السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في ضوء أساليب المعاملة في الأسرة والمدرسة
دراسة ميدانية

أحمد معد[1]

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة العلاقة التفاعلية بين السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في الأسرة والمدرسة لدى عينة من المراهقين المتمدرسين في مستوى التعليم الثانوي التأهيلي. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لوصف وتحليل وتفسير السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في ضوء تعامل الأسرة، وتفاعل المدرسة بمختلف مجالاتها التربوية مع المراهق المتمدرس.

تكونت عينة البحث من مائة وأربعين (140) مراهقا متمدرسا ارتكبوا سلوكات عدوانية ببعض الثانويات التأهيلية التابعة لنيابة سيدي البرنوصي بأكاديمية الدار البيضاء، وقد تم تطبيق مقياسين على عينة البحث: الأول يتعلق بتعامل الأسرة، والثاني يتعلق بتفاعل المدرسة.

وقد أشارت النتائج إلى: وجود تأثير تنائي لكل من تعامل الأسرة وتفاعل المدرسة على السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس

الكلمات المفتاحية: السلوك العدواني، المراهق المتمدرس، الأسرة، المدرسة

[1] أحمد معد، أستاذ علم النفس التربوي ، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء

المقدمة

إن ظاهرة العنف- بشكل عام وحالة السلوك العدو اني على وجه الخصوص -في الأسرة وأشكال التعامل غير السوية تقع في كل المجتمعات، سواء العربية أو الأجنبية، لكن الفرق هو أن المجتمعات الغربية تعترف بوجود هذه المشكلة وتعمل على معالجتها بوسائل عديدة، وعلى أساس علمي، في حين أن المجتمعات العربية تعتبرها من الخصوصيات العائلية، بل من الأمور المحظور تناولها حتى من أقرب الناس (حطب، 2013).

وعلى الرغم من أن الآباء يبذلون جهودهم للتعامل مع أطفالهم بعدل، إلا أن الاختلافات في العمر والجنس والترتيب تستلزم معاملة لكل طفل، ولقد أفادت دراسة (ماكهول و باولكتو) Machale et Pawlekto بأن الاختلافات في السلوك الوالدي غير السوي يعكر التفاعل بين الإخوة (سميرة، 2011)". وقد أشار تقرير الأمم المتحدة سنة 2007 إلى أن الأطفال في العالم يعيشون أوضاعاً متدهورة حيث يتعرضون للعنف من خلال أطر اجتماعية مختلفة تشمل: الأسرة، المدارس، مؤسسات الرعاية البديلة، ومر فق الاحتجاز...، كما أشار التقرير إلى أن ما يتراوح بين 80 إلى 98% من الأطفال في العالم يعانون من العقوبة البدنية في منازلهم، وأن ثلث هذه النسبة تواجه عقوبات بدنية قاسية ناتجة عن استخدام أدوات مادية عنيفة للعقاب (بركات، 2008).

مشكلة الدراسة : في ضوء الدراسات السابقة، ومن خلال و قع عمل الباحث كمدرس ذو خبرة في بعض المدارس الثانوية التأهيلية المختلفة، وشعوره بأهمية الأسرة والمدرسة وبعض المتغيرات المرتبطة بهما في حياة المراهق، تبين أن عمق إشكالية السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس، يتأطر مبدئيا ضمن سياق مجموعة من المتغيرات النفسية والاجتماعية، متمثلة في تفاعل أساليب المعاملة الأسرية ومجالات التفاعل المدرسي. من هنا تبلورت أسئلة الدراسة عبر سؤال مركزي : ما مستوى تأثير أساليب المعاملة الأسرية، ومجالات التفاعل المدرسي على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس؟. و في سياق أسئلة فرعية كما يلي:

ما مستوى تأثير أساليب المعاملة الأسرية على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس؟

ما مستوى تأثير مجالات التفاعل المدرسي على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس؟.

وفي إطار منهجي تم تقسيم فرضيات الدراسة إلى فرضية مركزية وفرضيتين فرعيتين على التوالي كما يلي:

الفرضية المركزية: نفترض أن هناك تأثير ثنائي لأساليب المعاملة الأسرية، ولمجالات التفاعل المدرسي على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس.

الفرضيات الفرعية:

نفترض أن هناك تأثير لأساليب المعاملة الأسرية على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس.

نفترض أن هناك تأثير مجالات التفاعل المدرسي على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس.

أهمية الدراسة: تتبلور أهمية دراسة العدوان بشكل عام، والسلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس بشكل خاص في مجموعة من الاعتبارات النظرية والتطبيقية نحدد بعضها كما يلي:

- إن ظاهرة العدوان ظاهرة مركبة وتتداخل فيها عدة عوامل نفسية، واجتماعية و اقتصادية، وسياسية، وتتباين من حيث أشكالها.
- تداخل مفهوم العدوان مع مفاهيم أخرى كالعنف والعدو انية والجريمة، مما يتطلب بعضا من التدقيق في المفاهيم.
- تز ايد معدلات انتشار الجريمة بشكل عام والسلوك العدو اني بشكل خاص.

تحديدات مفاهيمية.

مفهوم العدوان: يعتبر حالة نفسية تضر بالغير نفسياً، أو جسميا، أو رمزيا، فهو سلوك، أو فعل يسيئ للآخر لإشباع رغبات مادية أو معنوية، وقد يكون موجها للذات بنفس الكيفية التي يوجه بها ضد الآخر.

مفهوم المراهقة: تعني المراهقة في هذا السياق فترة امتداد تبدأ حوالي السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة تقريبا حتى العشرينيات من حياة الفرد متأثرة بعوامل النمو البيولوجية والفسيولوجية وبالمؤثرات الاجتماعية والحضارية.

وما ينبغي التأكيد عليه هو أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين أو علماء النفس حول تحديد فترة المراهقة بشكل دقيق، فمنهم من يعتبرها بين (10 و21) سنة، بينما يحصرها آخرون لفترة بين (13-19) سنة، ولعل هذا الاختلاف هو الذي جعل دراسة المراهقة تخضع لعدة تقسيمات ثنائية وثلاثية ورباعية (إسماعيل خليل إبراهيم 2008).

مفهوم المراهق المتمدرس : يمكن تعريف المراهق بالطفل الذي يعتقد أنه أصبح راشدا، أي الاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي (فاطمة الكتاني2001)، إذ يشهد هذا الطفل تغيرات جسمية تتفاعل مع ما هو نفسي واجتماعي فتجعله يشعر أنه لم يعد طفلا، فيبدأ في مواجهة الكثير من الصعوبات والتحديات على المستوى النفسي والاجتماعي يكون خلالها مضطرب التوازن متناقض المشاعر مرهف الأحاسيس.

مفهوم الأسـرة : نقصـد بالأسـرة في هذا البحث، أسـرة كل واحد من المبحوثين، وهم المراهقين المتمدرسـين سـواء كانت ممتدة، أو نووية أي: أسـرهم كبناء اجتماعي يتكون من جماعة من الناس تربطهم رو ابط اجتماعية كالزواج، أو التبني والنسـب، والذين يعيشـون معا ويشـكلون وحدة تربوية، واجتماعية و اقتصـادية، وتعتبر هي المجال المكاني الذي يأتي منه المراهق المتمدرس إلى المدرسـة، ثم يعود إليه بعد ذلك.

مفهوم المدرسـة: تدل هنا المدرسـة على مؤسـسـة معينةInstitution كالجامعة، أو الثانوية أو المدرسـة الابتدائية، أو مؤسـسـة الروض. وفي هذا المنحى تتجه الدراسـات الجامعية الاجتماعية بدراسـات و اقية لموضـوع واحد انطلاقاً من حالة، أوعدة حالات، أو أن نأخذ المدرسـة كوحدة وتختبر الفرضـيات المحددة انطلاقاً من العلاقة بين متغيرات الدراسـة الحاصـل بينها وبين مؤسـسـاته وفئاته الاجتماعية...الخ، وهكذا تطرح قضايا من قبيل علاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية كالأسرة مثلا.

عرض بعض الدراسات السابقة ومناقشتها

أولا: دراسة محي الدين حسين، وميرفت شوقي، وعائشة شـرف الدين 1983 (محي الدين حسين1983):

سـعت الدراسـة إلى معرفة أسـاليب تنشـئة الأسـرة المصـرية لفتياتها الجامعيات وعلاقتها بسـلوكهن العدو اني و اتجاهاتهن التسلطية، و قد افترضت أن السلوك العدو اني للفتيات الجامعيات و اتجاههن التسلطي يتز ايد عند معايشتهن مناخا يتسم بالتشدد أوعدم الاتساق، كما افترضت أن هذا السلوك يتقلص لديهن عند معايشـتهن مناخا يتسـم بالسـماحة، وقد قام الباحثون بتطبيق مقاييس التنشـئة الأسـرية والعدو انية والتسـلط على عينة شـملت 215 طالبة من طالبات كلية الآداب بجامعة القاهرة، ليتبين أن كلا من السلوك العدو اني والاتجاه التسلطي يبرز في أقصى درجاته في مناخ التنشـئة المتسم بعدم الاتسـاق، وأن كلا من السـلوك العدو اني والاتجاه التسـلطي يبرز بدرجة أقل في مناخ التنشـئة المتسم بالتشدد.

ثانيا: دراسة (مجدي عبد الكريم حبيب(1995)):

هدفت الدراسـة إلى معرفة أسـاليب معاملة الوالدية وحجم الأسـرة كمحددات مبكرة لتصـرف الأبناء في اسـتجاباتهم، وقد قام الباحث بتطبيق مقياس"Schaefer" لآراء الأبناء في معاملة الآباء على عينة تكونت من 200 طالب وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية في جامعة طنطا. وكان من بين النتائج أن أسـاليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء تختلف باختلاف كل من جنس الوالدين وجنس الأبناء (من جانب الأم بدرجة أكبر، ومن جانب الأب بدرجة أقل) وكذلك التخصـص الأكاديمي (من جانبي الأب، الأم). وأن أغلب الأبناء المتطرفين من أسـر مرتفعة الحجم، وإن تطرف الأبناء من الجنسـين

(كعينة كلية) هو نتيجة لأساليب معاملة والدية غير سوية من قبل الآباء والأمهات تتمثل في الرفض والإكراه والتساهل الشديد.

ثالثا: دراسة (أحمد فهمي السحيمي (1998)):

قام الباحث بدراسة سلوك العنف لدى الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية في ضوء المتغيرات النفسية والاجتماعية داخل الأسرة، وذلك من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، ومن وجهة نظر آبائهم وأمهاتهم، و قد توصلت في دراسته إلى وجود العديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية المسببة لسلوك العنف، كما يدركها الآباء والأبناء، والضغوط والصراعات فيما بينهم، و وجود العديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية كسلوك العنف كما يدركها الآباء والأمهات، منها الأعباء الأسرية والاقتصادية والنفسية والاجتماعية. كما تبين أن سلوك العنف يرتفع لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبين آباء وأمهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مختلف المستويات الاجتماعية والثقافية.

كما اتضح كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العنيف وفقا لاختلاف المستوى الاجتماعي والثقافي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى سلوك العنف وفقا للنوع، حيث كان الطلاب أكثر عنفا من الطالبات.

ر ابعا: دراسة(Simons, 1998lin &Gordon,):

كانت دراسة تنبؤية عن ظروف التنشئة الاجتماعية في الأسرة والعنف في العلاقات العاطفية، افترضت أن العنف في العلاقات العاطفية يتم تعلمه في الأسرة التي نشأ فيها الشخص العنيف. ومن النتائج أن توصلت إلى أن المساندة المنخفضة للأبناء وتعرضهم للعقاب البدني من قبل الوالدين، تقترن بجنوح المراهقين وتعاطيهم للمخدرات، وهو ما يقود بدوره إلى ارتكاب العنف في العلاقات العاطفية.

- دراسة ستراوس وسفاج Strans&savage, 2005) :

هدفت الدراسة إلى تقويم مدى انتصارسلوك إهمال الوالدين في تاريخ حياة طلاب الجامعة، وعلاقته بالعنف لديهم ضد شركاء العلاقات العاطفية وقد توزعت الدراسة على طلاب الجامعة في 17 دولة: 6 في أوربا و اثنان في شمال إفريقيا، و اثنان في أمريكا اللاتينية، وخمس في آسيا واستراليا ونيوزيلاندا. وقد افترضت أن سلوك إهمال الوالدين لأبنائهم أحد عوامل الخطر التي يمكن أن تنبئ بعنف الأبناء ضد شركائهم في العلاقات العاطفية. وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

تراوحت نسبة المرور بخبرة سلوك الإهمال من قبل الوالدين لدى طلاب كل جامعة بين 20،3% إلى 36 % (الوسيط 12%).

تراوحت نسب الطلاب الذين ارتكبوا سلوكا عنيفا ضد شركائهم بين 15% إلى45%(الوسيط 28%).

كلما كانت خبرة الإهمال التي مربها الطلاب في طفولتهم شديدة، زادت احتمالية التهجم على الشريكة و إيذائها.

إن العلاقة بين خبرة الإهمال التي يمربها الطلاب وارتكابهم السلوك العنيف، تكون أقوى في الجامعات التي ينتشرفيها العنف ضد شركاء العلاقات العاطفية.

إن مساعدة الوالدين على تجنب سلوك الإهمال في تعاملهم مع أطفالهم، يعد إسهاما مهما في الوقاية من الدرجة الأولى من العنف الموجه لشركاء العلاقات العاطفية.

مناقشة الدراسات السابقة

إن ما يمكن الخروج به من هذه الدراسات هو ما يلي:

- هناك علاقة ما بين أساليب التنشئة في الأسرة والسلوك العدو اني.
- هناك علاقة بين أساليب التنشئة في الأسرة والاتجاه نحو السلطة.
- هناك علاقة بين السلوك العدو اني والعنيف والاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية.
- هناك فروق بين العدو انيين وغيرالعدو انيين في إدر اكهم لاتجاهات آبائهم في تنشئتهم.
- هناك علاقة بين السلوك العنيف الذي يرتكبه الطلاب، وبين كافة الخبرات والتر اكمات السيئة في التنشئة.

ويلاحظ مما سبق ما يلي:

- ليس هناك اختلاف جوهري في النتائج بين الجنسين.
- هناك تعدد التجليات النفسية والاجتماعية في التنشئة على العنف والعدوان.
- اتهام الأسرة وطبيعة العلاقات بين أفرادها بشكل مباشر، وتحميلها مسؤولية العنف ومن ثم العدوان.
- تبقى هذه الدراسات ذات جدية كبيرة في تناول الجانب التنشئوي في علاقته بالعنف والعدوان.

تأطير منهجي: منهج الدراسة، مجالاتها، العينة، تحكيم أدوات الدراسة : تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي ليتأتى وصف وتحليل وتفسيروفهم مسألة السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس والكشف عن مبررات وجودها ومجالاتها وامتداداتها المختلفة، كل ذلك عبر إخضاع فرضيات الدراسة للبحث الميداني بعد. وقد تحددت مجالات الدراسة في المجال البشري حين تعلق بالمراهقين المتمدرسين في مرحلة الثانوي التأهيلي المنتمين إلى الفئة العمرية 14-18. وفي المجال الجغرافي لتشمل كل تراب جماعة البرنوصي بأكاديمية الدار البيضاء. وقد شملت عينة الدراسة الأساسية (140) مراهقا متمدرسا عنيفا وقد تم اختيارهم بناء على ملفاتهم المدرسية وملاحظة سلوكات عدو انية صادرة عنهم في المدرسة. و قد

تم استخدام مقياسين: مقياس المعاملة الأسرية مكون من (46. فقرة) والتي كانت موزعة على ثلاثة أساليب وهي: الأسلوب الديمقراطي يتضمن (15) فقرة. الأسلوب التسلطي يتضمن (16) فقرة. الأسلوب التذبذبي يتضمن (15) فقرة. و مقياس تفاعل المدرسة، والذي تكون من (45) عبارة موزعة على أربعة مجالات يتفاعل معها المراهق المتمدرس وهي: مجال الإدارة ويتضمن (11) عبارة. مجال زملاء الدراسة ويتضمن (11) عبارة. مجال الأساتذة ويتضمن (12) عبارة. مجال المواد الدراسية ويتضمن (11) عبارة.

وق تم توزيع المقياسين على مجموعة من المحكمين من أجل الصدق الظاهري ، كما تم اختيار الصدق الداخلي البنائي باستخدام معاملات الارتباط ووجد بأنها صادقة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياسين ما بين (0.36**- 0.91**)، وهي درجات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر واضح على ارتباط الفقرات بما أعد المقياس لقياسه وهو مجال المعاملة الأسرية والسلوك العدو اني في تفاعل المدرسة.

كما تم استخدام معامل ألفاكرونباخ لقياس الثبات للمقياسين. حيث بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس المعاملة الأسرية (0.92) ومقياس السلوك العدو اني (0.94) وهما معاملا ثبات عاليين من الدرجة المقبولة للثبات، وتم تطبيق المقياسين على عينة الدراسة ومن ثم تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

عرض نتائج الدراسة

تمثلت الفرضية الأساسية كالآتي:

يوجد تأثير ثنائي لأساليب المعاملة الأسرية ولمجالات التفاعل المدرسي على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس.

ومن أجل اختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية، والنسبة المئوية للكشف عن تأثير أساليب المعاملة الأسرية، ومجالات التفاعل المدرسي على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس بشكل عام، وبين الأبعاد المختلفة للأساليب والمجالات، حيث كانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1) يوضح مستوى السلوك العدو اني بالنسبة لأساليب المعاملة الأسرية ومجالات التفاعل المدرسي.

الأبعاد	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	النسبة
الأسلوب الديمقراطي	44.50	140	15.42	59.33
الأسلوب التسلطي	49.83	140	14.31	62.29
الأسلوب التذبذبي	46.01	140	15.02	61.34
مقياس المعاملةالأسرية	140.34	140	43.51	61.02
الإدارة	33.97	140	11.15	61.77
زملاء المدرسة	34.08	140	10.46	61.96
الأساتذة	36.99	140	12.74	61.65
المواد الدراسية	33.76	140	11.44	61.38
مقياس السلوك العدو اني	138.80	140	43.73	61.69

يتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

أولا: هناك تأثيرللأساليب المعاملة الأسرية على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس .

يظهر أن هناك تأثيرا واضحا لأسلوب المعاملة الأسرية بمختلف أبعادها، حيث نجد الأساليب: "الديمقراطي، التسلطي، التذبذبي" كانت على التوالي بمتوسطات (44.50، 49.83، 46.01)، وكانت بنسب (59.33، 62.29، 61.34) بالترتيب وكان إجمالي متوسط أساليب المعاملة الثلاثة (140.34) وذلك بنسبة كلية بلغت(61.02).

ومن هنا يظهر أن هذه البيانات الإحصائية تفيد بوجود تأثير لأسلوب المعاملة الأسرية على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس.

ثانيا: أن هناك تأثيرا لمجالات التفاعل المدرسية على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس:

كما يظهر أيضا من الجدول السابق أن هناك تأثيرا واضحا للعوامل المدرسية على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس، فقد بلغت متوسطات مجالات التفاعل المدرسية "الإدارة، زملاء الدراسة، الأساتذة، المواد الدراسية" على التوالي: (33.97، 34.08، 36.99، 33.76)، وكانت النسبة على التوالي (61.77، 61.96، 61.65، 61.38)، وكان إجمالي متوسط العوامل المدرسية (138.80)، وذلك بنسبة كلية بلغت(61.69).

ومن هنا يظهر بوضوح استنادا للمعطيات الإحصائية مستوى تأثير العوامل المدرسية في السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس.

استنتاج:

إن ما يمكن الخروج به من خلال مراجعة نتائج الجدول رقم (1) هو أن هناك تأثير ثنائي يشمل العوامل الأسرية والمدرسية على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس، ويبرز هذا التأثير من خلال أساليب المعاملة الأسرية الثلاثة، وعلى رأسها الأسلوب التسلطي حيث تبين من خلال الجدول السابق أنه كان أعلى مستوى في التأثير، وذلك لما بلغ أعلى متوسط مقارنة مع باقي الأساليب (49.83)، وأعلى نسبة (62.29)، وهذا له دلالته الخاصة التي سنثير مناقشتها وسنحاول تفسيرها لاحقا.

وكاستنتاج عام يمكن القول:

- إن هناك تأثير ثنائي لأساليب المعاملة الأسرية والمدرسية على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس.
- يكون التأثير بنسب متفاوتة حسب المجالات وحسب الأبعاد.
- تساهم الأسرة من خلال طر ائق تعاملها في السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس.
- تساهم المدرسة من خلال مجالات تفاعلها في تهيئ ظروف متوترة ومشحونة بالعدوان.

مناقشة نتائج الدراسة في ضوء اختبار صدق الفرضية:

لقد أوضحت النتائج في الجدول رقم (1) صدق هذه الفرضية حيث تبين أن هناك تأثير لأساليب المعاملة الأسرية على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس من جهة، وأن هناك تأثير لمجالات التفاعل المدرسية على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس من جهة ثانية، فقد كانت متوسطات أساليب المعاملة الأسرية على مستوى السلوك العدو اني مرتفعة، ونفس النتيجة كانت بخصوص مجالات التفاعل المدرسي لدى المراهق المتمدرس. فما دلالة هذه النتيجة؟ وبأي معنى تعكس و قع التفاعل الاجتماعي والنفسي والتربوي في كل من الأسرة والمدرسة؟.

من المعلوم لدى خبراء التربية وعلماء الاجتماع والنفس أن الأسرة بشكل عام تلعب دورا مهما في خلق أشكال مختلفة من التعامل مع المراهق المتمدرس، وإذا كانت طر ائق التعامل الأسرية تتأرجح بين الأسلوب الديمقراطي والأسلوب التسلطي أو التذبذبي أحيانا ثالثة وهي حالة تذبذب بين الأسلوبين الأولين فإن مستوى تأثير هذه الأساليب على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس يمكن اختصارها منهجيا وتنظيميا كما يلي:

بالنسبة للأسلوب الديمقراطي: يعتبر تأثير هذا الأسلوب في ناحية السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس تأثيرا غير مباشر، إذ أن معنى ذلك هو أن المراهقين المتمدرسين قيد البحث يتعرضون لأسلوب غير ديمقراطي في التعامل، سيحدث تشوهات واضطر لبات في سلوكات المفحوصين وهو الأمر الذي تؤكده الدراسات النفسية.

أما بالنسبة للأسلوب التسلطي: يعتبر تأثير هذا الأسلوب في ناحية السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس تأثيرا مباشرا، ومرد ذلك نجده في أن الأسلوب التسلطي من قبل الأسرة يكون ذو

ضغط مباشر ويحمل شحنات العنف والقوة في ذاته، وهذا يوحي بوجود عمليتا الضغط وفرض أمر الو قع على الفرد مما يصعب التنبؤ بردود أفعاله آنيا أو فيما بعد في حالة تأجيل الغضب المفترض الناتج عن هذه حالة.

أما بالنسبة للأسلوب التذبذبي: يعتبر تأثير هذا الأسلوب ذو طبيعة مرضية يعكس نوع من الاضطراب والمزاجية وعدم الاستقرار على أسلوب واحد، وهذا يعكس مو قف تفاعلية تذبذبية داخل الأسرة، تخلف توترات على أسباب غير مقنعة أحيانا، وتخلق أزمة ثقة في الحكم على السلوك، هذه الأزمة يستشعرها المراهق الفرد في الأسرة فتجعله هو الآخر يعاني منها من خلال صعوبة معرفة رد فعل الأسرة على أي سلوك يفعله، مما قد يجعله في تقدير الباحث ينهج سياسة الحيل والنفاق والخدع فتخلخل القيم التربوية داخل الأسرة كما يصعب حتى ضبطها ومعيرتها (تعدد المعايير وتذبذبها).

ومن المعلوم أيضا لدى خبراء التربية وعلماء الاجتماع والنفس أن المدرسة هي البيئة المؤسساتية الثانية بعد البيت وهي مجال خصب لتفاعل المراهق المتمدرس، هذا التفاعل الذي قسمناه تنظيما أيضا إلى أربعة مجالات هي بمثابة أبعاد تأثير على المراهق المتمدرس عبر الاحتكاك المباشر وهي: مجال الإدارية ومجال زملاء الدراسة ومجال الأساتذة ومجال المقررات المدرسية.

إن هذه المجالات التي أكدت نتائج البحث في الجداول رقم (1) لها تأثيرها على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس، تجعلنا نضع أكثر من سؤال. إذ بأي معنى يمكن أن تساهم مجالات التفاعل المدرس إلى جانب أساليب المعاملة الأسرية في السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس؟ وما دلالة ذلك التأثير الذي أثبتته نتائج البحث؟

يمكن مناقشة ذلك بالعودة إلى بنود مقياس السلوك العدو اني والذي شمل مجالات التفاعل المدرسي على النحو الآتي:

بالنسبة لمجال الإدارة كان متوسط التأثير ونسبته جد مهمة أي ما معناه أن النسبة الأكبر من المفحوصين قد أكدوا حسب استجابتهم على المقياس بان سلوكهم العدو اني ناتج عن عدم تصرف الإدارة بالتساوي بين جميع التلاميذ، فهذا البند نموذجا يؤكد أن تصرف المراهق المتمدرس بشكل عدو اني يحدث حين يكون هناك تمييز بين التلاميذ في المدرسة، كما أكده المراهقون حول الإدارة في أحد بنود المقياس يؤكد فعلا استجاباتهم حول بنود أخرى في التأكيد على حدوث الخلافات مع الفاعلين الإداريين بالمدرسة، وعلى نفس السؤال نجد اتساق الإجابات حول باقي البنود سواء بإلقاء اللوم على الإدارة أو بتحميلها المسؤولية في غياب الجدية في التعامل مع السلوكات العدو انية بالمدرسة.

ومن المعروف أن هذا المجال- مجال التفاعلات المدرسية- يشكل البعد الأكسيولوجي في حياة الإنسان بشكل عام، والمراهق على وجه التحديد. فالبعد العلائقي في هذه المرحلة يتأرجح بين المحبة والكراهية وبين الاتصال والانفصال وبين الصداقة والغر بة، فالتلاميذ في هذه المرحلة داخل المدرسة

في تفاعل مستمر بين بناء علاقات وهدم أخرى، كل ذلك يكون بالاحتكام على معيار وجداني خالص "علاقات حب مثلا"، أو على معيار براغماتي (مصلحة ذاتية)، ومن المؤكد أن تفاعل المراهق المتمدرس مع زملائه على هذين المعيارين ينتج علاقات هشة ترتكن للمزاجية ولتقلبات الأحوال النفسية من جهة، ولتضارب المصالح الذاتية من جهة ثانية.

وبحكم مجال العمل[2]، نجد حالات كثيرة من العنف بين زملاء الدراسة بسبب وشايات تخدم مصالح عفوية بسيطة و اندفاعات انفعالية، أو بسبب التنافس حول موضوع للحب، فكثير من النزاعات أكدت الملاحظة اليومية التي وصلت فيها الأحداث إلى حد استعمال السلاح الأبيض كانت بسبب التنافس على فتاة أو فتى، وهذا ما يفسر ما يعاني به بعض الأولاد من السخرية في المدارس، وذلك أمر طبيعي، فهناك دائما الأولاد الذين يقومون بحركات مضحكة أو غريبة ومزعجة، يدفع للاصطدام ويؤدي إلى العنف، فالتلميذ لا يجد وسيلة أخرى للتخلص من هذه السخرية ووضع حد لها إلا عن طريق العنف(فرانسوا شارمان بدون سنة نشر). والذي نعتبره أشد أنواع العدوان.

ومن جهة أخرى وبالعودة إلى بنود المقياس نجد أن التفاعل السلبي مع زملاء الدراسة يجد ضالته في الإقصاء والتهميش، فقد كان واضحا ذلك من استجابات المفحوصين بالتأكيد على هشاشة العلاقة مع زملاء الدراسة، وغياب المشاركة الجماعية في المدرسة، وهذا سيزيد من العزلة الوجدانية مع وضد زملاء الدراسة وهي حالة لها تأثيرها النفسي على المراهق المتمدرس لا سيما في سن المراهقة أوالحب. ومن المعلوم علميا أنه "كلما كان الفرد يعاني من قلق و اكتئاب، كلما كان أقل نشاطا ويخلق عالما وحيدا ومنعزلا" (Rob Willson, RhenaBranch **2010**.).

وفي دراسة للوكالة الوطنية لإصلاح ظروف العمل بفرنسا من سنة **2004** حتى **2009**، أثبتت أن الموظفين يضعون شروط العمل وظروفه في نفس مستوى عطائهم واهتمامهم بعملهم،

(Bruno Lefebvre, Matihieu Poirot**2011**.) وهذا يفيد بأنه كلما تحسنت ظروف المدرس بالمدرسة كلما كان عطائه أكثرواهتمامه بعمله أكثر، وهو ما ينعكس إيجابا على التلاميذ معرفيا وتربويا ونفسيا.

وفي السياق ذاته تشيردراسة بنجامين باتي (2004) إلى أن وضعية القلق لدى المدرسين تساهم في العنف بالمدرسة وبالتالي تساهم في السلوك العدو اني، لكن هذا لا يلقي بالتهمة كاملة على الأساتذة بل إنهم جزء من المشكلة ومن الحل نفسه (**2004Benjamin Paty**).

وإذا كان المدرس الذي يستعمل أساليب جديدة وتقنيات جديدة في مساعدة التلاميذ على التعلم وعلى الإبداع يعتبر معلما مبدعا، فإنه لا بد من أن يعيد كل مدرس وكل مربي النظر في أسلوبه

[2] بحكم الاشتغال على رأس مركزين للإرشاد النفسي لمدة أربع سنوات وجد الباحث أثناء اشتغاله أن أغلب المشاكل التي يعانيها التلاميذ مع زملائهم بالمدرسة يغلب عليها الطابع الوجداني.

وطريقة تفكيره، وفي معاملته لتلامذته، وبأن لا يكتفي بإعادة وتكرار ما هو معروف لديه ولديهم و إنما يحثهم باستمرار على التفكير والاكتشاف والخلق والإبداع" (ياسر عمر 2012)وهذا ما لا تعترف به نتائج البحث هنا، إذ نجد مجال الأساتذة هو الآخر شكل مجال تأثير في السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس، ويمكن مناقشة ذلك عبر التأمل في استجابات المفحوصين على مقياس العنف المدرسي، فتأكيد هم مثلا على الشعور بالغضب نتيجة كثرة النقد من الأساتذة له دلالاته النفسية والتربوية، إنه تعبير مباشر عن رفض الإملاءات من طرف الأساتذة من جهة، وحالة تمرد تسجلها طبيعة المرحلة من جهة ثانية، وهو الأمر الذي يذكيه تفاعلهم السلبي والعدو اني فور إحساسهم بالتمييز بين التلاميذ سواء كان ذلك مقصودا أو غير مقصود وسواء كان ذلك حقيقة أم مجرد تخيلات وإسقاطات لضعف المستوى، ففي هذه حالة نجد الشعور لدى هؤلاء التلاميذ بالإحباط نتيجة عدم مساواة الأساتذة فيما بينهم ولو حسب ما قيل لهم، وهو الأمر الذي يدفعهم إلى إلقاء اللوم في تفاعلهم غير الإيجابي كأن يتهم التلميذ المراهق الأساتذة بأوصاف معينة ترفع البعد التربوي المفترض في العلاقة بينهما إلى علاقات عدوان وعنف وكراهية إنها أجزاء مستجوبة بالتوتر واضطراب العلاقة التربوية قد تدفع إلى انعدام الثقة وكراهية المدرسة بشكل عام، إذ كيف يمكن تحقيق التواصل وبناء الدرس في مثل هذه الظروف التي أكدتها استجابات المفحوصين؟.

إن التفاعل العدواني لدى المراهق المتمدرس في علاقته بمجال زملاء الدراسة، يمكن توصيفه بالصراع داخل جماعة، وهذا الصراع داخل جماعته نجد تفسيره عند **Christine Marson**، حيث فسر الصراع بين جماعة ما من خلال نقص أو عدم تلبية حاجات الوضعية التفاعلية مما يؤدي إلى ظهور توترات وصراعات بين أعضاء الجماعة (**Christine Marson 2010**.). وإن التأثير الجماعي التواصلي التفاعلي يعتبر سيرورة تسمح للطفل أو أي عضو جديد لجماعة ما بمعرفة وفهم وتقبل والاندماج مع قواعد الجماعة ومبادئها وطرق اشتغالها(**Jean-Claude Abric 2002**.)، لذلك نجد المراهق المتمدرس داخل جماعة زملاء الدراسة أو الفصل يتفاعل حسب الموقع الموكل له داخل الجماعة حيث يحصل التعلم والاندماج. ومن المو قف الحاسمة حسب روجرز في تعلم التلاميذ، هو احترام المدرس لشخصية التلميذ وهذا له تأثير نفسي في وجدان التلاميذ، فالأحاسيس والعواطف تعتبر عند أي كائن بشري حدثا نفسيا هاما، إنها جزء مهم داخل وظيفة الفرد، تسمح له بالتكيف مع وضعيات معينة ومع السياق الاجتماعي، وهذا عمل نفسي يرتبط بعمل العواطف لدى الفرد (**Dana Castro2004**.). ويمكن للأستاذ أن يلعب دور المنشط لتحفيز التلاميذ فهو أحوج لمثل هذه اللحظات في سن المراهقة بإمكان المنشط أن يلعب دورا اجتماعيا ضد مشاكل الحياة اليومية، فالنشاط أو التنشيط هو لحظة سعادة بامتياز، عبر مشهد موسيقي، أو مشاهدة فيلم أو مسرحية،... إلخ(Nicole Lairez-Sosiewicz **2004** .).

لكن بالمقابل غالبا ما تقود التفاعلات العمودية بين الأستاذ والتلاميذ إلى تهميش المتعثرين منهم (حمد الله جبارة 2011.)، ويمكن أن تكون هذه بداية الاضطراب في العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلاميذ. وبالعودة إلى علم النفس العصبي نجد أن الدماغ الإنساني له جانبين جانب معرفي ومنطقي يتحكم فيه الفص الأيسر، وجانب عاطفي إبداعي وخيالي، ومن هنا وجب على الأستاذ بوصفه زعيما (Manfred Kets de Vries 2010.) داخل جماعة القسم أن يزاوج بين الجانبين دون تمييز حاد، فالتلميذ بقدر ما يلقن من معرفة، بقدر ما يحتاج إلى تقدير وحب تكون الفرصة الوحيدة لتكسير روتين المعرفة الجافة التي لا تناسب سنه كمراهق يحتاج للحب أكثر من المعرفة.

ولما كان الأستاذ يلغي ذات المتعلم، ووجدانه أثناء الدرس، وكل من شوش فهو في عداد المطرودين من الحجرة لأنه قاطع السيد الأستاذ الذي يهتم أكثر بضبط النظام فهكذا قد تحصل أزمة تواصل بينهما، تتمخض عنها علاقات غير إنسانية تجعل الأستاذ يطرد التلميذ من القسم،

وتشكل المواد المدرسية الحلقة الأهم في صناعة وفي تشكل وعي الأفراد من جهة، وفي مدى التفاعل الإيجابي أو السلبي مع تطلعات المراهق المتمدرس، لكنالتلميذ لا يرغب في الحصول على مواد مدرسية يطغى عليها الجانب النظري فقط، بل يفضل دائما الكتاب الذي يحتوي جانبا من التشويق والإثارة للتشجيع على العمل... والابتكار والفهم والتسلية، إن التلميذ أيضا يتعامل مع الكتاب المدرسي على مستوى المعارف أو على مستوى إيجاد حل للمشاكل التي تعترض سبله (أحمد فريقي2012 .).

ولما كانت نتائج البحث تؤكد أن مجال المواد الدراسية هو الآخر له نصيبه من التأثير في العنف لدى المراهق المتمدرس حسب استجابات المفحوصين فإن هذه النتيجة لن تجد لها تفسيرا إلا من خلال التفكير والانفتاح على ثلاث قضايا جوهرية، القضية الأولى تتعلق بطبيعة المواد نفسها، والتي يمكن التمييز فيها بين من هي في المتناول ومن تحتاج إلى جهد أكبر لفحصها وضبطها، وهي من الناحية يمكن التمييز فيها بين مواد تخاطب الذاكرة ويغلب عليها طابع الحفظ والتذكر والتخزين، وبين مواد تحتاج إلى عمليات عقلية عليا كالتأمل والتفكير والتجريد أو عمليات ذهنية معرفية كالتحليل والتركيب والفهم والتفسير، وهكذا فطبيعة المادة نفسها تقتضي شروطا لا يمكن الاستهانة بها لتحقق شرط التعلم والقضية الثانية تتعلق بنظرة المراهق المتمدرس للمادة نفسها، وهي الصورة والانطباع المحصل لديه حولها، وهذه الصور تختلف باختلاف مصادر تشكلها، وإذا كانت هذه الصورة التي يحملها المراهق المتمدرس سلبية وهو ما أكدته نتائج البحث فإن ذلك سينعكس سلبا على تفاعله مع هذه المواد، وهذا التفاعل السلبي نجد تأثيره يتجاوز العلاقة مع المادة إلى العلاقة مع الأساتذة، قد يكون العكس، كأن يكون مثلا سبب كراهية مادة ما نتاج لعلاقة متوترة مع مدرسها، ففي كثير من الأحيان نجد البعض يخلط بين طبيعة المادة ومدرسها أو طريقة تدريسها.

والقضية الثالثة هو أن هذه المواد المدرسية ذاتها تضع مسألة مو اكبتها ومدى استجاباتها لتطلعات المراهق المتمدرس، ومدى تو افقها مع أحلامه المتدفقة وخيالاته اللامحدود، وهذا ما لم يكن متوفرا حسب استجابات المفحوصين.

خاتمة:

إن السلوك العدو اني يعتبر نتاج لتلك المتغيرات الشخصية المتفاعلة في داخل المراهق المتمدرس، وهذا ما يجعل من أساليب المعاملة الأسرية أول فرصة لدى المراهق المتمدرس للتعامل الإيجابي مع أول بيئة ينشأ فيها ويقضي فيها معظم أوقات الطفولة، ولذلك لابد من تقوية الرو ابط الأسرية في العلاقات الوالدية للطفل، ومن أجل تدعيم وتقوية علاقات الطفل والمراهق لا بد من خلق حقل من الرو ابط الاجتماعية المبنية على التنمية والتلاحم الاجتماعي، وزرع علاقات جديدة مبنية على الثقة وتقوية كفاءة التربية لدى الوالدي (Romeo Claude – 2001.). لكن ما ينبغي التنبيه إليه هو أن الثورة الحاصلة على مفهوم الطفل والأسرة، جعل من الأسرة تفقد دورها الأساسي في التنشئة الاجتماعيةعلى حساب المدرسة، ويمكن التمييز في هذا السياق بين نوعين من التنشئة، التنشئة الأسرية والتنشئة المدرسية والتكامل بينهما يساهم في تحقيق إدماج التلاميذ في مجتمعهم وقيمه.

وهكذا فمجالات التفاعل المدرسي لها دورها الهام في التأثيرعلى حياة المراهق المتمدرس، وهو الأمر الذي أكدته نتائج البحث، فقد كانت النتائج تفيد بوجود تأثير لمجالات التفاعل المدرسي على السلوك العدو اني لدى المراهق المتمدرس.

بعض الهوامش المعتمدة:

1. أحمد فريق(2012)، المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي، ط(1)، مطبعة ربانيت، الرباط، ،ص 81.
2. -صبحية أبو حطب،(2013)، اتجاهات المسلمين نحو العنف الأسري تجاه طلاب المدارس الحكومية في الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن، المجلد (2)، العدد (4) ص 307.
3. عبد سميرة(2011)، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة، دراسة ميدانية السنة الأولى ثانوي- بولاية بجاية نموذجا، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، قسم علم النفس علوم التربية والأرطوفونيا، الجز ائر، ص 57.

4. وجدي محمد بركات(2008)، إستراتيجية التشكيك كمدخل لتفعيل دور جمعيات رعاية الطفولة لمواجهة العنف ضد الأطفال في عصر العولمة، مجلة الطفولة، إصدار الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، مملكة البحرين، العدد التاسع،ص 9.

5. إسماعيل خليل إبراهيم(2008)، التربية الحديثة للمراهقين، دار النهج، الطبعة الأولى، ص.ص 14-16.

6. فاطمة الكتاني(2001)، كيف تكسب ابنك المراهق، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى،، ص 59.

7. -محي الدين حسين(1983)، دراسات في شخصية المرأة المصرية، دار المعارف، القاهرة، ص:161-190.

8. -مجدي عبد الكريم حبيب(1995)، أساليب المعاملة الوالدية وحجم الأسرة لمحددات مبكرة لتطرف الأبناء في استجاباتهم، مجلة علم النفس، العدد 33، ص: 27- 28.

9. أحمد فهمي عبد الحميد السحيمي(1998)، دراسة سلوك العنف لدى طلاب وطالبات الثانوية في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية داخل الأسرة، دراسة ميدانية مقارنة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،

10. فرانسوا شارمان (بدون سنة النشر)، المراهقة وأسرارها، المكتبة الحديثة ناشرون، الطبعة الأولى، ، ص 114.

11. ياسر عمر(2012)، تربية الطفل المبدع، دار الصفاء الحديثة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، ص 119.

12. -حمد الله جبارة (2011)، الهدر المدرسي الأسباب والعلاج، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2011، ص 134.

13. Simons R. link .&Gardon L. (1998). Socialization interne Family of origin and mal dating violence: A prospective study, journal of Marriage and the Family, vol, Go, Iss2, p : 467.

14. Strans M& Savage S.(2005) Neglect full behavior by parents in the life history of university students in 17 countries and relation to violence organize dating partners, child Maltreatment, vol.10 Iss2، p 124.

15. Rob Willson, RhenaBranch, (2010)les thérapies comportement à les et cognitives pour les nuls, First éditions, p. 114.
16. Bruno Lefebvre, MatihieuPoirot,(2011) stress et risques psychosociaux au travail, comprendre, prévenir, intervenir, collection- série santé psy et travail, Paris, p. 3.

17. Benjamin Paty,(2004) la violence à l'école : étude d'une représentation sociale comme facteur de stress des enseignants, université de Reims, thèse de doctorat de physiologie sociale.
18. Christine Marson,(2010) Gérer et surmonter les conflits, anticiper, comprendre, dépasser, 2e édition, Dunod, Paris, p. 96.
19. Jean – Claude Abric, (2005) Psychologie de la communication, théories et méthodes, Armand colin, 3e édition, Paris, p. 132.
20. Dana Castro, (2004) les interventions psychologiques dans les organisations, Dunod, Paris, p. 95.
21. Nicole Lairez- Sosiewicz, (2004) Vivre l'animation auprès des personnes âgées, 3e édition, comprendre les personnes chronique sociale, France, pp. 39-40.
22. Manfred Kets de Vries,(2010) la face cachée du leadership, 2e édition Person éducation France, Paris, pp. 21- 22- 23.
23. Sandra Bellier, (1999) Ingénierie en formation d'adultes, pépère et principes d'actions, édition liaison, Paris, p. 34.

24. Charmillot Maryvonne(2002), Socialisation et lien social en contexte africain : étude de cas auteur du sida dans la ville de Ouahigouya (Burkina-Faso), thèse présentée à la faculté de psychologie et de science de l'éducation de l'université de Genève pour obtenir le grade de docteur au sciences de

l'éducation, Faculté de psychologie et des science de l'éducation, thèse n° 308, Genève, p. 275.

25. **Romeo Claude,(2001) L'évolution des relation parent – enfants professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance, rapport remis madame ministre de léguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, France, p. 55.**
26. **Jacques** liesenborghs **(2008), Ecole : notre affaire à Lons, couleur lierres, Bruxelles, p. 13.**