أسباب العنف المدرسي:
أسباب تمايز أم أسباب تجانس..

(دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ)

د/ نادية مصطفى الزقاي
و أ/ يوب مختار
كلية الآداب و العلوم الإنسانية
قسم علم الاجتماع
جامعة ورقلة

الملخص:

ترمي هذه الدراسة إلى وضع يدها على ما يقف وراء العنف من عوامل فاعلة في حدود العينة المدروسة قاصدة الإجابة عن التساؤل الآتي:هل يمكن اعتبار ممارسو العنف من التلاميذ مجموعة متجانسة أم متمايزة؟

و لما كانت معظم الدراسات السابقة في مجال العنف قد درست أسبابه من خلال علاقته بمتغيرات نفسية واجتماعية فإن هذه الدراسة تتصدى للظاهرة في سياق خصائص الفرد كالسن والجنس والمنحدر وعدد الإخوة... باستخدام المنهج الوصفي، على عينة من التلاميذ ممارسو العنف أو ممن يعايشونه ببعض المؤسسات التعليمية بالجنوب.

Résumé:

Cette étude vise à déterminer les principaux facteurs causant la violence au sein de l'école donnant réponse à la problématique suivante : Les élèves violents sont-ils- des groupes homogènes ou hétérogènes ?

Etant donné que les études précédentes ont traité le phénomène du point de vue aspects psychosociologiques, la présente essai de l'étudier du point de vue caractéristiques individuelles de l'élève telle que l'age, le sexe, le nombre de frères… en utilisant la méthode descriptive sur un échantillon d'élèves violents ou qui l'ont vécu dans quelque établissement éducatifs du sud algérien.

لا يزال العنف– يوما بعد يوم– يثير جدلا فكريا ساخنا، و هو محل مماحكات كلامية يومية في المدارس و الجامعات و مراكز البحث، لأنه مسألة إنسانية شائكة ممتدة الأبعاد فهي معقدة من حيث أسبابها لذا تستحق منا كل الاهتمام. بل العنف من أهم المشكلات التي يعاني منها مجتمعنا الذي صار من أولوياته محاولة التصدي لهذه الظاهرة من خلال فهمها و احتوائها قصد الحد من أضرارها.لأجل ذلك أصبح التزود بالمعلومات عن أبعادها و سن البحث في أسبابها و الاستفادة من نتائج الدراسات النفسية و الاجتماعية ضرورة أكيدة تكفل لنا الخبرة في التعامل مع هذه الظاهرة وتمنحنا القدرة على تشخيص أعراضها في مراحلها المبكرة. من هذا المنطلق، تم طرح الإشكالية التالية:

1– إشكالية الدراسة:

يتمحور هذا البحث حول التساؤلات التالية:

1–هل يمكن الاعتقاد بأن معتادي العنف عبارة عن مجموعة متجانسة ؟

1.1هل يوجد فرق بين نسب التلاميذ الذين يتجاوز عدد إخوتهم خمسة، والتلاميذ الذين يقل عدد إخوتهم عن خمسة من حيث العنف ؟

2.1 هل يوجد فرق بين نسب التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث من حيث العنف ؟

3.1 هل يوجد فرق بين نسب التلاميذ ذوي المنحدر الحضري والتلاميذ ذوي المنحدر الريفي من حيث العنف ؟

4.1 هل يوجد فرق بين نسب التلاميذ ذوي الآباء الأميين والتلاميذ الذين لآبائهم مستوى تعليمي متوسط من حيث العنف ؟

2–فرضيات الدراسة:

للإجابة على هذه التساؤلات ، صيغت الفرضيات التالية:

1. يمكن الاعتقاد بأن معتادي العنف عبارة عن مجموعة متجانسة.

1.1يوجد فرق بين نسب التلاميذ الذين يتجاوز عدد إخوتهم خمسة، والتلاميذ الذين يقل عدد إخوتهم عن خمسة من حيث العنف لصالح العينة الأولى.

2.1 يوجد فرق بين نسب التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث من حيث العنف لصالح الذكور.

3.1 يوجد فرق بين نسب التلاميذ ذوي المنحدر الحضري والتلاميذ ذوي المنحدر الريفي من حيث العنف لصالح العينة الأولى.

4.1 يوجد فرق بين نسب التلاميذ ذوي الآباء الأميين والتلاميذ الذين لآبائهم مستوى تعليمي متوسط من حيث العنف لصالح العينة الأولى.

3– أهداف الدراسة:

ومن أهدافها:

– لفت الإنتباه إلى ظاهرة – وإن استفحلت– تعتبر جديدة على المجتمع التعليمي، ألا وهي العنف المدرسي.

– البحث فيما قد يقف وراء العنف من عوامل قد لايعي التلميذ مدى مساهمتها في دفعه نحو سلوك العنف في المؤسسة التعليمية.

– الإجابة على إشكالية الدراسة من خلال محاولة الكشف عن بعض العوامل المشتركة بين ممارسي العنف المدرسي، والتي قد تشكل منهم مجموعة متجانسة.

4– أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في:

– كونها تتناول بالدراسة ظاهرة تأخذ يوما بعد يوم منعرجات أكثر خطورة وتهدد كيان المؤسسة التعليمية.

– تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القلائل التي تناولت العنف في ظل بحثها عن تمايز أو تجانس فئة معتادي العنف المدرسي، وذلك من خلال تفردهم أو اشتراكهم في خصائص كالجنس والمنحدر وغيرها...على عكس معظم الدراسات السابقة التي اكتفت بالبحث في علاقات ارتباطية بين العنف ومتغيرات أخرى اجتماعية أو نفسية.

– قد تقدم هذه الدراسة للمعلم خاصة والمنشغل بأمور التعليم عامة فهما إضافيا للعنف المدرسي.

5– التعاريف الإجرائية:

1.متجانسة: و يقصد بها تشابه أفراد العينة (معتادو العنف) في كل من:الجنس،المستوى التعليمي للوالدين، المنحدر الجغرافي، و عدد الإخوة.

2.المنحدر الجغرافي: هو المنطقة التي يعيش فيها حاليا أفراد العينة، حضرا أو ريفا، والمتمثلة في "ورقلة" و"بلدة عمر"التي تبعد عن تقرت ب25 كلم.

3.المستوى التعليمي للوالدين: هو مستوى التعليم الذي بلغه الوالدين على مستوى العينة،وهو يتراوح بين الأمية والمستوى المتوسط.

4 العنف المدرسي: هو الضرر الذي ألحقه أفراد العينة بزملائهم أو بمدرسهم لأكثر من مرة،عن طريق الشتم أو الضرب.

6– الإطار النظري:

ماهي المعاني المرتبطة بالعنف والعنف المدرسي؟وما أنواعه؟ وما العوامل المشجعة عليه؟ وما هي نتائجه وطرق علاجه؟ إن الإجابة على هذه الأسئلة هي بمثابة العنا صر الأساسية التي تناول الباحثان من خلالها العنف المدرسي نظريا.

1.6– تعريف العنف/العنف المدرسي:

من التعاريف المقدمة للعنف، ما جاء في قاموس "ويدستر wedster" الذي يرى "أنه ممارسة القوة الجسدية بغرض الإضرار بالغير، وقد يكون هذا الضرر مادي(الضرب) أو معنوي." (إقبال الأمير السمالوطي،2000.

والعنف حسب"محمد أحمد بيومي": "سلوك عدواني بين طرفين متصارعين يهدف كل منهما إلى تحقيق مكاسب معينة أو تغيير وضع اجتماعي معين" (محمد أحمد بيومي،1999،ص:100).

ويذكر"بيومي"(نفس المرجع) بعض محاولات تعريف العنف، ومن ذلك:

تعريف "مصطفى حجازي"، الذي يرى أن العنف لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين، حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي وحين تترسخ لديه القناعة بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته.

تعريف "روكينغRoking" على أن العنف هو الاستخدام غير الشرعي للقوة أوالتهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين.

تعريف "إيسناردEsnard" وفي رأيه، فالعنف نتاج مأزق علائقي، حيث يصيب التدمير ذات الشخص في نفس الوقت الذي ينصب فيه على الآخر لإبادته.

من التعاريف السابقة، يمكن القول أن أطر تعريف العنف متعددة بتعدد المحاولات، إلا أنه ينبغي التأكيد على التصور المشترك الذي يقف وراء تعريف العنف. فكل عنف غرضه إلحاق الضرر، وكل عنف غير شرعي، والعنف يحل محل العلاقة المتأزمة أو اللغة الفاشلة في الحوار... لكن الجدير بالذكر، هو أنه يجب التعامل مع هذه القواسم المشتركة بحذر، فالأمر ليس عبارة عن تحصيل حاصل وليس العنف نتيجة لأي فشل لغة تخاطب أو علاقة متأزمة، والعنف لايضر فقط بالطرف الآخر، بل يضر أيضا بذات الفرد العنيف(إيسنارد).

من جهة أخرى، يظن الباحثان أنه من الصعب تقديم تعريف واحد للعنف يكون جامعا مانعا، لاسيما في ظل معرفتهما بارتباط مفهوم العنف بظروف حدوثه الزمنية والمكانية(فقد يصبح العنف شجاعة لدى بعض القبائل أو الفرق الدينة المتطرفة، ويمكن الاستشهاد هنا بالممارسات العنيفة التي كانت أساسا لتربية الطفل في أزمنة سابقة، ورغم ذلك لم توصف بالعنف إلا فيما بعد). على كل، وإن تواترت محاولات تعريف العنف عامة، إلا أن تعريف العنف المدرسي هو ما قل وافتقد ،ربما لحداثة الظاهرة أو حداثة الاهتمام، أو ربما هما معا. ذاك ما جعل تعريف هذا المفهوم محل اجتهادات الباحثين.

إن العنف المدرسي–في رأي صاحبي هذه الدراسة–ومن خلال العودة للتعاريف السابقة، يظل يجمع بين كل المعطيات والأبعاد التي كشفت عنها تلك التعاريف، فهو لغة تخاطب بديلة، وهو إلحاق أذى بالنفس وبالغير أو بالممتلك، كما أن العنف المدرسي يتميز بكون ممارسيه أو من يقع عليهم يشتركون في كونهم أطرافا فاعلة في العملية التعليمية، على أن يمارس داخل أو خارج المؤسسة التعليمية.هذا هو العنف المدرسي في أضيق صوره، إلا أنه قد يتسع ليشمل أفرادا ليست لهم علاقة مباشرة بالمؤسسة التعليمية كالأقارب مثلا.

2.6- أنواع العنف المدرسي:

يفرز العنف عامة أنواعا عديدة طبقا لمعايير التصنيف. قد لا يختلف الأمر بالنسبة للعنف المدرسي، ومن ذلك أن "يحيى حجازي وجواد دويك" يصنفانه إلى نوعين:(يحيى حجازي وجواد دويك،2002)

"1-عنف من خارج المدرسة:وينقسم بدوره إلى نوعين:
ا-عنف من قبل جماعة أشرار، وهو العنف القائم من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلابا ولا أهالي، حيث يأتون في ساعات الدوام وفي ساعات ما بعد الظهر من أجل الإزعاج أو التخريب وأحيانا يسيطرون على سير الدروس.
ب-عنف من قبل الأهالي، وهو عنف إما بشكل فردي أو بشكل جماعي(مجموعة من الأهالي)، ويحدث ذلك عند مجيء الآباء دفاعا عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين ،مستخدمين أشكال العنف المختلفة.
2-عنف من داخل المدرسة: وينقسم هو أيضا إلى أربعة أنواع:
ا-عنف بين الطلاب أنفسهم.
ب- عنف بين المعلمين أنفسهم.
ج- عنف بين المعلمين والطلاب.
د-التخريب المتعمد للممتلكات(الوندلة)" ويسمى هذا العنف عنفا شاملا حين يشترك فيه طلابا ومعلمين، كما أن نظام المدرسة مضطرب بأجمعه، مع غياب القدرة على السيطرة...
وهناك العنف الفردي، وهو عنف الطلاب اتجاه الممتلكات الخاصة والعامة، ينبع من فشل الطالب وصعوبة مواجهة أنظمة المدرسة والتأقلم معها.

وإن جاء تصنيف "حجازي"وزميله لسد ثغرة الافتقار إلى تصانيف العنف المدرسي، ورغم مزاياه، إلا أنه لم يوضح معيار التصنيف، ولهذا ربما جاء تصنيفه وهو يشتمل على تصانيف أخرى، وذلك لأن صاحبه اعتمد فيه على أكثر من معيار واحد: فهو حينا يصنفه بالاعتماد على مصدر حدوثه، وحينا آخر بالاعتماد على ممارسيه، كما أنه صنفه حسب مداه وشموليته. وعلى العموم، يبدو أن أية محاولة لتصنيف العنف المدرسي ،ينبغي أن تحاط بدقة أكبر. وإذا كان هذا العنف من أعقد الظواهر نظرا لارتباطه بعوامل عديدة، فهو أحوج إلى محاولات تصنيف كفيلة بأن تزيح عنه شيئا من الغموض.

3.6- العوامل المشجعة على العنف المدرسي:

العنف المدرسي، ظاهرة تفشت في المؤسسات التعليمية بشكل يدعو للاهتمام، وفي إطار ذلك، وجب البحث في العوامل المشجعة على تكاثرها، والتي يقصد بها مجموعة العوامل التي تشكل التربة الخصبة التي يتربى في أحضانها العنف المدرسي.
إنها عوامل عديدة إلا أنه يمكن الاكتفاء بذكر بعضها، دون التقليل من أهمية بعضها الآخر، وفي هذا السياق سيتم التعرض للعوامل التالية:

1- طبيعة العلاقة بين المدرس والطالب:

رغم أن العلاقة بين المعلم والمتعلم لا غنى عنها لتحقيق الأهداف التربوية، إلا أنها في حالتها السلبية(افتقارها إلى التعاون والاحترام والثقة) يمكن أن تفرز السلوك العنيف. لقد بينت دراسات عدة أن المعلم في الوطن العربي يميل للتشدد ويجنح نحو السلطوية في تعامله مع طلابه(كمال نجيب، 1988). ومن خلال دراسة أخرى، ظهرت استجابات الطلاب المصرحة بدرجة عالية جدا بسلطة المدرس، ومنها مثلا:"يثير اختلاف الآراء غضب

المدرسين"، "المناقشة قليلة ولا تشمل وجهات نظر الطلاب الشخصية وشعورهم"..(خولة شخشير صبري، 1985). وفي نفس الاتجاه، بينت دراسات أجنبية وجود اتجاه إيجابي لدى المعلمين نحو استخدام العقاب عموما والعقاب البدني خصوصا ضد طلابهم(محمد وليد البطش، 1991)، (سليمان الشيخ ومحمد سلامة، 1985).

مما سبق، يمكن القول أن العلاقة التربوية العنيفة والمتسلطة من الممكن أن تولد عنفا وتمردا، هذا ما أكدته بعض الدراسات على النحو التالي:(سعيد عبده نافع، 1989)

ا–يكتسب كثير من تلاميذ المعلمين المتسلطين العنيفين سلوكيات مثل التمرد والعداء والمقاومة.

ب–إن إجبار التلاميذ على الامتثال للأوامر عن طريق الأساليب التسلطية العنيفة ،يشجعهم على إحداث الفوضى والتحدي العلني والمعارضة المباشرة.

ج–ضعف إشباع حاجات المتعلم قد يؤدي إلى الإحباط الذي قد يحدث عدوانا ،يكون المعلم العنيف هدفه الأول.

2– المنهج الدراسي:

تعتبر المناهج الدراسية مصدرا خصبا من مصادر العنف المعنوي، كيف لا وما يحدث في أغلب الأحيان هو الاكتفاء بترجمتها بعد استيرادها ثم فرضها بطريقة تعسفية على الطلاب. "ونتيجة لذلك فإن معظم محتويات تلك المناهج لا تلبي احتياجات المتعلمين ولا تلائم استعداداتهم وقابلياتهم"–(عبد القادر يوسف، 1985، ص:17)–فكيف لهذه المناهج أن لا تفرز احتقان الطلاب وتدمرهم ؟ كما أن ما لا يجب إغفاله هو أن هذه المناهج تفرض كذلك على المدرسين، بغض النظر عما يحملونه من قناعات واعتقادات وتحفظات، مما قد يقلل حماسهم ويضعف رضاهم عن مهنتهم، ولما لا قد يصبح العنف هو الحل البديل؟

3– التلقين كأداة أساسية في التعليم:

غالبا ما يرتبط التلقين بغياب أهمية الإقناع والتعزيز والتركيز على العنف ومنه العقاب بأنواعه المادي والمعنوي والمصرح وغير المصرح به. وإن كان يعتقد أن التلقين طريقة اقتصادية وفعالة حيث لا تنجح طرائق أخرى، إلا أن التلقين كثيرا ما يمارس "من خلال علاقة تسلطية: سلطة المعلم لاتناقش "،حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها وليس من الوارد الاعتراف بها"بينما على الطالب أن يطيع ويمتثل"(سعيد إسماعيل علي،1995،ص:206) ولا شيء يضمن امتثاله فقد يولد ذلك أوجها عديدة من السلوك العنيف. هذا ما يفصح عنه "السورطي" في قوله:"إن التلقين طريقة تدريس قد تعمق التسلط وتغرس الاستبداد ويستخدمها بعض من المعلمين كسوط" (يزيد عيسى السورطي،1998).

4– السلطوية في الإدارة التربوية:

قد يكون من المتوقع أن يتجه عمل معظم المديرين باتجاه مساعدة المعلمين على تحسين عملية التعليم بأبعادها، إلا أن هذا قد يظل توقعا مثاليا مادامت الدراسات(عبد العزيز الجلال،1985) "تؤكد ضعف القدرات الإدارية لدى مديري المدارس، وعدم توفير الجو المؤدي للسلوك السوي من خلال إشراك الطلاب في اتخاذ القرارات، والنزعة التسلطية

في الأساليب الإدارية، وغياب التناغم بين الإدارة والمدرس والطالب".هذا أيضا ما يؤكده التقرير المعد من طرف الفريق التقني لمركز التوجيه المدرسي بغرداية(2001-2002).

إن العوامل سابقة الذكر في علاقتها بالعنف المدرسي ليست تحصيل حاصل، بل هي مظاهر متعددة لتربية العنف المدرسي، وهي إن دلت على شيء فإنما تدل على تعمق العنف وامتداده في معظم جوانب العمل التربوي.

للإشارة، فالعوامل المذكورة ما هي إلا بعض من أوجه تعزيز العنف المدرسي من الناحية التربوية، على أن هناك من يعرض عوامل أخرى:(يحيى حجازي وجواد دويك،2002)

ترى "حزان"(1996) أن هناك عوامل أخرى تقف وراء العنف المدرسي، وقد حددتها بثلاث عوامل هي: طبيعة المجتمع الأبوي، وكون المجتمع مجتمع تحصيلي، يشجع الطالب الناجح، أما العامل الثالث هو كون العنف نتاج التجربة المدرسية(العلاقات المتوترة والجو التربوي المشحون بالإحباط والكبت)، وقد يضيق المجال بتفصيل أكبر.

4.6- نتائج العنف المدرسي:

إن من نتائج العنف المدرسي المخلفة لدى المتعلمين سواء على المستوى السلوكي،أو التعليمي،أو الإجتماعي و حتى على المستوى الإنفعالي هي ما يلخصها الجدول الموالي رقم(1):

جدول رقم(1)،يلخص نتائج العنف في المجال السلوكي والتعليمي والاجتماعي والانفعالي

المجال السلوكي	المجال التعليمي	المجال الاجتماعي	المجال الانفعالي
1.عدم المبالاة. 3.عصبية زائدة. 3.مخاوف غير مبررة. 4.مشاكل انضباط. 5.عدم القدرة على التركيز. 6.تشتت الانتباه. 7.الكذب.	1.هبوط في التحصيل التعليمي. 2.التأخر عن المدرسة و غيابات متكررة. 3.عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية. 4.التسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع.	1.انعزالية عن الناس. 2.قطع العلاقات مع الآخرين. 3.عدم المشاركة في نشاطات جماعية. 4.العدوانية اتجاه الآخرين.	1.انخفاض الثقة بالنفس. 2.الإكتئاب. 3.الهجومية و الدفاعية في مواقفه. 4.توتر دائم. 5.الشعور بالخوف و عدم الأمان.

و هناك نتائج أخرى للعنف المدرسي يمكن إجمالها كما يلي:

إعادة إنتاج العنف المدرسي:

1. إن المدرسة يلتحق بها تلاميذ من كل المستويات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، و كل فئة من هذه الفئات محملة بمظاهر خاصة بها، و الاحتكاك بين التلاميذ يجعل هذه المظاهر تتنقل فيما بينهم، و العنف جزء من هذه المظاهر الذي ينتقل من تلميذ إلى آخر.

2. خوف التلاميذ غير الممارسين للعنف – خاصة منهم الجدد – من الذهاب إلى المدرسة، كونهم يظنون أن المدرسة هي مصدر للعنف، و هذا في الحقيقة تصور خطير، يرسخ في ذهن الطفل و من الصعب التغلب عليه مستقبلا.

3. تخلي كل من المدرسة و المدرس عن دوريهما الحقيقي، و تقمص دور المصلح الاجتماعي، الذي يعتبر بعيدا عن دوريهما رغم التداخل بين الدورين.

وفي الأخير، فإن كل هذه النتائج يكتشفها المدرس يوميا أثناء عملية التدريس، وعليه أن يبادر بالتعاون مع الأخصائي النفسي المدرسي إلى دراستها لمعرفة بواعث هذا السلوك، وأن يعمل على معالجتها. مع العلم أن العقاب في مثل هذه الحالات يؤدي إلى تدعيم و تقوية هذا السلوك. كما يجب أن يعمل المدرس و الأخصائي النفسي معا على إيجاد العلاج المناسب ومن ذلك رفع معنويات التلميذ و تقديره لنفسه، من خلال خلق أنشطة ذات أهمية بالنسبة للمتعلم،و معاونته على إنجازها بنجاح...

5.6- طرق علاج العنف المدرسي:

نظرا لما يخلفه العنف في المحيط المدرسي من مشكلات لدى كل أطراف العملية التربوية،كان لزاما البحث في طرق من شأنها أن تقلل من العنف و تبعاته.و يمكن تلخيص هذه الطرق فيما يلي:

– ضرورة فهم ظروف المجتمع الذي يعيش فيه الممارس للعنف، و تحديد مكامن التوتر في تلك الظروف التي تشكل الواقع الاجتماعي.و ذلك للتعرف على الظروف المهيئة لتفشي العنف.

– العمل على تطوير الأنظمة التعليمية بأهدافها و بنيتها و أساليبها، و من أهم النقاط في هذا المجال ما يلي:

1. تنويع طرق التدريس بدلا من الاعتماد على طريقة واحدة (التلقين) للسماح لكل التلاميذ بالمشاركة في الحصة،و إعطاؤهم الحرية في التعبير،حيث تسمح لهم هذه المشاركة بالاندماج في المجموعة و تحسسهم بعدم وجود فرق بين أفراد المجموعة من جهة،و من جهة أخرى الترويح عن أنفسهم، الشيء الذي قد يمكنهم من التوافق داخل الصف الدراسي.

2. التخلي عن اعتبار المنهج مجرد كتب مدرسية و النظر إليه كإطار شامل للمعارف و الخبرات و المهارات، و تبني المعلم دور الموجه لكل الأفكار التي يطرحها المتعلم (سواء إن كانت لها علاقة بالبرنامج أم لا) خاصة الأصيلة منها.

تنويع وسائل التقويم بدلا من تبني وسيلة واحدة(الامتحانات) وتعويد المتعلم على التقييم الذاتي.

3. إقامة علاقات متوازية و تفاعلية بين المعلم و الطالب ،أساسها التفاهم و الاحترام و السعي لتحقيق الأهداف المشتركة.

4. تحويل الإشراف التربوي من مفهومه التفتيشي السلطوي الجامد إلى مفهوم متطور يقوم على التعاون و التنظيم من أجل تطوير العملية التعليمية و التعلّمية.

السعي للتقليل من هيمنة المركزية الإدارية في التربية و التعليم.

5. محاولة القضاء على الصراع الذي يعاني منه المتعلم و تحويله إلى طاقة نافعة إيجابية، تجعله يتحدى التوتر و عدم الاستقرار.

6. فتح قنوات اتصال حقيقية بين المربين و الأولياء و التلاميذ، و ذلك بعقد جلسات دورية لمناقشة القضايا التي تهم كل الأطراف.

7. احترام شخصية المتعلم و مساعدته على التعبير عن حاجاته و أرائه.

من خلال الطرق المذكورة آنفا، يمكن التأكيد على أن الاهتمام بأسباب العنف والبحث على إزالتها أضحى ضرورة حتمية، فالظاهرة استفحلت في المجتمع بصفة عامة،و أصبحت تهدد استقراره،لذا أصبح لزاما أخذها مأخذ الجد، والتكفل بالباحثين المهتمين بها.

7– طريقة البحث:

1.7– المنهج:

نظرا لطبيعة الدراسة الحالية، تم اعتماد المنهج الوصفي المقارن، فهي قائمة على وصف ظاهرة العنف المدرسي كما هي في الواقع، محاولة بعد ذلك المقارنة بين أفراد العينة من حيث متغيرات الجنس والمنحدر الجغرافي والمستوى التعليمي للوالدين وكذا عدد الإخوة.

2.7– العينة:

أقيمت هذه الدراسة على عينة قوامها تسعة وتسعين (99)تلميذا، اختيرت بطريقة عشوائية طبقية لضمان تمثيل المجتمع الأصلي للعينة، حيث قسمنا المجتمع إلي فئات حسب متغيرات الدراسة، (عدد الإخوة، الجنس، المنحدر، المستوى التعليمي للوالدين) وبعد ذلك اختير أفراد كل فئة من الفئات بطريقة عشوائية طبعا، و فيما يلي، جدول يمثل مواصفات هذه العينة:

جدول رقم(2)يعرض توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة

	↖	↙	ريف	حضر	ذ	إ	مما	غيرمما	متوسط	أمي
عدد الإخوة	57	42								
المنحدر			43	56						
الجنس					69	30				
العنف							49	50		
مستوى تعليمي									42	57

3.7- الأداة المستخدمة لجمع المعطيات:

لقد تم الاعتماد في جمع المعطيات على أداتين هما:

ملفات المتابعة لمختصي التوجيه:و هي الملفات المعدة من طرف المختص في التوجيه و الخاصة بكل فرد من أفراد العينة،و قد استخدمت لتأكيد ممارسة التلاميذ أفراد العينة للعنف.

استمارة البيانات الشخصية:و هي البيانات المتمثلة في:الجنس، المنحدر، عدد الإخوة، المستوى التعليمي للوالدين.

4.7- الأسلوب الإحصائي :

تم الاعتماد على النسبة الزائية لاختبار الفرق(باستعمال النسبة) بين نسبتي عينتين:

$$Z = \frac{\text{تكرارالخلية ب} - \text{تكرار الخلية د}}{\sqrt{\text{تكرار الخلية ب} + \text{تكرار الخلية د}}}$$

وهو الأسلوب الإحصائي الذي ساعد على المقارنة على مستوى المتغيرات المستقلة(الجنس، والمستوى التعليمي للوالدين، والمنحدر الجغرافي، وعدد الإخوة) من حيث ممارسة العنف.

5.7- عرض النتائج:

نتائج الفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى على أنه:

يوجد فرق بين نسب التلاميذ الذين يتجاوز عدد إخوتهم خمسة، والتلاميذ الذين يقل عدد إخوتهم عن خمسة من حيث العنف لصالح العينة الأولى.

جدول رقم (3)، يمثل الفرق في ممارسة العنف بين العينتين(أكثر من 05 إخوة وأقل من 05)

	ممارسين للعنف	غير ممارسين للعنف	المجموع	النسبة الزائية التجريبية	النسبة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة
أقل من 05 إخوة	04	38	42	02	1.65	0.05 الأكثر إخوة
أكثر من 05 إخوة	45	12	57			
المجموع	49	50	99			

يلاحظ من خلال الجدول رقم(3) أنه بعد المقارنة بين نسب التلاميذ الذين لهم أقل من 05 إخوة والتلاميذ الذين لديهم أكثر من 05 إخوة من حيث ممارسة العنف، تم الحصول على نسبة زائية تجريبية تقدر ب:02 و هي أكبر من النسبة المجدولة عند مستوى دلالة 0.05 و التي تساوي:1.65و بالتالي هي دالة لصالح التلاميذ الذين يتجاوز عدد إخوتهم خمسة، وعليه يقبل فرض البحث و يرفض الفرض الصفري.

نتائج الفرضية الثانية:

أشارت الفرضية الثانية إلى أنه"يوجد فرق بين نسب التلاميذ الذكور و التلميذات الإناث من حيث العنف لصالح الذكور".والجدول الموالي رقم(4)، يلخص نتيجها:

جدول رقم (4) يلخص نتيجة الفرضية الثانية

	ممارسين للعنف	غير ممارسين للعنف	المجموع	النسبة الزائية التجريبية	النسبة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	38	31	69	2.52	2.33	0.01 الذكور
إناث	11	19	30			
المجموع	49	50	99			

يلاحظ من خلال الجدول رقم(4) أنه بعد المقارنة بين نسب التلاميذ الذكور والتلاميذ الإناث من حيث ممارسة العنف، تم الحصول على نسبة زائية تجريبية تقدر ب:2.52 وهي أكبر من النسبة المجدولة عند مستوى دلالة 0.01 و التي تساوي:2.33 و بالتالي هي دالة لصالح الذكور و عليه يقبل فرض البحث و يرفض الفرض الصفري.

نتائج الفرضية الثالثة:

يوجد فرق بين نسب التلاميذ ذوي المنحدر الحضري والتلاميذ ذوي المنحدر الريفي من حيث العنف لصالح العينة الأولى.

جدول رقم (5) يمثل اختبار الفرق في ممارسة العنف بين نسب ذوي المنحدر الحضري وذوي المنحدر الريفي

	ممارسين للعنف	غير ممارسين للعنف	المجموع	النسبة الزائية التجريبية	النسبة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة
ريف	20	23	43	1.02	1.65	0.05 غير دالة
حضر	29	27	56			
المجموع	49	50	99			

يلاحظ من خلال الجدول رقم(5) أنه بعد المقارنة بين التلاميذ الذين يقطنون الريف و التلاميذ الين يقطنون المدينة من حيث العنف، تم الحصول على نسبة زائية تجريبية تقدر ب:1.02 و هي أصغر من النسبة المجدولة عند مستوى دلالة 0.05 و التي تساوي:1.65و بالتالي هي غير دالة و عليه يقبل الفرض الصفري و يرفض فرض البحث.

نتائج الفرضية الرابعة:

تتوقع هذه الفرضية وجود فرق بين نسب التلاميذ ذوي الآباء الأميين والتلاميذ الذين لآبائهم مستوى تعليمي متوسط من حيث العنف لصالح العينة الأولى.ولعل الجدول الموالي يلخص نتائج اختبار هذا الفرق:

جدول رقم(6) يمثل نتيجة اختبار الفرق في ممارسة العنف بين نسب التلاميذ ذوي الآباء الأميين والتلاميذ الذين لآبائهم مستوى تعليمي متوسط.

	ممارسين للعنف	غير ممارسين للعنف	المجموع	النسبة الزائية التجريبية	النسبة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة
الأميين	22	20	42	1.10	1.65	0.05 غير دالة
مستوى متوسط	27	30	57			
المجموع	49	50	99			

يلاحظ من خلال الجدول رقم(6) أنه بعد المقارنة بين نسب التلاميذ ذوي الآباء الأميين والتلاميذ الذين لآبائهم مستوى تعليمي متوسط من حيث العنف، تم الحصول على نسبة زائية تجريبية تقدر ب:1.10 و هي أصغر من النسبة المجدولة عند مستوى دلالة 0.05 و التي تساوي:1.65 .بالتالي، فالفرق غير دال و عليه، يقبل الفرض الصفري و يرفض فرض البحث.

6.7 تفسير النتائج:

تفسير نتائج الفرضية الأولى:

إن النتائج المتحصل عليها والتي كان الفرق في العنف دالا فيها لصالح التلاميذ الأكثر إخوة، حيث رفض الفرض الصفري وقبل فرض البحث، ومنه يمكن الاستنتاج بأن لاتساع عدد الأبناء علاقة بممارسة العنف، لأنه لا يمكن مراقبة و تتبع عدد كبير من الأطفال داخل و خارج البيت،و بالتالي يمكن أن يتأثر الطفل بالسلوكات السيئة التي يلاحظها في الشارع و يتقمصها بدون أن يجد من يوجهه إلى السلوك السوي، ربما نظرا لانشغالات الوالدين بأمور أخرى، فالأم منشغلة بأمور البيت، و الأب في عمله من أجل تأمين لقمة العيش للعائلة. قد يختلف هذا بالنسبة للزوجين اللذين لهما عدد قليل من الأبناء. ومن هنا، يمكن القول بأنه إذا كان من السهل التفكير في كون التفكك الأسري و الحرمان العاطفي من العوامل التي قد تدفع الفرد نحو العنف فيمكن القول أنه فضلا عن ذلك فإن هذا الحرمان العاطفي قد يشتد أو يقل ربما بالنظر إلى حجم الأسرة، فكلما اتسع عدد الأبناء، صعب على الوالدين توزيع رعايتهم و حبهم بالتساوي على أبنائهم، بل أحيانا يصعب عليهم تذكر أسماء أبنائهم كلها، مما قد يدفع الفرد إلى البحث عن إشباع حاجاته عن طريق العنف إما انتقاما أو جلبا للإهتمام، و قد تكون جماعة الرفاق الأشرار بديلا للأسرة بالنسبة لهذا المراهق الذي يتعدى عدد إخوته الخمسة،باحثا لديها (لدى الجماعة) عما يفتقده في أسرته من أمان و إحساس بالقيمة و اقتسام الهموم و افتقاده لأهمية دوره في الأسرة و ضعف مشاعر انتمائه.

إن ارتباط اتساع عدد الإخوة بممارسة العنف كما أثبتته الدراسة الحالية يمكن تفسيره بغياب دور الأسرة الذي أصبح يقتصر على الإنجاب دون الرعاية، والآباء أمام تعدد الأبناء يعجزون عن الترويح عن كل الأبناء، و سماعهم و اقتسام مشاكلهم، و مراقبة أوقات و نوعية البرامج التلفزيونية و القنوات الأجنبية التي يتفرج عليها أبناؤهم، و عليه تصبح المدرسة مرتعا للسلوكات العنيفة و يصبح المدرس أمام قاعة مليئة بالتلاميذ،شبيها تماما–في نظر المراهق– بالأم أو الأب أمام عدد كبير من الإخوة، فيصب عليه غضبه.

تفسير نتائج الفرضية الثانية:

إن النتائج المتحصل عليها أكدت الإختلاف بين الممارسين و غير الممارسين من حيث الجنس لصالح الذكور، و بالعودة أساسا إلى عامل الجنس كمتغير في البحوث، يتأكد من جديد دوره في تحديد سلوكات الأفراد،و بذا فنتيجة الدراسة الحالية لا تتماشى مع الدراسات التي تنكر دور هذا المتغير،اعتقادا منها بأنه(الجنس) و ما وراءه من فرضيات "لا يمكن اعتبارها أكثر من كونها ظواهر لم يثبت لها وجود من خلال دراسات الباحثين"(جعفر موسى حيدر،1982)و كأن ذلك تجاهل للعدد الهائل من البحوث التي أثبتت وجود فروق تعود أصلا للجنس.و ممن يؤكدون ذلك، "حافظ الجمالي"حيث يقول:"إن بين الجنسين فروقا لا مناص منها و من الضروري أن ندخل هذا في حسابنا"(حافظ الجمالي، 1967، ص:384)

و عليه، يمكن أن يكون لهذا الفرق بين الجنسين الذي أكدته الدراسة الحالية تفسيرا له دلالته، و ذلك بالعودة إلى تلك المحددات التي تقف وراء السلوك الإنساني فتوجهه، ومن تم قد تكبح أو تساهم في إفراز سلوك العنف، ومن أهمها القيم التي أكدت العديد من الدراسات(فتحي مصطفى الزيات،1990)اختلاف درجاتها و سلمها باختلاف الجنس، من ذلك تفوق الإناث في القيمة الإجتماعية و احتلالها لصدارة سلمهن القيمي. قد يوعز ذلك إلى أن الإناث تعطين وزنا أكبر من الذكور للروابط الإجتماعية و الأسرية(نادية مصطفى الزقاي، 1993) و من تم يمكن الاعتقاد أن هذه الروابط الاجتماعية الأسرية هي نفسها التي تحد من سلوك العنف لدى الأنثى، هذا فضلا عن تفوق الأنثى مقارنة بالذكر في تقبل الآخرين(محمد المرشدي،1982). قد يعود ذلك في رأي "المرشدي" إلى ما تحققه الجماعة لها (الأنثى) من شعور بالأمن، وتؤكد ذلك دراسة "عطية هنا" التي قارن فيها بين قيم الذكور و الإناث، وقد أثبتت أن الإناث أشد رغبة في مساعدة الآخرين(عطية هنا، 1986، ص:602). في المقابل أكدت نفس الدراسة أن الذكور أشد رغبة في السيطرة و القوة.و بالمثل أكدت دراسة "الزيات" أن الذكور يؤكدون على قيم الاستقلال (فتحي مصطفى الزيات، 1990)، و قد تكون الرغبة في السيطرة و القوة و الاستقلال من العوامل الأساسية التي تجعل من سلوك العنف لدى الذكر سلوكا مشروعا في نظره، بل سلوكا مشروعا أيضا حسب النظرة الاجتماعية للذكر، التي تربط قوامته بالسيطرة و القوة. وهي النظرة الاجتماعية نفسها التي تكبح إقبال الإناث على العنف، فكيف لا يقبل الذكر على سلوك العنف؟

هذا، ولا يجب إغفال دور النمو الفيزيولوجي في التأثير على الحالة المزاجية النفسية لا سيما في مرحلة المراهقة،و قد يتأثر هذا النمو الفيزيولوجي مع العامل الاجتماعي فيحال الفرق لصالح الذكور في إنتاج سلوك العنف.

و قد تدعو محاولة تفسير الفرق في العنف لصالح الذكور إلى التحول بالتفكير فيما إذا كان لهذا الفرق دلالته في إطار علمنا بتفوق الذكور مقارنة بالإناث في القلق الدراسي لا سيما و أن هذا القلق يهدد توازن الشخصية و يشعر بالخوف و عدم الراحة و يقلل التركيز، مما قد يعرض للتوتر و العنف. لقد أكدت دراسة " دافيدسن Davidson " تأثر الذكور دون الإناث بمستوى القلق (عائدة عبد الله أبو صائمة، 1995، ص:168) هذا، و يمكن للنتائج التي سجلتها دراسة "محمد قريشي"(2002) أن تفسر بطريقة غير مباشرة تفوق الذكور على الإناث في ممارسة السلوك العنيف،إذ بينت أن الإناث أكثر إذعانا و توافقا من الذكور، فالإناث أكثر امتثالا للقوانين المدرسية و أكثر انضباطا. إن ذلك امتداد للنظام السائد في الأسرة، التي تفرض نوعا من القيود على الفتاة (محمد قريشي، 2002)، هذا ما قد يجعلها أكثر إحجاما عن سلوك العنف الذي لا تحبذه أسرتها.

تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال النتائج المتحصل عليها في هذه الفرضية، يلاحظ أنه لا يوجد فرق بين التلاميذ ذوي المنحدر الريفي وذوي المنحدر الحضري في ممارسة العنف، و قد يرجع عدم الاختلاف هذا إلى عدم و جود فرق بين نمطي الحياة المتبع في كل من البادية و المدينة،

كما لا يوجد تمايز للثقافة الفرعية بالنسبة للمجموعتين، و هذا لأن المدينة حسب ظن الباحثين لم ترق بعد إلى مستوى المدينة من حيث السلوكات، و نمط البناء، و نمط العلاقات الاجتماعية، و حتى من حيث المظهر الخارجي.

هذا فضلا عن وجود الاضطراب الفكري في كلتا البيئتين ريفية و حضرية و غياب القدوة الفكرية،و لا يمكن هنا إغفال دور سياسة التعليم الخاطئة و المعتمدة في البيئتين باختلاف المراحل "و المعتمدة على سياسة الحفظ الصم والافتقاد لحلقات النقاش والحوار حول موضوعات معينة وترغيب التلاميذ في روح البحث..."(محمد يسرى دعبس، 1996، ص:280)

ثم بالبحث عن المعنى الحقيقي للفراغ لدى جانب كبير من المراهقين عموما في كلا المنحدرين الجغرافيين، فقد يكون غائبا، مع عدم القدرة على قضاء وقت الفراغ في الأنسب والأنفع، وذلك ربما لعدم وفرة النوادي وقصور الثقافة أو غياب دورها أو ضعف إمكانياتها. من تم فقد تتوفر الظروف التي تجعل الفرد يبحث عن أي ترويح، حتى وإن تعلق الأمر بمشاهدة التلفزيون لساعات، مهما كان شكل البرامج المقدمة في العدد الهائل من القنوات. ولا يجب النسيان بأن الهوائيات المقعرة تعتلي منازل الريف وكذا منازل الحضر، بل حتى أسقف منازل الأحياء الشعبية والقصديرية.

و عليه، يبدو أن تشابه معطيات المنحدر الجغرافي للعينة المدروسة سواء أكان ريفا أو حضرا هو العامل الرئيسي الذي وقف وراء عدم دلالة الفرق في ممارسة العنف المدرسي.

تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

أكدت النتائج المتحصل عليها عدم وجود فرق في ممارسة العنف بين عينتي التلاميذ رغم اختلاف مستويات آبائهم التعليمية. و يفسر ذلك أولا على أساس تقارب المستويات التعليمية للوالدين حيث تتراوح بين أمي و مستوى تعليمي متوسط. هذا ما حال دون ارتقاء الفرق المدروس إلى الدلالة الإحصائية، فضلا عن الواقع المشترك بالنسبة لكل أفراد العينة، و هو واقع أصبح فيه وجود أو غياب المستوى التعليمي سيان، فالمستوى التعليمي المتوسط أو العالي لم يعد سبيلا للحصول على الوظيفة المناسبة و الدخل المبتغى مما قد يصيب المراهق بالإحباط و اليأس و التوتر، لا سيما إن كان هذا المراهق يغالي في آماله إلى الحد الذي يتجاوز فيه طاقاته و قدراته.

بالتالي، لا يختلف مستوى انشغال الوالدين –في أي من مستويي التعليم حسب الدراسة الحالية– بوضعية أبنائهم أو بمستقبلهم، وقد لا يختلف مستوى طموحهم و قلقهم بالنسبة للمستوى التعليمي الذي سيتمكن منه أبناؤهم. كما يمكن التوقع أن الآباء من المستويين التعليميين المذكورين قد يشتركون أيضا في توقعاتهم لمصير أبنائهم المهني الذي قد يكون البطالة أو التمهين في غالب الأحيان.و من تم فاشتراكهم في نظرتهم تلك فضلا عن تقاربهم من حيث مستواهم التعليمي قد يفرز أو لا يفرز سلوك العنف، مما يفسر غياب الاختلاف في إقبال الأبناء على ممارسة العنف باختلاف المستوى التعليمي لآبائهم.

و مما سبق توضيحه، يمكن العودة للتأكيد أن العوامل أو المتغيرات التي تم البحث في إسهامها في تحريك سلوك العنف لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية لم تكن كلها متغيرات فعالة باستثناء متغيري الجنس وعدد الإخوة، وهما المتغيران الوحيدان اللذان نفيا جزئيا الفرضية العامة للدراسة، و القاضية بتجانس عينة الممارسين للعنف. و عليه، يمكن القول أن عينة الممارسين للعنف–حسب الدراسة–هي عينة متجانسة من حيث المنحدر الجغرافي و المستوى التعليمي للوالدين و أقل تجانسا من حيث الجنس و عدد الإخوة.و من تم لا يمكن اعتبار ممارسي العنف مجموعة متجانسة نظرا للاعتبارات السابق ذكرها.

لأجل ذلك، تقترح الدراسة الحالية توسيع حجم العينة، مما قد يوفر كل مستويات التعليم، و تناول منحدرات جغرافية مختلفة و متباعدة.

المراجع:

1- السيد علي شتا (1999): الانحراف الاجتماعي، الأنماط و التكلفة.مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية، مصر.

2- الفريق التقني لمركز التوجيه بغرداية (2001-2002).

3- الجلال عبد العزيز(1985): تربية اليسر و تخلف التنمية، الكويت، سلسلة عالم المعرفة،العدد 91.

4- جعفر موسى حيدر (1982): اتجاهات تدريس كلية التربية نحو استخدام الوسائل التعليمية في التدريس، مجلة كلية التربية بالبصرة، العدد 8.

5- حافظ الجمالي (1967): علم النفس الاجتماعي، الطبعة الثانية، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت

6- خولة شخشير صبري (1985): نظرة أساتذة الجامعة تجاه سلوك (تصرفات) طلبتهم الأكاديمية المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد 3.

7- سليمان الشيخ و محمد سلامة (1985): اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد1، السنة الأولى.

8- سعيد إسماعيل علي (1995): فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد.198

9- سعيد عبده نافع (1989): اتجاهات طلبة و خريجي كلية التربية(جامعة صنعاء)نحو مهنة التدريس و علاقتها بالتحصيل، مجلة دراسات تربوية، المجلد 4، الجزء 20.

10- عبد القادر يوسف (1985): أزمة التربية في الوطن العربي، مجلة التربية الجديدة ،العدد 34.

11- عطية محمود هنا(1986): دراسات حضرية مقارنة في القيم.في، لويس كامل مليكة، قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، الهيئة المصرية العامة، المجلد الأول.

12- عايدة عبد الله أبو صائمة (1995): القلق و التحصيل الدراسي، المركز العربي للخدمات الطلابية، الأردن.

13- فتحي مصطفى الزيات(1990): العلاقة بين النسق ألقيمي و وجهة الضبط و الدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب جامعة المنصورة، دراسة تحليلية، المؤتمر السنوي السادس لعام النفس في مصر،الجزء الثاني، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

14-كمال نجيب(1988): الفكر السياسي والتربوي للمعلم المصري، مجلة التربية المعاصرة، عدد 10

15- محمد وليد البطش(1991): الاتجاهات نحو العقاب البدني و ممارسته في المدرسة الأردنية، مجلة دراسات، المجلد 18 (أ) العدد 2.

16- محمد المرشدي (1982): مفهوم الذات و علاقته بالقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الخامس، الجزء الأول.

17- محمد يسري دعبس(1996): الإرهاب و الشباب، رؤية في أنثربولوجية الجريمة، علم الإنسان وقضايا المجتمع، الكتاب العاشر.ط2، الإسكندرية.

18- محمد قريشي (2002): القلق و علاقته بالتوافق الدراسي و التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة.

19- نادية مصطفى الزقاي(1993): القدرة على التفكير الإبتكاري في علاقتها بالقيم و بعض المتغيرات السيكوسوسيولوجية الأخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران.

20- يحي حجازي و جواد دويك(2002) .school violence.Htm {en ligne} 07-10-2002

21- يزيد عيسى السورطي(1998): السلطوية في التربية العربية المظاهر و الأسباب والنتائج.المجلة التربوية، المجلد الثاني عشر، العدد 46.