتسم بالرمزية أصبح ظاهرة للعيان بممارسات مرئية تأخذ صيغة العنف كصفة لسلوك التلميذ داخل المؤسسة التعليمية يشتكي منها الأستاذ و الإداري على حد سواء ، و حتى نقترب من الظاهرة و كشف خفاياها و ما وراء هذا السلوك العدائي ارتأيت التنقل إلى الميدان محاولا رؤية الأحداث بشكل واضح و موضوعي فوصلت إلى أن السلوك الذي يبادر به التلميذ داخل الثانوية ما هو إلا سلسلة من السلوكات تم اكتسابها من مختلف المؤسسات الاجتماعية ، و أعاد إنتاجها أثناء العلاقات الاجتماعية اليومية المتبادلة مع الأطراف الفاعلين في الثانوية سواء مع زملائه من التلاميذ أو الأساتذة أو الإداريين ، كما مورس هذا السلوك على ممتلكات المؤسسة بتخريبها .

و تبين أن المؤسسة التعليمية هي أحد العوامل المشاركة في إثارة التلاميذ سواء بصفة عفوية أو عن قصد ، و هذا بسبب حجة التسلط البيداغوجي الذي يعطي للعنف الممارس على التلميذ من طرف الأساتذة و الإداريين شرعية و إلزامية التطبيق ، وهذا نتج عنف مضاد مارسه التلاميذ و جعلت من الثانوية الضحية الأولى لاعتداءات عنيفة سواء على هياكلها البيداغوجية أو على الفاعلين فيها من أساتذة و إداريين و هذا ما تبين من خلال نتائج الدراسة .

لذلك يمكن القول أن التسلط البيداغوجي هو من ضمن العوامل المسببة لعنف التلاميذ داخل الثانوية و هو ما أظهرته مختلف الجداول الإحصائية التي شملت على معاملة الأساتذة و الإداريين للتلاميذ ، لأن الفعل البيداغوجي الذي يربط بين المدرس و المتمدرس يكون أساسه علاقات قوة التي تخفي العنف في رمزية تظهر في الأفعال البيداغوجية و التي تأخذ شرعية التعامل ، أمام هذا الوضع تنشأ سلوكات متعددة تحمل في مضامينها العنف الذي يخرج من رمزية إلى الظاهر و بالتالي يكون رد الفعل الذي يحمل هو الآخر الفعل العنيف ، لذلك تبين لنا من نتائج الدراسة أن التلميذ يثور عندما يمارس عليه العنف من قبل الأستاذ أو المراقب ، حتى و إن كانت صيغة التفاعل تحمل شرعية التعامل و التطبيق إلى أن التلميذ لا يتقبل مثل هذه السلوكات أن تطبق عليه ضف إلى ذلك التمييز الممارس من طرف الأساتذة و الذي يكون على أساس نوع الجنس أو المكانة الاجتماعية للتلاميذ

و لإهانتهم و لاستفزازهم و معاقبتهم كلها عوامل دفعت المبحوثين للممارسة العنف في المحيط المدرسي سواء على المسببين فيه (الأساتذة) أو على ممتلكات المؤسسة .

كمـــــا تبين من خلال الدراسة أن المراهق – التلميذ- كثير التأثر و التأثير ، بحيث توصلت من خلال نتائج الدراسة أن لجماعة الرفاق دور أساسي في الحياة الاجتماعية تساهم بدرجة كبيرة في اكتسابه سلوكات متعددة و متنوعة ، و هذا ما أكدته نتائج الدراسة فهناك الكثير من التلاميذ مارسوا السلوك العدواني في الثانوية بفضل صحبة رفقة السوء سواء عن طريق التحريض أو المساعدة .

و عليه يمكن القول أن جماعة الرفاق قد تحقق ما عجزت عنه الأسرة و المدرسة بمنعها أو تلقينها لسوك معين للأبناء .

كما توصلت إلى أن أسلوب التنشئة الذي ينتهجه الوالدان في تربية وتوجيه أبنائهم له دخل كبير على سلوكات التلميذ ، فهناك بعض الأسر من تعتمد على الأسلوب المرن و البعض الأخر يعتمد على الأسلوب العنيف المبني على الشدة و القسوة و الضرب و التهديد و الوعيد .....إلخ .

كما أن التميز الممارس من طرف الوالدين بين أبنائهم و الشجار فيما بينهما - بين الوالدين- عاملان يؤثران على نفسية التلميذ و تجعل منه فردا عنيفا .

وهناك عامل آخر دفع التلاميذ لممارسة العنف في الثانوية وهو وسائل الإعلام و المتمثلة في التلفاز و ألعاب الفيديو بحيث تبين أن معظم المبحوثين يحبذون مشاهدة البرامج العنيفة و يمكثون أكثر من ثلاثة ساعات لمشاهدة هذه البرامج ، كما تبين أن كلهم لهم حرية اختيار هذه البرامج فالوالدين لا يتدخلان في اختياراتهم ، و الأخطر من هذا هو أن معظم المبحوثين تبين أنهم يحاولون تقليد ما يشاهدونه ، لذلك معظم التلاميذ مارسوا السلوك العدواني في الثانوية سواء على زملائهـــم أو أساتذتهم أو على أحد أفراد الطاقم الإداري أو تخريب ممتلكات المؤسسة .

و تبين من خلال النتائج التي توصت إليها في هذه الدراسة هو أن لهذه الظاهرة تأثير علـى تحصيل التلاميذ سواء على نتائجهم الدراسية أو على علاقتهم و نظرتهم للثانوية بحيث تبين أن هناك الكثير من المبحوثين لا يشعرون بالراحة و الإطمنان داخل الثانوية ، كما أنهم يتغيبون عنها باستمرار ضف إلى ذلك أنهم لا يفتخرون بالانتماء إليها ، و هذه المشاعر السيئة التي يشعر بها التلاميذ أثرت على مردودهم الدراسي بحيث تبين أن هناك نسبة عالية منهم أعادوا السنة الدراسية .

المصادر و المراجع

1- محمود سعيد الخولي و آخرون ، العنف المدرسي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط1 ، القاهرة 2008 .

2- عبد المنعم الحنفي ، الموسوعة النفسية ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، 1994 .

3- محمد عاطف غيث ، قاموس علم الاجتماع ، دار الهيئة المصرية العامة للكتابة ، القاهرة 1995 .

4- فوزي أحمد بن دريدي ،" العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية "، رسالة ماجستير جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، 2007 .

5- كمال دسوقي ، ذخيرة علم النفس ، المجلد الثالث ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، 1988 .

6- جابر عبد الحميد جابر ، معجم علم النفس و الطب النفسي ، الجزء الثامن ، دار النهضة العربية القاهرة 1996.

7- أحسن طالب ، "العنف في المؤسسات التربوية و الدور الوقائي للإعلام" ، مجلة الفكر الشرقي الشارقة ، المجلد 10 ، عدد 3 ، أكتوبر 2001 .

8 - Dubet ; les Figures de la violence à L'école in revue française de pédagogie la violence à l'école ; approche Européenne , N ; 123, France , 1998 .

9- أميمة منير عبد الحميد جادو ، العنف بين الأسرة و المدرسة و الإعلام ، دار السحاب ، ط1 القاهرة ، 2005 .

10- طه عبد العظيم حسين ، سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي ، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية ، 2007 .

11 - Touraine (A) ; Pour la sociologie les démarches de la sociologie , éd , du seuil , Paris , 1974 .

12- عمار بوحوش ، محمد الذنيبيات ، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، 1995 .

13- عبد الرحمان العسيوي ، علم النفس و التربية و الاجتماع ، دار الراتب الجامعية ، بيروت 1999 .

14- معتوق جمال ، منهجية العلوم الاجتماعية و البحث الاجتماعي ، دار بن مرابط ، ط1 ، الجزائر 2009 .

15- عبد القادر محمود رضوان ، سبع محاضرات حول الأسس العلمية لكتابة البحث العلمي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1991 .

16- غريب محمد سيد أحمد ، البحوث الاجتماعية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1989 .

17- حسن محمد حسن ، الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي ، دار الطليعة ، بيروت ، 1986.

18 - Mucchielli (R) ; le questionnaire dans l'enquête psychosociale , librairies techniques et éd , E .S.F , Paris , 1979.

19 - Ghighion (R) , Matalon (B) ; les enquêtes sociologiques théorie et pratique , éd , Armand colin , Paris , 1978 .

20- عمار بوحوش ، دليل الباحث في المنهجية و كتابة الرسائل الجامعية ، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1985 .

21 - Durkheim (E) ; les règles de la méthode sociologique , éd , P . U . F , Paris , 1963 .

22- سامية مصطفى الخشاب ، النظرية الاجتماعية و دراسة الأسرة ، دار المعارف ، ط1 ، القاهرة 1982.

23- علي بن عبد الرحمن ، "العنف في المدارس الثانوية من و جهة نظر المعلمين و الإداريين و الطلاب" ، رسالة ماجستير ، الرياض ، 2003 .

24- محمد محمد الشامي ، "المداخيل التربوية لمواجهة العنف المدرسي" ، رسالة ماجستير تخصص أصول التربية ، قسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 2002 .

25- ناجي ليلى ، "العنف لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي من و جهة نظر الأساتذة و الإداريين" ، رسالة ماجستير ، قسم علم الاجتماع ، جامعة بسكرة ، 2008 .

26- شيخي رشيد ، "العنف الممارس على الطفل في الأسرة و أثره على التحصيل الدراسي" رسالة ماجستير ، قسم على الاجتماع ، جامعة البليدة ، 2004 .

27- حفيظة بن محمد ، "عنف التلاميذ بالثانويات الجزائرية" ، رسالة ماجستير ، قسم علم الاجتماع جامعة الجزائر ، 2005 .

28- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور ، لسان العرب ، المجلد التاسع ، دار صادر بيروت ، 1968 .

29 - Grand , dictionnaire de la langue française , Larousse , vol 7 1989 .

30 - Michaud (y) : violence et politique, éd , P.U.F, Paris , 1978 .

31-Gillioz (L) : définitions de la violence , in www.Eurowrc.org/ 06. contributions , le 2-3-2008 .

32- هادي محمود ، العنف ضد النساء في 15-6-2009:

www.Rezgar.com/debat/show.art.asp

33 - Antonus (c) ; the oxford dictionary of etymology ; éd , oxford Clarington , Paris , 1966 .

34- أحمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت ، 1986 .

35- خليل وديع شكور ، العنف و الجريمة ، دار العربية للعلوم ، بيروت ، 1997 .

36– فاتن محمد شريف ، أنثروبوجيا الأسرة و القرابة ، مطبعة الانتصار للطباعة الأوفست، بيروت بدون سنة .

37- عزت سيد إسماعيل ، سيكولوجية الإرهاب و جرائم العنف ، منشورات السلاسل ، بيروت 1988 .

38 -Michaud(y) : violence,inwww.fse.ulaval.ca/dp/morale/violence le 20-4-2009 .

39- خليل أحمد خليل ، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع ، الجامعة اللبنانية ، بيروت ، 1984 .

40- فريق من الإختصاصيين ، المجتمع و العنف ، ترجمة : الأب إلياس زحلاوي مراجعة انطوان مقدسي ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، ط3 ، 1996 .

41 - Robert (B) : dictionnaire le Robert alphabétique de la langue française société du nouveau liore , Paris , 1978 .

42- Bernard Dèfance ; La violence à L'école , éd , syros , Paris , 1992 .

43 -Michaud (y) : violence et politique : éditions galifard , Paris , 1978.

44 - encyclopédie universalise,version,6.0en c.d rubrique ,violence le 2-1-2009 .

45 - Gillioz définition de la violence in « www eurowrc org / 06 contribution /2 de 25-12-2002 .

46- زينب محمدود شقير ، العنف و الاغتراب النفسي ، مكتبة النهضة ، القاهرة ، ط1 ، 2005 .

47- إلياس زحلاوي ، المجتمع و العنف ، منشورات دار الثقافة و الإرشاد القومي ، دمشق،.1975

48 – حارث سليمان الفراوقي ، المعجم القانوني ، مكتبة لبنان ، لبنان ، 1988 .

49 - إجلال إسماعيل حلمي ، العنف الأسري ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، 1999 .

50- محمد خضر عبد المختار ، الاغتراب و التطرف نحو العنف ، دار غريب ، القاهرة،1999.

51 - Body Gendrotsophie : ville et violence : l'irruption de nouveaux acteurs éd , P.U .F , Paris , 1995 .

52 - Rem jean : ville , ordre et violence ; éd , P.U.F, Paris , 1981.

53 - Christian (M) et Jaques (S) : la non violence , éd , que sais je , Paris , 1994.

54 - Madelaine Gravitz , lexique sciences sociales , éd , dalloz , Paris 1999 .

55- ضياء رشوان ، "مدخل حول العنف و العنف الإسلامي" ، مجلة الوحدة ، بيروت ، العدد 43 ، 1988 .

56- نبيل راغب ، أخطر مشكلات الشباب ، دار غريب ، القاهرة ، 2003 .

57– عبد الرحمان العسيوي ، علم النفس الجنائي ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، 2003 .

58 - Medhar(s) : la violence sociale en algérie , éd , Thalaha , Alger, 1997.

59- شتيوي ربيع ، "العوامل المدرسية المؤدية للعنف" ، المجلة الجزائرية للدراسات السوسيولوجية جامعة جيجل ، العدد 2 ، 2007 / 2008 .

60 - Jean Jacques : la violence du langage , éd , P.U.F. Paris , 1996 .

61- أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة ، العنف المدرسي ، مؤسسة الوراق ، عمان ، 2007 .

62- إبراهيم مدكور ، معجم العلوم الاجتماعية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، 1975 .

63- عامل فهمي البيومي ، "دور التلفزيون المصري في تكوين الوعي الاجتماعي ضد الجريمة" رسالة دكتوراه ، جامعة القاهرة ، كلية الإعلام ، 1995.

64 - Gompers Roger Dufour : Dictionnaire de la violence et du crime ; éd , ERES , Paris , 1992

65- فؤاد البهي ، علم النفس الاجتماعي ، دار الفكر العربي ، ط2 ، القاهرة ، 1981.

66- أحمد عكاشة ، أشياء تعذبني ، منشورات اقرأ ، بيروت ، بدون سنة .

67- جعفر عبد الأمير الياسين ، أثر التفكك العائلي على جنوح الأحداث ، عالم المعارف ، ط1 بيروت ، 1981 .

68- محمود حمودة ، الطفولة و المراهقة ، المطبعة الفنية ، القاهرة 1991 .

69- فخر الدين خالد عبد ، العلاقات العامة و الشرطة في مكافحة الجريمة ، دار الشعب ، القاهرة 1987 .

70- حمادة عبد السلام ، العنف في المرحلة الثانوية ، دار المعارف ، القاهرة ، 2007 .

71- سيد صبحي و آخرون ، الحاجات النفسية و الاجتماعية ، شركة سفير ، القاهرة ، 1998 .

72- سيد صبحي ، دراسات في الصحة النفسية ، المطبعة التجارية الحديثة ، ط2 ، القاهرة،1984.

73- تأليف مجموعة من الاختصاصين ، موسوعة علم النفس و التربية ، الجزء 9 ، دار النشر كريسبس ، لندن ، 2000 .

74 - كامل مليكة ، علم النفس الإكلينيكي ، الجزء 01 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة 1987 .

75- هول ولندزي ، نظريات الشخصية ، ترجمة : فرج أحمد و آخرون ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ، 1983 .

76- سيجموند فرويد ، الموجز في التحليل النفسي ، ترجمة : سامي محمود و عبد السلام القفاش دار المعارف ، القاهرة ، بدون سنة .

77- عدلي السمري ، السلوك الإنحرافي ، دار المعارف الجامعية ، الإسكندرية ، 1994 .

78- فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط4 ، 1975 .

79- جان جبران كرم ، التلفزيون و العنف ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، 1988 .

80- محمود الزيادي ، أسس علم النفس ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1973 .

81- أمينة الجابر و آخرون ، التفكك الأسري ، الأسباب و الحلول ، مجلة الأمة ، وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية ، قطر ، العدد 83 ، 2001 .

82 - يسر نور و آخرون ، الوجيز في علمي الإجرام و العقاب ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 2001 .

83- سمير عبده ، التحليل النفسي للجريمة ، دار الكتاب العربية ، دمشق ، 1989 .

84- معتوق جمال ، مدخل إلى علم الإجرام الجنائي ، الجزء 01 ، دار بن مرابط ، الجزائر 2008

85 -Karl Marx ; Contribution à la critique de Léconomie politique , éd sociales , Paris , 1957 .

86 - Karl Marx ; les luttes de classes en France , éd , sociales ,Paris , 1970 .

87 - Durkheim (E) ; Le suicide de sociologie , éd , P.U.F , Paris 1991 .

88 -Besnad Philippe ; L'Anomie , ses usages et ses fonctions dans la discipline sociologique depuis Durkheim , éd , P.U.F , Paris 1987 .

89– ريلنز شان و فرانك ويليامس ، السلوك الإجرامي ، ترجمة : عدلي السمري ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1999 .

90- مجدي أحمد محمود ، "العوامل المجتمعية المؤدية للعنف" ، مجلة الدراسات التربوية و الاجتماعية" ، بجامعة القاهرة ، العدد3 ، 2000 .

91- كوثر إبراهيم رزق ، "العنف بين طلاب المدارس الثانوية" ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد 9 ، 2002 .

92 - Margret (s) , kellie (d) ; school violence An overview : o jj Dp , vol vill N^0 1 , 2001.

93- أحمد عبد الرحمن إبراهيم ، "جرائم الأحداث في المغرب"، مجلة الأمن و الحياة ، العدد 4 نوفمبر / ديسمبر 2002 .

94 - Patricia (c) ; Duttweiler violence in our schools the journal of at rick issues , the national dropout prevention center and network vol 2, N^0 1, 1995 .

95- عبد المجيد الخليدي و آخرون ، الأمراض النفسية و العقلية و الاضطرابات السلوكية عند الأطفال ، دار الفكر العربي ، بيروت ، 1997.

96- محمد منير مرسي ، الإدارة المدرسية الحديثة ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1999 .

97- سخر فني مبروك ، الخدمة الإجتماعية في المجال المدرسي ، المعهد العالي للخدمة الإجتماعية الأسكندرية ، 2000 .

98- صالح حسين الطاهري ، مبادئ الإرشاد النفسي و التربوي ، دار الكندي ، الأردن ، 2000 .

99- زياد عبد الحكم ، "الطفل العدواني في البيت و المدرسة" ، مجلة العربي ، وزارة الإعلام الكويت ، العدد 416 ، 1997 .

100- عزيز(ز) ، جريدة الخبر ، العدد 5243، 13 فيفري 2008 .

101- رشيد فيلالي ، جريدة الشروق ، العدد 2287، 28 فيفري 2008 .

102- مامن (ط) ، جريدة الشروق ، العدد ، 2273، 12 أفريل 2008 .

103- جامعة محمد خيضر بسكرة ، "العنف و المجتمع" ، أعمال الملتقى الدولي ، دار الهدى عين مليلة 09-10- مارس 2003 .

104- إبراهيم عبد الرحمان الطخيس ، دراسات في علم الاجتماع الجنائي ، دار العلوم ، الرياض 1998 .

105 - يوسف عبد المعطي مصطفى ، الإدارة التربوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1، 2005

106- مصطفي غالب ، سيكولوجية الطفل المراهق ، دار مكتبة هلال ، مصر ، ط1 ، 1989 .

107- عبد الغني عبود و آخرون ، إدارة المدرسة الابتدائية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة 1992 .

108- حسين رشوان ، الجريمة دراسة في علم الاجتماع الجنائي ، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية ، .1995

109- القابسي ، أحول المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين ، ملحق بكتاب التربية الإسلامية لأحمد فؤاد الاهواني ، دار المعارف ، القاهرة ، 1967 .

110- ابن مسكويه ، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراف ، حققه ابن الخطيب ، مكتبة الثقافة الدينية مصر، ط 1 ، بدون سنة .

111- عبد الرحمان بن خلدون ، المقدمة ، تحقيق حجر عاصي ، منشورات مكتبة الهلال ، بيروت 1991 .

112- أحمد إسماعيل حجمي ، بيئة التعليم و التعلم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 2 ، 2001 .

113- حامد زهران ، علم النفس النمو - الطفولة و المراهقة- ، عالم الكتاب ، القاهرة ، بدون سنة.

114- مسعد سيد عويس ، دور المؤسسات الرياضية في مواجهة الإدمان ، دار الفكر العربي القاهرة ، 2004 .

115 - عبد الغني عبود ، التربية و مشكلات المجتمع ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1992 .
116- نادرة محمود سالم ، السياسة الجنائية المعاصرة و مبادىء الدفاع الاجتماعي من منظور الإسلام ،دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط2 ، 2000 .
117- عبد الخالق محمد عفيفي ، الدفاع الاجتماعي بمنظور الخدمة الاجتماعية ، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ، القاهرة ، 1991 .
118- علي محمد جعفر ، أحداث المنحرفين ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر ، بيروت ، ط1 1984 .
119 - عبد الفتاح مصطفى غنيمة ، حاجات الطفل للنفس و البدن ، دار الفنون العلمية ، الإسكندرية 1991 .
120- محمد عبد القادر قواسمية ، جنوح الأحداث في التشريع الجزائري ، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ، ط 1 ، 1992 .
121- عبد الفتاح أبي مولود ، " إدراك المعاملة الوالدية و علاقتها بالإكتئاب لدى الطلبة الجامعيين" رسالة ماجستير ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر ، 2000 .
122- محمد شفيق ، الجريمة و المجتمع ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، بدون سنة .
123- مصطفى غالب ، في سبل الموسوعة النفسية ، دار مكتب الهلال ، القاهرة ، 1985 .
124- أحمد الغيش ، أصول التربية ، دار الكتاب الجديد ، القاهرة ، ط 1، بدون سنة .
125- حافظ ابراهيم ، ديوان حافظ ابراهيم ، الجزء 01 ، دار الكتب المصرية ، القاهرة ، 1937 .
126- أحمد شوقي ، الشوقيات ، المجلد الأول ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، بدون سنة .
127- تركي العيار ، "مشاهدة العنف بكثرة تسبب بدانة الأطفال و أفلام العنف تدفعهم للإجرام " مجلة الأمن و الحياة ، الرياض ، العدد 187 ، ربيع الأول 1997 .
128- بيير بورديو ، العنف الرمزي ، ترجمة : نظير جاهل ، المركز الثقافي العربي ، لبنان 1994 .
129- يوسف مصطفى القاضي ، محمد مصطفى زيدان ، السلوك الاجتماعي ، شركة عكاظ 1981.
130- مصباح عامر، التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية ، دار الأمة الجزائر، ط1 ، 2003 .
131- سامية حسن الساعاتي ، الثقافة والشخصية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1983.
132- فهمي الغزوي ، الثقافة والتسيير، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،1992 .

133- أرقيل بروم ، ويستانتون ويلر، التنشئة الاجتماعية، ترجمة : الزغل علي ، دار الفكر، مصر . 1982

134- علي وطفة ، علم الاجتماع التربوي ، مطبعة الاتحاد ، بيروت ، 1993 .

135- غي أفنيزيني, ، الجمود في التربية المدرسية ، ترجمة : عبد الله عبد الدائم ، دار العلم للملايين بيروت ، بدون سنة .

136- ريناتا غوروفا ، مقدمة في علم الاجتماع التربوي ، ترجمة : نزار عيون السود ، دار العلم للملايين بيروت ، بدون سنة .

137- Rocher (G) ; introduction a la sociologie générale , éd , M . H , Paris .

138- زكي محمد ، أنثروبولوجيا التربية ، الهيئة المصرية للكتاب ، الإسكندرية ، مصر ، 1980.

139- إقبال بشير محمد و آخرون ، ديناميكية العلاقات الأسرية ، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية بدون سنة .

140- شقيق رضوان ، علم النفس الاجتماعي ، المؤسسة الجامعية ، ط 1، بيروت ، 1996 .

141- فؤاد البهي السيد ، علم النفس الإجتماعي ، دار الكتاب الحديث ، الكويت ، 1980 .

142- عبد المنعم المليحي ، حلمي المليحي ، النمو النفسي ، دار النهضة العربية ، بيروت،1971 .

143- نايفة قطامي ، عالية الرفاعي ، نمو الطفل ورعايته ، دار الشروق ، عمان ، 1989 .

144- محمد علاء الدين جاسم ، بعض ملامح التنشئة الاجتماعية للطفل ، كلية الآداب ، بغداد . 1979

145 - Meghrebi (A) : culture et personnalité algérienne de - Massinissa à nos jours : éd , ENAL, O.P.U, Alger, 1986.

146- عبد العزيز عزة ، الجريمة وعلم الاجتماع ، مكتبة القاصرة الحديثة ، القاهرة ، 1957 .

147- محمد سلامة ، محمد غباري ، الخدمة الاجتماعية ورعاية الطفولة والشباب ، المكتبة الجامعية الحديثة ، الإسكندرية ، مصر ، ط 2 ، 1989 .

148- محمد عطية الابرشي ، الاتجاهات الحديثة في التربية، دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة . 1966

149- توفيق عبد المنعم توفيق ، سيكولوجية الاغتصاب ، دار الفكر الجامعية الإسكندرية ، مصر . 1994

150- أحمد هاشمي ، علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية للأسرة ، دار قرطبة ، ط 1 . 2004

151- اللواء جمال الدين محفوظ ، تربية المراهق في المدرسة ، الهيئة المصرية العامة للكتب القاهرة ، 1977 .

152- أبو حامد الغزالي ، إحياء علوم الدين ، الجزء الثالث ، دار الثقافة ، مصر، 1991 .

153- محمد منير مرسي ، التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية ، عالم الكتاب القاهرة ، 1983 .

154- معتوق جمال ، صفحات مشرقة ، دار إمام مالك للنشر و التوزيع ، البليدة ، ط1، 2004 .

155- محمد خليفة بركات ، علم النفس التربوي في الأسرة ، دار العلم ، الكويت ، ط1 ، 1991.

156- رمزية الغريب ، سيكولوجية التعلم ، عالم الكتاب ، القاهرة ، 1959 .

157- محمد قطب ، منهج التربية الإسلامية ، الجزء 2 ، دار القلم ، القاهرة ، بدون سنة .

158- اردواي تيد ، فن القيادة والتوجيه في إدارة ألأعمال العامة ، ترجمة : محمد عبد الفتاح إبراهيم دار النهضة العربية بيروت ، بدون سنة .

159- عبد الله ناصح علوان ، تربية الأولاد في الإسلام ، الجزء الثاني ، دار السلام ، القاهرة ، ط 2، 1999 .

160- أثار محمد البشير الابراهمي ، الجزء الثالث ، الشركة الوطنية ، الجزائر، ط 1 ، 1981 .

161- ابن الجوزي ، الطب الروحاني ، مكتبة القدس ، القاهرة ، 1971 .

162- فتيحة سليمان ، المذهب التربوي عند الغزالي ، مكتبة نهضة ، القاهرة ، 1964 .

163- لويز شارف و آخرون ، لماذا نتعلم ، عالم الكتاب ، القاهرة ، .1964

164- رمزية غريب ، العلاقات الإنسانية في حياة الصغير و مشكلاته اليومية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، بدون سنة .

165- أحمد هاشمي ، الأسرة والطفولة ، دار قرطبة ، الجزائر ، ط 1 ، 2004 .

166- خيري خليل الجميلي ، الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1992 .

167- محمد عبد الرحيم عدسي ، بناء الثقة و تنمية القدرات في تربية الطفل ، دار الفكر ، الأردن ط1 ، 1998 .

168- محمد مهدي الاستانبولي ، كيف نربي أطفالنا ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، 1988 .

169- محمد الهادي عفيفي ، وعبد الفتاح جلال ، التربية كضبط اجتماعي ومشكلات المجتمع مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1972 .

170 - وطفة علي أسعد ، علم الاجتماع التربوي ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا ، 1993 .

171- عبد السيد البرنشاوي ، تنظيم الأسرة ، وطرق تنظيم النسل ، دار الفكر العربي ، مصر بدون سنة .

172- رشيد حنين عبده ، بحوث ودراسات في المراهقة ، دار المطبوعات الجديدة ، مصر، .1983

173 - Beaudelot (A) ; sociologie de l'éducation, Paris , 1981 .

174- محمد عاطف غيث ، علم الاجتماع التربوي ، دار المعارف ، الإسكندرية ، 1999 .

175- عبد الرحمان العسيوي ، علم النفس الأسري ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1993 .

176- محمد مصطفى أحمد ، الخدمة الاجتماعية وتطبيقاتها في التعليم ورعاية الشباب ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1998 .

177 - Piaget (Jean).psychologie et pédagogie. éd , Denoel , paris , France 1960.

178- ويلارد أولسون ، تطور نمو الطفل ، ترجمة : حافظ إبراهيم ، مؤسسة فرانك لين ، القاهرة 1962 .

179- محمود حسن ، الأسرة ومشكلاتها ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1981 .

180- عبد الحميد فايد ، رائد التربية العامة و أصول التدريس ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط1 1985 .

181- Petanarquis(jean Paul), dixpline à l'ordre du jours ? centre régionale de documentations pédagogiques de Lyon , France 1997.

182- جوزيف لومان ، إتقان أساليب التدريس ، ترجمة : حسين عبد الفتاح، مركز الكتب الأردنية الأردن 1989 .

183- محمود محمد الزيني ، سيكلوجية النمو و الدافعية ، دار الكتاب الجامعي ، بيروت ، 1981 .

184- عبد الرحمان العسيوي ، الآثار النفسية والاجتماعية للتليفزيون ، دار النهضة العربية ، بيروت 1984 .

185 - Fitzhugh Dedson ; tout se joue avant six ans, éd , Marabout, Belgique 1972 .

186- حسن شحاتة سعفان ، التليفزيون و المجتمع ، مطبعة دار التأليف ، القاهرة ، 1961 .

187- ويلبور شيكرام ، التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا ، ترجمة : زكرياء سيد حسن ، الدار المصرية القاهرة ، 1965 .

188- جليل وديع شكري ، العنف والجريمة ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، ط1 ، 1997 .

189- منجد الطلاب ، دار الشرق ، ط3 ، بيروت ، 1980 .

190- فاخر عاقل ، معجم علم النفس ، (إنجليزي – عربي- فرنسي) ، دار الملايين ، ط2 ، بيروت 1971 .

191- نعيم الرفاعي ، الصحة النفسية ، المطبعة الجديدة ، ط2 ، دمشق ، 1969 .

192- طاهر سعد الله ، علاقة التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، 1991 .

193- عبد الرحمن عبد القادر، دراسات في علم النفس التعليمي ، مكتب مصر، ط1، القاهرة 1957 .

194- محمد عبد الرحمن العيسوي ، القياس و التجارب في علم التربية ، دار النهضة العربية بيروت ، 1974 .

195- محمد يحي زكريا ، "علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين الجزائريين" ، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر ، 1983 ، 1984 .

196- حسين سليمان قورة ، الدروس الخاصة و التحصيل الدراسي ، دار النصر ، القاهرة، 1970.

197- يوسف القاضي ، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي ، دار المملكة العربية ، ط1 ، السعودية بدون سنة .

198- فريدة جريتلي ، "التأخر الدراسي عند الطفل اللاشرعي في حي الطفولة بالجزائر العاصمة" رسالة لنيل دبلوم دراسات معمقة ، جامعة الجزائر ، قسم علم النفس ، 1986 ،1987 .

199- محمد أيوب الشحيمي ، مشكلات الأطفال ، دار البناني ، ط1، بيروت ، 1994 .

200- سعد مرسي أحمد و كوثر حسين كوبك ، تربية الطفل ، عالم الكتاب ، ط2 ، بيروت ،1987.

201- رشاد صالح منصوري و عباس محمود عوض ، التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة 1995 .

202- أحمد زكي صالح ، علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، ط8 ، القاهرة ، 1965.

203- مصطفى فهمي ، الصحة النفسية ، دار الثقافة ، ط2 ، القاهرة ، 1967 .

204- حامد عبد الرحمن زهران ، علم النفس التربوي ، دار القلم ، الكويت ، 1982 .

205- محمد مصطفى زيدان ، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، بدون سنة .

206- حامد عبد العزيز الفقي ، التأخر الدراسي تشخيصه و علاجه ، عالم الكتب ، ط3 ، القاهرة 1983 .

207- فيدرستون ، الطفل بطيء الفهم ، ترجمة : مصطفى فهمي ، دار النهضة العربية ، القاهرة 1963.

208- برنار فوزار ، نمو الذكاء عند الأطفال ، ترجمة : منير العصرة ، دار النهضة ، مصر 1976.

209- علي تعوينات ، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، 1983 .

210- حسن عبد الحميد و أحمد رشوان ، دراسة في علم الاجتماع النفسي ، المكتب الجامعي الحديث ط2 ، الإسكندرية ، 1999 .

211- أولسون ولارد و ليولن جون ، كيف ينمو الطفل ، ترجمة : محمد خليفة بركات ، دار النهضة المصرية ، القاهرة 1958 .

212- عبد العلي الجسماني ، علم التربية و سيكولوجية الطفل ، دار العربية للعلوم، ط2 ، بيروت 1994 .

213- محمد عبد العزيزعيد ، في علم النفس التربوي ، دار البحوث العلمية ، ط3 ، الكويت 1979.

214- فاخر عاقل ، علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين ، 1972 .

215- مصطفى فهمي ، الصحة النفسية في الأسرة و المدرسة و المجتمع، دار الثقافة ، القاهرة 1969 .

216 - Avanzine (Guy) , L’échec scolaire , éd , P.U.F. Paris , 1987.

217 – بدرينة محمد العربي ، " أثر الحرمان من الوالدين على شخصية الطفل " ، رسالة ماجيستر جامعة الجزائر ، قسم علم النفس ، 1987 / 1988 .

218- محمد بن حمودة ، علم الإدارة المدرسية ، دار العلوم ، عنابة ، الجزائر ، بدون سنة .

219- محمد شفيق غربال و آخرون ، الموسوعة العربية الميسرة ، مؤسسة فرانكلين ، القاهرة 1965 .

220 - Julia Didier ; Dictionnaire de la philosophie (paris : librairie Larousse) , 1964 .

221 - Schellens (J) et autres , le Dictionnaire de la psychologie moderne , collection Marabout service , Verviers , Belgique : Gérard et c , 1967 .

222- يوسف مراد ، مبادىء علم النفس العام ، دار المعارف ، ط5 ، القاهرة ، 1966 .

223- محمد خليفة بركات ، علم النفس التعليمي ، دار العلم ، ط1، الكويت ، بدون سنة .

224- جليل وديع شكري ، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المهني ، مؤسسة المعارف ، بيروت ، بدون سنة.

225- لوغال أندرية ، التأخر المدرسي ، ترجمة : حسين الحرير ، دار النهضة العربية ، بيروت 1968.

226- لوغال أندريه ، التخلف المدرسي ، ترجمة : الأيمن الأعسر ، منشورات عويدات ، ط 2 بيروت ، 1982 .

227- محمد مصطفى متولي و آخرون ، أصول التربية الإسلامية ، دار المملكة العربية ، ط1 السعودية ، 1995 .

228- صالح عبد العزيز ، التربية الحديثة ، الجزء 3 ، دار المعارف ، ط6 ، مصر، 1975 .

229- محمد العربي ولد خليفة ، المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1989

230- سيجرون أنجلس و جيرال بورسون ، مشكلات الحياة الانفعالية من المراهقة إلى النضج الشركة العربية ، ط1 ، القاهرة ، 1959 .

231 - Porot (M) , Lenfant et les relations familiales , éd , P.U.F. Paris 1945 .

232- محي الدين عبد العزيز ، " الحالة الاقتصادية للأسرة و أثرها في التحصيل الدراسي"، رسالة دبلوم دراسات معمقة ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر ، 1983 ، 1984 .

233- سميرة أحمد السيد ، علم الاجتماع التربية ، دار الفكر العربي ، ط2 ، القاهرة ، 1993 .

234- محمد عبد الطاهر و آخرون ، التلميذ في التعليم الأساسي ، دار المعارف ، الإسكندرية بدون سنة .

235- محمد السويدي ، محضرات في الثقافة و المجتمع ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1985 .

236 – Delmas (m) ; le droit de famill , que sais je ? éd , P . u . f , Paris, 1972 .

237 - Taylor (M) en primitive culture , John Murray , London , 1871 .

238 - Kazary ; profession Alger ; éd , BEKA , 1999 .

239 - Bourdieu (p) et passeron (J,c) ; La reproduction , éléments pour une théorie du système d'enseignement , éd , Minuit , Paris, 1980.

240 - Bourdieu (p) ; les trois états du capital culturel ,Actes de recherche en science sociales N=30, Paris , 1979

241- القوصي عبد العزيز ، أسس الصحة النفسية ، مكتبة النهضة العربية ، ط 5 ، بيروت 1968.

242- فتيحة لعزازي ، "العوامل السوسيو اقتصادية و أثرها على التحصيل الدراسي" ، رسالة ماجستير جامعة الجزائر ، قسم علم الاجتماع ، 2000 ،2001 .

243- إبراهيم عصمت مطاوع و واصف عزيز ، التربية العلمية ، دار النهضة العربية ، بيروت 1982 .

244- لطفي بركات أحمد ، التربية و مشكلات المجتمع ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1978.

245- أنطوان الخوري ، التربية من أفواه رجالها ، دار الكتاب ، لبنان ، 1969 .

246- محمد السرغين و محمد علي الهمشري و آخرون ، التربية ، مكتبة الرشاد ، دار البيضاء الجزائر ، 1963 .

247- أحمد أمين ، كتاب الأخلاق ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط7 ، 1967 .

248- محمد عطية الأبراشي ، روح التربية و التعليم ، دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة ، ط11 1966 .

249- أحمد أبو نبيل ، معجم علم النفس التحليلي النفسي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1985.

250- عمر محمود التومي الشيباني ، الأسس النفسية و التربوية لرعاية الشباب ، دار الطباعة القاهرة ، .1981

251- سيد خير الله عمار ، بحوث نفسية و تربوية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1981 .

252 - Jacques (Pain) ; Ecole , violence ou pédagogie , éd , Matrice , Paris 1992 .

الملاحق

جامعة "سعد دحلب " البليدة
كلية الآداب و العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

يقدم الباحث هذا الاستبيان من أجل التعرف على بعض مظاهر العنف في البيئة المدرسية و ما مدى تأثيرها على مستوى تحصيل التلاميذ في إطار دراسة بعنوان (العنف في المؤسسات التعليمية و انعكاساته على التحصيل الدراسي) .

الهدف من الاستبيان :

1 -التعرف على مظاهر العنف المدرسي .

2 -التعرف على بعض العوامل و الدوافع المؤدية إلى ارتكاب السلوك العنيف .

3 -محاولة الوصول إلى معرفة ما مدى تأثير هذه الممارسات العنيفة على تحصيل التلاميذ .

إرشادات :

في الصفحات القادمة ستجد مجموعة من العبارات و المتعلقة بالمعاملة الأسرية للأبناء في البيت و معاملة الأساتذة للتلاميذ بالإضافة إلى علاقتك بزملائك و بوسائل الإعلام ، كما تجد عبارات أخرى تبين تصرفك و سلوكك في البيئة المدرسية ، و الكشف عن هذا يكون بفضل إجابتك الصادقة لهذه العبارات ، و أعلمك بأن إجابتك لن يرها أحد وتبقى سرية و المطلوب منك و ضع علامة (X) أمام الاختيار الذي يتفق مع موقفك بشأنها .

و لك عزيزي التلميذ جزيل الشكر مقدما على حسن تعاونك .

استمارة البحث

1- البيانات الأولية :

- الجنس :

- السن :

- المستوى التعليمي :

2- المعاملة الأسرية :

1- ما هو الأسلوب الذي يعاملك به والديك ؟

الأب		الأم	
☐	القسوة و الشدة	☐	القسوة و الشدة
☐	التهديد	☐	التهديد
☐	الرفق	☐	الرفق
☐	التسامح	☐	التسامح
☐	التخويف	☐	التخويف
☐	الضرب	☐	الضرب
☐	الشتم و السب	☐	الشتم و السب
☐	اللامبالاة	☐	اللامبالاة

2- هل يوجد فرق في معاملة والديك لك و إخوتك ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم من طرف من ؟ .....

- و كيف ذلك ؟ .....

3- في حالة ارتكابك لخطأ ما كيف يكون رد فعل والديك ؟

- الضرب مباشرة بدون معرفة السبب ☐
- التوبيخ و الشتم أمام الآخرين ☐
- النصح برفق ☐
- لا يبالي بما فعلت ☐

4- علاقتك مع والديك تتميز ب : - التفاهم ☐ - عدم التفاهم ☐

- غير ذلك حدد

.....

5- كيف هي العلاقة بين الوالدين ؟ - جيدة ☐ - سيئة ☐

6- هل تشعر داخل أسرتك بارتياح ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة لا لماذا ؟ .....

7- هل يحدث شجار بين والديك ؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة نعم يكون بشكل : - دائم و مستمر ☐ - أحيانا ☐ - نادرا ☐

8- إذا لم تقم بما طلبه منك والديك كيف يكون رد فعلهما ؟

- التهديد باستعمال الضرب ☐

- يحذرانك من تكرار الفعل ☐

- يشتمانك و يسبانك ☐

- لا يباليان بك ☐

9- هل و الديك يستعملان الضرب في تربية أبنائهم ؟ نعم ☐ لا ☐

10- من من الوالدين أكثر استعمالا للعنف ؟ - الأب ☐ الأم ☐ - الاثنين معا ☐

11- هل والديك يلبيان كل ما تريد ؟ نعم ☐ لا ☐

12- هل والديك يحرضانك أنت و إخوتك على استعمال الضرب على من حاول الاعتداء عليكم ؟

نعم ☐ لا ☐

13- هل تواجه مشاكل في البيت ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم مع من ؟ .....

14- هل تصل هذه المشاكل إلى مشادات عنيفة ؟ نعم ☐ لا ☐

3- ممارسة العنف من طرف المبحوثين :

15- هل سبق لك و أن تعديت على أحد زملائك في الثانوية ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم ما نوعه ؟ .....

- ولماذا مارسته ؟.....

16- هل سبق لك و أن قمت بتخريب ممتلكات المؤسسة ؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة نعم ما نوع هذا التخريب :

- تكسير الكراسي ☐ - تخريب السبورة و أدوات المخبر ☐

- تحطيم الزجاج ☐ - تخريب الإنارة ☐

- تخريب الأبواب ☐ - نزع وسائل الكهرباء ☐

- غير ذلك حدد .....

17- هل دخلت في مشادات كلامية مع أعضاء الطاقم الإداري في إحدى المرات ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم ما نوعها ؟ .....

و لماذا ؟ .....

18- هل تقم بدفع زملائك في المؤسسة ؟ نعم ☐ لا ☐

19- هل قمت باستفزاز الأساتذة في يوم من الأيام ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة نعم لماذا ؟.....

20- هل سبق لك و أن سرقت أدوات زملائك ؟ نعم ☐ لا ☐

21- هل قمت برمي محفظة أحد زملائك من أعلى الطابق ؟ نعم ☐ لا ☐

22- هل شاهدت في يوم من الأيام استعمال السلاح الأبيض في العراك من طرف أحد زملائك داخل المؤسسة أو بالقرب منها ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم ما نوع هذا السلاح ؟ .....

23- هل فكرت في يوم من الأيام اللجوء إلى هذه الطريقة لحل مشاكلك في المؤسسة ؟

نعم ☐ لا ☐

24- هل قمت بكتابة بعض العبارات المسيئة للأساتذة على جدران المؤسسة ؟

نعم ☐ لا ☐

- في حالة نعم هل هذا راجع إلى : - لكونك تحصلت على نتائج ضعيفة ☐

- لأنك أهنت من طرف هؤلاء الأساتذة ☐

- لأن بعض هؤلاء الأساتذة يميزون بين التلاميذ في المعاملة ☐

- أخر حدد .....

25- هل سبق لك و أن تشاجرت مع الأساتذة ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم استخدمت في شجارك : - السب و الشتم ☐ - اللعن ☐

- الضرب ☐

- أخر حدد .....

- ولماذا في كلتا الحالتين .....

4- أسئلة خاصة بمعاملة الأساتذة للمبحوثين :

26- هل سبق و أن هانك و وبخك أحد الأساتذة أمام زملائك ؟ نعم ☐ لا ☐

27- هل الأساتذة يميزون بين التلاميذ في المعاملة ؟ نعم ☐ لا ☐

28- هل سبق و أم نعتك أحد الأساتذة بصفات مؤذية ومشينة ؟ نعم ☐ لا ☐

29- هل تشعر بالظلم من طرف الأساتذة ؟ نعم ☐ لا ☐

30- هل ترى للأستاذ الحق في استعمال العقاب في القسم ؟ نعم ☐ لا ☐

31- هل تعرضت للعقاب من طرف أحد الأساتذة ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم ما نوعه ؟ .....

- و كيف كان رد فعلك ؟ .....

32- هل الأساتذة يفضلون الإناث عن الذكور ؟ نعم ☐ لا ☐

5- علاقة التلميذ بزملائه :

33- هل يوجد من زملائك من يتعاطى المخدرات ؟ نعم ☐ لا ☐

34- هل يشجعك زملائك على إساءة الأساتذة ؟ نعم ☐ لا ☐

35- هل تتلقى مساندة من طرف أصدقائك على إتلاف و تحطيم و تخريب ممتلكات المؤسسة ؟

نعم ☐ لا ☐

36- هل يشجعك زملائك على ممارسة العنف و السلوك العدواني في المؤسسة ؟

نعم ☐ لا ☐

- في حالة نعم هل هذا راجع للنتائج المتحصل عليها ؟ .....

37- هل يحرضونك على عصيان التعليمات الإدارية ؟ نعم ☐ لا ☐

38- هل يشجعك زملائك على تناول التدخين و المخدرات ؟ نعم ☐ لا ☐

39- هل تتلقى مساندة من طرف زملائك على الهروب و الغياب من المؤسسة ؟

نعم ☐ لا ☐

- في حالة نعم هل هذا راجع للنتائج المتحصل عليها ؟ .....

40- هل يساعدك زملائك إذا تشاجرت مع الآخرين ؟ نعم ☐ لا ☐

41- هل لك زملاء من خارج المؤسسة نعم ☐ لا ☐

- في حالة نعم هل يحرضونك على ممارسة السلوكات العنيفة داخل المؤسسة ؟

نعم ☐ لا ☐

6- علاقة المبحوثين بوسائل الإعلام :

42- في أوقات فراغك ما هي الممارسة التي تفضلها أكثر ؟

- ممارسة الرياضة ☐
- مطالعة الكتب ☐
- التنزه مع الأصدقاء ☐
- مشاهدة التلفاز ☐
- ألعاب الفيديو ☐

43- هل تملك في البيت هوائي مقعر ؟ نعم ☐ لا ☐

44- ما هي القنوات التي تفضل أن تشاهدها ؟

- التي تبث الأفلام ☐
- التي تبث الأخبار ☐
- التي تبث الرياضة ☐
- التي تبث الأغاني ☐
- التي تبث الحصص الدينية ☐

45- هل لك الحرية في اختيار البرامج التي تشاهدها ؟ نعم ☐ لا ☐

46- كم ساعة تقضيها أمام التلفاز ؟ - ساعتان ☐ - ثلاثة ساعات ☐

- أكثر من ثلاثة ساعات ☐

47- ما نوع الأفلام التي تحبذ أن تشاهدها ؟

- أفلام عاطفية ☐
- أفلام بوليسية ☐
- أفلام خيالية ☐
- أفلام الكراتي ☐
- أخرى حدد ☐

48- هل تحاول أن تقلد ما تشاهده في حياتك اليومية ؟ نعم ☐ لا ☐

7- بيانا ت حول التحصيل الدراسي للمبحوثين :

49- هل تطمح لإكمال دراستك ؟ نعم ☐ لا ☐

50- هل تشعر بالفشل و الإحباط داخل المؤسسة ؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة نعم هل هذا راجع : - عدم استعان و فهم الدروس ☐

- سوء المعاملة من طرف بعض الأساتذة ☐
- عدم الاهتمام بالتعليم ☐
- التمييز الممارس من طرف بعض الأساتذة ☐
- أخرى حدد .....

51- هل تتغيب عن المدرسة و تهرب منها باستمرار ؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة نعم لماذا ؟ .....

52- هل تفتخر بالانتماء إلى المدرسة ؟ نعم ☐ لا ☐

- في حالة لا لماذا ؟ .....

53- هل تعتقد أن العنف في المؤسسة يؤثر على تحصيلك الدراسي ؟

نعم ☐ لا ☐

- كيف ذلك في حالة نعم :.....

54- ما هي النتائج التي تحصلت عليها في الامتحانات ؟

ضعيفة ☐ متوسطة ☐ جيدة ☐

55- من المسؤول عن هذه النتائج في نظرك ؟

- مستواك الدراسي ☐
- تأثير الزملاء المشاغبين ☐
- تأثير الزملاء النجباء ☐
- دعم الأساتذة ☐
- دعم الأولياء ☐
- أخرى حدد

56- هل سبق لك و أن أعدت السنة في الثانوية نعم ☐ لا ☐