مجلة مجتمع تربية عمل

ISSN: 2507-749X EISSN: 2602-7755

https://www.asjp.cerist.dz/revues/414

المجلد:06/ العدد02(2021) ص ص84/98

التسلط التربوي المدرسي وعلاقته بإجرام الأحداث

– دراسة أنثروبولوجية–

Educational authority in schools and its relationship to juvenile crime -An Anthropological study –

د. غفور عبد الباقي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان/ الجزائر

ghaffour@yahoo.fr

معلومات المقال:

تاريخ الارسال:2021/05/04

تاريخ القبول:2021/09/10

الكلمات المفتاحية:

- ✓ التسلط التربوي
- ✓ اجرام الاحداث

الملخص:

هناك عوامل كثيرة تكون سببا في عمليات العجز والإحباط التي يعاني منها الطفل. وهي جميعها تتلخص في الأسبابالتي تَحُول دون تحقيق إشباع الحاجات الأساسيةلهمثل الحاجة إلى الحبوالانتماء، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة، والحاجة إلى التقدير والاحترام، والحاجة إلى المعرفة والفهم، والحاجة إلى الحرية، والحاجة إلى الضبط والتوجيه، والحاجة إلى اللعب...الخ. ثم إنّ العلاقة بين الحاجة وإشباعها علاقة ديناميكية، بمعنى أنه إذا حدث النقص أو الحاجة ولم يتم الإشباع، يبقى الفرد متوترا حتى يتم الإشباع الذي يحقق له الرضاوالتوافق والاستقرار النفسيين، وإذا لم يتم هذا الإشباع يُصاب الفرد بالحرمان والفشل وسوء التوافق، فيتجه بذلك إلى إشباع حاجاته بطرق غير سوية تصل به إلى حدّ الإجرام. ويمكن أن تكون المدرسة بأسلوبها التربوي المتسلّط مصدرا من مصادر العجز والإحباط بالنسبة إلى الطفل، إذ أنّ التربية علم وفن.

Article info

Received :04/05/2021

Accepted :10/09/2021

Keywords:

- ✓ Educational authority
- ✓ juvenile crime

Abstract :

Several factors that lead to disability and frustration among by children are due to the non-satisfaction of the child's essential needs such as affection, affiliation, security, esteem, respect ,freedom, orientation, supervision and leisure activities..Given the dynamic relationship which exist between need and the satisfaction of that need , any partially or totally unsatisfied need may lead to disturbances among children who remain disturbed until their felt needs are met in order for them to feel adjusted , satisfied and psychological stable .Consequently children with unsatisfied needs may try to achieve their goals by inappropriate means that may even lead to crime .Therefore educational authority in schools can be a source of handicap and frustration among children and thus a factor of juvenile crime.

❖ **مقدمة:** اعتقد الإنسان القديم بوجود أرواح شريرة تتقمص روح المجرم وتدفعه إلى ارتكاب الجريمة. وفي تطور لاحق كانت الجريمة تعبّر عن غضب الآلهة. أما عند الفلاسفة اليونان القدامى، فقد ربط بعضهم بين الجريمة والكواكب، وقالوا إن مصير الإنسان ومستقبله معلق على الكوكب الذي كان متسلطا عليه عند ولادته، طيبا كان أو نحسا، علما أن كواكب المجرمين كلها نحسات. إلا أن هذا التفسير الفلسفي للنزعات العدوانية لدى الأفراد لا يجد ما يبرره في نتائج الدراسات الحديثة لعلم النفس، فهذه النتائج تؤكد أن العدوان ينشأ بسبب عمليات العجز والإحباط التي تحيط بالفرد أو بسبب عمليات الإذلال، بحيث يصبح السلوك العدواني وسيلة يلجأ إليها الفرد لخفض التوتر النفسي الناشئ عن هذه العمليات كما لو كان يقوم بعملية دفاع عن النفس أو رد الاعتبار للذات.

وهناك عوامل كثيرة تكون سببا في عمليات العجز والإحباط التي يعاني منها الطفل وهي جميعها تتلخص في الأسباب التي تحول دون تحقيق إشباع الحاجات الأساسية له مثل: الطعام والراحة، الأمن والطمأنينة، الحب والانتماء، التقدير والاحترام، المعرفة والفهم، الحرية وتحقيق الذات، الضبط، التوجيه واللعب ...الخ. ويمكن أن تكون المدرسة بأسلوبها التربوي المتسلط مصدرا من مصادر العجز والإحباط بالنسبة إلى الطفل، إذا ما سلكت سلوكيات قاسية غير متبصرة بحاجاته الأساسية، على اعتبار أن التربية علم وفن.

ولقد بات من المعروف أن العالم يواجه اليوم مشكلة الإجرام المتزايدة في الكم والنوع، ولم يعد خطر الجريمة يكمن في أشخاص وأفعال المجرمين الكبار، بل أصبح متفشيا عند الأحداث الذين لم يصلب عودهم بعد. وليست الجزائر في منأى عن هذا، خاصة وأنّ الأحداث يمثلون شريحة هامة فيها.

❖ **مشكلة الدراسة:** إنّ عامل التسلط التربوي يشكل انعكاسا لقضايا اجتماعية متعددة ومتشابكة أهمها قضية الإجرام عند الأحداث، التي أصبحت من أخطر قضايا العصر ومآسيه، مما يبرز الحاجة الملحة إلى دراسة منهجية، يمكن الوصول عن طريقها إلى تبيان أثر هذا التسلط على الحدث من خلال الإجابة عن التساؤل التالي: هل يعتبر التسلط التربوي الممارس على الطفل في المدرسة عاملا مؤديا إلى الإجرام؟

خاصة إذا علمنا أنّ ما يتصف به الهرم السكاني في الوطن العربي ومن ضمنه الجزائر، قاعدة فتية تطرح مشكلة إجرام الأحداث وما يرتبط بها من صعوبات وانزلاقات للمجتمع، مما يجعلها ظاهرة اجتماعية تستدعي البحث والتقصي. وكإجابة على سؤال الدراسة، تمّت صياغة الفرضية العامة التالية:

–توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا عند 0.05 بين النمط التربوي المدرسي وإجرام الأطفال. أي بين النمط التربوي المدرسي كمتغير مستقل، والإجرام كمتغير تابع. وجاءت الفرضيات الفرعية كالآتي:

– توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا عند 0.05 بين أسلوب المعلم التربوي ومتغير الإجرام.

– توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا عند 0.05 بين مدى مراعاة المعلم لإحساس وكرامة ومشاعر الطفل ومتغير الإجرام.

– توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا عند 0.05 بين معاملة المعلم للطفل ومتغير الإجرام.

– توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا عند 0.05 بين طريقة المعلم في التدريس ومتغير الإجرام.

– توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا عند 0.05 بين مدى مشاركة الطفل في الدرس ومتغير الإجرام.

– توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا عند 0.05 بين شعور الطفل تجاه المدرسة ومتغير الإجرام.

– توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا عند 0.05 بين لعب الطفل بعد الانتهاء من واجباته المدرسية ومتغير الإجرام.

– توجد علاقة ارتباطية ودالة إحصائيا عند 0.05 بين مدى رضا الطفل عن مكان جلوسه في القسم طوال السنة الدراسية ومتغير الإجرام.

❖ **أهمية الدراسة:** تتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

- ✓ تتناول قضية نفسية وتربوية وتكيفية على جانب كبير من الخطورة تتعلق بنمو شخصية الأطفال.
- ✓ تعمل على إبراز ما للطفولةكمرحلة نمو نفسي من الأهمية بالنسبة لمراحل النمو المقبلة، من حيث أنها الأساس الذي تبنى عليه جميع مكوّنات الشخصية في بقية مراحل العمر .فالطفولة البشرية بجهلها وضعفها من جهة، واندفاعها نحو النمو من جهة أخرى، تمثل مرحلة بالغة الأهمية بالنسبة لنمو الشخصية في الطريق السوي أو اللاسوي، وفقا لما يتعرض له الفرد في هذه المرحلة من حماية ورعاية واهتمام، أو إساءة وإهمال وحرمان.

❖ **أهداف الدراسة:** تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

- ✓ تحديد العلاقة بين التسلط التربوي المدرسي وإجرام الاحداث.
- ✓ الوقوف على مدى أهمية التربية باعتبارها فنا وعلما ينبغي الإحاطة بهما، بعيدا عن الارتجال والتجريب.
- ✓ تحسيس المعلمين وكل من يقوم بتربية الأطفال إلى خطر التسلط في مرحلة الطفولة على تكوين الشخصية في الكبر.

❖ **مصطلحات الدراسة:**

✓ التسلط التربوي: هو:"تقنية من تقنيات تشكيل السلوك، تتوجه إلى تحقيق أهداف متناقضة مع مقتضيات نمو الطفل، وتستخدم هذه التقنية أساليب مؤلمة في ضبط السلوك،وتؤدي إلى تكوين شخصية غير فاعلة على المستوى الإجرائي، وغير متوازنة على المستوى النفسي" (وطفة، 1999، ص137).

ومما تجدر الإشارة إليه أنه كثيرا ما يتداخل مفهوم السلطة مع مفهوم التسلط. فالسلطة ظاهرة طبيعية ضرورية للحياة الاجتماعية والتربوية،أما التسلط فهو الإفراط السلبي في ممارسة السلطة. ويعني ذلك استخدام أساليب القمع والإكراه وأساليب العنف الرمزي في السيطرة على الآخر من أجل مجرد إخضاعه. فالسلطة تسعى إلى تنظيم الحياة وضبطها وتوجيهها، بينما يسعى التسلط إلى مجرد الهيمنة والسيطرة.

✓ الجريمة: يستعمل لفظ الجريمة أو الإجرام في اللغة لوصف السلوك الذي يحيد عن قواعد الضبط الاجتماعي الرسمي وغير الرسمي. فالجريمة هي: "السلوك الذي تحرّمه الدولة لما يترتب عليه من ضرر على المجتمع، والذي تتدخل لمنعه بعقاب مرتكبيه" (الصنيع، 1419، ص 149)، وهكذا نخلص إلى أن الجريمة عمل غير مقبول في المجتمع، وقد وضع له نص عقوبة حيال من يقوم به.

✓ الحدث: "الحدث بالمفهوم الاجتماعي هو الصغير منذ ولادته حتى يتم نضجه الاجتماعي وتتكامل لديه عناصر الرشد المتمثلة في الإدراك التام " (صالح وزهري، 1996، ص 212).

أما الحدث في التشريع الجزائري فهو ذلك الشخص الذي لم يبلغ سن الرشد الجزائي، وذلك يوم ارتكاب الجريمة لا يوم المحاكمة؛ فقانون الإجراءات الجزائية نص في المادة 442 منه: "يكون البلوغ الجزائي في تمام الثامنة عشرة سنة". فالمشرع الجزائري لم يحدد السن الأدنى لمرحلة الحداثة استنادا على موقف المشرع الفرنسي الذي أخذ بفكرة النضج الاجتماعي الذي يؤدي إلى رشد الحدث، وقلّما يصل إلى هذه المرتبة قبل بلوغ 18 سنة.

✓ التربية: يعرّف "ماكس فيبر" التربية بأنها: "وسيلة من وسائل الهيمنة الاجتماعية" (أورد في: جواد رضا، 1993، ص 26) أي أن التربية هي أداة من أدوات السيطرة الاجتماعية التي يملكها المجتمع، وقد تكون الهيمنة من أجل التقدم والحركية، أو تكون من أجل المحافظة والركود.

✓ المدرسة: المدرسة مؤسسة اجتماعية تلعب دورا مهما في تنشئة الطفل وتربيته، إذ أنها تكمل دور الأسرة في تعليم الأطفال قيم ومبادئ وأهداف وعادات مجتمعهم. يوكل المجتمع إلى المدرسة بوصفها أحد وكالات التطبيع الاجتماعي الإسهام في تحقيق هذا التطبيع كونها منظمة ذات أهداف ومناهج ونظم تعمل من خلالها على ديمومة ثقافة المجتمع وتنميتها.

❖ **الإطار النظري للدراسة:**

✓ **التفسير السيكولوجي للجريمة:** يرى علماء الإجرام أن الجريمة وهي ذات طبيعة مركبة، لا يمكن أن تتم دراستها والوقوف على أسبابها إلا إذا سلطنا الأضواء على مجاهل النفس البشرية والتركيبات الشعورية واللاشعورية التي تدفع إلى ارتكاب الجرائم.ومن بين أهم النظريات النفسية في علم الإجرام نأتي على ذكر:

✓ **نظرية التحليل النفسي لِـ "سيجموند فرويد":** تتمحور خصوصية مدرسة التحليل النفسي في نظرتها إلى عالم الجريمة في اعتبارها للفعل الإجرامي كنتيجة لصراع أو نزاع نفسي لا يمكن لصاحبه تجاوزه إلا من خلال تبنيه لسلوك منحرف، فالجانح يتخذ السلوك الإجرامي كوسيلة للتعبير عن حالة نفسية يستحيل التعبير عنها بطريقة أخرى بالنسبة لهذا الشخص. ويقوم بناء الشخصية عند "فرويد" على ثلاثة عناصر أساسية لا ينفصل بعضها عن بعض، وإنما هي عبارة عن وظائف سيكولوجية تعمل وفقًا لمبادئ مختلفة، فـ "الهو" يمثل الشهوات والميول الفطرية. أما وظيفة "الأنا" فتتمثل في التوسط بين دوافع "الهو" وضوابط "الأنا الأعلى"، وهو الذي يكبح جماح "الهو". أما "الأنا العليا"، فيمثل الضمير والقيم العليا والعرف السائد في المجتمع ومثله العليا كما يفسرها للطفل والداه، وهي المسؤولة عن قضايا مثل الندم والخجل والشعور بالذنب.

ويرى "فرويد" أنّ: "السلوك الفردي يتوقف على مدى العلاقة بين العناصر الثلاثة السابقة للنفس الإنسانية؛ فإذا تغلبت الشهوات والميول الفطرية "الهو"، فإن السلوك يكون منحرفا وتكون شخصية صاحبه غير ناضجة، أما إذا تغلبت المثل والقيم الموروثة وتحكّم الضمير والعقل "الأنا العليا"، كان السلوك قويما وكانت شخصية صاحبه ناضجة (أورد في: رشوان، 1989، ص 124).

ويضيف "فرويد":"إن العامل المتسبب للسلوك الإجرامي ما هو إلا الاضطراب العاطفي القديم في عهد الطفولة المبكرة مع إحباط شديد في الكبر؛ فالطفل الذي يعامل بقسوة وعنف ولم يتأثر قلبه بدفء الحب والحنان فسوف تتجمد عواطفه، وينشأ إنسانا متحجّر العاطفة لا يعرف للرحمة طريقا (أورد في: رشوان، 1989، ص 185).

❖ **النظرية العلائقية: (المدرسة الكندية "توال مايو"):**حسب اعتقاد "مايو":"يوجد فترتان في حياة كل شخص تكونان مصيريتين بالنسبة لمراحل تطور الشخصية؛ الفترة الأولى هي الفترة التي تبرز فيها الهوية، والفترة الثانية هي الفترة التي تظهر فيها آثار فرض هذه الهوية على الدوافع الإنسانية؛ هاتان الفترتان محددتان كما نعلم في مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة اللّتين تشكلان في أغلب الأحيان موضوع أزمة نفسية حادة، وفي كثير من الأحيان تكون هذه الأزمة عابرة وغير دائمة وتزول باكتساب هوية مقنعة؛ لكن في بعض الحالات تنتهي هذه الأزمة بالفشل في اكتساب هوية ممّا يؤدي إلى اضطراب عميق يظهر في شكل انحراف في السلوك. ومن أهم العوامل المؤدية إلى الفشل في مرحلة البحث عن

الهوية–مرحلة الأزمة –يذكر "مايو" تصرّفات الوالدين الذين يعانون من قلق دائم تجاه أبنائهم، لأن حالتهم القلقة هي التي تدفعهم إلى التشاؤم الدائم" (أورد في: بن حدو، 1999، ص 181).
ويقول "مصطفى حجازي" في هذا الصدد:"إنّ الجانحين يأخذون الاتجاهات المعادية للمجتمع منذ البداية، ويرجع ذلك إلى المراحل الأولى من حياتهم التي تتأصل فيها نرجسية مبكرة تمنعهم من ربط علاقات موضوعية مع الآخرين؛ وحتى يهرب من الضياع، فإن الجانح يختار الطريق الإجرامي فيندمج في عصابات إجرامية حيث يثبت هويّته، لأنه يجد نفسه منبوذًا وخارجًا عن دائرة الانتماء الاجتماعي، فيخلق عالمًا كبيرًا له وهو عالم الإجرام" (أورد في: الحجازي، 1975، ص54).

❖ **مظاهر التسلط التربوي المدرسي:** إنّ انتقال الطفل من الأسرة إلى المدرسة يعني انتقاله من مجتمع صغير بسيط محدود إلى مجتمع أوسع وأكثر اتصالا بالحياة، يقوم على نظام وقوانين جديدة وينطوي على تكاليف وواجبات لم يألفها من قبل، وفيها لابدّ للطفل من التضحية بالكثير من الميزات التي كان ينعم بها داخل الأسرة، إذ كان مركز الاهتمام، فأصبح داخل المدرسة بين عدد كبير من الأطفال يعاملون على حدّ سواء.

إنّ المدرسة بالنسبة للطفل معناها الانفصال عن الوالدين، خاصة الأم، ممّا يترك أثرًا كبيرًا على سلوكه وشخصيته. كل هذا يصعّب من مهمة المدرسة ويلزمها بتوخّي الحذر في تعاملها مع الأطفال، لأنّ التعليم كما يقول "ابن عبدون":"صناعة تحتاج إلى معرفة ودربة ولطف، فإنه كالرياضة للمهر الصّعب الذي يحتاج إلى سياسة ولطف وتأنيس حتى يرتاض ويقبل التّعليم" (أورد في: جواد رضا، 1993، ص 162).

ويُمكننا التعرض لبعض مظاهر التسلط التربوي المدرسي من خلال ما يلي:

❖ **السلطوية في طريقة التدريس:** إنّ طريقة التّدريس الرئيسية التي تستخدم على نطاق واسع في معظم المدارس هي التلقين، أو ما أسماه "باولو فريري" بـ"التّعليم البنكي"، الذي ينحصر دور الأطفال فيه في الحفظ والتّذكر، وإعادة ما يسمعونه دون أن يتعمّقوا في مضمونه واستقبال المعلومات وتخزينها دون وعي.
وعن التلقين يقول "هشام شرابي":"وغنيّ عن البيان أنّ العامل المشترك بين التّلقين والعقاب، هو أنّ كليهما يُركّز على السّلطة ويقود إلى الخضوع ويجعل المتعلّم أكثر رضوخا" (أورد في: شرابي، 1991، ص 39).

فالمعلم وحده هو الذي يملك المعلومات التي يمليها على الطلاب ويطالبهم بحفظها. وعلى الطلاّب أن يتلقوا هذه المعلومات وأن يستظهروها دون اعتراض أو مناقشة. وهذا الأسلوب التلقيني يجسّد صورة قبيحة جدًّا لفعل التّسلط التّربوي الذي يجعل من الأطفال أوعية فارغة يتشكّل محتواها على نحو قسري. كما

يعمل على تشجيع الاتكالية والسلبية بدَلاً من الاستقلالية والإيجابية، ويقلّل من ميل التلميذ نحو المادة العلمية، إضافة إلى إهماله لحاجات الطلاّب واهتماماتهم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم.

يقول "الشيخ الطّوسي" في كتابه "آداب المتعلمين" في شأن التلقين:"لا بدّ من الانتقال بطريقة التعليم من التّلقين والمحاضرة إلى المناظرة، وهي تقوم على المطارحة ومبادلة الرأي والمناقشة لأن فائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التّكرار، لأن فيها تكرارًا مع زيادة؛ قيل مطارحة ساعة خير من تكرار شهر" (أورد في: جواد رضا، 1993، ص 167)، ومن هنا تعتبر طريقة المطارحة والمناظرة في التعليم وسيلة مثلى لتطوير شخصية المتعلّم وتعويده الموضوعية واحترام الحقيقة.

وينظر "ابن خلدون" إلى طريقة التدريس نظرة واسعة حيث يقول:"إنّ ملازمة المجالس العلمية وكثرة الحفظ والعناية بتحصيل العلم ليست جميعها بمانحة ملكة التّصرف في العلم وتعليمه؛ ومن أهم ما يلزم في العلم فتق اللّسان بالمحاورة والمناظرة والعمل على تحصيل الملكة التي هي صناعة التّعليم"(أورد في: جواد رضا، 1993، ص 162).

❖ **سلطوية المناهج الدراسية:**من أهم مظاهر السلطوية بشكل عام في بعض المناهج الدراسية نذكر:

1) إنّ بعض المناهج الدراسية تركّز على المعرفة بدلا من التلميذ، ولذلك فإنّ مشاركة الأولياء والمعلمين في القرارات التي تتعلّق بالمناهج تكاد تكون منعدمة.

2) إنّ عددا من المناهج الدراسية مقتبس من المناهج الدراسية الغربية، وكل ما جرى في كثير من الأحيان هو فقط ترجمتها وتطبيقها. وفي هذا الصدد يقول"متى عقراوي"أحد كبار روّاد التربية العربية:"إنّ نظمنا التّعليمية الشّائعة في البلاد العربية، مازالت إلى حد كبير النظم التي ورثناها من عهد الاحتلالات الأجنبية لبلادنا مع بعض التّحوير، مع العلم أننا قد بدأنا في العقدين الأخيرين بإدخال بعض التعديلات على المناهج، على أنّ هذه المناهج مازالت في جوهرها معلوماتية تلقينية تحشو أدمغة الطلبة بالمعلومات النظرية اللاّوظيفية، ومازالت أساليب تدريسنا تجعل المعلم، العامل الفعّال في التربية، وتضع المتعلّم في موضع المنفعل المتلقي، وتجعل دوره الحفظ والتّرداد بدلا من أن يكون فعّالا نشيطا يأخذ الكثير من المبادرة في عملية تربيته ويكشف الأمور بنفسه، ويُقبل بشوق وحماس على التّعلم لما يراه من لذّة وفائدة" (جواد رضا، 1993، ص 167).

3) إنّ كثيرًا من المناهج الدراسية تجعل الطالب أسيرًا للكتاب المقرّر، ممّا يجعله يتلقى تفسيرا واحدا أو رأيا واحدا ويجبره على تبنيه بغض النظر عن صحّته أو خطئه، وكل هذا يعوّد الطالب على الخضوع ويجعله يسير الانقياد، عاجزا عن بناء التفكير أو الحكم المستقل والناقد، ومحروم من الوسائل التي تؤدي إلى تنمية شخصيته بشكل متوازن ومبدع واستخراج مواهبه وإمكاناته.

وفي هذا المعنى يقول "السورطي":"يسود في بعض البلدان العربية المفهوم التقليدي للمنهج الذي يقيّد الطالب بالكتاب المقرّر الذي يصبح بدوره المصدر الأوحد للمعرفة، ممّا يُعطي قيمة مبالغا فيها لمحتوى المقرّر ويؤكّد على الالتزام بحَرْفِيَتِهِ ويؤدي إلى انتشار التّلقين والحفظ في معظم الأقطار العربية؛ ومن مساوئ هذا المفهوم للمنهج أنّه يسجن الطالب في الكتاب المدرسي الذي يصبح المصدر الوحيد للمعلومات والخبرات" (أورد في: وطفة، 1999، ص 44).

ومما تجدر الإشارة إليه، أنّه في ظل التّطور التكنولوجي وخصوصا في مجال الاتصالات، لم تعد المدرسة هي المصدر الوحيد للمعلومات، ولم يعد المعلم هو الموزّع الوحيد للمعرفة، ولم تعد معارف الطفل مقتصرة على المعلومات التي يستقيها من المعلم ومن الكتاب المدرسي فقط، بل إنّ الطفل يحضر الصف مزوّد بخبرات ومعارف قد تتكامل في بعض الأحيان مع ما يتم تدريسه داخل المدرسة وقد تتعارض أحيانًا.

ممّا تقدّم يتبيّن أنّ التّسلط يمثّل إحدى أهم سمات المناهج المدرسية، والعمل على تفاديه يقتضي بذل جهود كبيرة تهدف إلى جعل المناهج مستقبلاً تتمحور كلّها حول المتعلّم وحاجاته، ميوله وأغراضه، ولعل هذا ما ذهبت إليه النظريات الحديثة في التربية كالنظرية البرجماتية لِـ "جون ديوي".

❖ **العقوبة التربوية:**إنّ التربية لدينا تنطلق من مبادئ تربوية تتناقض بدرجة كبرى مع القيم والمبادئ التربوية الحديثة التي تستند إلى معطيات علم النفس وعلم التربية، إذ لا زال ينظر إلى الطفل على أنه راشد صغير يدرك ما يدركه الراشدون وبالتالي فالعقوبة واجبة في حقه.ولا زال يعتقد أنّ الطفل ينطوي على نزعة شريرة منغرسة في فطرته، وأنه يجب على التربية العمل على استئصالها بسلسلة من عمليات الإكراه والقسر والتسلط والضرب والازدراء؛ مما قد يقتل في الأطفال كل معاني التلقائية والإبداع والعطاء.
إنّ التربية التي تستخدم التّلقين والحفظ دون إعطاء التلميذ مجالا للمناقشة وإبداء الرأي هي ذاتها التي تستخدم العقاب والإذلال والتحقير. وهنا فإنّ الطفل لا يهتم بما يتعلمه وليس ضروريا أن يفهم الموضوع لأنّ أهم شيء لديه هو أن يحفظ الموضوع ويستظهره أمام المعلم حتى ينقذ نفسه من العقاب.

يقول "شمخي جبر":"إن التربية لدينا تقترن بالعقاب، حتى أصبح يطلق على الطفل كثير الحركة بأنه طفل غَير مرَبّي، ويُقصد بهذه العبارة أنّه لم يضرب بما فيه الكفاية؛ وهكذا يصبح الضرب بمختلف أشكاله طريقة مقبولة لضبط سلوك الأطفال، ولكن أكثرها شيوعا هو الصفعة التي قد لا تكون مؤلمة بقدر ما هي وسيلة إذلال، وهذا ما يفسّر فاعليتها؛ فالصفعة يمكن توجيهها بسرعة دون سابق إنذار، والطفل المعتاد على هذا النوع من العقاب يرفع ذراعيه فوق وجهه بصورة آلية عندما يتعرض لتهديد، والصفعة وسيلة لتأكيد السلطة وفرض الخضوع الفوري؛ والواقع أنّ الطاعة في العائلة العربية هي نتيجة الخوف أكثر ممّا هي نتيجة الحب والاحترام"(أورد في : شمخي، 2006، ص 24).

على عكس ما تقدّم فإنّ المربون يعتبرون التربية وسيلة لتنشئة الطفل على الإحساس بالكرامة الشخصية والعزّة النّفسية. فقد رفضوا أن تتجاوز العقوبة حدود وظيفتها التقويمية لسلوك الطفل، وحذّروا من جعلها أداة تخريب لشخصية الطفل وامتهان لإحساسه بعزّة نفسه، وعلى هذا قال "أبو حامد الغزالي" صاحب الإحياء:"للمعلم زجر المتعلم عن سوء الأخلاق ولكن بطريق التّعريض ما أمكن ولا يصرّح، وبطريق الرّحمة لا بطريق التّوبيخ، فإن التّصريح يهتك حجاب الهيبة ويُورّث الجرأة على الهجوم، ويهيّج الحرص على الإصرار"(الغزالي، د.ت: 19).

إنّ استعمال العنف يقضي على شخصية الطفل ورجولته، وفي هذا يقول "ابن خلدون" في المقدمة:"إنّ التّعليم عندنا قائم على الإكراه لا على التّشويق، وإرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيّما في أصاغر الولدان لأنّه من سوء الملكة، ثم إنّ من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين والمماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق على النّفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخُبث والتظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي عليه بالقهر، وعلّمه المكر والخديعة وصارت له هذه عادة وجبلّة، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدّن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النّفس عن اكتساب الفضائل والخُلق الجميل، فانقبضت على غايتها ومدى إنسانيتها، فأرتكس وعاد أسفل السّافلين، وهكذا وقع لكلّ أمّة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف فينبغي للمعلّم في متعلمه والوالد في ولده ألا يستبد عليهم في التأديب" (الغزالي، د.ت: 19).

❖ **اللعب:** يمثل اللعب السلوك الذي من خلاله يُشبع الطفل كثيرًا من حاجاته، ويحقق العديد من أهدافه. فاللعب وسيلة للتعلم واكتساب الخبرات التي تؤهل الطفل لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية، وأداة لتفريغ الطاقة البيولوجية الزائدة عن الحاجة، ومن ثمّ استعادة الاتزان البيولوجي، وكذا تأكيد الذات والتعبير عنها بالتسلية والترويح عن النفس بما يمنحه اللعب من راحة نفسية واستمتاع وسعادة.

ولقد بيّنت بعض الدراسات أنّ:"اللّعب يكشف عن مدى التوافق الاجتماعي لدى الطفل، إذ ثبت أنّ الأطفال الذين مُنعوا من اللّعب لفترة طويلة يُعانون اضطرابات في علاقاتهم الاجتماعية، كما ثبت أنّ اللّعب يكشف عن الحالة الوجدانية للطفل، فالطفل السعيد هادئ العواطف يتعامل مع لُعبه بكيفية تختلف عن ذاك التّعس مضطرب العواطف، والطفلة التي تمسك بلعبها وتُشبعها ضربًا وتبكي، تُعبّر من خلال ذلك عن معاناتها مع أمّها أو مدرّستها وتُريد أن تنتقم لنفسها من تلك اللعبة الجامدة" (السيد والشربيني، 1998، ص 252).

يقول"جون جاك روسو":"إنه في الوقت الذي تقول فيه الطبيعة للطفل اجر حواليك يقول له المعلم اجلس ساكنا ولا تتحرك، مع أن الأطفال بحاجة إلى أن يقفزوا ويصيحوا كلّما راق لهم ذلك وجميع حركاتهم هذه إنّما هي في الواقع احتياجات بدنهم وتكوينهم الذي يريدون أن يتقوى بالنشاط والرياضة، فالطبيعة تتطلّب أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يصبحوا رجالاً " (أورد في: تركي، 1982، ص 133).

وبالمعيار نفسه نظر علماء الإسلام إلى قيمة اللعب في النّشأة السليمة، فطالب "الغزالي" بأن: "يؤذن للصبي بعد الانصراف من الكُتّاب أن يلعب لعبًا جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا ينصب في اللّعب؛ وحذّر من أنّ منع الصبي من اللّعب وإرهاقه في التعلّم دائما، يُميت قلبه ويُبطل ذكاءه ويُنغص عليه العيش حتّى يطلب الحيلة في الخلاص منه"(أورد في: جواد رضا، 1993، ص130).

والملاحظ أن المناهج الدراسية بحجمها الساعي الكبير وتوقيتها الزمني الغير ملائم جراء اكتظاظ المدارس، تجعل التلميذ يغادر المدرسة في وقت متأخر من المساء مرهقا. وكثيرا ما يثقل كاهله بالواجبات المنزلية، مما لا يترك له مجالا للعب والترويح عن النفس، ويضيق عليه الخناق، خاصة إذا ما أضيفت إليها إلحاحات الوالدين، كل هذا يبعث في نفس التلميذ الملل والإحباط، ويجعل المدرسة والدروس من أمقت الأشياء وأبغضها إليه.

❖ الإجراءات المنهجية للدراسة:

✓ **المنهج:** اتبع البحث المنهج الوصفي بأسلوبي المقارنة بين العينتين (أطفال جانحين وغير جانحين) والارتباط بين المتغيرات.

✓ **المعالجة الإحصائية:** معامل الإحصاء الاستدلالي: معامل الارتباط للتوافق

✓ **عينات الدراسة:**

– العينة الأولى: تكونت من 32 حدثا جانحا ذكرا، تراوحت أعمارهم بين 13–18 سنة، صدرت في حقهم أحكاما بالإدانة، تقضي بوضعهم تحت نظام الإفراج المراقب والحماية، بإشراف مصلحة الإدماج الاجتماعي أو مصلحة الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح (Service d'observation et d'éducation dans le milieu ouvert) ، أُنشئت طبقا للأمر 75–64 الصادر في 26 سبتمبر 1975م المتضمن إنشاء المؤسسات وكذا المصالح المكلفة برعاية الطفولة والمراهقة المعسرة. وتنفيذا للمرسوم وقم 75 –115 المؤرخ في 26 سبتمبر 1975م والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمراكز المتخصصة في رعاية الطفولة والمراهقة.

– العينة الثانية: تكونت من 28 حدثا غير جانح ذكرا، تراوحت أعمارهم بين 13–18 سنة، لم يسبق لهم وأن ارتكبوا جرائم.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن الدراسة خصت الذكور دون الإناث، لكون ظاهرة الإجرام في المجتمع الجزائري تتميز بارتفاع حجم إجرام الذكور الذي يفوق بكثير حجم إجرام الإناث.

❖ **تقنيات البحث:**

✓ الاستمارة: احتوت على 08 أسئلة:

✓ الملاحظة المباشرة: استخدمت لانتقاء أفراد العينة الثانية للدراسة (الأحداث غير المجرمين).إذ تحرينا دقة كبيرة في ملاحظة أسر الأحداث الذين لم يسبق لهم وأن ارتكبوا جرائم، بحيث يكون الآباء يدركون مدى خطورة النمط التربوي المتسلط، ويحرصون على عدم تعرّض أبنائهم في المدرسة لأي شكل من أشكال التسلط التربوي؛ ولديهم وعي كاف بأهمية مرحلة الطفولة وحساسيتها في تحديد شخصية وسلوك أطفالهم مستقبلا. كما تمّ استعمال الملاحظة المباشرة للوقوف على شخصية وسلوك ونفسية وشعور أطفال كلا العينتين، من حيث قوة الشخصية وضعفها، انبساطها وانطوائها، من حيث الثقة بالنفس أو الشعور بالإحباط، من حيث التعبير عن النفس والشعور بالقبول من عدمهما، من حيث ضبط السلوك والتكيّف من عدمه، ومن حيث حب المدرسة والإقبال عليها أو كرهها والنفور منها.

❖ **عرض نتائج الدراسة:**

جدول رقم 01 :علاقة النمط التربوي بالاجرام

	متغيرات الدراسة	ن	معامل الارتباط (c)للاتفاق	كا2التجريبية	كا2 الجدولية	الدلالة المعنوية عند 0.05
1	الأسلوب التربوي المستعمل من قبل المعلم. الضرب والتوبيخ – التسامح – كليهما معا.	60	0.60	38.86	5.99	دالة
2	مدى مراعاة المعلم لإحساس وكرامة ومشاعر الطفل. نعم – لا – أحيانا.	60	0.60	30.02	5.99	دالة
3	معاملة المعلم للتلميذ. متعاون معه – قاس عليه – الاثنين معا	60	0.60	10.46	5.99	دالة
4	طريقة المعلم في التدريس. يكتفي بشرح الدرس – يكتفي بالتكرار دون المناقشة – يفتح باب المناقشة.	60	0.60	29.44	5.99	دالة
5	مدى مشاركة الطفل في الدرس. المشاركة في الدرس – الاستماع للمعلم فقط – كلاهما معا	60	0.60	18.34	5.99	دالة
6	شعور الطفل تجاه المدرسة تميل إليها – تنفر منها – تتجاهلها.	60	0.60	32.55	5.99	دالة
7	هل لديك وقت للعب بعد الانتهاء من واجباتك المدرسية؟ نعم -لا – قليلا.	60	0.60	8.74	5.99	دالة
8	مدى رضا الطفل عن مكان جلوسه. نعم -لا – أحيانا راضي وأحيانا لا.	60	0.60	1.31	5.99	غير دالة

❖ **تحليل النتائج في ضوء فروضها:** من خلال دراسة أنماط التسلط التربوي الممارس على الطفل في المدرسة، دلت النتائج المتحصل عليها على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين النمط التربوي المدرسي ومتغير الأجرام.

فمن خلال البيانات المستقاة من الدراسة الميدانية تبين أن الأسلوب التربوي المتبع من قبل المعلم له أثره الكبير في تحديد سلوك الطفل في طفولته المتأخرة، إذ أن قساوة المعلم ولجوئه للضرب والتوبيخ والتحقير والازدراء وعدم مراعاته لإحساس وكرامة ومشاعر الطفل، يجعله يشعر بعدم الثقة في نفسه وينمي عنده مشاعر النقص والقصور مما يجعله متمردا أو مجرما.

– فكثير من المعلمين يهتمون بعيوب الأطفال أكثر من حسناتهم، وتجدهم سبّاقين إلى التوبيخ واللوم والتحقير بل وحتى العقاب إذا ما رأوا ما لا يرضيهم من تلامذتهم، وبالتالي تغيب كلمات المدح والتشجيع، مما يدعو إلى الخيبة وفقد الثقة، والإحباط لدى الأطفال وشعورهم بأنه غير مرغوب فيهم.هذا على عكس ما تمّت ملاحظته لدى الأطفال الذين كان تسامح المعلم وتعاونه ومراعاته لمشاعرهم واستبعاده للتحقير والعقاب كأساس للتعامل معهم، مما أكسبهم ثقة عالية بأنفسهم، وشخصية قوية وناضجة، وسلوك سوي، وشعور بالحب والانتماء، وبالاستقلالية والإيجابية.

–لابد من التأكيد على أن العقاب جزء هامشي في عملية التأديب ولا يلجأ إليه إلا في الحالات النادرة وعند الحاجة، أما التأديب فهو أوسع من ذلك بكثير، فهو تعليم وتهذيب وتدريب وترغيب وترهيب وتشجيع وتفسير وتبرير ورسم للحدود ووضع للضوابط، يقول "مصطفى أبو السعد":"إن الطفل نفسيا يرفض ويكره ولا يحترم من يتركه دون حدود وضوابط"(أورد في: أبو السعد، 2001، ص 71)، وضرب لذلك مثالا فقال:"اشترى أحد المعلمين حوض سمك وملأه ماء، وبعد تعديل حرارته لتناسب السمك البيتي، وضع فيه بعض الأسماك، فإذا بها تتصرف تصرفا غريبا ثم تتجمّع في وسط الحوض الشفاف وهي لا تكاد تتحرك، وبعد بضعة أيام وضع أحجارا ملونة في قعر الحوض وإذا بالأسماك تعود إلى التّحرك بحرية، فالأحجار في قعر الحوض أوضحت عمق الماء، وهكذا عرف السمك حده فاستراح في حركته" (أبو السعد، 2001، ص 71).

– أما فيما يخص طريقة التدريس، فعلى المعلم ألا يسلب الطفل فاعليته، ولا يتخذ أسلوب التلقين وسلبية المتعلم وسيلة في التدريس بحيث يكتفي بشرح الدرس دون فتح باب المناقشة، بل ينبغي عليه أن يثق في نشاط وقدرات الطفل وأن يشركه بطريقة حكيمة في الدرس ويشجعه على التفكير والبحث والمناقشة ليصل إلى الحقائق بنفسه. وعليه ألا يعتبر الطفل الذي يناقش ويعارض ويدلي برأيه ويكثر من طرح الأسئلة أنه

جريء وقح لابد من زجره وإيقافه عند حده، كل هذا يشعر التلاميذ بالإحباط والخيبة وعدم الاهتمام برأيهم وشخصهم، مما يسقطهم في الاعتمادية الدائمة والتبعية المفرطة ويفقدهم الثقة في أنفسهم. فمهمة المعلم هي مساعدة شخصية الطفل على أن تتكوّن بنفسها وفقا لقوانين النمو. فالملاحظ أن الأطفال غير الجانحين ممّن فسح لهم المجال للسؤال والإدلاء برأيهم والمناقشة، كانوا يتمتعون بشخصية منبسطة لا منطوية، واثقين من أنفسهم، ومتحررين من كل العقد، بعيدين عن الإحباط وخيبة الأمل. كما كانوا فاعلين ونشيطين، يأخذون الكثير من المبادرة في عمليتي التربية والتعلّم، ويحاولون إخراج مواهبهم وإمكاناتهم.

– فيما يخص اللعب، دلّت النتائج المتحصل عليها أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين متغير اللعب ومتغير الإجرام، حيث أن اللعب ظاهرة صحية في حق الطفل، فالمنظومة التربوية التي تحرص على أن ينال الأطفال حظهم من اللعب بالتوازي مع واجباتهم المدرسية، تساهم مساهمة فعالة في النمو السَّوِي للطفل بعيدا عن الاضطرابات النفسية التي تؤثر عليه سلبا في طفولته المتأخرة، فمن خلال اللعب يشبع الطفل كثيرا من حاجاته ويحقق العديد من أهدافه. وهذا ما لم يحض به الأطفال الجانحين على عكس أقرانهم ممن لم يقعوا في الجناح، الذين منحهم اللعب الكثير من الراحة النفسية والاستمتاع والسعادة والتكيّف في علاقاتهم الاجتماعية، وغذّى فيهم كل معاني التلقائية والإبداع والعطاء.

يرى المختصون أن:"اللعب يحتل مكانة عظمى في حياة الطفل بل إنه الوظيفة الحقيقية للطفولة، حيث تمارس من خلالها نشاطها العفوي التلقائي، واللعب عند الطفل هو الجِدّ بعينه لأنه الوسيلة الأساسية للتّعلم واكتساب الخبرات وتكوين المدركات، ومن خلال وظيفة اللعب يحقق الطفل كل ما توصّل إليه من إمكانيات جسمية وعقلية ووجدانية واجتماعية، أي أنه يحقّق شخصيته النامية بكل أبعادها وجوانبها" (سلامة وحداد، 1973، ص 49).

وقد ذهب بعض علماء التحليل النفسي مثل "جارفي" إلى تشبيه اللعب بالحلم، واستخدموه في تشخيص الاضطرابات النفسية التي يُعاني منها بعض الأطفال (أورد في: سيد والشربيني، 1998، ص 252).والملاحظ أن كل ما تقدم معنا قد انعكس على مدى إقبال الأطفال على المدرسة إما سلبا أو إيجابا، فمن شعر من الأطفال بالطمأنينة والارتياح وتحقيق الذات والاعتبار والحب والتعاون والثقة بالنفس والانبساط كان إقباله على المدرسة بشوق وحماس لما يراه من لذة وفائدة، على عكس من تعرّض للعقاب والتوبيخ والتحقير واللامبالاة، الأمر الذي ولّد لديهم كثيرا من خيبة الأمل والإحباط وعدم الثقة بالنفس، ونتج عنه الملل والنفور من المدرسة بل كره دفين لها، أدى به في كثير من الأحيان إلى التّسرب منها والارتماء في أحضان الانحراف والجنوح.

❖ **خاتمة:** تشكل مظاهر التسلط التربوي السالفة الذكر نموذجا من النماذج المتعددة التي تعتمدها المدرسة في عملية تشكيل السلوك لدى الطفل، وهي حسب ما تقدم معنا من الخطورة بمكان، على اعتبار ما للطفولة كمرحلة نمو نفسي من الأهمية بالنسبة لمراحل النمو المقبلة، من حيث أنّها الأساس الذي تبني عليه جميع مكوّنات الشخصية في بقية مراحل العمر. فالطفولة البشرية بجهلها وضعفها من جهة، واندفاعها نحو النمو من جهة أخرى، تمثّل مرحلة حساسة بالنسبة لنمو الشخصية في الطريق السوي أو اللاّسوي، وفقا لما يتعرّض له الفرد في هذه المرحلة من حماية ورعاية واهتمام، أو إساءة وإهمال وحرمان. فإحباطات الطفولة المبكّرة كثيراً ما تؤدي إلى سلوكيات منحرفة قد تصل إلى حدّ الإجرام، ومن هنا كانت التربية علماً وفنا ينبغي الإحاطة بهما بعيداً عن الارتجال والتجريب.

وعليه، فإن الوصول إلى شخصية متكاملة ذات سلوكيات سوية بعيدة عن أيّ شذوذ أو انحراف، يتطلب نمط تربوي سليم، يأخذ بعين الاعتبار طبيعة النفس البشرية ومكوناتها. ذلك أنّ الإنسان كلّ متكامل وإذا حدث أي اضطراب أو نقص في أي مرحلة من مراحل النمو، أدّى ذلك إلى اضطراب في النمو وفي الأداء الوظيفي للشخصية ومن ثمّ السلوك. فطفل اليوم هو رجل الغد، والطفل الذي لا يتلقى التربية الحقيقية في صغره قد يصبح المجرم الخطير في المستقبل.

ومن هنا فالمدرسة مطالبة بعدم الاكتفاء بالجانب العقلي والتحصيلي في تربية التلاميذ، وإنّما عليها أن تتعهّد الطفل في شخصيته ككل، أي في جميع جوانبها الجسمية، العقلية، الوجدانية والاجتماعية حتى يتحقق الهدف المنشود من التربية وهو خلق الشخصية السوية الناضجة والمتكاملة.

ولتحقيق ذلك لا بد من المراجعة المستمرة لمناهج التعليم لتواكب الحاجات النفسية والاجتماعية للطفل بما يتماشى والعصر الذي يعيشه، مع التأكيد على دور المعلم كفرد في تكوين شخصية الطفل وتطويرها ورعايتها حق الرعاية، بما يكفل له التكيف الاجتماعي والنفسي السليم، ويضمن له التوافق مع معايير المجتمع الذي يعيش فيه، ويَقِيهِ من الانحراف أو الجنوح.

❖ قائمة المراجع:

1. ابن خلدون (د.ت). العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، مقدمة ابن خلدون، الجزء الأول، الفصل الأربعون، في أن الشدّة على المتعلمين مضرة بهم. بيروت، لبنان: دار الكتاب اللبناني
2. أبو سعد، مصطفى (2001). التربية الإيجابية من خلال إشباع الحاجات النفسية للطفل. ط1. الكويت: مركز الراشد.
3. آدم، محمد سلامة وحداد، توفيق (1973). علم نفس الطفل للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية. ط1. الجزائر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي.
4. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (د.ت). إحياء علوم الدين. ج3. درويشية، دمشق: مكتبة عبد الوكيل العروبي.
5. بن حدو، عبد السلام (1999). مبادئ علم الإجرام: دراسة في الشخصية الإجرامية. ط 2. مراكش: المطبعة والوراقة الوطنية.
6. تركي، رابح (1982). النظريات التربوية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
7. جواد رضا، محمد (1993). العرب والتربية والحضارة: الاختيار الصعب. ط1. بيروت، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.
8. حجازى، مصطفى (1975). الأحداث الجانحون:دراسة نفسانية اجتماعية. بيروت: دار الحقيقة.
9. رشوان، حسن عبد الحميد أحمد (1989). الجريمة: دراسة في علم الاجتماع الجنائي. ط2. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
10. سيّد، عبد المجيد والشربيني، أحمد وزكريا أحمد (1998). علم نفس الطفولة: الأسس النفسية والاجتماعية والهدي الإسلامي. ط1. القاهرة: دار الفكر العربية.
11. شرابي، هشام (1991). مقدمات لدراسة المجتمع العربي. ط3. بيروت: لبنان، دار الطليعة.
12. شمخي، جبر (2006/03/11). الطفل والتسلط التربوي في الأسرة والمدرسة، الحوار المتمدن.ج 1، العدد 1186.
13. –الصنيع، صالح بن ابراهيم بن عبد اللطيف (1419). التدين علاج الجريمة. ط2. الرياض: مكتبة الرشد
14. صالح، علي الزين وزهري، زينب محمد (1996). قضايا في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، أطر نظرية وأسس منهجية وتطبيقية. ط1. بنغازي: منشورات جامعة قان يونس.
15. وطفة، علي أسعد (1999). بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي. ط1. بيروت، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.