

الأنماط التربوية الأسرية وعلاقتها بالعنف المدرسي

أ: بن دربال مليكة

جامعة تلمسان

الملخص:

نتناول في هذا المقال موضوع العنف المدرسي بشكليه المادي والمعنوي، والذي أصبح ظاهرة شائعة في أوساط المؤسسات التعليمية ذات الصبغة التربوية (الثانويات نموذجاً) حيث نحاول رصد علاقة هذه الممارسات المتطرفة والمنحرفة بأنماط التربية الأسرية المعتمدة من طرف الآباء في تنشئة أبنائهم من المراهقين (تلامذة الثانويات عينة الدراسة). بحيث نصل في الأخير إلى استخراج أكثر الأنماط التربوية سببية في تبني سلوكيات العنف المدرسي.

Abstract:

In this article, we examine the subject of school violence in its physical and moral form, which has become a common phenomenon in the educational institutions (secondary schools as a case study), where we try to monitor the relationship of these extreme and deviant practices to the patterns of family education adopted by parents especially in the upbringing of their adolescent children (secondary students). Finally we have extracted the most educational patterns which cause the behaviour of school violence.

مقدمة:

تعد ظاهرة العنف من الظواهر الأكثر شيوعاً وخطورة في حياة البشرية وهي في تغير مستمر، فالاعتداء، التهديد، القهر، القسوة، الجريمة، كلها مصطلحات تطرق مسامعنا يومياً من خلال أحداث صفتها الأولى والأخيرة إلحاق الضرر بالآخر. ونرى العنف أضحى متداولاً في الوسط الشباني ومجسداً بصورة واقعية فقد أوجد لنفسه أرضية خصبة حيثما توفرت له القوة، الريعان والاندفاعية. وعندما نقول فئة الشباب فإننا نخص بالذكر مرحلة المراهقة، أين يعيش الشاب ثورة على نظم ومعايير محيطه، محاولاً قدر استطاعته تحقيق تفرد أنه واستقلالية ذاته عن الذوات الأخرى، مشكلاً بذلك مبادئ تخصه وتخدم توجهاته بغض النظر عن وجهات نظر ورؤى الآخر. فيغوص المراهق بكل كيانه جسدياً ونفسياً في خضم ما تحمله الأزمة من ضغوطات ووضعية تحولية وانتقالية لم يعهدها من قبل. وما نراه جلياً في الوسط التعليمي للطلاب لخير دليل على الوضعية والمستوى الذي وصلت إليه ظاهرة العنف، حيث أضحى هذا الأخير صبغة لشتى تعاملات وعلاقات التلامذة فيما بينهم أو تجاه الوسط الذي ينشطون فيه مؤسسة أو أفراداً. أما كخطوة

لتقصي وتبيان خلفية نشأة الظاهرة وعوامل تفاقمها، نجد أنفسنا في إطار تقسيم للمسئوليات، حيث نقول أن تفشي الظاهرة راجع لأسباب اجتماعية اقتصادية، سياسية وثقافية شجعت وفتحت الباب على مصرعيه لاحتضان ممارسات العنف وبكل أشكاله، هذا من جهة ومن جهة أخرى عملت المؤسسات الاجتماعية وبكل مستوياتها التعليمية و التربوية، على رأسها الأسرة على تقوية شوكتها. فالأسرة ككيان اجتماعي دورها الأول والأخير تربية الناشئة تربية صالحة سليمة وسوية، فإن اختل توازنها تشوهت نظمها وتضاربت مبادئها. فقد يحدث أن تخطط الأسرة بين الأساليب والأنماط التربوية أو قد تتعصب لأسلوب محدد دون سواه. وعليه سلطنا الضوء على الأسرة كونها المحطة الأولى التي يمر بها الفرد لتأسيس وبناء شخصيته من خلال الوقوف على الخلفية التربوية التي تعتمدها بمختلف أنماطها التنشئية (الأكثر شيوعاً: النمط المرن ، النمط المهمل، النمط المتسلط) وعلاقتها بسلوك العنف لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي.

وباعتبار الأسرة من المؤسسات الاجتماعية الأولى التي تتشكل فيها وتتفاعل شخصية الفرد منذ طفولته، والتي يتلقى فيها الإرث البيولوجي والثقافي والأرضية لإعداد النشأ وأساس تشكيل أخلاقه وقيمه وخبراته، بل وحتى تدريبه وتحصيل مؤهلاته العلمية والمهنية. فالأسرة تقوم بمسؤولية التعليم الاجتماعي، الذي ينطوي على إكساب الأبناء عادات وتقاليد ومعايير وقيم مجتمعه حتى ينمي فهمه وإدراكه للعالم الخارجي المحيط به، فهي بهذا تزودهم بالاتجاهات والقيم التي تيسر له القيام بأدواره الاجتماعية وبأنماط السلوك التي توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع (1). في هذا الصدد نجد "روتر" يؤكد على أن التعلم الاجتماعي يحقق حاجات أساسية في التنشئة الأسرية للفرد وهي تأكيد المكانة الاجتماعية، الحماية، السيطرة، الاستقلال، الحب العطف والراحة. كما تؤدي الأسرة وظيفة تربوية ونفسية كونها تقوم على تهيئة الأبناء للقيام بأدوارهم مستقبلاً من خلال اكتسابهم للخبرات والمعلومات التي تلقنها لهم الأسرة، إضافة إلى ما يأخذونه من المؤسسات التربوية المنتشرة في المجتمع مثل: المدرسة، الأندية الثقافية والرياضية المختلفة، ليصبحوا أفراداً فاعلين إيجابيين محققين لذواتهم (2). وعليه تصبح الأسرة من بين العوامل الأساسية التي تعمل على بروز مظاهر التكيف السوي وغير السوي، كونها تمارس قواعد الضبط الاجتماعي على أفرادها، من خلال تبنيتها لأنماط مختلفة من التنشئة الأسرية.

أما فيما يتعلق بالأنماط التربوية المتبناة من طرف الأسرة فهي متعددة، إذ نجد محاولات عديدة لتصنيفها بداية بأولى التصنيفات كالتى تقدم بها كل من "بالدوين" و"كالهورن" و"براس"

BREESE/A.L.BELDWIN/KALHORN عام 1945 في شاكلة بحوث أجريت على 124

أسرة بهدف التعرف على الاتجاهات الوالدية المعتمدة في التنشئة، والتي أسفرت على أن الاتجاهات

السائدة هي "التدليل"، "التقبل" و "الديمقراطية". بالإضافة إلى ما توصل إليه

"شيفار" A.S.SHAFFER في 1965 إلى ثلاثة أبعاد هي: التقبل مقابل الرفض، الاستقلال

السيكولوجي مقابل التحكم السيكولوجي، التحكم الصارم مقابل التحكم الرخو (3). لكن تذهب التصنيفات الخاصة بأنماط التربية إلى الإجماع على ثلاثة أنماط هي :

*النمط المتسلط المتشدد: فالتسلط يعرف على أنه طريقة التحكم في الآخرين والتي يحدد فيها الرئيس المهام ويبين الإجراءات ويحكم على النتائج من غير أن يسمح للآخرين بالمشاركة في عملية القرار. فهذا النوع من النشاط يعتمد على التشدد وعدم التسامح والصرامة في الأوامر والنواهي (4). وهناك من يراه على أنه بنية متصلبة، تحمل قواعد تطبق بصرامة من دون الأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة (5) ومن أهم مميزات هذا النمط نذكر:

- القسوة الزائدة: أي الإسراف في القسوة والصرامة والتشدد في المعاملة، حيث تتسم الاتجاهات الوالدية بالقسوة المفرطة ومداومة عقاب الطفل بصورة مستمرة، وعدم إتاحتها فرصة التعبير عن مشاعره وصدده وجزره، أو الحيلولة بينه وبين الرغبة في تحقيق ذاته. وفي

هذا السياق نجد « Missidine » في كتابها « Your Inner Child Of The Past » تصرح قائلة: " قد نشئ معظمنا في بيوت سادها حمي إصدار التعليمات والضوابط المتشددة. (6)

- العقاب: وهو اتجاه مسيطر في النمط المتشدد ويقصد به تلك المعاملة التي يتبعها المربي مع الطفل في حالة إقدام هذا الأخير على تصرف ما بطريقة لا يرضيها المربي أو في حالة عدم تنفيذه لأمر طلب منه أو نهي عنه. والعقاب هو كل ما يؤدي إلى عدم الشعور بالرضا، وعدم الارتياح مثل التأنيب، الزجر، القسوة في المعاملة والتهذيب وكذلك إظهار علامات السخط والحمران من تحقيق رغبة قوية. بالتالي يمكننا القول بأن العقاب يتجلى في شكلين، فقد يكون ماديا كما قد يكون معنويا (أحمد هاشمي، 2004: 65). لكن يبقى أن نقر بأن العقاب لا يعني بأنه شر بكليته، حيث توصل علماء النفس / WALLENSE.GRUSCE/C.CARY إلى أن العقاب سيبقى أداة ضرورية وفاعلة في تصحيح مسار السلوك وضبط رغبات التماذي والتجاوز والانحراف (7).

* النمط المرن: فالمرونة في التربية تعني القدرة على استيعاب تصرفات الطفل والمراهق، والتكيف مع حالته النفسية دون التصادم معه أو إصدار أحكام مسبقة بحقه (8). والمرونة هي الاتجاه الذي يتبعه المربي وفقا لما يتطلبه

الموقف، فإذا كان المربي (الوالدان) يتبع هذا النمط فإننا نجده يسأل الطفل ويحاوره. فالنمط المرن هو قدرة الوالدين على التدخل في الوقت المناسب حتى لا يصل الابن إلى درجة التسبب (9). وهذا النوع من الأنماط نجده مشتتلا على مجموعة من الأساليب المتداخلة، منها:

- العطف والحنان: إذ يقول: ROBERT.CHAMBERLIN " إن الأهم لنمو الطفل يتمثل في الاتصال الإيجابي بينه وبين والديه كما وكيفا، أي الذي نمحه إياه من مودتنا وعطفنا" (10).

- **الحزم واللين:** يمكننا القول بأنه الأسلوب الذي يبتعد عن التطرف في استخدام القسوة والعقاب والعنف والشدّة من جهة، والإهمال واللامبالاة من جهة أخرى. فإذا سلك الفرد سلوكا سيئا يتم نصحه بعقلانية وذلك يكون بوضع الوالدان لقواعد سلوكية تساعد على حفظ نظام البيت وإلزام كل فرد من أفراد الأسرة بها (11). فذكاء من الآباء أن يشاركوا أبنائهم مهام تسطير النظم والأطر التي تسيّر عليها الأسرة، فالابن عندما يكون له يد في وضع أساس ما، فإنه يكون أكثر اعتقادا به ويلتزم بتطبيقه ونكون بذلك تفادينا للوقوع في الصدام مستقبلا، أو مواجهة أي نوع من أنواع التجاوزات أو المقاومة.

* **النمط المهمل:** يمكن أن نصفه على أنه نمط لا توجد به قواعد عامة وثابتة تعمل على توجيه سلوكات وأنشطة الطفل، فالابن يتصرف كما يحلو له، وبالمقابل فإن الأبوان لا يتبنيان اتجاهها معينا، فهما لا يوجهانه، لا يأمرانه ولا يناقشانه. ومن خصائص هذا النمط :

- **التساهل ونمّح الحرية للطفل:** فالوالدان هنا لا يتحكمان بزمام الأمور، فيتركان الحرية للطفل في اختيار ما يريده وعدم منعه عن رغباته، وعدم محاسبته على أخطائه وسوء تصرفه، فلا وجود لنظام تسيّر وفقا له الأسرة أو يخضع له الأبناء، فيكون إطارا يضبط العلاقات والسلوكات ويوجهها. فكما يقول "جيمس بيكر" مؤلف كتاب "علم النفس الابتدائي" 1981 : "ليس من الحكمة أن نلقي للطفل الحبل على الغالب، وأن يتصرف دون ضابط وكأنه نبات ينبت وينمو حسب طبيعته دون التدخل من أحد، فقد يسيء بعض الأطفال التصرف بفعل عوامل وراثية لا يد لهم فيها. ومع هذا فنحن نرى بأننا نقوم بتنسيق الحداثق وتقليم الأشجار، فلا نتركها تنمو على طبيعتها دون تدخل ". وعليه يمكن السماح للأبناء بقدر من الحرية في اتخاذ قراراتهم، ولكن وفق قيود وحدود معينة يجب الالتزام بها.

وما نستخلصه بعد التعرض لمختلف الأنماط التربوية المعتمدة من طرف الأسرة، هي أن هناك علاقة تتجلى في سلوك وشخصية المتعلم (الابن) سواء وهو طفل لم يحقق استقلاليته بعد، أو وهو مراهق يعيش المرحلة الانتقالية بين كونه طفلا يعيش الامتداد للذوات الأخرى (الأب والأم) وكونه يتجه نحو تحقيق ذاته في منأى عن الآخر وتشكيل شخصيته. فتبني الأسرة لنمط دون آخر أو حتى في شاكلة التطرف لأسلوب أكثر من آخر، له آثار

تفرض نفسها تم تأكيدها بالبحث والدراسة. فمن نتائج النمط المتشدد والمهمل عل الطفل ظهور الانطوائية والانزواء أو الانسحاب من الحياة الاجتماعية مع الشعور بالمعاناة والخط من قيمة النفس والشعور بعدم الكفاءة وتراجع المبادرة والميل للاذعان والخضوع الكلي للآخر. فالأولياء عندما يمررون لأبنائهم أحاسيس النبذ والرفض وعدم التقبل وإخضاعه للتهديد والعقاب، فالنتيجة المحتومة هي شعور الابن بفقدان الأمن ويدرك نفسه على أنه منبوذ وغير مرغوب به وأنه نكرة وليس له قدرات يستفاد منها، وقد لوحظ ان نبذ الطفل من خلال هذه الأساليب وعدم مشاركته هو عامل يفرض وجوده في كل أشكال الجناح والفشل عند الطفل والمراهق. فمثل هذه المشاعر والتفاعلات السلبية التي يخلقها الآباء

بينهم وبين أبنائهم لها انعكاسات على الأمد البعيد، حيث وجد أن لهته المعاملة تأثيرا كبيرا على تكيف المراهق مع ذاته ومع الآخرين، وذكر "غلو.ك.ش" و "غلو.ك.ل" بأن 60 بالمائة من المنحرفين الذين درست حالاتهم كانوا يدركون آباءهم كأبناء متشددين في تعاملاتهم وغير مهتمين. وهذا ما حثهم ودفع بهم للثورة على النظم، ولجؤهم للعصيان والرغبة في الانتقام والخداع والتمرد والإجرام، وهذا ما يدل على أنه بحث عن مستوى من التوازن والتعويض من خلال التماهي بالصورة الوالدية التسلطية، بالتالي يجدون في السلوك الإنحرافي متنفسا ومستوى تفرغي لتراكمات الطفولة أين كانوا في مواقف لا تسمح لهم بالتمرد أو أي نوع من أنواع التجاوز (12). وبالتالي نلمس ما للنمطين المتشدد والمهمل من آثار سلبية وخطيرة تضر بالجانب النفسي والاجتماعي للابن. وبالمقابل تتفق الدراسات المختلفة على ايجابية النمط التربوي المرن وما له من آثار على شخصية الطفل، التي تتلخص ايجابيتها في تقدير الطفل العالي لذاته، لأن فسح الوالدين المجال أمام الابن للتعبير عن آراءه ومشاغله، كل هذا يحسسه بكيانه وبأنه فرد محترم وله دوره، وهذا ما يبعث على تعزيز ثقته بنفسه، فيبادر إلى استغلال طاقاته فيما يتوافق واستعداداته.

فمن كل ما سبق عرضه يزيد التأكيد على الدور الأساسي الذي تلعبه الأسرة، التي كلما كانت متفهمه كلما ساعدت على حل مشكلات الابن، الذي يتعلم تحمل المسؤولية والعمل على إفادة المجتمع من خلال قدراته وإمكاناته، وهذا بدوره يقوده إلى تنمية ذاته وسقل مواهبه وتوفير واغتنام الفرص التي من شأنها أن تنمي شخصيته من كل النواحي الجسمية والعقلية والنفسية الاجتماعية، بحيث يحقق تكيفه مع ذاته ومع المجتمع. وعلى العكس من ذلك فقد تقوده اللامبالاة أو التسلط الأسري إلى النفور والابتعاد عن الحوار الأسري، فينزح نحو التمرد، ليتحرر من سيطرة الأسرة وتبعاتها ليشعرها بفرديته ونضجه واستقلاله ويعصي ويتمرد ويتحدى السلطة القائمة في

أسرته. فالملاحظ أن حاجات المراهق تتسع وتزداد، ليصبح في بحث مستديم عن التقدير الاجتماعي والاعتراف به كرجل. فرغم حاجته الماسة للتوجيه إلا أنه ينقد الكبار بشدة ويميل إلى فقد الثقة بالمعايير التقليدية للأسرة، فيعيش المراهق صراع الانسلاخ من كونه ذلك الطفل الذي لا يزال في نظر والديه لا رأي له ولا يبالى بمشاعره وأفكاره

وبين أن يكون مستقلا كغيره من الكبار. (13) حيث يميل المراهق في السنوات الأولى من المراهقة إلى مسايرة الجماعات التي ينتمي إليها فيحاول جاهدا الظهور بمظهرهم والتصرف بمثل تصرفهم، وتتميز هذه المسايرة بالصراحة التامة والإخلاص ثم يحل محل هذا الاتجاه اتجاه آخر يقوم على أساس من تأكيد الأنا والذات، والرغبة في الاعتراف به كفرد يعمل وسط جماعة وذو فعالية، ويعود ذلك إلى وعيه الاجتماعي ونضجه العقلي، وما يصاحب ذلك من زيادة في خبراته. وفي منتصف المراهقة يسعى المراهق لأن يكون له مركز بين جماعته فيميل دائما إلى القيام بأعمال تلفت النظر إليه بوسائل متعددة مثل ارتداء ملابس زاهية الألوان ومصنوعة على أحدث طراز، أو إقحام نفسه في نقاشات فوق مستواه، أو إطالة الجدل في

موضوعات بعيدة كل البعد عن خبرته أو إلمامه الفكري. وهو لا يفعل هذا عن عقيدة بل حبا في المجادلة وفرض رأيه. أما في السنوات الأخيرة لمرحلة المراهقة، يشعر المراهق بأن عليه مسؤوليات تجاه الجماعة التي ينتمي إليها، ولذلك يحاول جاهدا القيام ببعض الخدمات والإصلاحات بغية النهوض بأفرادها. كذلك يتميز سلوك المراهق بالرغبة في مقاومة السلطة المتمثلة في الأسرة والمدرسة أو المجتمع العام، للخروج و الإقبال على عالم الأصدقاء والزملاء وعالم ملئ باتجاهات حديثة مرتبطة بالحرية والاستقلال والتحرر من التبعية الطفولية. (14)

وقد لوحظ أن سلوك المراهق يتسم بالعنف، وأن هذا العنف فسره البعض في ضوء التفكك الأسري وعدم الاستقرار، وتدني مستوى الدخل، وانشغال الوالدين بالعمل وإهمال الحياة الأسرية. فهذه المتغيرات أحدثت تراجعاً في القيم التربوية للأسرة، فتراجعت عن رعاية وتربية أبنائها، ليصبح المراهق بدون مرجعية قيمية. فضلاً عن أنه سبق الإشارة إلى خصائص النمو الانفعالي للمراهق والذي يتسم بالقلق والتوتر والاندفاعية وعدم الاستقرار، وهي عناصر فاعلة في خلق مساحات للعنف. فالمراهق قد يثور ويكسر ويتلف ما حوله. فقد يوجه هذه الطاقة الانفعالية نحو ذاته ليلحق الضرر بنفسه، أو قد يوجهها إلى الخارج، فيعتدي على أحد من أقرانه أو معلميه أو المحيطين به. بالتالي سلوك العنف بين المراهقين وجد بسبب ما يعانونه من ضغوط والذي سيجعلهم يعيشون في جو من الصراع النفسي طيلة فترة مراهقتهم. هذا بالإضافة إلى الجوّ المدرسي والإحباطات والضغوط الدراسية، التي تحد من أنشطتهم الاجتماعية وتجعلهم يتسمون بالقلق والتوتر والعصبية، متجهين نحو تفريغ انفعالاتهم من خلال سلوكيات التحدي وضرب زملائهم وتخريب الممتلكات المدرسية (15).

ونظراً لتصاعد ظاهرة الانحراف السلوكي والأخلاقي للتلميذ في الطور الثانوي متمثلة في العنف بأشكاله المادية والمعنوية، اللفظية والسلوكية، وانطلاقاً مما استخلصناه من أثر للتنشئة الأسرية على مسار سلوكيات أبنائها، كان من الضروري تدخل البحث العلمي للتفسير والتحليل والوقوف على الأسباب من أجل تسطير خطط التدخل والتحكم في الظاهرة. فجاءت هذه الدراسة هادفة البحث في العلاقة بين الأنماط التربوية الأسرية والعنف عند المراهق (المراهق المتمدرس بالطور الثانوي)، حيث انطلقت الدراسة من الإشكالية التالية:

هل ترتبط الأنماط التربوية في الأسرة (محددة في كل من النمط المتسلط، المهمل، والمرن، كل على حدى) بممارسة سلوك العنف عند التلميذ المراهق؟

وقد اعتمدت الباحثة في معالجتها للبحث على المنهج الوصفي، حيث انتقينا الأساليب التحليلية المناسبة التي تخدم وجهة البحث من أساليب إحصائية يستعان بها في تفريغ وتبويب البيانات والمعطيات ودراسة العلاقات الارتباطية. فهذه الدراسة هي بمثابة دراسة مسحية لواقع العنف في المدارس الثانوية، فلقد تمت إحداثيات الدراسة من حيث التطبيق بكل من ثانوية "الرائد فراج" و متقن "بصغير لخضر" و ثانوية

"ابن زرجب" بتلمسان. وهته الدراسة محدودة بمجتمع بحثي مثلته عينة قوامها 220 تلميذا والذين تقع أعمارهم بين 15 و 19 سنة ذكورا وإناثا من مختلف الأطوار الثلاث، والذين تم اختيارهم قصدا بتوجيه من الطاقم الإداري وهم العناصر الممارسة لسلوك الشغب والعنف. والجدولين التاليين يبينان توزيع العينة حسب الثانوية والجنس:

جدول يبين توزيع أفراد العينة وفقا للثانويات التابعين لها:

الثانويات	حجم العينة	النسب المئوية
ثانوية الدكتور ابن زرجب	60	27.27%
متقن بصغير لخضر	90	40.90%
ثانوية الرائد فراج	70	31.81%
المجموع	220	100%

جدول يبين توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس:

الثانويات	الجنس	
	إناث	ذكور
ثانوية الدكتور ابن زرجب	27	33
متقن بصغير لخضر	29	41
ثانوية الرائد فراج	40	50
المجموع	96	124
النسبة المئوية	43.63%	56.36%
		220
		100%

وقد استعانت الباحثة بأداتين للبحث، الأولى لقياس العنف المدرسي عند المراهقين وهي من تصميم "أحمد رشيد زيادة" تشتمل على 30 عبارة تتضمن مواقف تعكس عنفا وشغبا، وقد قسمت إلى ثلاث أبعاد (كل بعد يعبر عنه بعشر عبارات) تعكس كلا من العنف الموجه نحو الذات، والعنف الموجه نحو الآخرين، والعنف الموجه نحو الممتلكات. أما الأداة الثانية فتقيس الأنماط التربوية الأسرية وهي من إعداد وتصميم الباحثة "بن دربال مليكة" وهي تشتمل على ثلاث أنماط: النمط المرن (وخصص له 15 عبارة) النمط المتشدد (15 عبارة)، والنمط المهمل (وتعكسه 16 عبارة). وفيما يلي جدول يعرض المعطيات التي تحصلنا عليها بعد تفريغنا لاستجابات أفراد العينة على كل من المقياسين:

جدول يبين التكرارات و النسب المئوية لمختلف أبعاد العنف ووفقا لمتغير الجنس:

العنف الموجه نحو الذات			
الجنس	ك	ن	%
ذكور	26	220	11.18%
إناث	41	220	18.63%
المجموع	67	220	30.45%
العنف الموجه نحو الممتلكات			
الجنس	ك	ن	%
ذكور	32	220	14.54%
إناث	35	220	15.90%
المجموع	67	220	30.45%
العنف الموجه نحو الآخرين			
الجنس	ك	ن	%
ذكور	66	220	30%
إناث	20	220	9.09%
المجموع	86	220	39.09%

التعليق: نلاحظ من خلال قراءتنا للمؤشرات الكمية التي يحملها الجدول، أن أفراد العينة يتمتعون بسلوكات عنف مترجمة في شكل نزعات عنف موجهة نحو الآخرين بالدرجة الأولى، وهذا ما تشير إليه النسبة التي مثلت هذا البعد من مقياس العنف والتي قدرت ب 39.09 بالمائة مع الإشارة أن الذكور أكثر اتصافا بهذا النوع من العنف (30 بالمائة) بالمقارنة مع الإناث (9.09 بالمائة). ثم يحل فالمرتبة الثانية كل من العنف الموجه نحو الممتلكات والعنف الموجه نحو الذات بنسبة 30.45 بالمائة لكن مع وجود فروق بسيطة بين الجنسين حيث أن الذكور والإناث فيما يتعلق بالعنف الموجه نحو الممتلكات نسبهم كانت متقاربة (الذكور بنسبة 14.54 بالمائة و الإناث بنسبة 15.90 بالمائة). أما فيما يخص العنف الموجه نحو الذات فإن النسبة الأكبر هي لصالح الإناث بنسبة 18.63 بالمائة في حين قدرت نسبة الذكور ب 11.81 بالمائة

جدول يبين التكرارات والنسب المئوية لمختلف الأنماط التربوية الأسرية ووفقا لمتغير الجنس:

النمط المهمل			
الجنس	ك	ن	
ذكور	50	220	22.72%

إناث	47	220	21.36%
المجموع	97	220	40.09%
النمط المرن			
الجنس	ك	ن	
ذكور	27	220	12.27%
إناث	21	220	09.54%
المجموع	48	220	21.81%
النمط المتسلط			
الجنس	ك	ن	
ذكور	47	220	21.36%
إناث	28	220	12.72%
المجموع	75	220	34.09%

التعليق: في قراءتنا للنسب المئوية المعروضة في الجدول، نلاحظ أن أكبر نسبة من التلامذة المراهقين (والتي قدرت ب 40.09 بالمائة) هم خاضعون للنمط المهمل مشتملة من حيث الجنس على نسبة 22.72 بالمائة فيما يخص الذكور، و 21.36 بالمائة فيما يخص الإناث. في حين جاء النمط المتسلط في المرتبة الثانية ممثلا بنسبة قدرها 34.09 بالمائة، الذكور بنسبة 21.36 بالمائة والإناث بنسبة 12.72 بالمائة. في حين جاء النمط المرن فالمرتبة الثالثة ممثلا بنسبة مئوية قدرها 21.81 بالمائة، الذكور بنسبة 12.27 بالمائة والإناث بنسبة 09.54 بالمائة. فمن خلال هذه النسب المستخرجة يتضح جليا طبيعة الأنماط التربوية المعتمدة من طرف أسر التلامذة (أفراد العينة).

هذا وقد قامت الباحثة بدراسة العلاقة الارتباطية لكل نمط من الأنماط الثلاث بالعنف بهدف تبيان أي منها أكثر تسببا بالعنف، وهذا ما تعرضه الجداول التالية:

الجدول رقم 01: يبين نتائج معامل الارتباط (RT) لدراسة العلاقة الارتباطية بين النمط المتسلط والعنف:

ن	1م	م	ع	RT	T _ت	T _ج	DF	مستوى الدلالة المعنوية (0.05)
النمط المتسلط	150	14.93	14.63	7.29	0.03	0.36	192	غير دالة

التعليق: يتضح من المعطيات الكمية في الجدول أن "ر المحسوبة" أصغر من "ر الجدولية" وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية (0.05)، وبذلك تكون العلاقة الارتباطية غير دالة إحصائيا.

الجدول رقم 02: بين نتائج معامل الارتباط (RT) لدراسة العلاقة الارتباطية بين النمط المهمل والعنف:

النمط المهمل	ن	م ¹	م	ع	RT	T _ت	T _ج	DF	مستوى الدلالة المعنوية (0.05)
	194	13.81	13.95	7.31	0.019	0.13	1.96	192	غير دالة

التعليق: يتضح جليا من خلال الجدول أن "ر المحسوبة" أصغر من "ر الجدولية" وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية (0.05)، بالتالي لا توجد علاقة ارتباطية.

الجدول رقم 03: يبين نتائج معامل الارتباط (RT) لدراسة العلاقة الارتباطية بين النمط المرن والعنف:

النمط المرن	ن	م ¹	م	ع	RT	T _ت	T _ج	DF	مستوى الدلالة المعنوية (0.05)
	140	13.08	14.49	7.34	0.14	1.66	1.96	192	غير دالة

التعليق: يتضح من معطيات الجدول بان (ر المحسوبة) أصغر من "ر الجدولية" وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية (0.05). فالعلاقة بذلك غير موجودة.

تبين النتائج المتوصل إليها أنه لا توجد علاقة بين الأنماط التربوية المعتمدة من طرف الأسرة، بغض النظر عن طبيعة النمط المتبنى أكان مرنا، متشددا أو مهملا، وممارسة العنف في الوسط المدرسي من طرف التلامذة. هذا ما يدفع بنا لإيجاد تفسير آخر لمثل هاته الممارسات. فمما لا شك فيه أن أي تلميذ إلا ويتمتع بدرجة من العنف مهما كان مستواها (ضعيفا أو عال) فيظهر الفرد سلوكات عنف تبعا لمواقف محددة، طبيعتها هي التي تحرك الطاقات الكامنة وتعمل على بعثها لأن تظهر جليلة في ردود أفعاله. فالعنف الصادر عن التلامذة في المدارس لا يعني بالضرورة أنهم يتحلون بهذا السلوك خراجها أيضا. ففي تفسيرنا لأسباب ممارسة العنف في المدرسة نجد أنفسنا أمام نمطين من الشخصيات، نمط أول يتحلى بصفات القيادة وهو الذي يحرك الجماعة ويسيرها، فهو بذلك على رأس الممارسين لسلوك العنف في

المدرسة (والذي يتمتع على الأغلب بشخصية عنيفة (VIOLENTEPERSONNALITE) ونمط ثاني من الشخصيات ويتمثل في الشخصية التابعة و المقتادة (والتي تصبح بذلك متمتعة بسلوك عنف فقط (UN ACT VIOLENT). فالتلميذ القائد الممارس لسلوك العنف في المدرسة معطيات شخصيته هي التي تدفعه للترف على نحو عنيف، فمن الممكن أن سلوك العنف يصبغ جل تعاملاته وعلاقاته بالآخرين حتى خارج الوسط المدرسي. بينما أفراد الجماعة فإن تبنيتهم وممارستهم لسلوكات العنف داخل المدرسة هو بفعل المسايمة والتقليد، فهم يحاكون القائد في سلوكه على الرغم من عدم اعتقادهم أو إيمانهم بالسلوك في حد ذاته. ونحن هنا لا نقيس على القلة التي يشكلها الأفراد القادة وإنما نقيس على الأغلبية والتي تمثلها النماذج المقلدة والمسايمة لهم. ففي حقيقة الأمر إن الأفراد التابعين يقومون بتقليد سلوكات القائد ليس بهدف تعويض نقص أو امتثالا لصفات شخصيتهم ومكوناتها - كما سبق الإشارة لذلك - وإنما يقومون بذلك لإرضاء القائد ومجاعة لمبادئ الجماعة التي تشكلت والتي تحتم عليهم الإذعان لها والتقيد بقوانينها، حتى لا يتم نبذهم ويحافظون على انتسابهم لها. ولنا بهذا الصدد مثال الذكور الذين يربطون القيام ببعض السلوكات بمبدأ الرجولة، حيث أن الجماعة تطالبه بالقيام بفعل ما، وإن لم يمثل لمطلبهم فإنه يتم التشكيك برجولته. فالتقليد والمحاكاة تتم كآلية صادرة عن الفرد من أجل التوحد و الانتماء للآخر (الذي قد يكون فردا أو جماعة) فتقليد الفرد للنموذج الممثل أمامه لا يحدث بشكل مفاجئ وتلقائي وإنما بغية تحقيق هدف الانتساب. وتبين لنا أن التقليد يحدث تبعا لمستويات عدة أداها هو ما يتخذ صورة الإذعان (الامتثال) وقدمنا مثالا على أنه قد ندعن لقيم شخص آخر دون أن نكون معتقدين بها في الأساس، وقد يكون ذلك فقط بهدف كسب رضاه أو الحصول على استجابة مقبولة منه. على العكس من الاستدخال الذي يؤدي بالفرد إلى تبني مستدخلاته على أساس أن تصبح توجهات وقيم يؤمن ويعمل بها، فتصبح بذلك جزئا من مكونات شخصيته. والسلوك المدرسي يبقى جانبا من جوانب السلوك العام للفرد ولا يمكن أن نأخذ بجانب سلوكي واحد فقط وأن نجعل منه معيارا للحكم على شخصية الفرد. ففي دراسة ل "أحمد هاشمي" عندما درس الأنماط السلوكية للطفل (من سلوك أسري، مدرسي، شخصي، اجتماعي) في علاقتها بالأنماط التربوية الأسرية "من نمط متشدد، مهمل ومرن" توصل إلى أن (السلوك المدرسي والسلوك الأسري الإيجابي والسلوك الاجتماعي) يرتبط بالأنماط التربوية الأسرية، في حين توصل إلى أن السلوك الشخصي الإيجابي لا يرتبط بالنمط التربوي المرن والنمط السلوكي الأسري السلي للطفل لا يرتبط بالنمط التربوي الأسري المتشدد.

فنحن بما توصلنا إليه من نتائج لا نلغي ما للأسرة من تأثير ودور في تشكيل وبلورة سلوكات أبنائها في المجالات المختلفة، ولكن ليس بالضرورة أن تضبط جميعها، فقد يحدث أن ترتبط بعض من سلوكاتهم بمتغيرات أخرى عدى الأسلوب التربوي الأسري. علما أن الثانوية كوسط تعليمي هي خارج نطاق إشراف وتدخل الأسرة المباشر أو المستمر. و يقضي التلاميذ معظم أوقاتهم في المدرسة وهم على مقربة

واحتكاك دائم بالنماذج المتصفة بالتنمر. فالتكتلات والتجمعات التي تتشكل في مرحلة المراهقة، تطغى فيها لغة الجسد على وسائل وأشكال الحوار المعهودة، خاصة في ظل مفهوم "الذات الجماعية" أو ما يصطلح عليه بـ "الأنا الجماعية" التي تشكل مساحة واسعة لخروج الذات عن طبيعتها المعهودة فقد جاء على لسان بعض من أفراد العينة أنهم يخضعون لمبدأ الجماعة تحاشيا للضغط أو الأذى الذي قد يسلط عليهم من الآخرين إن لم يتبعوا تعليماتهم. كما أفادوا بأن مشاركتهم في أفعال العنف والشغب هو محاولة منهم لإذابة الفوارق التي تفصلهم عن الآخرين والتي تشكل لهم نوعا من الحساسية، حتى أنهم صرحوا بتبنيهم لسلوك العنف في ظل مبدأ "إذا عمت خفت"، فوفقا لذلك لن يكون ثمة أصعب اتهام موجه لأي فرد منهم في منأى عن الجماعة. فضلا عما صرح به مجموعة من الطاقم الإداري للمدارس -محل الدراسة- بخصوص استدعاء أولياء التلامذة المشاغبين أو الذين صدر منهم سلوك عنف، وكيف أنهم يستنكرون ويتفاجؤون بالشكاوى المودعة بحق أبنائهم، والتي تكون مناقضة لسلوكات أبنائهم في الأسرة وخارج المدرسة. ونشير هنا إلى أن هذه التجمعات استمدت مبادئها من عناصر دخيلة على مجتمعاتنا، على رأسها نذكر الإعلام الذي أضحت برامجه السمعية، المرئية والمكتوبة كلها تروج في جوهرها لأفكار عنف وعدوان. فملبس وفكر وسلوك المراهق المتمدرس لخير مثال صارخ عن تشبعه وتماهيته بالمستدخلات الغربية. وهذا ما أورده "حسين خريف" في مقال له بعنوان "عولمة العنف -أي دور للنظام الإعلامي العالمي؟-" (مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري بقسنطينة، 2002) حيث أشار إلى سياسة الاحتلال الإعلامي التي ينتهجها العالم الغربي بدوله المهيمنة، والتي تهدف من خلال مضمونها إلى نشر ثقافة العنف، ونوه إلى كوننا دولا استهلاكية تعاني الركود والجمود فنحن لم ننتج بدائل تغنينا عن الاستهلاك الخارجي، مما يعيق لنا فرصة الاختيار ويجعلنا نتقبل كل ما يردنا من الغرب كما هو. هذا ولا يفوتنا في إطار تفسير وتحليل النتائج المتوصل إليها من هذا البحث، أن نسلط الضوء على الظروف المادية الخاصة بالمؤسسة التعليمية والمتمثلة في اكتظاظ الأقسام الدراسية وقلة الوسائل المادية، مما يؤدي إلى فشل الكثير من المدرسين في التحكم بأقسامهم، ما يبعث على الفوضى واللجوء للعنف. هذا بالإضافة إلى ضعف الضبط الإداري واللامبالاة وتغييب المبادئ التي تعطي للمحيط التعليمي صبغة القداسة كما يفترض به أن يكون. فهنا نشير إلى أن المراهق إذا ما توفرت له فرصة التواجد في محيط غيب فيه نماذج الضبط، فإنه لن يتوانى عن استغلال ذلك في ممارسة ما امتنع عنه أو ما منع منه. كما لا ننسى أنه يجب تبني هذا الطرح من التفسير في ظل خصوصية مرحلة المراهقة وما تحمله من تغيرات فسيولوجية وسيكولوجية، وجب التنظير لها والدراية بها وبأهميتها خاصة من طرف القائمين على تسيير وإدارة المؤسسات التعليمية ووجوب التحسيس والإعلام بها في دورات تكوينية إن تطلب الأمر.

في آخر المطاف، يبقى أن نقر بأن السلوك الإنساني هو اعقد بكثير مما نعتقد، خاصة وأنه ليس ثابتاً وإنما يخضع للتغير المستمر، فليس بالأمر الهين إخضاعه للدراسة أو تفسيره وفقاً لمعطيات كمية، فالدلالة الإحصائية لا تعني دائماً، أو قد لا تعكس بالضرورة الدلالة العلمية.

الهوامش:

- (1): معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2004، ص: 145
- (2): أحمد هاشمي، الأسرة والطفولة، دار قرطبة للنشر والتوزيع، المرجع الثاني، 2004، ص: 14-15
- (3): نصر الدين جابر، انعكاسات - أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي - على تكيف الأبناء في فترة المراهقة، مجلة جامعة قسنطينة للعلوم الإنسانية، العدد التاسع، الجزائر، 1998، ص: 38
- (4): كمال الدسوقي، ذخيرة علم النفس، الدار الدولية للنشر والتوزيع، المجلد الأول، القاهرة، 1988، ص: 151
- (5): Henri Lehal, Daniel Mellier, Psychologie du développement - enfance et adolescence - (cours et exercices) Dunod- Paris. 2002 p:230
- (6): عباس محمود عوض ورشاد صالح دفهوري، علم النفس الاجتماعي - نظرياته وتطبيقاته - دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2003، ص: 83
- (7): محمد عبد الرحيم عدس، بناء الثقة وتنمية القدرات في تربية الأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - عمان -، 1998، ص: 167
- (8): مريم عبد الله النعيمي، المملكة الأسرية، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت/ لبنان - 2005، ص: 32
- (9): عباس محمود عوض ورشاد صالح دفهوري، مرجع نفسه، ص: 84
- (10): مسعودي محمد رضا، الانماط التربوية والاسرية وعلاقتها بالنمو المعرفي للطفل، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة تلمسان، 2006، ص: 22
- (11): محمد عبد الرحيم عدس، مرجع نفسه، ص: 45
- (12): نصر الدين جابر، مرجع نفسه: 39
- (13): فرح أحمد فرح، سيكولوجية الطفل والمراهق، مكتبة النهضة المصرية، دون طبعة، 2004، ص: 227
- (14): J.A Rondal, F.Hotyat, Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, édition l'abor , Bruxelles. 1985, pM 276
- (15): سيد محمود الطواب، النمو الانساني -أسسه وتطبيقاته-، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط 5، الاسكندرية، 2006: ص: 371