الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
كلية العلوم الانسانية الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم الاجتماع

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع التربية

العنف الممارس ضد الأستاذ وانعكاساته على العملية التعليمية

– أساتذة الطور المتوسط بمدينة مستغانم نموذجا–

من إعداد الطالب:
بطاهر كريم

تحت إشراف الأستاذة:
أ.د إسعد فايزة زرهوني

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
سيدي موسى ليلى	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	رئيسا
إسعد فايزة زرهوني	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
بلحضري بلوفة	أستاذ تعليم عالي	جامعة مستغانم	مساعد مشرف
حيرش بغداد ليلى أمال	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم	ممتحنا
زيدان نعيمة	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2	ممتحنا
بوشمة الهادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تمنراست	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024

قال الله تعالى

﴿ وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَاسْتَوَى آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ ﴾

سورة القصص– الآية 14

صدق الله العظيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على سيدنا المعلم الأول وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا وبعد:

أولا وقبل كل شيء أشكر الله عزوجل أن وفقني لإتمام هذا العمل.

ثم الشكر والامتنان لعائلتي الكريمة على مساندتهم لي.

*والشكر والعرفان والتقدير لمشرفتي الأستاذة "**إسعد فايزة زرهوني**"، نظير ما قدمته لي من توجيه و نصائح، وعون ومساندة ، كان لها أثرا بالغا في نفسي لإتمام هذا البحث، وتسديده، فلها مني الشكر والدعاء بأن يمتعها الله بالصحة والعافية.*

*كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر والتقدير للأستاذ المساعد **بلحضري بلوفة**، ولأهل الفضل من الأساتذة الكرام الذين تعلمنا على أيديهم في قسم علم الإجتماع ولم يبخلوا علينا أبدا بعلمهم ومساعدتهم طيلة سنوات المشوار الجامعي، وفي مقدمتهم الأستاذ **حمداوي محمد**، فلهم منا الدعاء بأن يجازيهم الله على كل ما بذلوه من جهد في سبيل العلم والمعرفة.*

وأخيرا، أوجه شكري إلى كل من ساهم في هذا العمل سواء من قريب أو بعيد وأرجو من الله أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه.

وأن ينتفع به، والحمد لله رب العالمين.

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

إلى من وهبوني الحياة والأمل، والديا حفظهما الله وأطال في عمرهما.

إلى إخوتي حفظهم الله الذين ساندوني في مشواري الدراسي.

*إلى كل عائلة "**بطاهر**" وأقربائها وأحبائها.*

إلى أصدقائي الأعزاء الذين لقيت منهم الدعم والأمل.

إلى كل أساتذتي الكرام وأهل الفضل علي، الذين تتلمذت على أيديهم ولقيت منهم النصح والارشاد والمساندة من الإبتدائي إلى يومنا هذا.

كريم بطاهر

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تأتي هذه الدراسة للبحث في ظاهرة العنف المدرسي، وتحديدا اللفظي والرمزي والجسدي الممارس ضد الأستاذ في الطور المتوسط، كما تبحث في انعكاساته على أداء الأستاذ ثم على العملية التعليمية، وهو يعبر عن الصراع الموجود بين أعضاء الجماعة المدرسية وعن التفاعلات السلبية فيما بينهم.

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، واتخذ من المقابلات البحثية أداة أساسية لجمع البيانات والمعلومات إلى جانب الملاحظة العلمية والوثائق والتجربة الشخصية، حيث تكونت عينة الدراسة من (28) أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية متنوعة، وهم يمثلون بعض المتوسطات الموزعة في مناطق مختلفة من ولاية مستغانم، وتشمل الوسط الحضري، وشبه الحضري، والريفي.

وقد توصلت الدراسة إلى أن العنف اللفظي والرمزي ضد الأستاذ هما الأكثر تفشيا في المؤسسات التعليمية وبدرجة أقل العنف الجسدي، ومن مصادره التلميذ والولي والإدارة المدرسية وحتى الأساتذة أنفسهم، وأن العنف المدرسي ضد الأستاذ يرتبط بالجنس والسن والأقدمية، حيث يمارس بقوة ضد الإناث وصغار السن وقليلي الخبرة، كما أظهرت الدراسة إلى أن العنف المدرسي يؤثر على العلاقة التربوية والتفاعل التربوي، كما يؤثر على العملية التعليمية والأداء الوظيفي حسب شكل العنف ومظهره، وأن أداء الأستاذ يرتبط بالعنف الممارس ضده من طرف التلميذ أكثر منه من الإدارة.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، الأستاذ، المدرسة الجزائرية، العملية التعليمية، الطور المتوسط.

Study Summary In English:

This study examines the phenomenon of school violence, particularly verbal, symbolic, and physical violence directed at teachers in middle schools, It also explores the impact of this violence on teachers' performance and the overall educational process, This phenomenon reflects the ongoing conflict among members of the school community and highlights the negative interactions within it.

To achieve these objectives, the researcher adopted a descriptive and analytical methodology, relying primarily on research interviews for data collection, in addition to scientific observation, document analysis, and personal experience, The study sample consisted of 28 teachers, selected intentionally using a diverse purposive sampling strategy, These participants represented several middle schools located in different areas of the Mostaganem province, including urban, semi-urban, and rural settings.

The findings indicate that verbal and symbolic violence are the most prevalent forms of violence experienced by teachers in educational institutions, while physical violence occurs less frequently, The sources of this violence include students, parents, school administration, and even fellow teachers. The study also revealed that school violence against teachers is linked to gender, age, and years of experience, Female teachers, younger teachers, and those with less professional seniority are more likely to be targeted. Furthermore, school violence was shown to negatively affect the educational relationship, pedagogical interaction, the learning process, and overall job performance, depending on the nature and form of the violence, Teachers' performance is more significantly impacted by violence from students than by that from the school administration.

Keywords: School violence, Teacher, Algerian school ,Educational process, Middle school level.

Résumé de l'étude en français:

Cette étude examine le phénomène de la violence scolaire, en particulier la violence verbale, symbolique et physique exercée à l'encontre des enseignants dans les établissements du cycle moyen Elle explore également ses répercussions sur la performance des enseignants ainsi que sur le processus éducatif, Ce phénomène reflète les conflits existants au sein de la communauté scolaire et met en lumière les interactions négatives qui en résultent.

Pour atteindre ces objectifs, le chercheur a adopté une approche descriptive et analytique, en s'appuyant principalement sur des entretiens comme outil de collecte de données, en plus de l'observation scientifique, de l'analyse documentaire et de l'expérience personnelle, L'échantillon de l'étude était composé de 28 enseignants, sélectionnés de manière intentionnelle selon une stratégie d'échantillonnage diversifiée, Ces enseignants représentent plusieurs collèges situés dans différentes zones de la wilaya de Mostaganem, incluant des milieux urbains, semi-urbains et ruraux.

Les résultats de l'étude indiquent que la violence verbale et symbolique est la plus répandue dans les établissements scolaires, tandis que la violence physique reste moins fréquente, Les auteurs de ces actes violents sont les élèves, les parents, l'administration scolaire, voire même certains enseignants, L'étude révèle également que la violence scolaire envers les enseignants est liée au sexe, à l'âge et à l'ancienneté, Les femmes, les jeunes enseignants et ceux ayant peu d'expérience sont les plus touchés. En outre, la violence scolaire a un impact négatif sur la relation éducative, l'interaction pédagogique, le processus d'apprentissage et la performance professionnelle, selon la nature et la forme de cette violence, La performance des enseignants est davantage affectée par la violence provenant des élèves que par celle exercée par l'administration.

Mots-clés :Violence scolaire, Enseignant, École algérienne , Processus éducatif, Cycle moyen.

الفهرس

قائمة المحتويات

شكر وتقدير

الإهداء

ملخص الدراسة باللغة العربية والأجنبية

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة عامة..... 01

أولا: الدراسات السابقة 04

ثانيا: تعقيب على الدراسات السابقة.... 19

ثالثا: إشكالية الدراسة 20

رابعا: فرضيات الدراسة 22

خامسا: أهمية الدراسة 23

سادسا: أهداف الدراسة 24

سابعا: أسباب ومبررات الدراسة 24

ثامنا: تحديد مفاهيم الدراسة..... 25

تاسعا: الخلفية النظرية للدراسة..... .34

عاشرا: منهجية الدراسة 42

1: مجالات الدراسة.....42

2: المنهج والأدوات المستخدمة في الدراسة.....48

3: عينة الدراسة وكيفية اختيارها.....54

الفصل الأول: سوسيولوجيا العنف في المدرسة الجزائرية

تمهيد 57

أولا: التعريف السوسيولوجي للعنف 58

ثانيا: الجذور التاريخية للعنف..... 60
ثالثا: مفاهيم أساسية مرتبطة بمصطلح العنف 62
رابعا: تعريف العنف المدرسي 66
خامسا: أبرز الاتجاهات النظرية المفسرة لظاهرة العنف المدرسي..... 68
سادسا: موقف الإسلام من العنف..... 79
سابعا: واقع العنف المدرسي عربيا ووطنيا 81
ثامنا: أشكال العنف ومظاهره في الوسط المدرسي الجزائري 84
تاسعا: العنف المدرسي واللاتكيف للفاعلين التربويين..... 102
عاشرا: الآثار المترتبة عن العنف في المدرسة الجزائرية..... 105
حادي عشر: استراتيجيات التصدي للعنف المدرسي 109
خلاصة الفصل..... 116

الفصل الثاني: الأستاذ وتداعيات تعنيفه على العملية التعليمية

تمهيد.....118
أولا: مفهوم المدرسة.....119
ثانيا: خصائص المدرسة ومميزاتها.....120
ثالثا: الخصائص المهنية والأخلاقية للمعلم الفعال 121
رابعا: التكوين العلمي والبيداغوجي للمعلم 123
خامسا: أدوار الأستاذ ومهامه في العملية التعليمية..... 124
سادسا: حقوق وواجبات الأستاذ وفق التشريع المدرسي..... 128
سابعا: الرضى الوظيفي للأستاذ وأهميته..... 131
ثامنا: عناصر العملية التعليمية 137
تاسعا: أبعاد العملية التعليمية 142
عاشرا: واقع العنف ومعوقاته على العملية التعليمية.....143

حادي عشر: العلاقة التفاعلية ودورها في العملية التعليمية 146

ثاني عشر: تحديات الأستاذ تجاه ظاهرة العنف المدرسي.....153

خلاصة الفصل..... 155

الفصل الثالث: واقع العنف ضد الأستاذ في المدرسة الجزائرية

تمهيد..... 157

أولا: موقف الأساتذة من الفوضى في القسم.....158

ثانيا: تصورات الأساتذة للسلوك العنيف داخل الأقسام..... 161

ثالثا: انعكاسات العنف في القسم على الأساتذة.....165

رابعا: العنف اللفظي ضد الأستاذ داخل المؤسسة التربوية وموقف الأساتذة منه..... 168

خامسا: العنف الرمزي ضد الأستاذ داخل المؤسسة التربوية..... 172

سادسا: نتائج الدراسة الميدانية.....176

سابعا: مناقشة الفرضيات على ضوء نتائج الدراسة..... 192

ثامنا: عرض النتائج العامة للدراسة.....194

خاتمة..... 200

توصيات ومقترحات.....201

قائمة المصادر والمراجع..... 204

الملاحق

– قائمة الجداول –

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح عينة الدراسة بالنسبة للتلاميذ.	17
02	يوضح عينة الدراسة بالنسبة للأساتذة.	18
03	يبين توزيع تلاميذ متوسطة هواري بومدين حسب الجنس والمستوى.	44
04	يُظهر توزيع تلاميذ متوسطة محمد شريف سي سعود حسب المستوى والجنس.	45
05	يُظهر توزيع تلاميذ متوسطة أحمد بوتشاشة حسب المستوى والجنس.	46
06	يُظهر توزيع تلاميذ متوسطة بشير ورثال حسب المستوى والجنس.	46
07	يمثل مجموع الأساتذة للمتوسطات الأربع.	47
08	يُظهر توزيع أفراد العينة حسب المتوسطة والجنس.	55
09	يبين أوجه الاختلاف بين العنف والعدوانية.	63
10	يبين آثار العنف على التلميذ.	106
11	يوضح عناصر العملية التعليمية.	141

مقدمة عامة

مقدمة:

يعتبر العنف ظاهرة اجتماعية قديمة قدم الإنسان والبشرية، يتجلى في أشكال وطرق مختلفة من مكان لآخر ومن زمان لزمان، باختلاف ثقافة المجتمعات واختلاف الظروف المعيشية عامة. مما دفع بالعديد من الدراسات على اختلاف مشاربها واتجاهاتها لتناول ظاهرة العنف والبحث فيها.

لقد انتشر في الآونة الأخيرة العنف في جلّ المجالات ونظم المجتمع ومؤسساته، خصوصا في ظل التحولات الاجتماعية الحديثة وما أضحت تحمله التكنولوجيات وتنشره في مواقعها الاتصالية من ثقافات وافدة، استطاعت خلالها أن تخلق اختلالات في قيم المجتمعات.

ولعلّ المدرسة كغيرها من المؤسسات، عرفت انتشارا واسعا للعنف داخلها، رغم أنها مؤسسة تربوية تنشئوية بامتياز وبدرجة أولى، لأنها المسؤولة على تربية الطفل وتكوين شخصيته وضبط سلوكياته وتقويمها. من أجل ضمان تكيّفه في المجتمع، وظهور العنف في المدرسة يجعلها بيئة تضارب وصراع دائم بين مختلف الفاعلين التربويين، وبذلك تصبح فضاء لتفريغ المكبوتات اللاشعورية وبثّ السلوكات العدوانية وممارسة العنف بأنواعه. مما يجعلها تتوانى عن أداء وظائفها المنوطة بها والتي تعتبر التنشئة أساسها.

ويعتبر الأستاذ عضوا فعالا في المدرسة وأساس العملية التعليمية، وكانت وظيفته على مرّ العصور أسمى وأنبل الوظائف، إذ حضي في كل زمان بمكانة مرموقة حتى شبهه الشاعر أحمد شوقي:

قم للمعلّم وفّه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

وكان منذ القديم ينظر إليه على أنه الرجل الخارق بعلمه ومعرفته وحكمته، ولا مناص أن الإسلام أعطى للمعلم حقّه من ذلك التكريم لقوله تعالى **{ يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات }** (سورة المجادلة: الآية11)

وقد أظهرت العديد من الآيات والأحاديث فضل المعلم وأعلنت مكانته وقيمته، لذلك حظي المعلم بهيبة ووقار، ولكن مع انتشار ظاهرة العنف وطرقها باب المدرسة لم يستثني الأستاذ والمعلّم من هذه الظاهرة التي مسّته بالدرجة الأولى، حيث أصبح معرضا يوميا للعنف بكلّ أشكاله بل وحتى أصبح المواجه الأول لهذه الظاهرة من كلّ النواحي، سواء من التلاميذ أو الأولياء أو الإدارة.... هذا ما جعل البيئة المدرسية تعرف وضعا متأزما خطيرا دفع بها إلى حافة التوتر وأنشأ داخلها الفتور في العلاقات التربوية.

ولقد أشارت العديد من التقارير والاحصائيات الرسمية عالميا ووطنيا على تزايد سريع لحالات العنف ضدّ الأساتذة (منظمة اليونيسكو، ووزارة التربية الوطنية)، ما يستدعي التدخل السريع من المختصين والخبراء والجهات الوصية لإنقاذ الوضع وإصلاحه، باعتبار الأستاذ عنصر مهم في العملية التعليمية وأيا ما يمسّه فإنه يؤثر في أدواره ووظائفه المنوطة به، والتي تجعله يتوانى عن القيام بها، مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية وعلى التحصيل الدراسي للمتعلمين.

ومن هنا تبرز أهمية الدراسة التي مسّت المرحلة المتوسطة من التعليم، باعتبارها مرحلة تتبنى التلاميذ في سن المراهقة، ما يجعل المعلم أو الأستاذ يواجه عراقيل وصعوبات في تأديته لوظيفته ومهامه المعرفية والبيداغوجية والاجتماعية، نتيجة ما يواجهه من صعوبات التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ التي تعيش مرحلة انتقالية هي المراهقة، وما تعرفه من سلوكات عدوانية وعدائية أحيانا تفرضها التحولات الفيزيولوجية للتلميذ مايؤثر على العملية التعليمية.

وللوصول إلى أهداف الدراسة، قام الباحث بتغطية الجانب النظري والتطبيقي للموضوع من خلال تناول ثلاثة فصول والتي جاءت على النحو التالي:

انطلق الباحث من مقدمة ثم عرض أهم الدراسات السابقة والتعقيب عليها، ثم تحديد إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وتبيان أهميتها وأهدافها وأسبابها، وبعدها تحديد المفاهيم والمصطلحات المتصلة بها، ثم تحديد الخلفية النظرية للدراسة، وأخيرا تبيان منهجية الدراسة.

الفصل الأول: والذي جاء بعنوان سوسيولوجيا العنف في المدرسة الجزائرية ، حيث تطرقنا فيه إلى التعريف السوسيولوجي للعنف، ثم تحدثنا عن الجذور التاريخية للعنف والمفاهيم الأساسية المرتبطة به، ثم عرجنا إلى تعريف العنف المدرسي، كما أشرنا لأهم النظريات التي تطرقت لدراسة العنف وموقف الاسلام منه، ولم يفوتنا الحديث عن واقع العنف المدرسي عربيا ووطنيا، كما حددنا أشكال العنف ومظاهره في المدرسة الجزائرية، مع إبراز عوامله، إضافة إلى ذلك تحدثنا عن العنف المدرسي واللاتكيف للفاعلين التربويين، ولا يمكننا تغافل التطرق للآثار المترتبة عن العنف في المدرسة الجزائرية وأهم الاستراتيجيات التي ينبغي اتخاذها للتصدي لهذا العنف.

الفصل الثاني: ويحمل عنوان الأستاذ وتداعيات تعنيفه على العملية التعليمية، إذ تناولنا مفهوم المدرسة، ثم توقفنا بعده على خصائصها ومميزاتها. ثم تحدثنا عن الأستاذ كفاعل رئيسي في المدرسة، فقد تضمن خصائصه المهنية والأخلاقية، وتكوينه العلمي والبيداغوجي، فأدواره ومهامه في العملية التعليمية، ثم حقوقه وواجباته وفق التشريع المدرسي، بالإضافة إلى الرضا الوظيفي للأستاذ وأهميته، ثم تحدثنا عن العملية التعليمية وعناصرها مع تحديد أهم معوقاتها، ثم أشرنا للعلاقة التفاعلية التربوية ودورها على العملية التعليمية، مع ذكر تحديات الأستاذ في المدرسة الجزائرية تجاه ظاهرة العنف.

الفصل الثالث: وعنوناه بواقع العنف ضد الأستاذ في المدرسة الجزائرية، وتحدثنا فيه عن موقف الأساتذة من الفوضى في القسم، ثم تحدثنا عن تصورات الأساتذة للسلوك العنيف داخل الأقسام، وتوقفنا عند انعكاسات هذا العنف على الأساتذة، ثم أشرنا إلى العنف اللفظي داخل المؤسسة التربوية وموقف الأستاذ منه، وإلى العنف الرمزي ضد الأستاذ في المؤسسة التربوية، كما تضمن هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها وفهمها ثم مناقشتها في ضوء الفرضيات، ليتم في الأخير عرض النتائج العامة للدراسة.

أولا: الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة إحدى العناصر الأساسية في البحث العلمي، التي يستند عليها الباحث في مجال تخصصه، وفي موضوعه محل الدراسة، بغية الاستفادة منها منهجيا ومعرفيا، ومعرفة الجوانب التي تم البحث فيها، والجوانب التي لم يتم التطرق إليها، بالإضافة إلى أنها تساعده على اكتشاف مكامن القوة ومكامن الضعف، والتي من خلالها يشق طريقا للبحث في موضوع بحثه وإثرائه، لتغطية بعض الإخفاقات في هذه الدراسات .

وقد تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع العنف في الوسط المدرسي، بين الدراسات الوطنية والعربية والأجنبية، والتي تم الاستناد عليها في هذه الدراسة، حيث قام الباحث بعرضها وتصنيفها على هذا الأساس، وترتيبها حسب تسلسلها التاريخي، ومن هذه الدراسات نجد:

1. الدراسات الوطنية:

الدراسة الأولى: دراسة سمية أحمد الطيب الموسومة بمعوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي بالجزائر سنة 2019-2020، سعت الباحثة إلى معرفة الصلة بين معوقات الاتصال التربوي وممارسة التلميذ للعنف بالمرحلة الثانوية، والتعرف على طبيعة العلاقة بين معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ وممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الرمزي، إضافة إلى السعي لإظهار طبيعة العلاقة بين معوقات الاتصال المرتبطة بجماعة الأقران وممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الجسدي، والكشف عن طبيعة العلاقة بين معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية وممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف اللفظي.

ولتحقيق هذه الأهداف البحثية قامت الباحثة بطرح السؤال الرئيسي التالي: كيف تساهم معوقات الاتصال التربوي في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف بالوسط المدرسي الجزائري؟ وتفرعت عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- كيف تساهم معوقات الاتصال التربوي في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الرمزي بالوسط المدرسي الجزائري؟

– كيف تساهم معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الجسدي بالوسط المدرسي الجزائري؟

– كيف تساهم معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف اللفظي بالوسط المدرسي الجزائري؟

وقد ارتكزت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، أما عينة الدراسة فشملت 255 مفردة من تلاميذ السنة الأولى بثانوية إبراهيم ابن الأغلب التميمي بالمسيلة، استخدمت خلالها العينة القصدية في اختيار المفردات، بينما استعانت باستمارة الاستبيان كأداة رئيسية في جمع البيانات مع استعمال الملاحظة وتقنية المقابلة كأداتين مساعدتين من أجل نفس القصد.

وأفضت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف المدرسي في الطور الثانوي.

– أن معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران تساهم بدرجة ضعيفة في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الجسدي.

– أن معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف اللفظي بالوسط المدرسي بدرجة متوسطة[1].

الدراسة الثانية: دراسة كمال بوطورة الموسومة بـ مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة– تبسة، والتي أجريت سنة 2017. حاول الباحث من خلال هذه الدراسة، التعرف على أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ الطور الثانوي من طرف زملائه داخل الثانوية، والكشف عن درجة الفروق لمظاهر العنف التي يتعرض لها التلميذ حسب الجنس، وكذلك معرفة إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين

[1]– سمية أحمد الطيب، معوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي بالجزائر، أطروحة دكتوراه (LMD)، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة سطيف، 2019–2020 .

كل مظهر من مظاهر العنف ومتغيرات تدني تقدير الذات والعزلة الاجتماعية والتغيب المدرسي، وذلك قصد تعميم النتائج المتوصل إليها على باقي تلاميذ الطور الثانوي بالجزائر.

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بطرح السؤال المحوري التالي: ما أهم مظاهر وتداعيات العنف المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ المعنفين؟

وبغية الوصول إلى أجوبة للأسئلة المطروحة، اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي القائم على وصف العناصر وتحليلها، بينما شملت عينة الدراسة 300 تلميذ وتلميذة تمثل مجموعة من الثانويات، استخدم من خلالها أداة الاستمارة بالدرجة الأولى وبعض المقابلات مع الطاقم التربوي في جمع البيانات، وقد أفضت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن تلاميذ المرحلة الثانوية يتعرضون لجميع مظاهر العنف سواء كانت مادية أو معنوية، غير أن العنف اللفظي هو الأكثر ممارسة بين هؤلاء التلاميذ، والذي تجلى في التنابز بالألقاب، الصراخ، التهديد، الشتم،..الخ.

– لا يوجد اختلاف بين جنس الذكور والإناث في درجة التعرض للعنف المدرسي، غير أن الاختلاف يكمن في شكل العنف، حيث نجد التحرش الجنسي والنفسي أكثر عند الإناث والعنف الجسدي أكثر عند الذكور.

– هناك علاقة طردية قوية بين العنف وتدني تقدير الذات.

– هناك علاقة طردية قوية بين العنف والعزلة الاجتماعية، بمعنى التلميذ المعنف يحس بالعزلة من طرف زملائه.

– هناك علاقة طردية قوية بين العنف والتغيب المدرسي، أي التلميذ المعنف يغيب باستمرار مقارنة بالآخرين[1].

الدراسة الثالثة: دراسة صالح العقون الموسومة بالبيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي

[1]– كمال بوطورة، مظاهر العنف وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية دراسة ميدانية بثانوية مدينة الشريعة بتبسة، أطروحة دكتوراه علوم، 2017/2016.

عند تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود بولاية ورقلة سنة 2017، سعى الباحث من خلالها إلى الكشف عن علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي عند تلميذ الطور الثانوي، والوصول إلى بيئة مدرسية خالية من العنف، بالاضافة إلى طرح بعض الاقتراحات العملية لمعالجة ظاهرة العنف المدرسي، وبغية الوصول لأهداف الدراسة قام الباحث بطرح السؤال الرئيسي الآتي: ما علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية؟

وقد اندرج تحت السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما علاقة السلوك التعليمي الخاطيء للأستاذ بالعنف المدرسي عند التلميذ؟
- ماعلاقة فشل التلميذ في علاقاته المدرسية بممارسته لسلوك العنف المدرسي؟
- ماعلاقة كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته بالعنف المدرسي عند التلميذ؟

وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، أما في جمع المعطيات فاستعان بأدوات الملاحظة واستمارة الاستبيان والمقابلة، وفيما يخص نوع العينة فاستخدم العينة القصدية، بينما بلغ عدد المبحوثين 171 مبحوثا وهم التلاميذ العنيفين.

وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج ونذكر أهمها:

- الرد القاسي لبعض الأساتذة ضد التصرفات الطائشة للتلاميذ، ينتج عنه رد فعل عنيف من التلاميذ ضد أساتذتهم.
- لجوء بعض التلاميذ إلى إحداث الفوضى والقيام بسلوكات عنيفة سببه عدم فهم الدروس المقدمة من طرف الأستاذ.
- توبيخ الأستاذ للتلميذ من أبرز العوامل التي تدفعهم إلى تهديده وشتمه، زيادة على تأثير مرحلة المراهقة.
- استخدام الأستاذ أسلوب التسلط مع التلاميذ، يؤدي إلى تعنيفه من طرف تلاميذه.[1]

[1]- صالح العقون، البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود بولاية ورقلة، أطروحة دكتوراه علوم، 2017 .

الدراسة الرابعة: دراسة محمد خريف بعنوان العنف في الوسط المدرسي: أبعاده النفسية والإجتماعية وانعكاساته البيداغوجية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بقسنطينة، وقد أجريت الدراسة سنة 2008، تهدف الدراسة للتطرق إلى الأبعاد النفسية والإجتماعية التي يسببها العنف المدرسي، وانعكاساته في سير العملية البيداغوجية. وللوصول إلى هاته الأهداف، قام الباحث بطرح السؤال المحوري الآتي: إلى أي مدى يؤثر العنف في الوسط المدرسي في سير العملية البيداغوجية؟

وتفرع عنه أسئلة فرعية هي كالأتي:

- هل يؤثر العنف على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية؟
- هل يؤدي العنف داخل الفصل إلى تقليص الزمن الخاص بالحصة؟
- هل تساهم سلوكات العنف على تشتيت انتباه المتعلمين؟
- هل يؤثر العنف الفصلي على طريقة تقديم الدروس؟

إذ استعان الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فقد استعمل استمارة الاستبيان إلى جانب الملاحظة، والتي كانت موجهة إلى أساتذة التعليم المتوسط بصفتهم عينة الدراسة، حيث بلغ عدد أفراد العينة 200 أستاذ من مجموع 691 أستاذا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وأفرزت الدراسة النتائج التالية:

- تتأثر العملية البيداغوجية بالعنف المتفشي داخل القسم المدرسي .

- العوامل النفسية للتلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي، حيث أن نسبة 65.5% من عينة الدراسة (الأساتذة) تؤكد بأن الاحباط الذي يعيشه التلميذ داخل الصف الدراسي، وتأثره بالمواقف في البيئة الاجتماعية الخارجية هي من أبرز مظاهر هذه العوامل النفسية، وتأتي اضطرابات السلوك لدى التلميذ في المرتبة الثانية بنسبة 40%، والذي يمكن ربطه بمرحلة المراهقة وبالحياة الاجتماعية للتلميذ أيضا.

– العوامل الاجتماعية سبب في ظهور العنف داخل القسم الدراسي، ومنها عامل التفكك الأسري، حيث نسبة 52% من أجوبة المبحوثين أكدت على ذلك.

– يتأثر السير العادي للدرس ومعها الأهداف البيداغوجية بالعنف داخل القسم الدراسي، حيث أن نسبة 54% من أجوبة الأساتذة أكدت ذلك.

– تأثر الأهداف التربوية نتيجة العنف داخل القسم الدراسي، وقد جاء الهدف المتعلق بالمعرفة أولا بنسبة 62.5%، وهدف الفهم ثانيا بنسبة 24.5%، بينما سجل هدف التطبيق نسبة 8%، وفي المرتبة الأخيرة هدف التحليل بنسبة 2.5%[1].

الدراسة الخامسة: دراسة خالدي خيرة بعنوان العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، دراسة ميدانية بمدينة الجلفة سنة 2007، سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة، للتطرق إلى محددات العنف المدرسي ومظاهره، حسب ما يدركه الأساتذة والتلاميذ، حيث تمحورت أسئلة الدراسة حول مايلي:

– مامدى تواجد سلوكيات العنف وماهي مظاهره في المؤسسات التربوية الثانوية حسب إدراك المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى ؟ وهل يحس الأساتذة بالأمان داخل وحول المؤسسة التربوية ؟

– هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب الأماكن في الثانوية وفق إدراك التلاميذ؟

– هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب فترات السنة الدراسية بدايتها ونهايتها، قبل وبعد الامتحانات حسب إدراك المدرسين؟

– هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب الجنس، أي جنس المدرس(حسب إدراك التلاميذ)، وجنس التلميذ (حسب إدراك المدرسين)؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والمدرسين في إدراكهم للسلوكات العنيفة وغير العنيفة التي تقع في الأقسام التي يدرسون بها (وفق القائمة المقدمة لهم)؟

[1]– محمد خريف، العنف في الوسط المدرسي، أبعاده النفسية والإجتماعية وانعكاساته البيداغوجية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بقسنطينة، رسالة ماجستير، سنة 2008.

– ماهي محددات العنف المدرسي حسب إدراك المدرسين؟

– ماهي اقتراحات المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى لمواجهة العنف المدرسي؟

أما منهج الدراسة، فكان المنهج الوصفي هو المنهج السائد في هذه الدراسة، وشملت عينة الدراسة 100 مدرس و130 تلميذ، موزعين على ثلاث ثانويات لولاية الجلفة، بينما أدوات جمع البيانات فقد استخدمت الباحثة استبيان موجه للأساتذة وآخر موجه للتلاميذ.

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

– تفشي سلوكات ترتكب من طرف التلاميذ تتصف بسوء الآداب ضد المدرسين وسلوكات من نوع العنف النفسي(تحقير ، تجريح، تهديد ...) ضد التلاميذ.

– هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراك المدرسين والتلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكات المشوشة بداخل الأقسام من طرف التلاميذ ماعدا العنف البدني الإيجابي.

– يعد التسيب الأسري وبعده المشاكل المدرسية من الأسباب الأساسية خلف ظاهرة العنف في ثانويات مدينة الجلفة(حسب إدراك المدرسين).

– فيما يخص آليات الحد من انتشار الظاهرة، فتمثلت في معالجة المشاكل المدرسية كالإكتظاظ، وعدم تدخل أولياء الأمور في عمل المدرسين والإدارة، وكذلك محاربة التوظيف بالمحاباة (حسب إدراك المدرسين) واحترام التلميذ،تبني لغة الحوار والنقاش وأسلوب الاستماع دون اللجوء للتعنيف حسب إدراك التلاميذ.

وعموما، أظهرت مجمل النتائج وجود اختلافات بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ لأغلب فرضيات البحث[1].

[1] – خيرة خالدي، العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، دراسة ميدانية بمدينة الجلفة، أطروحة دكتوراه، سنة 2007 .

الدراسة السادسة: دراسة أحمد حويتي وعبدي سميرة المعنونة بـالعنف المدرسي– الأسباب والمظاهر، والتي أجريت سنة 2004، إذ حاول الباحثان من خلالها التقصي حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي بالجزائر، حيث تم اجراء الدراسة الميدانية ببعض ثانويات العاصمة، وقد شملت عينة الدراسة 1446 مبحوث، شملت الأساتذة ومستشاري التوجيه والمساعدين التربويين وكذلك التلاميذ، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وقد أظهرت النتائج أن الثانويات أصبحت عرضة للعنف المدرسي بشكل بارز، وتتجلى مظاهر العنف في شكل عصيان أوامر الأستاذ، السخرية والاستهزاء، إثارة الفوضى في الصف والكتابة على الجدران والطاولات إلى غير ذلك[1].

2. الدراسات العربية:

الدراسة الأولى: دراسة منية بن عياد الموسومة بـالعنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي– صفاقص نموذجا– سنة 2012، حاولت الباحثة في هذه الدراسة معرفة مظاهر وأشكال العنف في الوسط المدرسي، والأطراف المسببة له، وكذلك التعرف إلى العوامل الإجتماعية والنفسية والثقافية للسلوكيات العنيفة لدى التلاميذ، وتدور إشكالية الدراسة في طرح التساؤل الرئيسي التالي: هل أن التلميذ هو المصدر الرئيسي للمارسات العنيفة ؟ أم أنه ضحية لثقافة المدرسة وما تتميز به من قوانين ونظم؟ وأيضا لواقع اجتماعي وديناميكتها الإجتماعية والثقافية والإقتصادية ؟ ويندرج تحت السؤال الرئيسي تساؤلات فرعية منها:

– ماهي مظاهر العنف داخل المؤسسات التربوية؟

– هل أن العنف في علاقة مع كيفية اشتغال المؤسسات التربوية ونظامها المدرسي؟

– ماهي الأطراف الفاعلة لهذه الظاهرة ؟

[1]– سميرة عبدي، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011، ص30.

– هل أن طابع العنف يتجذر في أشكال السيطرة التي يمارسها النظام التربوي وأن المدرسة نفسها تحمل في طياتها وبنيتها بذور العنف؟

– ماهي العوامل النفسية والإجتماعية والثقافية للسلوكيات العدوانية لدى التلاميذ؟

– هل توجد علاقة بين الواقع الإجتماعي ومايتميز به من تغيرات اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية وتفشي ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية؟

وقد استخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة في اختبار صدق فرضيات الدراسة، بالاضافة إلى استنادها على المنهج الإحصائي التحليلي، أما أدوات وتقنيات جمع المعطيات فقد اعتمدت على كل من الملاحظة البسيطة والمقابلة المفتوحة، إضافة إلى اعتمادها على استمارة الاستبيان كأداة رئيسية في جمع البيانات والمعلومات.

وأفرزت الدارسة مجموعة من النتائج تتمثل فيما يلي:

– عدم صحة الفرضية الأولى، فالتلميذ لايتحمل المسؤولية بمفرده في انتشار العنف، لأن المنظومة التربوية منظومة علائقية، مما يعني أن كل أفرادها مشتركون في بروز هذه الظاهرة.

– تختلف أشكال العنف باختلاف الأدوار التي يحددها الهيكل التعليمي، فمثلا المربين عادة مايقومون بإهانة وشتم التلاميذ في حالة ارتكاب أخطاء، أو حتى عند توصيل المعلومة يستخدمون تعابير عنيفة، مما ساهم في نفور التلاميذ من المادة، وهذا مايشتكي منه جل التلاميذ.

– أما الفرضية الثانية، فجاءت نتائجها مؤيدة لها، حيث يرتبط عنف التلاميذ ارتباط كبيرا بقسوة الجهاز التعليمي، أي هناك علاقة طردية.

ومواصلة لنتائج الدراسة، هناك تأكيد على تعقد الظاهرة، فالمسؤولية مسؤولية جميع الأطراف ولا يتحملها التلميذ وحده فقط[1].

[1] – منية بن عياد، العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي ـ صفاقص نموذجا ـ، رسالة دكتوراه، جامعة تونس، 2012 .

الدراسة الثانية: دراسة علي بن سعيد بن علي العواد الموسومة بـالآثار الناتجة عن العنف المدرسي ودور المرشط الطلابي في التخفيف من حدته، وذلك لطلاب المرحلة الثانويةبمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية سنة 2011.

هدفت الدراسة إلى معرفة دور المرشد الطلابي بالمدرسة في الحد من مشكلة العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية، وذلك من خلال التعرف على مظاهره والكشف عن الأسباب والعوامل المؤدية إليه، بالإضافة إلى تحديد آثاره، كما تهدف إلى معرفة الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في مواجهة مظاهر العنف المدرسي، وأخيرا الخروج ببعض المقترحات لتفعيل دور المرشد الطلابي في مواجهة عن الطلاب بالمدرسة، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بطرح التساؤلات التالية:

- ماهي مظاهر العنف المدرسي لدى طلاب المدراس الثانوية؟
- ماهي العوامل والأسباب المؤدية للعنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية؟
- ماهي الآثار الناتجة عن العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية؟
- ماهي الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في مواجهة مشكلة العنف المدرسي؟
- ماهي المقترحات لتنشيط دور المرشد الطلابي لمواجهة مشكلة العنف المدرسي لدى طلاب المدراس الثانوية ؟

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، ويشمل مجتمع هذه الدراسة جميع المرشدين والمرشدات العاملين في مهنة الإرشاد المدرسي في مدينة خبر، وبلغ عدد العينة 56 فردا، استعمل خلالها الباحث استمارة الاستبيان كأداة لجمع البيانات.

وقد أفرزت الدراسة النتائج التالية:

- كثرة الكذب على المعلم وتمزيق بعض كتب الدراسة، وتدمير ممتلكات الآخرين وانتشار المعاكسات وكتابة ألفاظ غير أخلاقية.
- التمرد على الادارة المدرسية، وانتشار الاشاعات في المدرسة.

– عدم اشباع المناهج لحاجات الطلاب والعنف اللامحدود من طرف المدرسين، إضافة إلى الهروب المدرسي وتدني التحصيل الدراسي.

– استعمال الذرائع للتهرب من المدرسة كالاستمراض وغيره[1].

الدراسة الثالثة: دراسة شيخي رشيد التي جاءت تحت عنوان "العنف في المؤسسات التعليمية وانعكاساته على التحصيل الدراسي"، وقد أجريت في سنة 2010 وكان الهدف منها معرفة طبيعة العنف الممارس ضد المعلمين، والكشف عن الأسباب التي تقف وراء ارتكاب السلوك العنيف من طرف التلميذ، بالإضافة إلى تحديد شكل العنف هل هو جماعي أو فردي، حيث ارتكز الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج الإحصائي في التحليل، أما فيما يخص أدوات جمع البيانات فاستخدم الملاحظة البسيطة والمقابلة والإستمارة، وقد بلغ عدد أفراد العينة 195 فردا ضمت الجنسين معا، يشملون جميع سنوات المرحلة الثانوية ومن كل التخصصات، وقد اعتمد في ذلك على العينة الطبقية.

وتم من خلالها الوصول إلى النتائج الآتية:

– معظم التلاميذ الذين يلقون تعنيف من آبائهم أثناء توجيههم أو نصحهم تشاجروا في المدرسة مع زملائهم، وأحسوا كذلك بالإحباط والملل.

– أغلب التلاميذ المبحوثين والذين تقدر نسبتهم بـ 85.64% يحدث خصام بينهم وبين أوليائهم[2] .

الدراسة الرابعة: دراسة زيدان(2004) بعنوان العنف الموجه ضد المعلمين، مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والطلبة(الأردن) .

[1]– علي بن سعيد علي العواد، الآثار الناتجة عن المدرسي ودور المرشد الطلابي في التخفيف من خدته وذلك لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الخبر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الامام محمد بن مسعود، المملكة العربية السعودية، 2010– 2011.

[2]– رشيد شيخي، العنف في المؤسسات التعليمية وانعكاساته على التحصيل الدراسي، أطروحة دكتوراه، شعبة علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة سعد دحلب، البليدة، 2010.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة العنف الموجه ضد المعلمين في مدارس عمان في الأردن، من حيث مظاهره ومصادره، وعوامل ظهوره حسب المديرين، والمعلمين، والطلبة، وتكون مجتمع الدراسة من59 مدرسة، وبلغ عدد أفراد العينة 320 طالبا و118 معلما، و59 مديرا.

وقد انتهج الباحث المنهج الوصفي، واستمارة الاستبيان في جمع المعطيات، وأسفرت النتائج إلى أن المعلمين يتعرضون لجميع أشكال العنف من قبل الطلبة، حيث جاء العنف اللفظي أولا، والاعتداء على الممتلكات والاجهزة ثانيا، والعنف الجسدي في المرتبة الأخيرة، وتبين من النتائج أيضا أن المعلم في الغالب مايكون ضحية عنف الطالب، وبدرجة أقل يحدث العنف بين الطلبة فيما بينهم، ونادرا مايكون المعلم هو المعنف للطالب، ومن الأسباب الرئيسية في تفشي العنف تحقير المعلم للطالب أمام الزملاء، التمييز، ضعف شخصية المعلم، الأسرة، ووسائل الإعلام[1].

3. الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى: دراسة موتوكو(Motoco) التي أجريت سنة 2001، وحملت عنوان أسباب العنف في المدارس في السنوات الدراسية بالمتوسطات في كل من اليابان والولايات المتحدة، وذلك من حيث تأثير التنافس الأكاديمي في عنف الطلبة، وقد استعملت ثلاثة أدوات للحصول على البيانات التي تتعلق بضحايا المدارس في 37 مدرسة، وبيانات المسوح الفردية على 922 طالبا، وبيانات دراسة حالة على 30 صفا في اليابان، وجاءت النتائج كالآتي:

- أن عنف المدارس يسود بنسبة الربع.
- وجود ضحايا في المدارس نتيجة السلوكيات العنيفة.

[1]– سليمان زيدان، العنف الموجه ضد المعلمين، مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والطلبة ، دراسة غير منشورة ، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم،عمان، الأردن، 2004.

– أن من أبرز أسباب العنف هي قلق التلاميذ حول العلامات ومن مستقبلهم، وانخفاض العمل المدرسي، وتقييد حرية التواصل للتلاميذ داخل الدرس وخارجه إلا في بعض الحالات وكذلك تأثير التنافس الطبقي بين الأصدقاء[1] .

الدراسة الثانية: دراسة بلاتيي(BLATIER) بفرنسا، أجريت سنة 1999. تناول الباحث من خلالها ظاهرة العنف في المدراس، وكانت تهدف الدراسة إلى معرفة درجة انتشار السلوكات العدائية بالمؤسسات الثانوية والتقنية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين التلاميذ من جهة، وبينهم وبين المدرسين من جهة ثانية، كما تهدف الى معرفة حقيقة تزايد حالات العنف أو تناقصها انطلاقا من الميدان، وكل هذا وفق مايدركه التلاميذ والمدرسين، وقد تكونت عينة البحث من 1820 تلميذا وتلميذة و80 عضوا من أعضاء هيئة التدريس.

ومن النتائج المتحصل عليها ما يلي:

– كل المبحوثين كانوا ينظرون إلى الوضع انطلاقا من تصوراتهم واتجهاتهم وخبراتهم للعنف.

– فئة من المدرسين والتي تقدر نسبتهم حوالي 33 % صرحوا عن حدوث سلوكات عنيفة بالمؤسسة، ونصفها تنسب إلى التلاميذ، مثل الشتم والتهديد ورفع الصوت(العنف اللفظي).

– صرحت فئة منهم عن وقوع حالات تتعلق بالانتحار دون تشخيص.

– يربط الأساتذة صغار السن أعمال العنف بين التلاميذ فقط، بينما الأساتذة كبار السن فيتحدثون عن سوء الأداب والتعنيف الذي يتعرض له الأساتذة من طرف التلاميذ.

– وجود خرق للقوانين والآداب العامة، ومنها حالات متعلقة بالمخدرات وأخرى اعتداء على الممتلكات والأفراد، وكذلك تحرشات جنسية.

– وجود حالات السرقة في الثانوية وهي أصناف، حيث أن نسبة 40%من السرقات تستهدف الأدوات المدرسية، و37% أدوات خاصة(حقائب، حلي...)، منها 10% ألبسة، و23% تستهدف النقود.

-[1] Motoco A school vioelence in Midlle School Years in japan and United Stats the Effectes of Academic Competition on Student Violence The Pennsylvania State University Degree Dai .2001.

– هناك 30% من المبحوثين التلاميذ وجدوا أنفسهم في وضعيات عنف، منهم 91% تعرضوا للعنف مرة أو عدة مرات، ونسبة 11% باستمرار.

– ملاحظة فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة كبيري السن وصغيري السن، وهناك فروقا أيضا بين جنس الذكور والإناث فيما يخص إدراكاتهم للعنف المدرسي[1].

الدراسة الثالثة: دراسة جاك بان وآخرون(Jacques Pain et al) تحت عنوان العنف في المدرسة، وهي دراسة ميدانية أجريت في ثلاث بلدان هي ألمانيا وانكلترا وفرنسا، سنة 1997، سعي الباحثون من خلال هذه الدراسة مقارنة العنف المدرسي بين الدول المذكورة، والكشف عن عوامل إقدام التلاميذ والأساتذة في ممارسة العنف.

وقد تمحورت إشكالية البحث حول الأسباب والمظاهر وأنواع العنف الموجودة في مدارس الدول الثلاث، حيث ركز الباحثون خلالها على العامل الثقافي، فجاء السؤال العام كالتالي: ما مدى تأثير ثقافة كل بلد في إنتاج السلوك العنيف في المدارس؟

من أجل الإجابة عن إشكالية الدراسة اختار الباحث عينة من الأساتذة والتلاميذ من مختلف البلدان، فكانت كما هو مبين في الجدولين الآتيين:

الجدول رقم (01): يوضح عينة الدراسة بالنسبة للتلاميذ.

البلد / الأداة	الاستمارة	الاختبارات
ألمانيا	306	306
إنجلترا	499	499
فرنسا	380	502
المجموع	1185	1307

المصدر: جاك بان وآخرون .

[1]- BLATIER, C, vielonce a l ecole, Revue de Psycologie appliquee, 3 eme trimeste Vol N° 3, 1998, p-pl 61-175.

الجدول رقم (02): يوضح عينة الدراسة بالنسبة للأساتذة .

البلد / الأداة	الإستمارة	الاختبارات
ألمانيا	46	46
إنجلترا	110	110
فرنسا	59	89
المجموع	215	245

المصدر: جاك بان وآخرون.

أما من حيث المنهج فقد اتبع الباحث المنهج الكمي والكيفي في جمع البيانات، ومن حيث التقنيات المسخدمة فقد طبق تقنية الملاحظة المباشرة على التلاميذ والأساتذة، كما أنه استخدم استمارة الاستبيان لجمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 27% من التلاميذ يشعرون بالملل من الدراسة.
- 41% من التلاميذ لايشعرون بالأمان في المدرسة.
- 23 % من التلاميذ يخافون تلاميذ آخرين وقد سبق لهم أن تعرضوا للعنف.
- يزداد العنف عند التلاميذ المقدمين على التخرج(الطور النهائي)
- يزداد العنف اكثر عند تلاميذ إنجلترا ثم فرنسا وأخير ألمانيا.
- تتقارب نسب الاجابات بين مختلف التلاميذ لمختلف البلدان.
- اتشار العنف في جميع المؤسسات التربوية.
- انتشار العنف ضد المؤسسات أثر منه ضد الأشخاص[1].

[1] - Jacques Pain et al la violence a l ecole edition depot- legal paris 1997, P27.

ثانيا: تعقيب على الدراسات السابقة

استعرض الباحث مجموعة من الدراسات السابقة، الوطنية منها والعربية والأجنبية، ذات الصلة بالدراسة الحالية، وقد تم الاكتفاء بالبعض منها مع مراعاة المجال الزماني والمكاني لها، وقد استند في اختياره لهذه الدراسات، إلى ما يخدم موضوعنا مباشرة، حيث توصل الباحث من خلالها إلى الاستنتاجات التالية:

من حيث الموضوع:

لقد اشتركت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تدرس العنف في الوسط المدرسي، حيث قامت كل الدراسات بما فيهم الحالية بتشخيص لظاهرة العنف المدرسي، وقد اختلفت هذه الدراسات من حيث الطرح، كما أن جميع الدراسات أكدت على خطورة العنف في المدراس وبأن انتشارها يعرف تزايدا كبيرا في المدة الأخيرة. كما أن معظم هذه الدراسات ركزت على البحث في مظاهر العنف المدرسي وأسباب تفشيه، إلا دراسات نادرة اهتمت بتداعياته على العملية التعليمية .

– جل الدراسات أغفلت المتضرر الأكبر من العنف ألا وهو المعلم، في المقابل نجدها ركزت على التلميذ وباقي أعضاء الجماعة التربوية.

– نالت المرحلة التعليمية الثانوية الحظ الأكبر في هذه الدراسات، وتليها المرحلة المتوسطة، في حين لا نجد اهتماما لهذه الدراسات بالمرحلة الإبتدائية.

واختلفت دراستنا عن باقي الدراسات في كونها اهتمت بالعنف الممارس ضدّ الأستاذ، كونه فاعل أساسي في العملية التعليمية لذلك اختلفت الأهداف عن باقي الدراسات.

من حيث المنهج:

لقد اشتركت دراستنا مع بعض الدراسات السابقة، خصوصا دراسة سليمان زيدان حيث اعتمدت الدراستان على متغير العنف الممارس ضدّ الأستاذ وبحثت في أشكاله، رغم أن دراستنا

ربطت بين متغيرين مهمين هما العنف الممارس ضدّ الأستاذ كمتغير مستقل وانعكاساته على العملية التعليمية كمتغير تابع.

تشابهت الدراستان في كونهما شخصتا ظاهرة العنف الممارس ضدّ الأستاذ بدراسة أشكاله في حين دراسة زيدان ركزت على هذا العنف من جانب الطلبة في حين ركزت دراستنا على العنف من كل المناحي التلاميذ، الإدارة، الأولياء.....

اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الكمي في دراسة ظاهرة العنف المدرسي في حين اعتمدت دراستنا على المقاربة الكيفية لتحليل الظاهرة ووصفها باعتماد تقنية المقابلة.

– هناك اختلاف في نتائج هذه الدراسات، ويُعاز ذلك إلى اختلاف في الأهداف وتعدد المتغيرات المرتبطة بموضوع العنف، وأيضا إلى اختلاف في مجتمع البحث.

– كل الدراسات استعانت باستمارة الاستبيان كأدة رئيسية في جمع البيانات، واكتفت ببعض المقابلات كأداة ثانوية.

– أغلب الدراسات انتهجت المنهج الوصفي، إلا دراسات ضئيلة مزجت بين منهج دراسة الحالة والمنهج الوصفي معا .

إن بعرضنا لأهم التقاربات والاختلافات بين دراستنا والدراسات السابقة، ينمّ عن دوافع قيامنا بهذه الدراسة من أجل تحديد أشكال ومظاهر العنف الممارس ضدّ الأستاذ وتأثيره على العملية التعليمية.

ثالثا: إشكالية الدراسة

تعتبر المدرسة ثاني مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، نظرا لدورها المهم في تنشئة الطفل واكتمال نموه وبناء شخصيته، إذ لا تقتصر مهمتها في نقل المعارف والمهارات والعلوم للنشئ، بل تتعداها إلى تربية وتكوين الأفراد الصالحين في المجتمع قادرين على الاندماج والتكيف، وذلك من خلال تلقينهم لسمات المجتمع الثقافية والقيم والعادات والتقاليد والمبادئ الأخلاقية والمعايير الاجتماعية التي يرتضيها المجتمع لأفراده حتى يصبحوا

فاعلين فيه، هذا ما يجعل المدرسة مؤسسة تنشئة تسهم بشكل كبير في تنمية شخصية الفرد واكتمالها.

بيد أن هذه المؤسسة ورغم وظيفتها المهمة، أضحت عرضة للعديد من المشكلات الاجتماعية والظواهر السلبية التي أضحت تمسّ بدورها ومهمتها وتعرقل سيرها، خصوصا في ظل ماتشهده المجتمعات من تحولات على كل الأصعدة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية وما خلفته ترسبات العولمة والوسائل التكنولوجية الحديثة. ولعلّ ظاهرة العنف المدرسي أبرز هذه الظواهر السلبية وأخطرها لما ينتج عنها من آثار معنوية ومادّية.

لقد أخذ العنف في المؤسسات التعليمية منحى خطير، حيث أضحت هذه المؤسسات فضاء للصراع بين أعضائها إذ تسود العلاقات بينهم توترات وخلافات تشوبها أحيانا مظاهر من العنف مباشرة أو غير مباشرة، مقصودة وغير مقصودة من مادي إلى معنوي وحتى رمزي، والذي حذر منه السوسيولوجي بيار بورديو كونه يتجلى في شكل ممارسات وسلوكيات تعسفية قيمية ووجدانية، أخلاقية وثقافية، فردية وجماعية لتشمل التهميش والتحيز واللامساواة والتنمر وكذا بعض السلوكيات التي لا توحي بالمؤسسة التربوية، والتي تؤثر بصفة مباشرة على نفسية الفرد وأدائه. وبعض السياسات البيداغوجية التي تحمل بين طياتها شكلا من أشكال التعسف والهيمنة والاستغلال والاقصاء وبتعبير آخر عنف رمزي غير ملموس ولكنه محسوس.

والمطلع على الشأن التربوي الجزائري يرى بأن ظاهرة العنف المدرسي هذه ليست وليدة اليوم، بل هي موجودة منذ زمن ولكن تغيرت أشكالها وصورها، ففي السابق كان العنف غالبا ما يكون بين التلاميذ داخل المدرسة أو في محيطها ولا يتعدى مشاحنات أطفال أو تلاسنات كلامية وتضارب بالأيدي، ولكن في الوقت الراهن أخذ طابعا مغايرا وأضحى أكثر حدّة لأنه أصبح يستهدف أهم عنصر في العملية التعليمية ألا وهو الأستاذ، في جميع أطوار التعليم وفي الطور المتوسط بدرجة خاصة. أين إزداد العنف ضدّ الأساتذة بشكل أصبح يدعو للقلق، وما شاهدناه مؤخرا من صور للعنف ضد الأستاذ في مدارسنا مثل حادثة حرق الأستاذ ببسكرة

ووضع روح الملح على كرسي الأستاذة بغرداية وغيرها من الصور، كل هذا استدعى حفيظة الخبراء لدقّ ناقوس الخطر والتحرك للنظر في الأمر، خصوصا وأن مرحلة المتوسط تصادف مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة حرجة بما يميزها من تغيرات فيزيولوجية ونفسية وعقلية تتبعها أنماط سلوكية قد تكون عنيفة، هذا ما يجعل الأستاذ يعيش ضغوطات بيداغوجية وتربوية أثرت على أدائه الوظيفي.

إن العنف الذي أضحى الأستاذ يتعرض إليه داخل أسوار المدرسة، من طرف التلاميذ وأوليائهم، سواء بألفاظ بذيئة أو التهكم أو السخرية أو رفض الطاعة والامتثال وحتى الوصول للضرب والتمرّد، لجعل المدرسة تعود للوراء وأنقص من قيمة الأستاذ وهيبته وجعله يعيش صراعا معنويا ونفسيا وجسديا، ولا يقتصر العنف الذي يشهده الأستاذ من طرف التلاميذ فقط، بل قد يمارس عليه من معظم الفاعلين التربويين على غرار المدير والمستشار التربوي والمشرف والمفتش، وحتى من زملائه الأساتذة.

ولمّا كانت الأهداف التربوية والبيداغوجية هي أساس العمل المدرسي، فإن تحقيقها في ظل بيئة تعليمية يسودها العنف بكلّ مظاهره وأشكاله يصعب صعب المنال، خاصة عندما يمسّ الفاعل الأول في تحقيق هذه الأهداف ألا وهو الأستاذ، وأمام واقع انتشرت فيه ظاهرة العنف ضدّ الأستاذ في المدارس الجزائرية استدعت منا وقفة تأملية تحليلية سوسيولوجية تربوية بغية دراسة هذه الظاهرة والغوص فيها انطلاقا من التساؤل التالي:

ماهي أشكال العنف الممارس ضدّ الأستاذ في المدرسة الجزائرية؟ وماهي انعكاساته على العملية التعليمية؟

رابعا: فرضيات الدراسة

إن أهم المراحل المنهجية التي يتم بها بناء المعارف العلمية، هي صياغة الفروض العلمية، إذ أنها "الوسيلة التي تعيننا على فهم ظاهرة من الظواهر الإجتماعية فهما علميا يقوم على أساس الفهم ثم التنبؤ ثم الحكم، فهي عبارة عن قضية تحمل خبرا يتعلق بعناصر واقعية

وتصورية، وهو أفضل تخمين يضمن طرفا، أو علاقة، أو عنصر لم يثبت عنه شيء بعد، لكنه يستحق البحث والاستقصاء"[1]

واستنادا إلى أهمية هذه الفروض العلمية في مجال البحث العلمي، حاول الباحث صياغة بعض الفرضيات المرتبطة بالدراسة وهي كالآتي:

الفرضية الأولى: يرتبط العنف المدرسي ضدّ الأستاذ بالجنس والسن والأقدمية.

الفرضية الثانية: يؤثر العنف المدرسي على العلاقة التربوية والتفاعل التربوي.

الفرضية الثالثة: يؤثر العنف ضدّ الأستاذ على العملية التعليمية وأدائه الوظيفي وذلك حسب شكل العنف ومظاهره.

الفرضية الرابعة: يرتبط أداء الأستاذ بالعنف الممارس ضده من طرف الإدارة أكثر منه من طرف التلاميذ.

خامسا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة السوسيولوجية لظاهرة العنف ضدّ الأساتذة، في الوقوف على الأسباب الحقيقية لانتشار هذه الظاهرة وتفاقمها في وسط مدرسي يعزى له وظيفة سامية هي التربية والتعليم، خصوصا إذا كان ضدّ من يعتبر أساس العملية التعليمية في مرحلة تشهد توترات عمرية تخص فترة المراهقة، التي تعتبر مرحلة صعبة التعامل فيها مع التلاميذ كونهم في مرحلة المراهقة، ضف إلى ذلك كثرة الضغوطات المهنية والوظيفية، سواء من طرف الإدارة أو الأولياء حتى أصبحت ظاهرة العنف في المدرسة تشكل هاجسا يحاول معظم الفاعلين التربويين البحث في سبل القضاء عليها. لذا تسعى هذه الدراسة البحث في الأسباب الكامنة وراء انتشار ظاهرة العنف ضد الأستاذ من كل الجهات وتأثيرها على أدائه الوظيفي أي العملية التعليمية.

كما تظهر أهمية الدراسة في تناول مشكلة العنف ضد الأستاذ بعكس الدراسات السابقة التي ركزت على دراسة العنف في الوسط المدرسي ضد التلميذ.

[1]- زيدان عبد الباقي، قواعد البحث الإجتماعي، الهيئة العامة للكتاب، ط2، القاهرة، 1974، ص59.

سادسا: أهداف الدراسة

تعد الأهداف محور اهتمامات لكل دراسة علمية نقوم بها، فإجراء دراسة ما دون تحديد الأهداف المرجوة من وراء ذلك، تعد دراسة عقيمة، لا ترقى إلى الدراسات العلمية والبحوث الأكاديمية، لأن الأهداف البحثية بمثابة الخطوط العريضة التي يرسمها الباحث في بداية بحثه، والتي يسعى لتحقيقها، لذلك نجدها في طليعة البحوث العلمية بصفة عامة والبحوث السوسيولوجية بصفة خاصة، وعليه فإن دراستنا التي تبحث في موضوع العنف الممارس ضد الأستاذ، هي الأخرى تتوخى تحقيق مجموعة من الأهداف التي لم يتم التطرق إليها في الدراسات السابقة، أو تم إهمالها لسبب أو آخر، بالرغم من أن الأهداف التي نسعى لتحقيقها في موضوعنا هذا، تعد أهدافا بالغة الأهمية، ولا يمكن تجاوزها، نظرا لأهميتها البحثية والعلمية من جهة، وكذلك لما تمثله من غاية ملحة، نتيجة الوضع الحالي الذي أصبحت تشهده مؤسساتنا التعليمية من جهة أخرى، خاصة إذا علمنا أن دراستنا هذه ستغطي الجانبين النظري والميداني، ومن أهم أهدافنا من البحث نذكر:

ـ التحليل سوسيولوجي وتشخيص لظاهرة العنف الممارس ضد الأستاذ في الفضاء المدرسي، وعلى وجه الخصوص في الطور المتوسط.

ـ ابراز أشكال العنف الممارس ضدّ الأستاذ .

ـ تحديد مناحي العنف الممارس ضدّ الأستاذ.

ـ ابراز انعكاسات العنف ضدّ الأستاذ على أدائه ومن ثم على العملية التعليمية.

سابعا: أسباب ومبررات الدراسة

إن لكل دراسة أو بحث مبرراته وأسبابه سواء كانت موضوعية أو ذاتية، ودوافعنا لاختيار هذا الموضوع تتمثل في:

1. الأسباب الموضوعية:

– ظاهرة العنف ضدّ الأستاذ ظاهرة اجتماعية تربوية تتطلب منا كسوسيولوجيين الدراسة والبحث والاستقصاء.

ـ قلة الدراسات السوسيولوجية والميدانية التي اهتمت بالعنف الممارس ضدّ الأستاذ.

ـ البحث في مكنونات ظاهرة العنف في المدرسة نظرا لكون هذه الظاهرة قد استفحلت وانتشرت بكثرة في المؤسسات التربوية.

ـ دراسة انعكاسات العنف ضدّ الأستاذ على العملية التعليمية كونه أساس العملية.

ـ البحث في أشكال العنف الممارس ضدّ الأستاذ بغية الوصول لتشخيص علمي سوسيولوجي للظاهرة.

2. الأسباب الذاتية:

ـ الاهتمام الشخصي بالواقع التربوي والتعليمي، خاصة في ظل الإصلاحات الجديدة التي باشرتها الدولة الجزائرية ممثلة في وزارة التربية الوطنية.

ـ إشباع رغبة ذاتية من خلال دراسة موضوع العنف.

ـ تعزيز ما توصل إليه الباحثين الذين قاموا بدراسات حول ظاهرة العنف داخل المدرسة، مع التطرق لجوانب وزوايا مغايرة للظاهرة محل دراسة.

ـ اهتمامنا بموضوع العنف في الوسط المدرسي نابع من مجال تخصصنا الذي هو علم الإجتماع التربوي.

ـ محاولة البحث عن بعض المقترحات لتفادي التداعيات السلبية على العملية التعليمية بسبب هذا العنف.

ثامنا: تحديد مفاهيم الدراسة

إن تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية يمثل احدى أهم الخطوات المنهجية التي يرتكز عليها البحث العلمي عامة، والبحث السوسيولوجي بصفة خاصة، " فالمفاهيم هي بناءات

منطقية مشتقة من الإحساسات والإدراكات والخبرات الواقعية العديدة، وهي تصورات مجردة لا تكتسب معناها إلا من خلال إطار نظري أشمل"[1] ، ومن خلالها يُوجه فكر الباحث، وهو بصدد القيام ببحثه، كما تساعده في التعبير عن أفكاره ومعانيه التي يريد الإفصاح عنها، لهذا فإنه كلما كان تحديد هذه المفاهيم تحديدا جامعا مانعا، كلما كانت أهداف البحث أقرب إلى التحقيق، بل وتساعده كثيرا في بناء فرضياته، والأهم من ذلك كله، أن المتابع لعمل الباحث لا يجد صعوبة في إدراك ومعرفة ما يريده الباحث من بداية البحث إلى غاية نهايته، خاصة وأن معاني هذه المصطلحات ستتبعه في جميع مراحل البحث، وبالتالي يزيل كل الغموض عن الأشخاص الآخرين(القُراء).

بناءا على ذلك فإن المفاهيم الأساسية التي اعتمدنا عليها في دراستنا نوردها كالآتي:

1. مفهوم العنف:

إن الاتفاق على تعريف موحد لمفهوم العنف يكاد يكون من الصعب تحقيقه، نظرا لتنوع تخصصات الباحثين وتضارب اهتماماتهم، لذا ارتأينا التطرق إلى البعض من تعاريفه الشائعة ومنها:

1.1. السياق اللغوي:

جاء في معجم لسان العرب على أن العنف هو "الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق، عنف به وعليه يعنف عنفا وعنافة وأعنفه وعنفه تعنيفا، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره. واعتنف الأمر: أخذه بعنف"[2]. وجاء في الحديث الشريف: **{ إن الله تعالى يُعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف، وما لا يعطي على ما سواه }** (رواه مسلم).[3]

أما في اللغة الانجليزية فكلمة عنف مشتقة من المصدر (TO violat) أي يتعدى أو ينتهك

[1]– كريم محمد حمزة، المفاهيم والقضايا في النظرية والبحث، مجلة البحوث الاجتماعية والجنائية، جامعة بغداد، 1972، ص80 .

[2]– ابن منظور جمال الدين، لسان العرب ، دار صادر، مج 9، بيروت، 1997، ص257.

[3]– مسلم أبو الحسين ، الجامع الصحيح، دار الطباعة العامرة، تركيا، ط1، ج8، 1334هـ، رقم الحديث 2593، ص66.

على شخصية أو أشياء الآخر. ويعرفه قاموس أكسفورد (oxford) بأنه استخدام القسوة والقوة لإلحاق الضرر بالأفراد أو الممتلكات، وقد يصل أحيانا إلى القتل.[1]

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة عنف يقابلها مصطلح (violence) وهي مشتقة من الكلمة اللاتينية (violentai)، وفي معناها الخشونة والقوة والشراسة ضد الآخرين، وتشير أيضا الى طابع غضوب وجموح وصعب الترويض.[2]

2.1. اصطلاحا:

لقد لقيت ظاهرة العنف اهتماما كبيرا وخاصا في نفس الوقت لدى كثير من الباحثين والمفكرين على اختلاف مشاربهم وتوجهاتهم، سعيا لوضع حد لامتداد هذه الظاهرة، لذلك جاءت تعريفاتهم للعنف متعددة بحسب تخصصاتهم واتجاهاتهم ومن أبرز هذه التعريفات نجد:

يُعرف العنف على أنه " سلوك عدواني أو تصرف من طرف قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة بهدف استغلال أو إخضاع طرف آخر في علاقة سلطة غير متساوية أو متكافئة، مما يتسبب في أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة أخرى"[3].

من الناحية النفسية جاء تعريفه حسب موسوعة علم النفس بأنه: " سلوك مشوب بالقسوة والقهر والإكراه، وهو سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب والتقتيل والتكسير والتدمير للممتلكات... ويمكن أن يكون العنف فرديا يصدر عن فرد واحد، كما يمكن أن يكون جماعيا يصدر عن جماعة أو هيئة أو مؤسسة"[4].

---

[1] -Wilson¸ The oxford dictionary of english¸ Third edition oxford university¸1970¸ p2210.

[2]– عطا الله إمام حسانين، الإرهاب القانوني للجريمة، دار المطبوعات الجامعية، القاهرة، 2004، ص238.

[3]– ناصر حمدان سعيد، العنف الأسري ضد المرأة، مجلة كلية التربية، مجلد1، عدد43، جامعة طنطا، مصر، 2011، ص272.

[4]– عبد القادر طه فرج، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار الصباح، د ط، الكويت، 2005، ص551.

أما العنف من الناحية القانونية فيشير إلى معنى القوة والإكراه والتهديد والترويع، إذا كان العنف موجها ضد الأشخاص ويشير إلى مصطلحي التخريب والإتلاف إذا كان موجها ضد الأموال[1]. وبالعودة إلى قانون العقوبات الجزائري نجد أنه حصر العنف غير المشروع في جريمتي الضرب والجرح في باب سماه المشرع أعمال العنف العمدية وتناول ذلك في المواد من 264 إلى 276.

3.1. المفهوم الإجرائي:

هو كل سلوك أو فعل أو ممارسة تهدف إلى إلحاق الضرر بالأخر، سواءا كان هذا الضرر جسديا(ضرب، جرح، دفع، شد شعر، تحرش...الخ)، أو لفظيا ومعنويا (سب، شتم، اهانة، تنمر، تهديد ووعيد...الخ)، أو رمزيا(تعسف، استغلال، تسلط، تمييز، تهميش وتجاهل...الخ)، أو ماديا(تكسير، تخريب، سرقة،...الخ).

2. مفهوم العنف المدرسي:

1.2. اصطلاحا:

يعرفه عبد الرحمن العيسوي بأنه: " قاصر على ما يقع داخل جدران المدرسة وينال من حقوق الأخرين وقد يتخذ العدوان المدرسي شكل العصيان والتمرد والسب والشتم وإثارة الفوضى والشغب والتشاجر والسرقة والضرب"[2]. وحسب هذا التعريف فإن العنف هو مجموع الأفعال العدائية التي تلحق الأذى بالأخر أو ممتلكاته داخل الوسط المدرسي.

بينما يعرفه أحمد حويتي: بأنه "مجموع السلوكيات الغير مقبولة اجتماعيا، والتي تؤثر في النظام العام للمدرسة، ومنه تؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي"[3].

---

[1]– أحمد عبادة وخالد كاظم أبو دوح، العنف ضد المرأة دراسة ميدانية حول العنف الجسدي والعنف الجنسي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008، ص18.

[2]– عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، دار النهضة العربية، مصر، ص30.

[3]– أحمد حويتي، العنف المدرسي، ملتقى العنف والمجتمع، غير منشور، جامعة بسكرة، 09-2002/10.

ويرى جاك دوباكي الفرنسي العنف المدرسي على أنه " تعد قاس على نظام المؤسسة المدرسية وخرق للقواعد المتبعة في الحياة الاجتماعية" [1].

وإجمالا يعرف العنف المدرسي بأنه: " نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب آخر أو مدرس، ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم، ويتضمن هذا العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والعراك بين الطلاب والتهديد والمطاردة والمشاغبة والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين أو تخريب ممتلكات المدرسة أيضا"[2] . وعلى هذا يتضمن العنف المدرسي جانبين أحدهما معنوي وآخر مادي يتعلق بإتلاف وتخريب ممتلكات الأفراد وممتلكات المدرسة والإضرار بها.

2.2. المفهوم الإجرائي:

انطلاقا من التعاريف السالفة الذكر، وتماشيا مع ما يصب في أهداف الدراسة، نشير إلى أن العنف المدرسي هو مجموع الأفعال والسلوكيات العنيفة والممارسات التعسفية والتسلطية للفاعلين التربويين(تلاميذ، طاقم إداري تربوي، أساتذة، أولياء التلاميذ)، سواء كانت فردية أو جماعية، والتي تأخذ مظاهر مختلفة (الاعتداء، الضرب، التحرش، السب والإهانة، التنمر، الفوضى، التخريب، التعسف، التسلط، اللامساواة، التمييز، التهميش والتجاهل...وغيرها)، والموجهة بالأساس ضد الأستاذ داخل المدرسة، والتي قد تسبب له أضرار بالغة معنويا أو جسديا أو ماديا أو رمزيا.

3. تعريف الأستاذ(المعلم):

يحتل المعلم مكانة أساسية في العملية التعليمية، باعتباره من العناصر الأساسية والحاسمة في نجاحها و فعاليتها، وقد تعددت تعاريفه على مرّ العصور بتعدد مهامه وأدواره في المدرسة،

[1] - Dupaquier.j¸ violence eu milieu scolaire¸ paris presse universtaire de France Mai 1999¸p8.

[2] – طه عبد العظيم حسين، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، 2007، ص262.

فمرة يطلق عليه بالمربي، ومرة بالمعلم، وأخرى بالمدرس، ويمكن حصر هذه التعاريف فيما يلي:

1.3. السياق اللغوي:

جاء في معجم اللغة العربية بأن المعلم هو "من علم له علامة: جعل له أمارة يعرفها، وعلم الرجل: حصلت له حقيقة العلم، وعلم الشيء: عرفه وتيقنه، وعلم الأمر، أتقنه، علم تعليما وعلاما، وعلمه الصنعة: جعله يعلمها"[1].

2.3. اصطلاحا:

لقي المعلم منذ القدم اهتماما بالغا من معظم الباحثين، خاصة علماء التربية وهذا ما أضفى حوله تنوعا في تعريفه، فهناك من يعتبر بأن " المدرس هو المكلف بتربية التلاميذ في المدرسة"[2].

أما حسين تورستن فيعرفه بأنه: "هو المنظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، وعمله مستمر ومتناسق حيث يراقب سير التعلم ويقيم النتائج، وهو الذي يعي لعمله قيمة "[3].

وفي تعريف آخر هو: " الشخص الذي بفضل توافر خبرات تربوية فنية لديه وبفضل تعمقه في حقل من حقول المعرفة يستطيع أن يسهم في مساعدة نمو ونماء الآخرين الذين يوضعون في عهدته"[4].

3.3. المفهوم الإجرائي:

استنادا لما سبق، وفي نفس السياق الذي يخدم أهدافنا من الدراسة، فإن الأستاذ هو المربي والمدرس والمنشط والموجه في المؤسسة التربوية، ويعتبر أحد العناصر الأساسية في العملية

[1]– لويس معلوف، المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، ط4، لبنان، 2003، ص56.

[2] – ناصرالدين زايدي، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، 2007، ص44.

[3]– هبة عبد المجيد محمد، معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية، ط1، وهران، 2008، ص45.

[4]– فريد نجار، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية انجليزي عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 2003، ص995.

التعليمية والمنظومة التربوية ككل، حيث أن تكوينه العلمي والبيداغوجي سواء في الجامعة أو في المدرسة العليا للأساتذة أهله للحصول على شهادة أكاديمية في تخصص من التخصصات، وهو ما خوله التدريس في أحد الأطوار التعليمية، وفي الطور المتوسط بشكل خاص بحكم أنها المرحلة المقصودة في دراستنا هذه.

4. مفهوم العملية التعليمية:

ما فتيء مصطلح العملية التعليمية يثير إشكالا عويصا على مستوى المفهوم والتصور النظري والتطبيق العملي، فقد تنوعت وتعددت تعاريف هذا المصطلح بتعدد تخصصات واهتمامات الباحثين، وتعدد عناصرها وأهدافها، ومن هذه التعاريف نذكر:

1.4. لغة:

التعليمية أو كلمة ديداكتيك في اللغة الأجنبية(didactique) هي "مصدر لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه وتنوه به. علم وفقه وتعلمه وأتقنه"[1].

2.4. اصطلاحا:

هي عملية تنظيمية للاجراءات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي، وبالأخص عند تقديمه لمضمون المادة الدراسية وطريقة تسلسله في شرحها[2].

يعرفها محمد الدريج بأنها "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحس حركي"[3].

ويعرفها **Reuchlin** بأنها "مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة"[4].

---

[1]– فريد نجار، نفس المرجع، ص416.

[2]– أفنان نظيرة دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها، دار الشروق للنشر والتوزيع، د ط، القاهرة، د س، ص44.

[3]– محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية، العدد47، الرباط، المغرب، 2011.

[4]– فريدة شنان و مصطفلى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2009، ص43.

كما تعرف أيضا على أنها مجموعة من الاجراءات والمواقف والأنشطة الصادرة عن المعلم والتلاميذ، والتي تتميز بترابط منطقي وتسلسلي منتظم، إلى درجة توقع حدوثها في معظم الأحيان[1] .

عموما كل التعريفات السالفة التي تتمحور حول العملية التعليمية تأخذ بالاعتبار المثلث التعليمي أو مايسمى المثلث التربوي، ونعني به المعلم والمتعلم والمحتوى أو المادة الدراسية، وهناك من يضيف ركن آخر وهو الطريقة، هذه الأركان هي أساس العلاقة الديداكتيكية.

3.4. المفهوم الإجرائي:

عملا بالتعاريف المذكورة لمصطلح العملية التعليمية، وفي إطار ما يخدم توجهاتنا من الدراسة، توصلنا إلى أن العملية التعليمية تعبر عن مجموع الإجراءات والنشاطات والأساليب والطرق والوسائل التي تقع على عاتق الأستاذ في عملية التدريس، وتحمل في مضمونها جوانب مختلفة، أبرزها الجانب العلائقي والتربوي المعرفي والبيداغوجي، وتهدف من خلالها إلى إعداد التلاميذ على المستوى المعرفي والعملي والاجتماعي والنفسي والسلوكي، مع ضرورة توفر الظروف المناسبة لسير هذه العملية.

5. تعريف الطور المتوسط:

1.5. اصطلاحا:

تُعرف على " أنها مرحلة تعليمية تقع بين مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، ومدتها أربع سنوات بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحق بها التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية والتي مدتها خمس سنوات بدلا من ست سنوات"[2]. وفي هذه المرحلة التعليمية يتلقى التلاميذ "مختلف المفاهيم الأخلاقية والقيم والمثل العليا، مع بداية تأسيس التعاطي بشكل جاد مع العلوم

[1]– فريد شنان ومصطفى هجرسي، نفس المرجع، ص43.

[2]– نسيمة بومعراف، وأحمد سعيدي، انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بإكمالية يوسف العمودي بمدينة بسكرة، جامعة بسكرة، 2016، ص362.

الأساسية في الدين والتاريخ والعلوم والرياضيات، والتوسع في تعلم اللغة الانجليزية وتنمية مهارات القراءة والكتابة والمحادثة"[1].

2.5. المفهوم الإجرائي:

بناءا على ماسبق، يمكن القول بأن الطور المتوسط هو المرحلة التعليمية التي تلي مرحلة التعليم الإبتدائي(05 سنوات)، وتسبق مرحلة التعليم الثانوي(03سنوات)، مدتها أربع سنوات، من السنة الأولى إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، علما أنها تتزامن مع مرحلة المراهقة، حيث تتراوح أعمار أغلب المتمدرسين الملتحقين بهذه المرحلة بين السن الثانية عشر والخامس عشر، وتشمل هذه المرحلة مجموعة من المواد العلمية والأدبية، يتلقى فيها التلاميذ مختلف المعارف والمهارات والعلوم المبرمجة ضمن هذه المرحلة بنوع من التعمق على خلاف الطور الإبتدائي.

6. تعريف الجماعة المدرسية:

1.6. اصطلاحا:

أطلق المشرع المدرسي الجزائري على الجماعة المدرسية بالجماعة التربوية ويقصد بها "مجموعة من الأفراد الذين يتفاعلون داخل البيئة المدرسية، ويساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ في الحياة المدرسية[2]، وتشمل الأساتذة الذين يتولون مهمة تقديم المعرفة والتوجيه والإرشاد، والتلاميذ الذين يتلقون هذه المعرفة والتوجيهات، وطاقم الإدارة الذي يتولى تنظيم وإدارة العملية التعليمية، وأولياء الأمور الذين يدعمون العملية التعليمية من خلال متابعة أبنائهم وأيضا التواصل مع الطاقم المدرسي.

2.6. إجرائيا:

[1]– أحمد العيسى، إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية، دار الساقي، ط1، بيروت، لبنان، 2009، ص111.

[2]– وزارة التربية الوطنية(2016)، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08–04 المؤرخ في جانفي 2008، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

نقصد بالجماعة المدرسية جميع الأفراد الفاعلين في العملية التعليمية، وهم التلاميذ، الأساتذة، الطاقم الإداري التربوي، وأولياء التلاميذ، إذ يتأسس التفاعل والتعاون فيما بينهم حسب الدور المنوط بكل واحد منهم، بهدف الوصول إلى الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة.

تاسعا: الخلفية النظرية للدراسة

تُعد المقاربة السوسيولوجية خطوة منهجية أساسية في الأبحاث العلمية، فمن خلالها يستطيع الباحث تحديد النظرية التي يُمكنه من خلالها تفسير وتحليل الظاهرة الموضوعة في نطاق الدراسة، وهذه النظرية بمثابة إطارًا نظريًّا يُرشِد عمل الباحث، وتمثل الأساس الذي يُبنَى عليه عمله البحثي، عندما يبدأ الباحث في الدراسة والبحث، يعتمد على نظرية أو مجموعة من النظريات لتوجيهه ودعم تحليله، ومن هنا، تعتبر المقاربة النظرية مرحلة حاسمة في البحث العلمي، إذ يكاد يكون من المستحيل البدء في البحث بدون إطار نظري محدد. تُمنح المقاربة السوسيولوجية البحث قوته وتؤسسه على أسس علمية، فهي توفِّر الإطار النظري الذي يتيح للباحث فهم السياق الاجتماعي والثقافي الذي يحيط بالظاهرة المدروسة، كما تعطي معنى للبيانات الميدانية المحصل عليها.[1]

في بحثنا هذا سنعتمد على المقاربة السوسيولوجية الصراعية (المحدثة) والتفاعلية الرمزية اللتان عالجتا ظاهرة الانحراف داخل المجتمع بشكل عام، وظاهرة العنف بشكل خاص، واختيارنا لهذين المقاربتين لم يكن محل صدفة أو طواعية، بل بعد دراسة دقيقة وعميقة لجوانب موضوع الدراسة، والذي ارتأينا من خلالها أن تحقيق أهداف الدراسة بالشكل المرجو يمر عبر تطبيق هاتين المقاربتين كونهما الأنسب في ذلك.

1. المقاربة الصراعية:

تستند نظرية الصراع إلى فكرة محورية مؤداها أن الصراع عنصر أساسي في كافة مجالات الحياة الاجتماعية، بمعنى أن المجتمع غير خاضع لمبدأ النظام والتوازن والانسجام كما يقول

[1]– جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2012، ص62.

الوظيفيون(دوركايم، وبارسونز، وميرتون)، بل قائم على الصراع والاختلاف والتوتر، ويعرف الصراع بأنه أحد أنماط التفاعل الاجتماعي الذي ينشأ عن تعارض المصالح، وهو الموقف التنافسي، حيث يعرف كل المتنافسين غريمه، ويدرك أنه لاسبيل إلى التوفيق بين مصلحته ومصلحة الغريم، فتنقلب المنافسة بينهما إلى صراع حيث يعمل كل منهما على تحطيم الآخر والتفوق عليه[1]. ويرى أصحاب الاتجاه الماركسي (نسبة إلى كارل ماركس رائد هذه المقاربة) أن المجتمع يتألف من مجموعات وطبقات متميزة تسعى كل واحدة منها تحقيق أهدافها الخاصة، ووجود هذه المصالح المنفصلة يعني أن احتمال قيام الصراع بين هذه الجماعات يبقى قائما على الدوام.[2]

تماشيا مع ماسبق، فإن النظرية الصراعية أو الماركسية المستحدثة كما يطلق عليها البعض تنظر إلى المدرسة على أنها فضاء للصراعات الطبقية والاجتماعية واللغوية والرمزية، أو هي فضاء للصراع حول السلطة والقوة كما يقول دارندورف، وخير من يمثل هذه المقاربة كل من بيير بورديو، وبودلو وإستابيلت، وبرنار لاهير، وكولانز، وبازل برنشتاين. وقد ذهب أنصار هذا الاتجاه في تحليلاتهم إلى أبعد من ذلك، عندما اعتبروا أن "العلاقات الاجتماعية هي التي تتحكم في التوجيه المدرسي، وهي التي تساهم في تحقيق النجاح أو تكون وراء الإخفاق المدرسي، ومن ثمة، فالأصل الاجتماعي عنصر مهم في التحليل السوسيولوجي، لكنه لا يعتبر العنصر الوحيد في فهم الظاهرة التربوية وتفسيرها اجتماعيا، ومن ثم فالمدرسة في منظور هذه النظرية مثل آلة لإعادة إنتاج اللامساواة الطبقية والاجتماعية"[3]، كل ذلك يشير إلى أن للمدرسة وظيفة أخرى خفية، إلى جانب الوظائف المنوطة بها والمتفق عليها لدى أغلب الناس، وهي الوظيفة الإيديولوجية، التي توظفها الطبقة المسيطرة (البرجوازية) على الطبقات الاجتماعية الكادحة والمسحوقة، لإعادة إنتاج هيمنتها وسيطرتها في المجتمع.

---

[1]– أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان للنشر والتوزيع، لبنان، 1977، ص79.

[2]– أنتوني غيدنز، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، منشورات المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، 2005، ص75.

[3]– جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية، شبكة الألوكة، ط1، د.ب، 2015، ص86-87.

بناءا على ذلك، ينشب العنف في الوسط المدرسي للتعبير عن حالة الاغتراب التي يشعر بها التلاميذ ذو الأصول الاجتماعية البروليتارية، وكشكل من أشكال المقاومة الاجتماعية لحالة تزييف الوعي، الذين يتعرضون إليه باستمرار داخل المدرسة، " فالمدرسة هي مكان النضال بين الطبقات الاجتماعية المتناقضة، فسلوكيات التلاميذ الطبقة البروليتاريا بغريزة الطبقة الاجتماعية، وإفراز الطبقة البرجوازية الصغيرة للأيديولوجيا الهيمنة، التي تعتبر أكثر من استفزاز، فتتولد عنها حالات العنف المدرسي، معارضة سلبية وإيجابية"[1].

ونجد من الباحثين المعاصرين الذين كان لهم الفضل في تطوير المقاربة السوسيولوجية الصراعية في دراسة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي بيير بورديو(Pierre Bourdieu)، حينما تحدث عنه بشكل مفصل ضمن الحقل المدرسي، إذ انطلق من فكرة جوهرية مفادها أن " أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضا من جهة متعسفة بتعسف ثقافي معين"[2]، ونفهم من ذلك أن المدرسة ليست مكانًا محايدًا اجتماعيًا يقتصر دورها على نقل المعرفة العلمية فحسب، بل هي أداة تستخدم لإعادة إنتاج القيم والمعتقدات المتبناة في المجتمع، وتعزيز النظام السائد، وفي هذا السياق، تعتبر المدرسة وسيلة مهمة لنقل وترسيخ الأفكار التي تهيمن على المجتمع، بهدف إعادة صياغة تقسيماته الاجتماعية واستمرار ترسيخ الهيمنة الرأسمالية، وبالتالي فالوظيفة الإيديولوجية للمدرسة تتجلى في كونها مؤسسة للترويض الاجتماعي وإعادة إنتاج نفس أنماط الفكر والسلوك المرغوب فيهما من طرف المجتمع" [3].

إن الحديث عن مقاربة بيير بورديو حول العنف الرمزي الذي يعتبر الحقل التربوي المنجم الحقيقي له، جعل الاهتمام بالأنماط الأخرى من العنف الكلاسيكي أو الفيزيائي(العنف الجسدي واللفظي...الخ) الذي ساد المدارس يتلاشى وينحسر نوعا ما، بالرغم من خطورته الكبيرة، وذلك

[1] - Debarbieu Eric Montoya Yves, La violence a l ecole en France, 30ans de construction social de l objet(1967-1997), In Revu francais de pedagogie,volume 123, 1998,la violence a lecole .approches europeenne, p.97.

[2]– بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، المركز الثقافي العربي، ط1، بغداد، 1994، ص7.

[3]– الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل–مقاربة سوسيولوجية–، مطبعة أفريقيا الشرق، ط2، الدار البيضاء، 2015، ص25 .

لكون العنف الرمزي هو أخطر أنواع العنف وأكثرها غموضا وجدلا، فالعنف الرمزي مقارنة بأي شكل آخر من أشكال العنف يكون غامضا مستترا خفيا ناعما، ولكن نتائجه قد تكون كارثية فيما يتعلق بتوجهات الحياة الاجتماعية بمساراتها الفكرية والأيديولوجية، ويضاف إلى ذلك أنه عنف إشكالي وظيفي، يحمل في ذاته طابعا أيديولوجيا، وقد عرفه بيير بورديو " بأنه عنف ناعم خفي هادىء، وهو خفي مجهول من قبل ممارسيه وضحاياه في آن واحد، ويتمثل في اشتراك الضحية وجلادها في التصورات والمسلمات نفسها عن العالم. ويتجلى هذا العنف في ممارسات قيمية ووجدانية وأخلاقية وثقافية تعتمد الرموز كأدوات في السيطرة والهيمنة، مثل: اللغة، والصورة، والإشارات، والدلالات، والمعاني"[1].

والعنف الرمزي ينشأ من سلطة رمزية، ويعبر في جوهره عن توجهاتها، وهذه السلطة تقوم على التورية والتخفي، وهي نوع من السلطة غير المرئية التي تستند إلى تواطؤ الأفراد الذين يرفضون الاعتراف بأنهم يخضعون لها، هذا ما يجعل تأثير السلطة الرمزية أكثر عمقًا وخطورةً من أي نوع آخر من السلطة، حيث يرتكز تأثيرها أساسًا على البنية النفسية والعقلية للأفراد المستهدفين[2]. ولذلك تعتبر المدرسة أداة إيديولوجية هامة في يد هذه السلطة لتعزيز أركانها وبالتالي استمراريتها، لكون الفعل البيداغوجي هو حجر الزاوية لممارسة العنف الرمزي والذي يقدمه بيير بورديو كفعل رمزي، لأنه في إطار علاقة تواصل ويحمل مجموعة من الدلالات، بما أن الفعل البيداغوجي سلطة رمزية.

وفي تفسيره للعلاقات الرمزية للفاعلين القائمة على التسلط والتعسف والتي تعيد إنتاج نفسها بمرونة يوضح ذلك بورديو بقوله " تميل علاقات السلطة الموضوعية إلى إعادة إنتاج نفسها في علاقات سلطة رمزية، ففي الصراع الرمزي من أجل إنتاج الفهم المشترك أو بشكل ادق من أجل احتكار التسمية المشروعة، يعمل الفاعلون رأس المال الرمزي الذي اكتسبوه في الصراعات

[1]– علي أسعد وطفة، بيداغوجيا الرمزوالعنف الرمزي في منظور بيير بورديو، https://tanwair.com/archives/10365

[2]– محمد بضاض، مفهوم العنف الرمزي عند بيير بورديو، https://www.atarbaoui.com/2020/09/09/

السابقة والذي يمكن ضمانه قانونيا، على هذا النحو فإن ألقاب النبالة مثلها مثل المؤهلات العلمية، تمثل ألقابا واقعية للملكية الرمزية تعطي المرء الحق في أرباح الإعتراف..."[1].

إذن ينظر بيير بورديو إلى المؤسسة التربوية على أنها فضاء لإعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي، وتكريس الطبقية في المجتمع، والدعوة لشرعنة عدم المساواة، لكون المتعلمين لايملكون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي، فالتلاميذ أبناء الأغنياء والطبقات المرموقة يحصلون على معدلات مرتفعة، ويستفيدون من امتيازات عديدة، أما تلاميذ أبناء الطبقة المسحوقة فيحصلون على معدلات ضعيفة، ولا يستفيدون من أي امتيازات حتى لو كانت جديرة بالتفوق، لأن الرأسمال الثقافي المفروض مسبقا ليس في صالحها، وإنما في صالح تلاميذ الأسر البرجوازية، مما يخلق لدى هؤلاء شعورًا بالتفوق والهيمنة تعزز دورهم السائد وتبرز وضعهم الأعلى، وفي الوقت نفسه يحس الضحايا بالضعف والنقص والتحقير، مما يؤدي إلى تقويض تقديرهم لأنفسهم وثقتهم بقدراتهم ومواهبهم، وتقوية شعورهم بعدم الكفاءة وفقدان الكرامة والشرف، وعليه فالثقافة التي يتلقاها المتعلم ليست ثقافة موضوعية ومحايدة ، بل هي ثقافة مؤدلجة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة[2].

وتأسيسا لما سبق، فإن مسألة التعسف الثقافي، وأساليب الاستغلال والتمييز والتحقير...الخ التي تعبر عن عنف رمزي مقصود والذي يمارس ضد فئة معينة، يوحي بدرجة المكر والدهاء في تمويه الحقائق، وإخفاء أهداف العلاقات القائمة على التكريس الطبقي المبطن، خاصة وأنه " يتم فرض القرائن الامتيازية بطريقة ماكرة، عن طريق إخفاء الصلات بين الطبقة والهيمنة، إنه يعمل عن طرق العنف الرمزي، والإخفاء يستهدف المتعلمين وكذلك المعلمين، الأستاذ الذي

[1]– بيير بورديو، العنف الرمزي، مرجع سبق ذكره، ص17–18.

[2]– بيير بورديو وكلود باسرون، إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2007، ص70.

ينسب لهذا التلميذ أو ذاك صفات البرجوازية الصغيرة سيكون مثار استنكار إذا ما أتهم باستناده في قراراته على حكم طبقي، ولو كان مضمرا"[1].

كما يوجد من الباحثين المعاصرين ذوي التوجه الماركسي من فسر ظاهرة العنف المدرسي بما يحدث من استبعاد اجتماعي في المدن المعاصرة، إذ أن التوزيع الجغرافي لظاهرة العنف الحضري، أظهرت للباحثين أن المؤسسات التعليمية التي تقع في الأماكن الحضرية المتخلفة تعرف انتشارا واسعا للعنف مقارنة مع غيرها من المؤسسات التعليمية المتواجدة في مناطق راقية[2]، بينما يرى آخرون بأن تفشي العنف في الفضاء المدرسي له علاقة بالجندرية، فالعنف وسيلة بين الجنسين، إذ يستخدمه الرجل كوسيلة لبسط سيطرته على المرأة وتميزه عنها، وأداة للضغط على المرأة بهدف العودة إلى الأسرة والمنزل[3].

وتتجلى هذه النظرية في دراستنا من خلال تحول المدرسة إلى فضاء صراع بامتياز بين كل عناصر العملية التعليمية، تتجلى فيه كل أنواع العنف وأشكاله، وهي بالتالي أصبحت تشكل مرتعا ينتج هذه الظاهرة ويمارسها ضدّ أفراده، وهذا ما أكّدته هذه النظرية، إذ من أجل تحقيق الأهداف والمصالح المنفصلة داخل المؤسسة التربوية ينتج الصراع الدائم بين أفرادها، خصوصا من أجل تحقيق السلطة والقوة من طرف الإدارة أو التلاميذ أو الأولياء.

2. المقاربة التفاعلية الرمزية:

ظهرت التفاعلية الرمزية كبديل نظري عن النظريات السوسيولوجية الكبرى (الوظيفية)، التي عرفت بعض القصور والعجز في تناولها للظواهر السوسيولوجية، ومن أبرز روادها نجد جورج هربرت ميد، وهربرت بلومر، وجورج زيمل، ويشير مفهوم التفاعلية الرمزية " إلى عملية التفاعل

[1]– فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه، علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات، ترجمة إياس حسن، دار الفرقد، ط1، سوريا، 2010، ص214.

[2]- payet Jean Paul-La segreation scolaire¸ Une perspective sociologique sur la violence a lecole In Revue francaise de pedagogie¸ volume 123¸ 1998¸ La violence a lecole approche europeennes¸ P26.

[3]– محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، سلسلة قضايا العنف، مكتبة الأنجلومصرية، ط1، القاهرة، 2008، ص112.

الاجتماعي الذي يكون فيه الفرد على علاقة واتصال بعقول الآخرين وحاجاتهم ورغباتهم الكامنة ووسائلهم في تحقيق أهدافهم"[1].

وتعتبر التفاعلية الرمزية واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساق الاجتماعية، فهي تنطلق من مستوى الوحدات الصغرى (MICRO)، لفهم الوحدات الكبرى، إنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي[2]. فأفعال الأفراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز[3]. وهنا يصبح التركيز إما على بنى الأدوار والأنساق الاجتماعية. أو على سلوك الدور والفعل الإجتماعي.

في إطار ذلك، يركز المنظور التفاعلي الرمزي في تمثلاته للظواهر السوسولوجية على تشكيلة من المفاهيم النظرية ومن أبرزها: الرموز والإشارات والمعاني والدلالات والاتصال...الخ، كما تنصب اهتماماته على حقيقة أن الفرد يقيم ويقيم من الأخرين بعد التفاعل الحاصل بينهم، فبعد عملية التفاعل يكون التقييم بواسطة رمز يمنح لكل فرد كان للشخص[4].

وتقوم التفاعلية الرمزية على فكرة أن وجود عملية التفاعل والاتصال بين الناس يتم بواسطة اللغة، من خلال استخدام الرموز والعقل والذات والأنا كأداة علمية لمعرفة وتحليل السلوك الإنساني والظاهرة الاجتماعية، والرموز بنظر هذه النظرية هي أداة رئيسية للتفاهم والاتصال بين الناس، ونقل الرسائل الشفوية، والمكتوبة، وغير اللفظية، كما تتضمن هذه الرموز معاني متفق عليها من قبل أفراد المجتمع، تعمل على تماثلهم في نمط سلوكي معين، يستخدمونها عندما يريدون التعبير عن مضامينها[5]. كما يعتقد جورج هاربرت ميد بأن الذات في المجتمع

[1]– خالد حامد، المدخل إلى علم الاجتماع، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2008، ص122.

[2]– فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، 1997، ص215

[3]– كريب إيان، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، الكويت، ص130.

[4]– ياسر البياتي، النظرية الاجتماعية جذورها التاريخية وروادها، الجامعة العربية، بيروت، 1989، ص20.

[5]– محمد الحسن إحسان، النظريات الاجتماعية المتقدمة، دراسة تحليلية في النظرية الاجتماعية المعاصرة، دار وائل للنشر ، ط1، الأردن، 2005، ص80.

والذات الاجتماعية هي حصيلة تفاعل عاملين هما العامل النفسي الداخلي للفرد الذي يعبر عن خصوصية الفرد وسماته الشخصية المتفردة، والعامل الاجتماعي الذي يجسد مؤثرات البناء الاجتماعي المحيطة بالفرد، وإن تظافر هذين العاملين ببعضها البعض كما يعتقد ميد هو الذي يكون الذات الاجتماعية عند الفرد[1].

ويبدأ أصحاب النظرية التفاعلية في دراستهم للنظام التعليمي، من جزئية الفصل الدراسي(مكان حدوث الفعل الاجتماعي)، فالعلاقة داخل الفصل الدراسي بين التلاميذ والمعلم هي علاقة حاسمة، لأنه داخل الفصل يمكن التفاوض حول الحقيقة، إذ يدرك التلاميذ حقيقة أنهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى، وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون مع بعضهم البعض، حيث يحققون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا[2].

كما يركز أصحاب هذه المقاربة في تحليلاتهم على الصورة الفعلية التي توجد داخل المؤسسات التعليمية، وتحليل العلاقة بين التلاميذ ونوعية هذه المؤسسات، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين التلاميذ والمدرسين وإدارتهم التعليمية، "وتفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على عمليات التنشئة الاجتماعية، ومستويات الاستيعاب ودرجات الذكاء، وعلاقتها بنوعية المناهج والمقررات الدراسية والفئات العمرية، وكذلك المشكلات الأسرية ونوعية البناء الطبقي والأسري، علاوة على تحليل مجموعة من العوامل الداخلية التي تشكل أنماط السلوك، ونوعية الحياة المدرسية، والثقافات العامة والفرعية داخل المدرسة، وتأثير واتجاهات وميول المدرسين نحو تلاميذهم، ومستوى إعداد المدرسين ونوعية مهارتهما التعليمية والتدريسية ...، بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي تشكل الحياة التعليمية والتربوية داخل الفصول والأبنية الدراسية"[3].

أما تفسير هذه المقاربة لظاهرة العنف المدرسي فترى أنها نتاج لعملية التعلم الاجتماعي، فمن خلال التنشئة الأسرية والإجتماعية يتعلم الأطفال العنف سواء من الآباء أو الأقارب أو

[1]– سامية محمد جابر، الاتصال الجماهيري والمجتمع الحديث، دار المعرفة، القاهرة، 1996، ص62.

[2]– حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص180.

[3]– عبد الرحمن عبد الله محمد، علم اجتماع التربية، النشأة التطورية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د س، ص289.

الأصدقاء، وبملاحظتهم للعالم وللحياة الاجتماعية من حولهم يبدو العنف لهم وكأنه أداة ضرورية للبقاء والنجاح، فالأفراد إذن يتعلمون العنف، بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نوع آخر من أنواع السلوك فالعنف يتم تعلمه داخل المنزل[1].

وتسهم أيضا شبكة العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الفرد مع أقرانه في مقاومة القواعد المدرسية، " فالمناخ العلائقي يسهم في تصورات علاقة التلاميذ مع أقرانهم، وبين التلاميذ والمعلمين، وبين التلاميذ والمعلمون، وبين التلاميذ والمراهقين في المدرسة، والمناخ العلائقي يسمح بإنتاج القواعد وإعادة إنتاج القواعد المدرسية (المدرسة والصف)، وتطبيقاته من خلال المشاركة"[2].

أما التفاعلية الرمزية فهي تخدم موضوعنا في مسألة العلاقات الاجتماعية والتفاعلات داخل المؤسسة التربوية، فهذه التفاعلات ماهي إلا إنعكاس لما حدّدته الضوابط الاجتماعية وعوامل التنشئة الاجتماعية، والعنف داخل المؤسسة سواء ضد الأستاذ أو غيره ماهو إلا نتيجة لسلوكيات أفرزتها المنظومة التربوية والاجتماعية وخروج أفرادها عن الضبط الاجتماعي.

عاشرا: منهجية الدراسة

تُعتبر الإجراءات المنهجية في البحث السوسيولوجي من الأسس التي تضمن دقة وموضوعية النتائج، حيث تهدف هذه الإجراءات إلى فهم الظواهر الاجتماعية وتحليلها بشكل منهجي دقيق، وتتمثل هذه الاجراءات المنهجية فيمايلي:

1: مجالات الدراسة

أ- المجال المكاني:

ويقصد به المكان الذي أجري فيه البحث الميداني، ونظرا لكون موضوعنا يبحث في ظاهرة

[1]- جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف ، مرجع سبق ذكره، ص207.

[2] -Carra Cecile¸ Pour Une Aprroche Contextuelle De La Violence Le Role Du Climat Decole international¸ Journal Of Violence And School¸ -08-Juin 2009¸ P3.

العنف المدرسي بالطور المتوسط، فقد وقع اختيارنا على عينة من المتوسطات شملت مناطق مختلفة من ولاية مستغانم، وهي متوسطة هواري بومدين بملحقة الشرايفية التابعة إداريا لبلدية عشعاشة، ومتوسطة محمد شريف سي سعود ببلدية خضرة، وكليهما ينتميان لدائرة عشعاشة الواقعة في الجهة الشرقية بحوالي 80 كلم عن مدينة مستغانم، وأيضا متوسطة أحمد بوتشاشة بمنطقة خروبة التابعة للوسط الحضري بمستغانم، ومتوسطة بشير ورثال بمنطقة الحشم(الرادار سابقا) ببلدية صيادة وهي احدى بلديات دائرة خير الدين، وتبعد منطقة الحشم بحوالي 07 كلم عن وسط مستغانم، وقد شهدت توسع عمراني كبير مؤخرا.

واختيارنا لهذه المؤسسات قد كان قصديا، وذلك بسبب تنامي العنف بها حسب ماقيل لنا من بعض المصادر القريبة(أساتذة وإداريين)، بل منها ماهو معروف لدى عامة الناس من كثرة حالات العنف بها، وهذا بعيدا عن الإحصائيات الرسمية التي من وجهة نظرنا تبقى غير دقيقة وأيضا من الصعب إحصاؤها، لكون هناك العديد ممن تعرضوا لحالات عنف لكن تم تسويتها داخليا والتستر عليها، هذا من جانب ومن جانب آخر، يمكن أن نجد العديد من مظاهر للعنف(الرمزي بالتحديد) موجود تقريبا في معظم المؤسسات التربوية المنتشرة عبر إقليم تراب الولاية والوطن أيضا، لكنه يبقى مجهول لدى الكثيرين من المتضررين منه، وبالتالي لا يتم الإبلاغ عنه، وبهذا المنطق نعتبر أن العنف ليس له جغرافية معينة.

ومواصلة لأسباب اختيار هاته المتوسطات، هو كوننا أحد أبناء الولاية، كما وسبق أن تمدرسنا في إحدى هذه المتوسطات، مما يعني أننا نعرف جيدا البيئة المدرسية ومحيطها وكذا معظم موظفيها، وهو ما يساعدنا، من دون شك في الحصول على معلومات صحيحة ودقيقة على الأغلب، كما أن عاملي الوقت والتكلفة المادية هما من المحددات الرئيسية في إنجاز البحوث العلمية والسوسيولوجية بشكل خاص، وهو ما تم أخذهما بعين الإعتبار في دراستنا هذه لربح الوقت أولا والتكلفة المادية ثانيا، وهذه بطاقة تقنية بسيطة للمتوسطات المذكورة سالفا:

➢ **المتوسطة الأولى: متوسطة هواري بومدين.**

تقع المؤسسة في منطقة الشرايفية (ملحقة) التابعة إداريا لبلدية عشعاشة، أُنشئت بتاريخ 06 سبتمبر 1992، تحتوي المؤسسة على 18 حجرة دراسية وأخرتين متنقلتين(02)، وتضم مخبرين ومكتبة وقاعة للاعلام الآلي وملعب للتربية الرياضية، وطاقمها التدريسي مكون من 42 أستاذ(ة)، بينما يبلغ طاقمها الإدراي التربوي 13عضوا، بينهم مدير المؤسسة ومستشار التربية ومستشاري التوجيه والإرشاد مدرسي(02)، ونائب مقتصد، و 07 مشرفين تربويين، أما عدد التلاميذ فهو مرتفع جدا، حيث بلغ عددهم 967 تلميذ(ة) في الموسم الدراسي(2023/2022)، وهي احدى المتوسطات الولائية التي تعاني الاكتظاظ في السنوات الأخيرة وهم موزعون كالآتي:

الجدول رقم (03): يبين توزيع تلاميذ متوسطة هواري بومدين حسب الجنس والمستوى.

عدد التلاميذ / المستوى	ذكور	إناث	المجموع
السنة الأولى	198	148	346
السنة الثانية	128	104	232
السنة الثالثة	82	111	193
السنة الرابعة	95	101	196
المجموع العام	503	464	967

المصدر: الطاقم الإداري للمؤسسة

➢ **المتوسطة الثانية: متوسطة الشهيد محمد شريف سي سعود.**

تتواجد هذه المؤسسة ببلدية خضرة، وهي من المؤسسات التربوية القديمة في المنطقة، تأسست بتاريخ 06 سبتمبر 1986، تضم 18 حجرة دراسية، ومخبرين، ومكتبة، وقاعة

للإعلام الآلي، وملعب رياضي، ويتكون طاقمها من الأساتذة من 32 أستاذ(ة)، بينما يتكون الطاقم الإداري التربوي من13عضوا، ويضم المدير ومستشار التربية ومستشار التوجيه والمشرفين التربويين(05)، والمقتصد ونائبه، وأعوان الإدارة(03)، أما عدد تلاميذها للموسم الدراسي (2023/2022) فبلغ 564 تلميذ(ة)، وهم موزعين كالآتي:

الجدول رقم(04): يمثل توزيع تلاميذ متوسطة الشهيد محمد شريف سي سعود حسب المستوى الدراسي والجنس.

المستوى	ذكور	إناث	المجموع
السنة الأولى	116	99	215
السنة الثانية	78	66	144
السنة الثالثة	58	60	118
السنة الرابعة	37	50	87
المجموع العام	289	275	564

المصدر: الطاقم الإداري للمؤسسة

- **المتوسطة الثالثة: متوسطة الشهيد أحمد بوتشاشة.**

تتمركز المؤسسة بمنطقة خروبة داخل الوسط الحضري لمدينة مستغانم، وقد أُنشئت يوم 11 فيفري 2004، حيث تحوز على 22 حجرة دراسية، ومخبرين، وورشتين، ومكتبة، إضافة إلى ملعب للتربية البدنية، ويبلغ عدد أساتذتها 40 أستاذ(ة)، بينما يتكون الطاقم الإداري التربوي من 13 عضوا، وهم المدير ومستشار التربية ومستشار التوجيه والمشرفين التربويين(06)، وأعوان الإدارة (04)، أما مجموع تلاميذها فبلغ 735 تلميذ(ة) في الموسم الدراسي(2024/2023) وهم يتوزعون كالتالي:

الجدول رقم(05): يُظهر توزيع تلاميذ متوسطة أحمد بوتشاشة حسب المستوى والجنس.

المستوى	ذكور	إناث	المجموع
السنة الأولى	138	109	247
السنة الثانية	77	91	168
السنة الثالثة	94	76	170
السنة الرابعة	68	82	150
المجموع العام	377	358	735

المصدر: الطاقم الاداري للمؤسسة

- **المتوسطة الرابعة: متوسطة بشير ورتال.**

تقع المؤسسة في بلدية صيادة التي تبعد عن مدينة مستغانم بحوالي 08 كلم، وقد تأسست هذه المتوسطة حديثا، فهي لم تفتح أبوابها إلا في سنة 2016، وهي تحتوي على 13 حجرة دراسية، ومخبرين، وورشتين، ومكتبة، وملعب للتربية البدنية، وقاعة للاعلام الآلي، ويضم طاقمها التدريسي 28 أستاذ(ة)، أما الطاقم الإداري التربوي فيتكون من 13 عضوا، حيث يضم المدير ومستشار التربية ومستشار التوجيه والمشرفين التربويين(04)، والمقتصد ونائبه، وأعوان الإدارة(04)، بينما بلغ مجموع تلاميذها623 تلميذ(ة) في الموسم الدراسي(2024/2023) ويتوزعون كالآتي .

الجدول رقم(06): يوضح توزيع تلاميذ متوسطة ورثال بشير حسب المستوى والجنس.

المستوى	ذكور	إناث	المجموع
السنة الأولى	145	105	250
السنة الثانية	85	78	164

السنة الثالثة	59	71	130
السنة الرابعة	23	57	80
المجموع العام	312	311	623

المصدر: الطاقم الاداري للمؤسسة

ب – المجال البشري:

باعتبار أن الدراسة تتناول العنف الممارس ضد الأستاذ في الطور المتوسط، فإن أساتذة هاته المتوسطات، يمثلون المجال البشري لبحثنا، وهم الفئة المستهدفة في الدراسة، وقد بلغ عددهم الإجمالي 142 أستاذ(ة)، منهم 40 أستاذ و 102 أستاذة، وهم يتوزعون على جميع المستويات الدراسية ويشملون كل المواد الدراسية، وزعتها في جدول كالتالي:

الجدول رقم(07): يمثل مجموع الأساتذة للمتوسطات الأربع.

المتوسطة	**عدد الأساتذة**		**المجموع**
	ذكور	**إناث**	
متوسطة هواري بومدين	15	27	42
متوسطة محمد شريف سي سعود	14	18	32
متوسطة أحمد بوتشاشة	08	32	40
متوسطة بشير ورثال	03	25	28
المجموع	40	102	142

المصدر: من إعداد الباحث.

ج- المجال الزمني:

بعد الدراسة الاستطلاعية للمتوسطات(المرحلة الأولى) الممكن اختيارها لجعلها كنموذج لإجراء الدراسة الميدانية، تم في الأخير الاستقرار على متوسطات الشهداء هواري بومدين بالشرايفية، ومحمد شريف سي سعود بخضرة، وأحمد بوتشاشة بخروبة، وبشير ورثال بصيادة، لعدة اعتبارات تطرقنا إليها سالفا، حيث انقسمت الدراسة الاستطلاعية لهذه المؤسسات إلى فترتين، الفترة الأولى امتدت من شهر جانفي إلى غاية شهر مارس لسنة 2023، بينما امتدت الفترة الثانية من بداية شهر جانفي إلى بداية النصف الثاني من شهر فيفري لسنة 2024، وقد تحصلنا خلال الفترتين على مجموعة من المعطيات الأولية حول المؤسسات بشكل عام، أما شقها الأول فيتعلق بالموارد البشرية من أساتذة وطاقم إداري وتلاميذ وغيرها من المعلومات الهامة، بينما الثاني فارتبط بمتغيرات الظاهرة المدروسة، وكان ذلك عن طريق إجراء بعض المقابلات الثانوية مع الأساتذة والأطقم الإدارية والتربوية للمتوسطات المذكورة .

وفي المرحلة الثانية من الجانب الميداني، وهي مرحلة الدراسة الفعلية للبحث، تم الانطلاق مباشرة في إجراء المقابلات الأساسية مع المبحوثين(الأساتذة)، بعد الإنتهاء من بناء دليل المقابلة، وقد انقسمت هذه المرحلة إلى فترتين أيضا: الفترة الأولى وامتدت من أواخر شهر أفريل إلى غاية شهر جوان من سنة2023، بينما الفترة الثانية فامتدت من أواخر شهر فيفري إلى غاية شهر ماي من سنة2024 .

2: المنهج والأدوات المستخدمة في الدراسة

1.2. منهج الدراسة:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع البحثية، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه.

ويُعرف المنهج بأنه: "مجموعة من القواعد العامة التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العالم، وهو الطريق الذي يتبعه الباحث في دراسته للمشكلة لإكتشاف الحقيقة"[1]. ولأن الدراسة الحالية تنتمي إلى نمط البحوث الوصفية والكيفية، باعتبارها تهتم بوصف الظاهرة كما هي في الواقع، وتسعى إلى تحليلها وتفسيرها ومعالجتها علميا بطريقة موضوعية، تم الإعتماد على **المنهج الوصفي التحليلي** الذي يعرف على أنه " طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة"[2]. وفي تعريف آخر هو" مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث"[3].

وتماشيا مع ماسبق، فإن اختيارنا للمنهج الوصفي التحليلي كمنهج لهذه الدراسة لم يكن اعتباطيا، وإنما فرضته طبيعة الدراسة والأهداف المرجوة منها، لأن تحديد خصائص الظاهرة المدروسة (العنف المدرسي) ووصفها والتعرف على مسبباتها ونتائجها بشكل واقعي وعميق، يمر بالأساس عبر الواقع الميداني، الذي يتم فيه جمع البيانات وتنظيمها ثم تحليلها وتفسيرها، مما يتطلب خطوات منهجية وعلمية رصينة في إنجاحه، وهو ما يتناسب مع المنهج المستخدم في دراستنا.

2.2. أدوات وتقنيات جمع البيانات:

أ- **الملاحظة Observations**: تُعد الملاحظة عملية إدراكية يعيشها أي إنسان بكل حواسه، فقد قال الله تعالى في محكم تنزيله: **{ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ وَإِلَى السَّمَاء كَيْفَ رُفِعَتْ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ }** (سورة الغاشية: الآية20)

[1]- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتاب الرسائل، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 2016، ص19.

[2]- حسان هشام، مدخل إلى علم الاجتماع التربوي، مطبعة النقطة، الجزائر، 2008، ص72.

[3]- يوسف الطائي، وفوزي هاشم العبادي، مناهج البحث العلمي، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، 2016، ص87.

فالتأمل والتبصر له خصائص وأدوات ومقاصد التي تصب في مجملها نحو السعي لفهم المعاني والحقائق التي تكشف منطقية حدوث الأشياء والظواهر، وكذلك البحث العلمي الذي يعتمد على الربط بين جزء من ملاحظات الواقع وبين التخطيط المستهدف في إشكالية وأهداف الدراسة.[1]

وعليه، تعتبر الملاحظة العلمية من أهم الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات في البحوث العلمية عامة، والسوسيولوجية بصفة خاصة، خصوصا البحوث الوصفية، فهي تسمح بالحصول على المعلومات التي لا يستطيع الباحث تحصيلها بأدوات أخرى، كالمقابلات والاستمارات والوثائق...الخ، وتُعرف الملاحظة العلمية على أنها " عملية مراقبة أو مشاهدة السلوك والظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية، ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها، بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة".[2]

اعتبارا لذلك، ولحاجتنا الملحة التي فرضتها طبيعة الدراسة(النوعية)، كانت الملاحظة العلمية المباشرة وغير المباشرة حاضرة معنا منذ بداية تواجدنا بالمتوسطات الأربع حتى الانتهاء من جمع المعطيات بصفة نهائية، ولكي لا يتم الانشغال في أمور أو أشياء أخرى قد تنسينا في تلك المشاهد والملاحظات المهمة لأنها يمكن أن تكون حاسمة وفارقة في عملية البحث، استعان الباحث بسجل الملاحظات بحيث يدون مباشرة وبالتفصيل كل ما يتم مشاهدته وما يراه مهما ويخدم أهداف الدراسة(قبل وأثناء إجراء المقابلات مع المبحوثين). ولعل أبرز تلك المشاهد التي لاحظناها مايلي: جري التلاميذ في الأروقة واللامبالاة، الفوضى في الساحة من قبل التلاميذ، الفوضى وارتفاع الأصوات داخل بعض الأقسام بحضور الأستاذ، تبادل الألفاظ السيئة

[1]– تمار يوسف، مناهج وتقنيات البحث في الدراسات الاعلامية الاتصالية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2019، ص104.

[2]– ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص112 .

والتنابز بالألقاب بين التلاميذ في الساحة، استعمال المفرقات ورميها عشوائيا داخل الساحة، شكاوي الأساتذة المتكررة لمستشاري التوجيه والتربية بسبب سلوكيات العنف من طرف بعض التلاميذ، تذمر بعض المشرفين والمستشارين من ضغط العمل بشكل عام ومن سلوكيات التلاميذ على وجه خاص، بعض التصرفات والممارسات الغير الأخلاقية كالتدخين أمام مدخل المؤسسة والتحرش بالبنات والتدافع والشتم...وغيرها، بعض النقاشات الحادة فيما بين الأساتذة، كما رصدنا والتمسنا نوع من عدم الرضى من الطاقم الإداري اتجاه الأساتذة والعكس كذلك.

ب- المقابلة l'interview: تعتبر المقابلة احدى أهم أدوات البحث العلمي في جمع البيانات الميدانية، خصوصا في البحوث السوسيولوجية ذات الطابع النوعي، حيث يُعرفها موريس أنجرس(Maurice Angers) بأنها " تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد الذين تم سحبهم بكيفية منعزلة، غير أنها تستعمل في بعض الحالات إزاء المجموعات من أجل استجوابهم بطريقة نصف موجهة والقيام بسحب عينة كيفية بهدف التعرف بعمق على المستجوبين"[1]. وتستخدم المقابلات العلمية لجمع المعلومات من الأشخاص المبحوثين، فهي عبارة عن حوار لفظي وجها لوجه بين الباحث والمبحوث، يتم خلالها توجيه مجموعة من الأسئلة إلى المبحوث بغية الحصول على الأجوبة التي يمكن أن تجيب عن إشكالية الدراسة.

وتماشيا مع طبيعة أهداف الدراسة ومتطلباتها، ومع توجهاتنا البحثية، فإن الباحث يسعى إلى المعرفة الكيفية من خلال فهم معاني وتمثلات وأراء الأفراد المبحوثين المتضررين الأكبر من العنف المدرسي وهم فئة الأساتذة، وليس إلى المعرفة الكمية، أي العددية بهدف التعميم، لأنه باعتقادنا الاهتمام بالإحصائيات وحدها حول ظاهرة خطيرة كظاهرة العنف، قد لا يُجدي نفعا، مما يجعلها دراسة عرجاء، إن لم نُعط اهتماما للكشف عن خصائصها وخباياها ومعانيها وتأويلاتها وهو المطلوب في الدراسات السوسيولوجية الكيفية، فلو أطلعتكم على سبيل المثال بأن حجم العنف المدرسي هو(رقم معين) واكتفيت، فماذا سيغير في الأمر؟ أعتقد لا شيء.

[1]- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية(تدريبات عملية)، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، ص197.

ولعل المثال الذي قدمه يان دي في كتابه المتعلق بالمعطيات الكيفية يوضح ذلك أكثر، إذ يدعونا إلى مقارنة التقريرين التاليين المتعلقين بلعبة كرة القدم:

ويمبولون0 – 0 ليفربول	كان الحماس في المدرجات أكبر مما كان على أرض الملعب

نلاحظ هنا أن التقرير الأول يقدم نتيجة كمية للمقابلة، بينما يقدم الثاني تقييما كيفيا لنفس المباراة، بماذا نهتم أكثر بالنتيجة أم باللعبة؟ بالطبع مانراه أكثر أهمية يتوقف على الشيء الذي يهمنا، فإذا كنت رئيسا أو مناصرا للفريق سأنشغل أكثر بالنتيجة، وإذا كنت متفرجا محايدا سأهتم أكثر بجودة المقابلة. هكذا هي الأمور في العلوم الاجتماعية.[1]

وبطبيعة الحال اهتمامنا بالجانب الكيفي دفعنا دفعا إلى اللجوء للمقابلة العلمية المقننة كأداة رئيسية في جمع المعطيات الميدانية، فالحصول على المعلومات بشكل دقيق وعميق حول ظاهرة حساسة كالعنف المدرسي، ثم فهمها وتفسيرها ومعالجتها بالشكل اللازم يستوجب بالضرورة الاستعانة بالمقابلة، لأن الاستغناء عنها أو جعلها كأداة ثانوية يعني بطبيعة الحال الاعتماد على الاستمارة، ومن وجهة نظرنا الموضوعية هذه الأخيرة لا ترقى إلى الغرض البحثي في هذا الموضوع بالتحديد بناءا على الأسباب المذكورة أعلاه.

وعليه، تم اجراء نوعين من المقابلات، مقابلات أساسية مركزة مع عدد من الأساتذة المُدرسين في المتوسطات الأربع التي وقع عليها الاختيار بطريقة قصدية ومستهدفة، وهم العينة الرئيسية لبحثنا، وهذا بعد إعداد وضبط دقيق لأسئلة دليل المقابلة لتتناسب مع أهداف الدراسة وتشمل جميع جوانبها، ومقابلات حرة ثانوية مع بعض إداريي هذه المتوسطات(المدراء، مستشاري التربية، مستشاري التوجيه، مشرفي التربية)، كان الهدف منها تسهيل إجراءات البحث وتهييئة ظروفه، بالإضافة إلى الحصول على معلومات موسعة عن العنف المدرسي، وكذا

[1]– حسان احجيج وجمال فزة، البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية، نظريات وتطبيقات، فضاء آدم للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 2019، ص33.

ظروف العمل وواقع العلاقة التربوية مع الأساتذة، باعتبارهم حلقة الوصل الأساسية بين كل هذه الأطراف في العملية التعليمية.

وقد اشتمل دليل المقابلة في صورته النهائية على (30) سؤال موزعة على أربعة محاور بالشكل الآتي:

المحور الأول: وخاص بالبيانات الشخصية للأساتذة المبحوثين.

المحور الثاني: ويدور حول عنف التلميذ الجسدي ضد الأستاذ وتدهور العلاقة التربوية داخل الصف.

المحور الثالث: ويتعلق بالعنف اللفظي للجماعة المدرسية ضد الأستاذ وضعف أدائه التعليمي داخل القسم.

المحور الرابع: ويرتبط بالعنف الرمزي للطاقم الإداري ضد الأستاذ وتدني أدائه البيداغوجي.

ج- الوثائق والسجلات Les documents et les registre : تعتبر هذه الأخيرة من الأدوات الأساسية المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات، خصوصا في البحوث الكيفية، فهي تساعد الباحث في الحصول على المعلومات التي يعجز عن تحصيلها بواسطة أدوات أخرى كالمقابلة والاستمارة...الخ، وقد استعان الباحث أثناء دراسته ببعض الوثائق والسجلات والمنشورات والتقارير الرسمية، سواءا المتوفرة على مستوى المتوسطات والخاصة بها، أو تلك التي تشمل قطاع التربية الوطنية بشكل عام، حيث تم الاستفادة منها كثيرا، فبعد الاطلاع على بعضها تشكلت لدينا صورة عن بعض مظاهر العنف المنتشرة بكثرة، وأيضا عن بعض دوافعها واتجاهاتها، ومعدلات انتشارها السنوية...الخ، ناهيك عن معرفة القوانين والضوابط الداخلية التي تسعى إلى السير الحسن للحياة المدرسية، وتحد من العنف المدرسي.

د- التجربة الشخصية L'expérience personnelle : يتجاهل اليوم الكثير من الباحثين أهمية الخبرة والتجربة الحياتية في دراساتهم العلمية السوسيولوجية، ويمرون عليها مرور الكرام، وهذا يعتبر من "النقاط السلبية التي يقع فيها جل الباحثين، لأن ذلك يُبقي دراساتهم مجرد بحوث

تجريدية غير ملموسة، مادامت لا تُحاكي تجاربهم الشخصية التي عاشوها من قبل"[1]، فالباحث الحقيقي هو الذي يعرف كيف يوظف خبراته وتجاربه الشخصية في دراسته، لأن فيها إثراء واقعي للبحث، فهو قبل كل شيء فرد من أفراد المجتمع يؤثر فيه ويتأثر به، والأكثر من هذا أن من خصائص عالم الاجتماع، هو معايشة الأحداث والوقائع فهو فاعل اجتماعي في جل القضايا التي تخص المجتمع.

وحرصا لذلك، سعي الباحث في دراسته بكل جهد وصدق استغلال كل تجاربه وخبراته السابقة في هذا الموضوع الحساس كالعنف المدرسي، بما يخدم الدراسة وأهدافها، وذلك بتدوينها وسردها كماهي، فانطلاقا لكونه تدرج في كل المراحل التعليمية بحلوها ومرها، فإن بعض الأحداث لازالت راسخة في ذهنه إلى يومنا هذا، خاصة في فترة المراهقة التي تتزامن ومرحلة التعليم المتوسط، التي تكثر فيها السلوكيات الطائشة وغير الإيجابية، وفي هذا السياق يتذكر الباحث جيدا لحالات كثيرة لعنف التلاميذ الجسدي ضد بعض الأساتذة في المتوسطة التي كان يدرس فيها، بل وفي القسم الذي درس فيه، ناهيك عن حالات العنف اللفظي والمادي والرمزي التي لا تعد ولا تحصى، فضلا عن العنف الصادر من الطاقم الإداري ومن الأساتذة أنفسهم أيضا، ولو أنها لم تكن تظهر لنا جليا نحن كتلاميذ.

3: عينة الدراسة وكيفية اختيارها

والمقصود بها مجموعة العناصر أو الوحدات المستخرجة من مجتمع البحث، والتي يتم إجراء عليها الاختبار أو التحقق، ذلك أن الباحث لا يمكنه موضوعيا اختبار جميع مفردات مجتمع البحث، بسبب الخصائص التي تميز مجتمع البحث[2]، كما أن دراسة مجتمع البحث كله يحتاج إلى إمكانيات ضخمة مادية وبشرية، وإلى زمن أطول أيضا، لذلك فإن الإكتفاء بالعينة للدراسة يحقق الهدف المرغوب.

[1]– محمد حمداوي، محاضرة في التربية المقارنة، تخصص علم اجتماع التربية ، سنة أولى ماستر، جامعة مستغانم، 2016.

[2]– عبد الكريم بوحفص، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والانسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، 193-217.

استنادا إلى ذلك، توقفت عينة الدراسة عند العدد(28) أستاذا وأستاذة، موزعين على أربع متوسطات وهي متواجدة في نواحي مختلفة من ولاية مستغانم، وقد كانت عملية انتقائهم قصدية متنوعة، بحيث تتوفر فيهم على الأقل أحد الشروط والخصائص التي أرادها الباحث، ومن أهمها:الجنس، السن، الأقدمية ...، وهي الشروط التي تساعده في إنجاح اختيار العينة لأنها تمثل الحقيقة الواقعية لهذه الفئة المجتمعية، وأيضا تعبر بصدق عن الظاهرة محل الدراسة(العنف المدرسي)، وبالتالي تحقيق أهداف الدراسة. وهنا جدير بنا التذكير بأن معظم الباحثين السوسيولوجيين يرون بأن المعيار الوحيد الذي يتم التركيز عليه في حجم العينة التي يتم بحثها في هكذا بحوث كيفية، هو معيار التشبع دون غيره، لهذا نجد أن معظم الدراسات الكيفية لا تتجاوز فيها عدد المقابلات البحثية (30) مقابلة، لأنه من غير المُجدي إجراء المزيد من المقابلات إذا كانت لا تُقدم معطيات جديدة، وبالتالي يجب على الباحث الاكتفاء فقط بالمعلومات التي تحصل عليها في تلك المقابلات، بعيدا عن عملية تكرارها وحشوها التي تكلف الجهد والوقت، وهو ما تم مراعاته في هاته الدراسة، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة:

الجدول رقم(08): يُظهر توزيع أفراد العينة حسب المتوسطة والجنس.

المتوسطة	أفراد العينة(الأساتذة)		المجموع
	ذكور	إناث	
متوسطة هواري بومدين	05	03	08
متوسطة محمد شريف سي سعود	02	04	06
متوسطة أحمد بوتشاشة	02	06	08
متوسطة بشير ورثال	01	05	06
المجموع	10	18	28

المصدر: من إعداد الباحث.

الفصل الأول

سوسيولوجيا العنف في المدرسة الجزائرية

تمهيد:

العنف ظاهرة اجتماعية متجددة وقديمة قدم المجتمع البشري، تعددت أسبابه وتنوعت أشكاله ومظاهره، بتعدد وتنوع مجالات الحياة الاجتماعية وتعقيداتها، وقد ازداد هذا العنف بشكل رهيب في السنوات الأخيرة، لاسيما وأن العالم يشهد ثورة تكنولوجية هائلة، الأمر الذي أصبح يهدد حياة الأفراد واستقرار المجتمع ومؤسساته، مما فتح المجال أمام مختلف الاتجاهات النظرية للبحث في سياقاته.

وتعتبر المؤسسات التربوية الجزائرية واحدة من المؤسسات الإجتماعية التي أصبحت تعاني بشدة مجموعة من السلوكيات التي تحمل في طياتها مظاهر عنف، وهو ما أدى إلى عرقلة السير الحسن للحياة المدرسية، نتيجة تأثر الأطراف التربوية بهذا العنف سواء كان هذا العنف مباشر أو غير مباشر. في هذا الفصل سنحاول الخوض في جل التفاصيل التي تحيط بالعنف بالمدرسة الجزائرية.

أولا: التعريف السوسيولوجي لظاهرة العنف:

إن النظرة السوسيولوجية لظاهرة العنف تستوجب منا الوقوف عليها بصفتها ظاهرة اجتماعية ينظر إليها من زاوية علم الاجتماع العام.ومن زاوية الاتجاهات الكبرى في علم الاجتماع والتي تمثلها كل من البنائية الوظيفية و التفاعلية الرمزية والصراعية.

فمفهوم العنف في دلالاته يحيل إلى مفاهيم أخرى مقاربة من المعنى على غرار العدوانية والانحراف والصراع..... مما يضع السوسيولوجي في حيرة والتباس لتحديد المعنى الحقيقي له، ففي قاموس علم الاجتماع ورد تعريف العنف على أنه" تعبيرا صارما عن القوة التي تمارس على حياة الفرد والجماعة على حدّ سواء، ويتميز العنف بالقوة الظاهرة بمعنى أنها تتخذ أسلوبا فيزقيا كالضرب على سبيل المثال أو تأخذ تلك القوة صورة الضغط الاجتماعي، وتعتمد مشروعية العنف على مدى اعتراف المجتمع به".[1]

أما دوركايم ربط العنف بمفهوم اللامعيارية إذ بالنسبة له اللامعيارية في المجتمع تنتج عنها حالة من الفوضى التي تؤدي حتما إلى اختلال التوازن ومن ثم إلى العنف، فالبالنسبة للوظيفيين العنف يرمز لدلالة داخل السياق الاجتماعي حيث يكون له اتجاهين إما يكون نتيجة فقدان التواصل والارتباط بالجماعات الاجتماعية التي تقوم وترشد السلوك وتوجهه، أو يكون نتيجة اللامعيارية التي تحدث عنها دوركايم والتي تفقد الضبط الاجتماعي.

وترى الوظيفية كذلك أن العنف يكون أحيانا نتيجة الفطرة العدوانية التي يولد عليها الطفل والتي تجعله يسلك سلوك العنف لأن لا يعرف سلوك غيره، هذا ماجعل البنائية الوظيفية تعتبر العنف مسألة وظيفية وغير وظيفية مرتبط بالسياق الاجتماعي الذي قد يحدث فيه.

في حين التفاعلية الرمزية ركزت نظرتها للعنف من زاوية الأسرة حيث رأت أن العنف داخل الأسرة مرتبط بتغيير أدوار الأفراد داخلها وزيادة الصدام فيما بينهم، وأنه يتطور وفق مظاهر التواصل داخل الأسرة وبنية العلاقات.

[1]– محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979، ص209

في حين اعتبرته نظرية الصراع على أنه صراع طبقي يقوم على أسس ماديّة ليبقى هذا المفهوم في نظرية الصراع مقرونا بالسياسة فكارل ماركس رأى بأن تاريخ المجتمعات هو تاريخ صراع بين الطبقات، الصراع بين من يملك وسائل الإنتاج والخبرات وبين من لا يملك، وقد أخذ الصراع أشكالا مختلفة بين طبقات الأحرار والعبيد في المجتمعات العبودية، وفي المجتمع البورجوازي الحديث الذي قام على أنقاض المجتمع الإقطاعي الذي عرف بدوره صراعا بين البورجوازية و البروليتاريا[1].

وقد عرفه السوسيولوجي الأمريكي نيو برج على أنه" هو كل فعل من أفعال التدمير والتخريب وإلحاق الأضرار والخسائر التي توجه إلى أهداف أو ضحايا مختارة أو ظروف بيئية أو وسائل أو أدوات، والتي تكون آثارها ذات صفة سياسية من شأنها تعديل أو تقييد أو تحوير سلوك الآخرين في موقف المساومة والتي لها نتائج على النظام الاجتماعي"[2]

كما يعرف عند بعض السوسيولوجيين على أنه"يستعمل علماء الإجتماع مصطلح العنف للتعرف بكل سلوك يهدف إلى إيذاء الآخرين عاطفيا أو جسديا، فيصبح الاعتداء إذًا موجه لإيذاء كائن من نفس النوع"[3]. وفي مفهوم آخر: هو" الإيذاء باليد أو اللسان أو الفعل أو الكلمة في الحقل التصادمي مع الآخر"[4].

أما عند السوسيولوجي"**بورديو**" فقد أصبح مفهوم العنف أكثر اتساعا في دلالاته الإيحائية ومكوناته البنائية، "إذ نقل مفهوم العنف من العلم الحسي المتعلق بالإيذاء الجسدي إلى العنف غير المرئي الذي يكون مخفي ويتجلى في شكل رمزي، ويأخذ هذا النوع من العنف صورة رمزية خفية ملتبسة تمكن ممارسها من الوصول إلى غايته وتحقيق مايصبو إليه، من سيطرة

---

[1]– عقيل الناصري ، المكثف حول العنف، الحوار المتمدن دراسات وأبحاث في التاريخ والتراث واللغات، 2017/11/03، https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=577964

[2]– سعدي محمد، سوسيولوجية الطفولة المعنفة والاجرام مقاربة نظرية حول آثار العنف الأسري على الطفولة، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد2، المجلد 9، 2016، ص140

[3] – محمد يسرى عيسى، الإرهاب والشباب ، ط2، الإسكندرية، 1977.

[4] – خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة، ط1، بيروت، 1984، ص138.

وهيمنة دون اللجوء إلى القوة الواضحة والمعلنة، وهو موجود في كافة المجالات السياسية والاجتماعية والفكرية"[1].

إن العنف سوسيولوجيا يعتبر ظاهرة اجتماعية عبر عنه كل الباحثين أنه كل سلوك عدواني يؤذي الغير وبذلك هو نتيجة قوة وسلطة قاهرة، يكون كنتيجة حتمية للاجتماع البشري ومادام التفاعل الاجتماعي مستمر مادام الصدام والصراع دائم.

ثانيا: الجذور التاريخية للعنف

إن الدارس لتاريخ الفكر الإنساني يلاحظ جليا أن العنف قد اقترن وجوده بوجود الكائن البشري، بل حتى قبل ذلك بكثير، حيث ساد العنف أيضا بين غير البشر منهم، مما يعني أن العنف وجد قبل خلق آدم عليه السلام، وقد تجسد في أشكال وأساليب مختلفة، وهذا ما ورد في القرآن الكريم لقوله تعالى **{ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ }** (سورة البقرة:الآية 30). وقد كانت أول جريمة قتل تشهدها البشرية على سطح الأرض حادثة قتل قابيل لأخيه هابيل، وهو ما ذكر في القرآن الكريم لقوله تعالى **{ فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ}** (سورة المائدة: الآية 30) ، ومنذ ذلك التاريخ ظل الإنسان يمارس العنف بمختلف صوره وأشكاله.

وبالعودة إلى تاريخ الحضارات يُفاجأ المرء بهول المأساة التي مرت بها الإنسانية من جراء العنف والتعسف الاستبدادي، فالحضارات السومرية والبابلية والفرعونية وغيرها لم تشيد إلا على جماجم المستضعفين من أبناء البشرية[2]. ولهذا تظهر الأحداث التاريخية المتعاقبة على أن العنف لم يختص بعصر أو زمان دون آخر، بل بقي حاضرا في حياة الإنسان طوال تاريخه، يؤثر فيه ويتأثر به، وهو ما أكده ابن خلدون في كتاباته المختلفة بقوله" أن العنف نزعة

[1]– علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، مجلة الشؤون الاجتماعية ، العدد 104، 2008، ص165.

[2]– ماجد الغرباوي، تحديات العنف، العارف للمطبوعات، ط1، بيروت، 2009، ص29 .

طبيعية، ومن أخلاق البشر فيهم الظلم والعدوان، بعض على بعض، فمن امتدت عينه إلى متاع أخيه امتدت يده إلى أخذه إلى أن يصده وازع ". وقد عبر عنه أيضا فرويد في كتاب قلق الحضارة خلال وصفه للإنسان ومدى علاقته بالعنف بقوله: " ليس الإنسان ذلك الكائن الهادئ والمسالم ذو القلب المتعطش للحب، والذي يقال عنه إنه يدافع عن نفسه إذا ماهوجم، إنه على من ذلك، كائن يختزل في أعماق ذاته قدرا من العدوانية "[1].

في العصور الوسطى، تصاعدت الحروب الدينية والصراعات السياسية على مدى قرون طويلة، شهدت أوروبا صراعات دموية تضمنت حروبًا دينية، مثل الحروب الصليبية، بالإضافة إلى حروب الاستعمار والتوسع الاستعماري للدول الأوروبية في مختلف أنحاء العالم. أما العصر الحديث فشهد حروبًا عالمية كبرى، مثل الحربين العالميتين الأولى والثانية، التي أسفرت عن ملايين الضحايا وتدمير هائل، وقد تزايدت أيضا أعمال العنف السياسي في القرن العشرين، مع اندلاع الثورات والحروب الأهلية والصراعات الإيديولوجية، مثل الحرب الباردة بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي. ومع التقدم التكنولوجي تطورت أساليب العنف أيضا، حيث أدت التقنيات الحديثة إلى زيادة قدرة التدمير والوقوع في صراعات عنيفة ليصبح العالم في مواجهة أشكال مختلفة من العنف في العصر المعاصر، تشمل الحروب والنزاعات الإقليمية، والعنف الجماعي والإرهابي، والعنف الأسري والاجتماعي، والاحتجاجات والتظاهرات السلمية التي قد تتحول إلى أعمال عنيفة.

ولعل من أبرز التعابير لفهم تلك الفترة التاريخية، ماعبر عنه هوبز بوصفه أن الطبيعة الإنسانية مميزة بالعنف، حيث يرى أن البشر يتحركون وفقًا لرغباتهم، وأن هذه الرغبات غالباً ما تكون جشعة ومستبدة، وقد تكون هذه الرغبات نتيجة لكونها بديلاً ذاتيًا للاحتياجات الحيوية، أو لأن إشباعها يشكل دافعا كافيا في حد ذاته للسعي إلى التجديد[2].

[1]– ماجد الغرباوي، نفس المرجع، ص30.

[2]– ينظر: ر. بودون و ف. بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت، 1986، ص394.

إذن من المستحيل إيجاد مرحلة تاريخية لم يسد فيها العنف بشتى أنواعه، حتى ولو كان ذلك لمدة زمنية قصيرة، مما يعني أن العنف ليس سلوكا جديدا تعرف عليه الإنسان إبان تصاعد لهيب الثورات الاجتماعية والسياسية، والتي تعكس بشكل أو بآخر حجم التطور الذي عرفه الإنسان على مستوى تفكيره وتطلعاته، وإنما هو عنصر ملازم له على مر التاريخ.

ثالثا: مفاهيم أساسية مرتبطة بمصطلح العنف

إن فهم ظاهرة العنف فهما معمقا ودقيقا، يبدأ بالتحديد الواضح لمعنى مصطلح العنف، فهذا الأخير، تتداخل معه مجموعة من المصطلحات والمفاهيم التي لا تقل غموضا عن مفهوم العنف، بل أن تفسيره يمر عبر الإحاطة الشاملة لهذه المفاهيم، لذلك رأى الباحث إلى ضرورة التعرض لهذه المصطلحات من أجل رفع الغموض عن ظاهرة العنف، ومن أهمها مايلي:

1. العدوانية: ظل مفهوم العنف والعدوان وطبيعة العلاقة بينهما، لفترات طويلة يثير سجالا حادا بين المفهومين، فالبعض يرى أن العنف والعدوان هما وجهان لعملة واحدة، إذ يعرفه لين بأنه " كل فعل عنيف موجه لهدف معين، وقد يكون هذا الفعل بدنيا أو لفظيا، وهو بمثابة الجانب السلوكي للانفعال الغضب والهياج والمعاداة"[1].

أما البعض الآخر فيرى أن طبيعة العنف مادية، بينما العدوان يشتمل على جانب مادي وآخر لفظي، إضافة إلى كون العنف سلوك ظاهر يستهدف إلحاق الأذى بالأشخاص وتدمير الممتلكات، بينما العدوانية لكي تكون عنفا يجب أن تتوافر فيها شروط الظهور، لأن هناك سلوكات عدوانية تتميز بالخفاء والكمون"[2].

الجدول رقم(09): يبين أوجه الاختلاف بين العنف والعدوانية[3].

العنف	العدوان

[1]– عزت سيد إسماعيل، سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، منشورات ذات السلاسل، ط1، الكويت، 1988، ص26.

[2]– رجاء لحويدك، ماهية السلوك العدواني وأهم المفاهيم المرتبطة به، مجلة أنفاس نت، 2017.

[3]– حسان ساردو، العنف المدرسي بين المدرس وتلاميذه واستراتيجيات تعاملهم حيال بعضهم البعض في المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس والأرطفونيا، جامعة وهران 2، 2020–2021، ص19.

محدد وهو صورة من صور العدوان.	أشمل وأوسع من العنف.
سلوك واضح وظاهر يعتمد على القوة.	صورة غير واضحة ولايعتمد بالضرورة على القوة.
يهدف إلى السيطرة على الآخرين	قد يكون صورة نقاشية بسيطة.
يهدف إلى الموت والإذلال والإخضاع	له نفس الأهداف مع العنف
التطاول على حرية الآخرين	العدوان هو كذلك تطاول على حرية الآخرين
العنف يكون مؤقتا ويأتي كرد فعل لأسباب معينة وقد تزول بزوال السبب أو المنبه	العدوان هو طبع دائم يتصف به الشخص وسلوك مستمر

2 . التنمر: وهو الاستقواء على الآخرين، ويعرف على أنه مظهر من مظاهر العنف يصدر عن شخص أو مجموعة أشخاص نحو شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص الأقل قوة، سواء جسديا أو نفسيا، ويتخذ الأشخاص المتنمرين أسلوب التخويف والتهديد، أو التهريج والسخرية، ويمارس التنمر في أماكن مختلفة أبرزها المدارس وأماكن العمل [1].

3. الإكراه: هناك عدة كتابات بحثية تناولت هذا المفهوم، لكن يبقى أبرزها كتابات إيميل دوركايم، حينما استخدم المفهوم في مواضع عديدة، سواء بالكلمة الصريحة أو بالمعنى الضمني، فبالنسبة له الإكراه هو مقياس لما هو اجتماعي وغير اجتماعي، خاصة وأن كل مجتمع يلزم أفراده مجموعة من المقاييس والمعايير والقيم، وأي تجاوز لها ينتج عنه عقوبات ردعية، إذ يقول في هذا الشأن" يستدل على واقعة اجتماعية ما بالقدرة على الضغط الخارجي الذي تمارسه أو تستطيع ممارسته حيال الأفراد، وإن وجود هذه القدرة يستدل عليها إما بوجود

[1]– أحمد فكري ورمضان علي، التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ط1، مصر، 2015، ص21.

عقوبة محددة، وإما بالواقعة التي تبديها هذه الأخيرة في وجه كل محاولة فردية تنطوي على العنف نحوها"[1].

4. القوة: في مفهومها العام والشامل تعني مقدرة الفرد على التحكم وفرض السيطرة والإرادة على الآخرين لتحقيق غرض ما، وفي علم الإجتماع تتضمن مجموعة من المعاني والدلالات منها "السيطرة على الآخرين، والتدخل في شؤونهم وحريتهم وإجبارهم على العمل بطريقة معينة"[2]. أما فرويد فيقول في هذا الشأن "سوف نطلق اسم العنف على القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخبراتهم بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع والهزيمة".[3]

5. الانحراف: بمجرد سماع لفظ انحراف، نفهم على أنه كل فعل أو سلوك غير سوي، ولا يتوافق مع المعايير والقيم الاجتماعية السائدة، وقد يكون الانحراف في الفكر أو الرأي، كما يطلق على صاحبه بالشخص المنحرف.[4]

6. الإساءة: يعرف جال (Gelles) الإساءة على أنها شكل من أشكال العنف، تأخذ أنماطا عدة منها الجسدية واللفظية والنفسية، يمارسها أحد الأطراف ضد الطرف الآخر لإرغامه على القيام بأفعال معينة، أو الإعراض عن أخرى.[5]

7. الغضب: يحيط بمفهوم الغضب الكثير من الغموض والإبهام، لكونه يرتبط بمفاهيم عدة كالتعصب، كما يأخذ معان متعددة، فالغضب هو " انفعال سيء يصاحبه رغبة في الاعتداء والإيذاء والتدمير وإنزال الضرر بالآخرين أو بالذات"[6]. فالشخص كثير الانفعال تكون درجة

---

[1]– حنة أرندت، في العنف، ترجمة إبراهيم العريس، دار الساقي، ط1، بيروت، 1992، ص48.

[2]– الصالح مصلح، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999، ص411.

[3]– محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، مرجع سبق ذكره، ص127.

[4]– محمد سلامة محمد غابري، الانحراف الاجتماعي ورعاية المنحرفين، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،1980، ص5.

[5]– معتز سيدي عبد الله، العنف في الحياة الجامعية، منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية، القاهرة، 2005، ص653.

[6]– طه فرج، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، الكويت، 1993، ص571.

السيطرة على نفسه ضعيفة، لذلك نجد أن أكثر الأشخاص انفعالا أكثرهم إقداما على ارتكاب حماقات أو سلوكات غير مرغوبة.

8. التعصب: تشير معنى كلمة تصعب في اللغة الإنجليزية إلى " الحكم المسبق، وهي صفة يتميز بها كل الأشخاص، فنجد شخص متعصب لفكرة أو لبعض الأشياء ضد رأي الآخر"[1].

ويرى صافي أن التعصب هو التشدد بصحة الرأي، وعدم الاستعداد لتقبل الرأي الآخر حتى لو كان على صواب[2]. فالتعصب ضد التسامح، والانغلاق ضد الانفتاح، والتحجر ضد التفكير، ورفض الآخر وعدم قابلية التواصل والتعايش والتوافق معه، ومعاني التعصب ممقوتة ومذمومة[3].

بناءا على ذلك، فإن تعصب الشخص لفكرة أو رأي معين، ورفض وجهة نظر أو أفكار الآخرين، فيه نوع من التشدد، وغالبا ما يؤدي إلى العنف، لكن ليس بالضرورة كل شخص متعصب هو شخص عنيف.

9. القمع: عُرف هذا المصطلح على أنه "أي قسر ترغيبي أو ترهيبي يفرض على الإنسان إما للقيام بفعل أو الامتناع عنه سواء في التفكير أو القول أو السلوك أو العمل، أي أنه نقيض الحرية المطلقة التي هي انعدام القسر".[4]

في موضع آخر جاء تعريف القمع على النحو التالي" كل نظرة دونية لأي إنسان، وكل تعصب قبلي أو عائلي أو ديني أو قومي أو مذهبي أو سياسي، وكل رفض للحوار والتعاون والتنسيق، وكل استهتار بالأخلاق والحريات والقوانين الخادمة للإنسان، وهذه المظاهر ماهي إلا جزء يسير من مظاهر قمع الآخر"[5].

---

[1]– روبرت مكلفين و ريتشارد غروس، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، دار وائل للنشر، عمان، 2002، ص247.

[2]– خالد صافي، التعصب الأعمى داء يبحث عن دواء، جريدة إيلاف العدد، لندن بريطانيا، 2007، ص3.

[3]– عادل الدمخي، التعصب، مظاهره، أسبابه ونتائجه– البعد الشرعي، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 2008، ص57.

[4]– إبراهيم زكريا، مشكلة الحرية، مكتبة مصر، القاهرة، 1972، ص18.

[5]– محمد نجاح، العقل العربي والقمع، مجلة المعرفة، العدد366، سوريا، مارس1974، ص42–43.

رابعا: تعريف العنف المدرسي:

لقد عرفت المجتمعات مؤخرا ظواهر جديدة صاحبتها جملة من السلوكيات السلبية التي أثرت على الواقع المعيش، أهمها العنف في الوسط المدرسي، مما دفع إلى تحويل المدرسة إلى مجال صراعي بامتياز ويُعرف العنف المدرسي على أنه "أي أذى مقصود يلحقه الطفل بنفسه أو بالآخرين سواء كان هذا الأذى بدنيا أو معنويا مباشرا أو غير مباشر، صريحا أو ضمنيا وسيليا أو غاية في حدّ ذاته كما يدخل أيضا في إطار هذا السلوك أي تعدي على الأشياء أو المقتنيات الشخصية بشكل مقصود سواء كانت هذه الأشياء ملكا للفرد أو للغير"[1].

يعتبر العنف المدرسي سلوك مرفوض اجتماعيا ومظهرا سلبيا يؤثر على سير النظام التربوي، لأنه يلحق الأذى بالفاعلين التربويين مهما كان شكله، وهناك من يعرف العنف المدرسي كونه" تعدي للتلميذ أو عدد من التلاميذ على غيره أو على أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل أو بالتخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية مم يدفع المتعدي عليه إلى الشكوك أو الاشتباك مع المتعدي على أن يتم ذلك في الفصل أو في خارجه أو في نطاق المدرسة"[2].

سوسيولوجيا، فإن العنف المدرسي هو إعادة انتاج للعنف الاجتماعي، إذ ما يمارس داخل المدرسة من عنف ما هو إلا انعكاس لما يحدث من عنف في المجتمع، حيث من يقوم بالعنف ضدّ غيره يحمل شعورا مكبوتا في داخله لشخصية في الحقيقة عاشت سلوكات عنيفة في حياتها وفي بيئتها، فعلى سبيل المثال قد يقلد الطفل أحد والديه في ممارستهم للعنف، أو يعبر من خلاله ما يعيشه في أسرته بما أنها هي المسؤولة على تنشئته وهي من أهم العوامل التي تلعب دورًا بارزًا في ظهور سلوكات العنف لدى الأفراد، خاصة المراهقين منهم، فظروف الأسرة تؤثر بشكل كبير على سلوكيات الشباب وتدفعهم إلى العنف، ولكي نقرب المعنى أكثر، فإن

[1]– محي الدين أحمد حسين، التنشئة الأسرية للأبناء الصغار، الألف كتاب الجزء 2، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1987، ص207–208

[2]– إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، العنف المدرسي مفهومه أسبابه وعلاجه، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014، ص51

الأسرة هي النواة الأولى للتنشئة الاجتماعية، والتي تعنى بإشباع الأفراد القيم والمعايير والعادات والتقاليد والسلوكيات السوية، بهدف تهيئته للعيش والتفاعل في المجتمع، وهذه القيم تحدد السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب فيه، مثل العنف، فإذا افتقرت الأسرة إلى التربية الصحيحة والحميدة والرعاية النفسية والعاطفية اللازمة، فإن ذلك يؤدي إلى انحراف سلوكي لأبنائها ومن ضمنها العنف في المدارس[1].

كما قد يكون سلوكه العنيف نتيجة علاقات رفاقية مع أصدقاء يتبنون هذه السلوكات العنيفة، خصوصا في فترة المراهقة، إذ لا تقل جماعة الأقران أهمية عن الأسرة والمدرسة في تكوين الأفراد، فإضافة إلى الدور الذي تقوم به الأسرة يساهم الانتماء لجماعة الأقران بدور فعال ورئيسي في نمو وتنشئة الأطفال والمراهقين اجتماعيا ونفسيا، وذلك من خلال إكسابهم أنماط سلوكية جديدة وتعلم مهارات تفاعل جيدة، كما أنهم يجدون في جماعة الأقران فرصة لاختبار ما تعلموه في الأسرة من أنماط سلوكية وقيم اجتماعية، وقد يحدث أن القيم ومعايير المجتمع التي تعلموها من الأسرة يتم التضحية بها ويتقبلون قيم ومعايير جماعة الأقران، خصوصا في سنوات المراهقة التي تعد فترة صعبة في حياة الفرد. وغير بعيد عن واقعنا المعاش، فمعظم ما نشاهده مؤخرا من قصات شعر غريبة، وموضة اللباس، وطريقة التعبير والتفكير وغيرها من الأشياء، تكون بدافع العناد والتنافس مع الأصدقاء.

وقد أشار الدين الإسلامي إلى أهمية حسن الرفقة والصداقة، وأثرها في حياة الفرد في اكتساب القيم والأفكار والسلوكيات، فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: **{الرجل على دين خليله، فلينظر أحدكم من يخالل}**.(رواه الترمزي)[2] .

سادسا: أبرز الاتجاهات النظرية المفسرة لظاهرة العنف المدرسي:

تعددت وتنوعت الاتجاهات النظرية التي تناولت موضوع العنف بالدراسة والتحليل، حيث

[1]– عبد الله الغانم، جرائم العنف وسبل مواجهتها، كلية نايف للعلوم الأمنية، ط1، الرياض، 2004، ص110.

[2]– طه عبد العظيم حسين، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي ، مرجع سبق ذكره، ص74.

حاولت من خلالها إعطاء تفسيرات لجذور العنف، وقد كان التباين واضحا في تفسيراتها، نظرا للتوجهات الفكرية والأدوات المنهجية التي تستند عليها كل واحدة منها، ومن هذه الاتجاهات نجد:

1. الاتجاه السيكولوجي: يتزعم هذا الاتجاه سيغموند فرويد(sigmund freud) رائد مدرسة التحليل النفسي، حيث ترى هذه المدرسة على أن العنف والعدوان عبارة عن سلوك شعوري نابع عن وعي، وهو نتيجة لغريزة الموت التي تحركها الغريزة العدوانية والتدميرية، وأطلق عليها فرويد اسم (تاناتوسTanatos)، وتقابلها في ذلك غريزة الحياة أو ما يعرف بالليبيدو، وأطلق عليها (ايروسEros)، وهي تعمل على حفظ الفرد بدافع الحب والجنس[1]، ويعتبر فرويد أن شخصية الفرد تتألف من ثلاث عناصر متناقضة ومتصارعة وهي:[2]

الهو: هو مجموعة من الغرائز والصراعات الأنانية في الإنسان، ويتميز بقيامه على أساس مبدأ اللذة، ويُعرف أيضًا بالنفس العدائية.

الأنا: وهو المسؤول عن التوازن النفسي والاجتماعي السوي أو غير السوي للفرد، تعتمد سوية أو انحراف السلوك على وظيفة متوازنة للأنا، حيث تسعى لتحقيق مطالب الفرد الشهوانية ضمن إطار المجتمع وقيمه ومثله العليا.

الأنا الأعلى: تتضمن القيم المثالية التي يكتسبها الفرد من أسرته والمؤسسات الاجتماعية، وتشمل أيضًا النواهي التي يتلقاها من والديه.

وبناءا على ذلك، فسر فرويد الانحراف الإجرامي للأفراد إلى ضعف أو انعدام الأنا الأعلى في القدرة على قمع الدوافع العدوانية للمجتمع، كما حاول جاهدا في دراسته أن يبرز الجانب الغامض في الشخصية الإنسانية، وهو الجانب العدواني الذي يدفع الفرد إلى القيام بأي شيء

[1]– مليكة بن زيان، العنف والمقاربات المفسرة له، مجلة الخلدونية، مج12، العدد2، 12–2020، ص68.

[2]– عبد المجيد وسيد أحمد منصور وزكريا أحمد الشربيني، سلوك الإنسان بين الجريمة والعدوان والإرهاب، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 2003، ص154.

لتحقيق نزواته ورغباته حتى على حساب مقربيه.

فأصحاب هذا التيار يرون أن العنف ينشأ نتيجة التصادم بين الفرد ونفسه، وبين متغيرات العالم الواقعي التي يتفاعل معها، عندما تدفع رغباته الفردية إلى تحقيق هدف معين وتواجه عوائق، ينغمس في صراع نفسي محتدم، فتتزاحم عليه قوى متعددة تجبره على اتخاذ قرارات متضاربة، ما يؤدي إلى تشتته وتوتره، ويتحول هذا الصراع إلى سلوك عنيف، أما ميلاني كلاين(Melanie klein) فترى أن العنف يصبح جزءًا من حياة الطفل منذ بداية حياته، وتعزو هذا العنف إلى العلاقة الأولية بين الأم والطفل خلال تجربة الرضاعة، فعندما يرضع الطفل لا يبتلع الحليب فحسب، بل يتشكل لديه صورة عن الأم وعن نفسه في الوقت نفسه، فإذا كانت هذه التجربة إيجابية ومشبعة بالارتياح والطمأنينة، فإن الطفل يكتسب صورة إيجابية عن الأم، وهذا ما يسمى به "صورة الأم الصالحة"، أما إذا كانت التجربة مؤلمة أو محبطة، ولم يشعر الطفل بالرضا والارتياح، فإنه يكتسب صورة سلبية عن الأم، وهذا ما تسمى به "الأم السيئة" وتؤدي هذه التجربة إلى تكوين العنف داخل الطفل[1].

كما يفسر بعض النفسانيين العنف عن طريق الإحباط، ويعني ذلك أن الفرد ينتج سلوكا عنيفا عندما يواجه عائقا في تحقيق الهدف المرغوب لديه، فالفرد ينزع إلى العدوان نحو الأشياء التي تعيقه عن الوصول لأهدافه أو الإفصاح عن رغباته وانفعالاته الهامة، ولا يعد الإنسان عنيفًا بطبعه، وإنما يصبح العنف نتيجة للإحباط الذي يتعرض له[2].

تعرضت نظرية مدرسة التحليل النفسي للعديد من الانتقادات بسبب افتراضها بأن جميع سلوكيات الإنسان تنبع من غرائزه، وأنه لا يستطيع السيطرة على عدوانيته أو سلوكه، كما أنها تجاهلت دور العوامل الاجتماعية والثقافية في تكوين الشخصية. ومع ذلك، فإن تفسيرات مدرسة

[1]– عبد المجيد، نفس المرجع، ص68– 69.

[2]– هشام طاوس، التكفل المعرفي لضحايا العنف الزواجي، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2010، ص125.

التحليل النفسي تظل مهمة لعلاج المنحرفين عن السلوك الطبيعي، وللتعرف على دوافعهم الحقيقية وراء سلوكياتهم العنيفة.

2. الاتجاه البيولوجي: يرى أتباع هذا الاتجاه أن العنف مرتبط بعوامل بيولوجية مكونة للإنسان، حيث يعتبرون أن هرمون الذكورة المعروف باسم "الأندروجين" هو السبب المباشر وراء وقوع العنف بشكل كبير بين الرجال، والذي يفرز بنسبة عالية في أوقات النهار، مما يزيد حدة الغضب لدى الشباب، بينما يقل إفرازه عند المساء[1].

ويعدُ العالم **لومبروزو**(Lombroso) من أبرز روَّاد هذه النظرية، والذي يقر بوجود علاقة متينة بين السلوك الاجتماعي ومظهر الجسم، خاصةً ملامح الوجه، إذ أظهرت دراسته أن فكرة التكوين الفطري تلعبُ دورًا في تفسير السلوك الإجرامي، وبرأي **ويليام شيلدون** (william sheldon)، فالسلوك الإنساني بشكل عام هو نتيجة للتشكل الجسمي، وبالتالي يُمكن التنبؤ به عبر قياسات دقيقة وتحليلات لجميع ملامح الجسم المرئية[2].

أما **لورنز**(Lorenz) فقد أكد على أن العدوانية عند الإنسان والحيوان هي سلوك ولادي، وأن هناك سلسلة من المنبهات والاستجابات التي تؤدي إلى السيطرة على هذا السلوك، وبالتالي فإن الميول العدوانية تعتبر استجابات موروثة وغير متعلمة يتم تزويد الفرد بها منذ ولادته، ويمكن تعديل صورة هذه الاستجابة من خلال الواقع والممارسة[3].

كما توجد عوامل بيولوجية أخرى تساهم في ظهور السلوك العنيف لدى الفرد، ومن بين هذه العوامل: الضعف العقلي، العاهات، مرحلة المراهقة، دور الغدد الصماء، وحدوث خلل في الإفرازات، بالإضافة إلى أن الذكور يظهرون سلوكًا أكثر عنفا من الإناث، ويُربط في بعض

[1]– محمد عثمان منيب تهاني ومحمد سليمان عزة، العنف لدى الشباب الجامعي، جامعة نايف العربية للبحوث الأمنية، الرياض، السعودية، 2007، ص 20.

[2]– سهام وناسي، العنف الأشكال والعوامل والنظريات المفسرة له، مجلة أفاق للعلوم، جامعة الجلفة، العدد التاسع، سبتمبر 2017، ص258.

[3]– جليل وديع شكور، العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، ط1، بيروت، لبنان، 1997، ص51.

الأحيان بين العدوان والعنف والأساس البيولوجي أو الحيوي في شكل كوموزوم (XYY) عند الذكور، ولكن هذا ليس كافيا لتفسير السلوك الإجرامي ولا يمكن اعتباره السبب الرئيسي للسلوك العنيف[1]. إن التغيرات البيولوجية للمراهقين تلعب دورا كبيرا في السلوك العنيف داخل المؤسسات التربوية .

وبحسب علماء النفس والوراثة، فإن بعض الصفات الأساسية للفرد تنتقل إليه من أبويه وأسلافه، ومن بين هذه الصفات يمكن أن يكون السلوك الجانح واحدًا منها، حيث أثبتت عدة دراسات بأن الأطفال يشبهون آبائهم في الجوانب الجسدية والعقلية والسلوكية والعاطفية، وهناك قول قديم يقول بأن " وصمة الإجرام تجري في عائلات معينة"، ومن خلال دراسة التاريخ العائلي للمضطربين في السلوك والتوائم المتماثلة، وجد أن نسبة الإجرام تكثر في بعض العائلات وأنه في حال كان أحد التوائم مجرمًا، فمن المحتمل أن يكون الآخر أيضا مجرما في حال كانت الأخوة التوأم غير المتماثلين[2].

على الرغم من أن هذه النظرية تشير إلى وجود بعض الارتباط بين الوراثة والإجرام، إلا أن هذا الاختلاف بين التوائم المتماثلة وغير المتماثلة لا يمكن استخدامه كدليل كافٍ على وراثة الإجرام. يرجع ذلك إلى أن العوامل الأخرى، مثل التشابه في البيئة الاجتماعية والتعلم والتجربة والموقف، يمكن أن تؤدي إلى تماثل كبير في السلوك الإجرامي بين التوائم المتماثلة.

3. الاتجاه السوسيولوجي: تتمحور هذه المقاربة، حول العوامل النفسية والاجتماعية التي أدت إلى استخدام العنف والعدوان كوسيلة للتعبير عن الذات، ومواجهة الصعوبات الاجتماعية، وتتناول العوائق والظروف التي تسبب صعوبات في تحقيق الأهداف وتعمل على تأجيج الفوارق الاجتماعية، وبالتالي تتجاوز هذه المقاربة البحث عن الأضرار الملموسة للعنف والتدمير، وتركز على النتائج النفسية والاجتماعية السلبية التي تنشأ عن هذا السلوك في المجتمع المحيط. ينطوي هذا الاتجاه على عدة نظريات سنقوم بعرضها على النحو الآتي:

[1]– عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية المجرم، دار الراتب الجامعية، مصر، 1997، ص70.

[2]– مليكة بن زيان، العنف والمقاربات المفسرة له، مرجع سبق ذكره، ص71.

1.3. نظرية ابن خلدون: إن أساس مفهوم العصبية عند ابن خلدون هو الاستعداد الفطري الذي يدفع الفرد إلى نصرة قريبه بالدم والدفاع عنه. فبالنسبة لابن خلدون أن العنف نزعة طبيعية أو من أخلاق البشر فيهم الظلم والعدوان، والعدوان كفعل عنيف هو العامل الموقظ للعصبية ويستهدف في المقام الأول شؤون المعاش، ولذلك تجدهم يختصمون باستمرار على مواطن الرزق بل والاعتداء على الأموال والممتلكات دون أدنى حرج، ويتجلى ذلك في قوله " فمن امتدت عين إلى متاع أخيه امتدت يده إلى أخذه"[1].

2.3. نظرية التعلم الاجتماعي: يرى أصحاب هذه النظرية أن العنف يمكن تعلمه من خلال عملية التفاعل الاجتماعي، لذلك يركزون في دراساتهم على تأثير التعلم من خلال النمذجة، وهي العملية التي يتعلم فيها الأفراد من خلال مشاهدة وتقليد سلوكيات الآخرين، إذ يؤكد باندورا على التأثير الحاسم للنماذج والتقليد في العدوان، حيث يمكن للأطفال تعلم السلوك العدواني عن طريق ملاحظة سلوك الكبار وتقليدهم، كما يوضح باندورا أن تعرض الأطفال لنماذج العدوان والعنف بشكل متكرر يزيد من احتمالية تبنيهم لهذا السلوك[2].

وقد ركز باندورا في تحليله للسلوك العدواني على ثلاث مواضع وهي: طريقة اكتساب هذا السلوك، والدوافع المحفزة على القيام بهذا السلوك، والظروف المساندة في أدائه[3]، كما يرى بأن عامل التعزيز والمكافأة يساهم في ترسيخ السلوك العنيف لدى الفرد، ويكون هذا التعزيز عبر الإشادة بالشخص العنيف وحتى مكافأته أحيانا، ويعرف هذا النوع بالتدعيم الإيجابي كمكافأة شخص ما لانتقامه لصالح شخص ما أو مجموعة ما، أو التدعيم السلبي والذي يحدث من خلال إزاحة المنبهات والظروف المؤذية عن الفرد الذي بطريقة عدوانية[4].

---

[1]– علي سموك، إشكالية العنف في المجتمع الجزائري من أجل مقاربة سوسيولوجية، ديوان المطبوعات الجزائرية، قسنطية، الجزائر، 2006، ص85–86.

[2]– مليكة بن زيان، العنف والمقاربات المفسرة له، مرجع سبق ذكره، ص73.

[3]– بلقاسم سلاطنية وسامية حميدي، العنف والفقر في المجتمع الجزائري، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008، ص50.

[4]– نفس المرجع، ص58.

وفي هذا الشأن يقول جمال معتوق " وهذه حقيقة فعلا لاحظناها في مجتمعنا الجزائري، حيث كثير من الأولياء عند ارتكاب الفعل العدواني والعنيف من طرف أحد أبنائهم ضد الآخرين نجدهم بدلا من عقابه وتأنيبه، يشكرونه ويفتخرون بفعلته، بل يرون أن ابنهم رجل وهو على الطريق الصحيح"[1].

ومن المهم أن ندرك أن هذه الآليات والأساليب التي تدخل ضمن مقاربة التعلم الاجتماعي يمكن أن تلعب دورًا بارزا في تعزيز السلوك العدواني، ولكن هناك أيضًا عوامل أخرى تؤثر على تكوين السلوك، مثل الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية، وبالتالي لا يمكن التسليم بافتراضات هذه النظرية بشكل كامل.

3.3. نظرية الضبط الاجتماعي: إن مفهوم الضبط الاجتماعي يشكل محورا أساسيا في ميدان علم الاجتماع، وتعود أصل فكرة الضبط إلى فترة قديمة، فقد وردت إشارات لها من قبل علماء الاجتماع القدامى وفلاسفة اليونان.

ففي كتاب المقدمة قد أشار ابن خلدون إلى أهمية الاجتماع البشري، وضرورة وجود وازع حاكم يرجعون إليه، ومن سياسة تنظم بها أمورهم، حيث تمنح هذه الأفكار دلائل واضحة على فهمه وإدراكه للطبيعة السياسية والاجتماعية للإنسان، وعلى حاجته الملحة لآلية تنظيمية تقوم بضبط سلوكه، لكي تتحدد العلاقات بين الناس ولا يسود الظلم بينهم، ووفقا لرؤية ابن خلدون تتمثل وسائل الضبط في المجتمع في الدين، والقانون، والعرف، والعادات والتقاليد[2].

كما عبر إيميل دوركايم (Emile durkheim) في دراساته عن مصطلح الضبط الاجتماعي بالمفهوم الذي ظهر في دراسات علم الاجتماع الحديث، واعتبر أن الضمير الجمعي بمثابة كبح

[1]– جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، مرجع سبق ذكره، ص237.

[2]– محمود سعيد الخولي، العنف في مواقف الحياة اليومية: نطاقات وتفاعلات، سلسلة قضايا العنف(1)، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة، 2008، ص127.

للأفراد، وأن الوظيفة الكبرى للنظم الاجتماعية مثل الزواج، الأسرة، الطائفة الدينية، هي أن تزيد من قوة كبح الضمير الجمعي باعتبار أن النظم أساسا هي وكالات الضبط الاجتماعي[1].

ويفترض متزعمي نظرية الضبط الاجتماعي بأن العنف ينبع من غرائز إنسانية داخلية، ويظهر عندما يخفق المجتمع في إقرار ضوابط وقيود محكمة على الأفراد وسلوكاتهم. وتؤكد هذه النظرية على أهمية دور المجموعات التي تشجع على عدم اللجوء إلى العنف، وتعتبرها خط الدفاع الأول في المجتمع، وأي إخفاق لهذا الخط في السيطرة على الأفراد الذين لا تسيطر عليهم الأسرة أو المجموعات الأولية، فإنه يتم ضبطهم والسيطرة عليهم عن طريق تطبيق القانون وتدخل الشرطة، وعند فشل هذا النظام في إحكام السيطرة، يظهر العنف[2].

وبناءا على ذلك، تؤمن هذه النظرية بأن السيطرة على العنف ممكنا عن طريق ضبط وسيطرة المجتمع على تصرفات الأفراد، فعلى سبيل المثال تعتبر قوة الردع الاجتماعي التي تأتي من خلال الأسرة والمدرسة و مؤسسات المجتمع المختلفة، من بين أهم العوامل التي تساعد في تقييد واحتواء ظاهرة العنف، وبالتالي فإن ضعف هذه القوة في المواقف التي تتطلب تدخلا، يمكن أن تؤدي إلى استمرارية المنحرفين في سلوكهم، مما يعزز من انتشار السلوكات العنيفة .

وهنا ننوه بأن سيطرة المجتمع لا ينبغي أن تمنع من ضرورة التنسيق بين حاجات الفرد ورغباته، وبين حاجات المجتمع، أي وضع قيود وضوابط اجتماعية على الأفراد لا يكون على حساب حقوقهم وحرياتهم المكفولة لهم دستوريا.

4.3. نظرية المخالطة الفارقة (الفاصلة): تعد نظرية المخالطة الفارقة التي طورها العالم أودين سذرلاند(Edwin sutherland) في عقد الثلاثينات إحدى النماذج التفسيرية من المدرسة الاجتماعية التي تفسر السلوك الإجرامي، ويظهر الاهتمام الكبير بنظرية المخالطة الفارقة نظرًا

[1]– إسماعيل محمد الزيود، العنف المجتمعي إطلالة نظرية، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، الأردن، 2012، ص141.

[2]– ناصر ميزاب، مؤشرات العنف في الوسط المدرسي، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2014، ص53.

لاعتبارها واحدة من أكثر الاتجاهات والنظريات شمولًا في تفسير العوامل التي قد تدفع بالأفراد نحو ارتكاب الجريمة.

وتقوم هذه النظرية على فكرة أساسية وهي أن السلوك الإجرامي سلوك مكتسب للقيم والوسائل، عن طريق مخالطة المجرمين، ففي نظرها أن الفرد محاط بشكلين من الجماعات، جماعة لديها تقاليد إجرامية، وأخرى معادية للجريمة، فإذا كان تفاعله مع الجماعة المؤيدة للجريمة، فإنه يحمل رؤيتها وبالتالي ينبذ ويعادي السلوك الإجرامي، أما إن خالط الجماعة المحبذة للجريمة فسوف يتأثر برأيها، مما قد يدفعه ذلك إلى حمل هذا السلوك الإجرامي.

وتتضمن نظرية سندرلاند تسعة افتراضات أساسية وهي:[1]

– السلوك الانحرافي والإجرامي مكتسب"متعلم"، أي لا يرثه الشخص وإنما يتعلمه بالممارسة مثل اكتساب حرفة أو مهنة معينة.

– تعلم السلوك الإجرامي يتم عبر الاتصال الاجتماعي والمخالطة مع أشخاص آخرين، سواء كان لفظيا أو عن طريق الاشارات والحركات.

– اكتساب السلوك الإجرامي يكون بين أشخاص تربطهم علاقة وثيقة.

– عملية تعلم السلوك الإجرامي تشمل جانبين هما: أولهما فن ارتكاب الجريمة وتشمل التخطيط والتحضير وطرق ارتكابها ووسائل تنفيذها، وثانيهما الدوافع والميول التي تقود الفرد إلى السلوك المنحرف، والتبريرات التي تعطى لهذه التصرفات.

– تتم عملية تكوين الاتجاه الخاص للدوافع والميول، من الأشخاص الذين يحيطون بالفرد واتجاهاتهم نحو نصوص القانون، وإذا كان هناك انقسام في الرأي بين الجماعة تجاه القانون ، يبدأ الفرد يعيش صراعا ثقافيا حول مدى مناسبة نصوص القانون من عدمه.

– يبدأ الفرد بالانحراف حينما تترجح لديه آراء الجماعة المحبذة لانتهاك القواعد القانونية عن الجماعة الناهية وذلك هو جوهر نظرية المخالطة الفارقة.

[1]– محمد محمود الجوهري وعدلي محمود السمري، المشكلات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011، ص71–73.

– تتباين العلاقات التفاضلية نسبيا بين الفرد والجماعة بحسب تكرارها، واستمرارها، وأسبقيتها، وعمقها.

– تتضمن عملية تعلم السلوك المنحرف والإجرامي عن طريق الاتصال المباشر بالنماذج الإجرامية، وعملية التعلم في حد ذاتها ليست مجرد تقليد ومحاكاة، وإنما تكوين الاتجاهات والدوافع والأساليب، سواء كان السلوك المتعلم سوي أو غير سوي.

– يعبر السلوك المنحرف والإجرامي عن حاجات وقيم عامة، ومع ذلك فانه لا يفسر بهذه الحاجات والقيم لأن السلوك السوي هو أيضا يعبر عن الحاجات والقيم نفسها.

عموما، تنظر نظرية المخالطة الفارقة إلى العنف على أنه سلوك ناتج عن مخالطة الفرد لأشخاص آخرين في أماكن اجتماعية مختلفة، كالمدرسة أو الشارع أو مكان العمل، وقد يحمل هؤلاء الأشخاص أفكارا غير مرغوبة، ما يجعله عرضة للانحراف عن الطريق السوي.

5.3. الوظيفية ودراسة العنف المدرسي:

إن الوظيفية تعتبر من أهم النظريات في علم الاجتماع التي تدرس الظواهر الاجتماعية، وهي تنظر للعنف المدرسي كنتيجة للإختلالات الوظيفية التي عرفتها التنشئة الاجتماعية للطفل والممارسة التعليمية التي تقدم له.

فهي تعطي أهمية كبيرة للوظيفة التكاملية للنسق الثقافي والاجتماعي الذي يظهر من خلال تفعيل القيم والسلوك الذي يرتضيه المجتمع لأفراده، ويعتبر هذا أحد وظائف المدرسة التي تعتبر مؤسسة تنشئوية.

6.3. نظرية الصراع والعنف المدرسي:

يعتبر بورديو من بين الباحثين السوسيولوجيين الذين طوروا نظرية الصراع وقد نظر أن كل عملية تعليمية هي فعل بيداغوجي يحمل في طياته عنفا رمزيا بما أنه فرض من طرف سلطة إعتباطية، إذ هذه العملية تشكل عنف رمزي باعتبار ما يطبع المجتمع من علاقات القوة والسلطة بين الجماعات وذلك يؤثر على الاتصال التربوي.

كما أن رواد هذه النظرية يعتبرون العنف المدرسي يشكل وسيلة للصراع النوعي وبذلك وسيلة لفرض الهيمنة.

7.3. التفاعلية الرمزية والصراع المدرسي:

بالنسبة لرواد هذه النظرية العنف المدرسي هو نتاج تعلم اجتماعي إذ أن الأطفال يتعلمون هذا العنف من وسطهم الأسري ومن خلال التنشئة الاجتماعية وبذلك هناك إعادة إنتاج لهذا العنف.

4. الاتجاه الأنثروبولوجي: ينطلق أنصار هذا الاتجاه في تفسيرهم لظاهرة العنف من منظور البنية القيمية والثقافية للمجتمع، إذ لا يرون العنف كسلوك مجرد يمكن أن يقوم به فرد أو جماعة أو مجتمع، وإنما ينظرون إليه كسلوك يحمل معايير قيمية وثقافية للمجتمع، فعلى سبيل المثال، قد ينظر المجتمع إلى ظاهرة القتل أو الإعدام كعمل بطولي يستحق الإشادة، فيما يعتبر نفس السلوك في مجتمع مغاير اجتماعيا وثقافيا سلوكًا همجيًا ومنحرفًا، ومن مبادئ هذا الاتجاه عدم إصدار تقييم أخلاقي لسلوك معين، أي لا يميزون بين سلوك سلبي أو إيجابي، بل يركزون على محتواه القيمي والثقافي[1] .

ونظرا لذلك، يبرز العامل الثقافي الاجتماعي بمراحله التاريخية الأنثربولوجية كبنية قيمية أساسية في تشكيل التفكير الجمعي وبناء الاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع، ولعل من أبرز النظريات التي تدور في نطاق هذا الاتجاه نذكر:

1.4. نظرية الثقافة الفرعية أو الخاصة: ترتكز هذه النظرية على افتراض وجود ثقافة للعنف في المجتمع، وأن المجتمع الواحد لا تسوده ثقافة واحدة، كما أنه ليس من الضروري أن تجتمع جميع السمات المكونة للثقافة الواحدة في كل قطاع من قطاعات المجتمع، إذ يشير كوهين(Cohen1955) إلى أن الثقافة الفرعية هي التي تكتسب عن طريق التفاعل بين أفراد المجتمع، وهذه الثقافة عبارة عن أنماط سلوكية منظمة بشكل منافي لأنماط الثقافة الأم، وهي

[1]– علي بركات، العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2001، ص72.

تتجلى من خلال الوسائل الإعلامية أو الروايات التي تشيد بالعنف أو وجود معايير أو قوانين في التعاملات الاقتصادية والاجتماعية، حيث تقوم هذه المعايير على أفكار تساير العنف وتحث عليه، مما يزيد من احتمالية وقوع العنف وازدياده[1] .

ويوضح بيتر تاونسند (p. tawncend) " أن الثقافة الفرعية بحكم تعريفها إنما تتكون من أنساق مستمرة للقيم والمعتقدات، كما تتكون من مجموعة خاصة من النظم تختلف في مجموعها عن مثيلاتها السائدة بالمجتمع، ويتم انتقال هذه القيم والمعتقدات من جيل إلى آخر من خلال عمليات التنشئة والضبط الاجتماعي"[2].

كما ترى هذه النظرية أن الاتجاهات نحو العنف تختلف بشكل كبير من جماعة إلى أخرى في نفس المجتمع، وأن الثقافة الفرعية للعنف تحمل عدة خصائص منها: اتجاهاتها إيجابية نحو العنف، تشجع على ظهور السلوك العنيف في كثير من الأحيان خاصة بين الذكور، ويفضل أعضاؤها أسلوب الخشونة[3].

وما يعاب على نظرية الثقافة الفرعية، هو عدم محاولتها تفسير كيفية نشوء هذه الثقافات الفرعية وكيف يمكن إصلاحها، وهذا ماجعل مسألة مصدر الثقافة الفرعية أهم فشل لها[4].

كما وجهت لها انتقادات أخرى، ومن بينها أن فكرة عنف الذكورة ليست بنمط واحد لدى الأفراد في المجتمع، كما يؤكد المنتقدون على أن الأشخاص الذين يلجؤون للعنف ليس بالضرورة أن يكونوا عدوانيين، ولكن يجبرهم الموقف نفسه على اللجوء إلى نفس السلوك.

باختصار، يمكن القول أن الاتجاهات النظرية على اختلاف رؤاها وتوجهاتها ومناهجها، قد قدمت جهودا كبيرة في تفسير وفهم سلوك العنف وتحديد مسبباته، على الرغم من أن كل نظرية

---

[1]– عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية المجرم، مرجع سبق ذكره، ص157.

[2]– عبد الله جوز، الاغتراب الحضاري والعنف الاجتماعي، أطروحة دكتوراه غير منشوراة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والاسلامية، جامعة باتنة، 2013/2012، ص166.

[3]– رشاد علي موسى وزينب العايش، سيكولوجية العنف ضد الأطفال ، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2009، ص54.

[4]– توفيق برغوتي، علاقة بعض المتغيرات السيكولوجية باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة العنف، دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص182.

ركزت على جانب معين في تفسير الظاهرة، إلا أنها ساهمت بشكل كبير في توضيح جوانب هامة من الظاهرة. وعموما يظل العنف سلوكا مرفوضا، لأنه يؤثر سلبيا على مختلف جوانب الحياة الاجتماعية، وعليه يتأثر العنف بعوامل فردية مثل العوامل البيولوجية والنفسية، بما في ذلك التكوين النفسي والفيزيولوجي للإنسان، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والثقافية والأنثروبولوجية.

سابعا: موقف الإسلام من العنف

يعتبر الإسلام نقيض العنف والقمع، لأنه ببساطة دين التسامح والرحمة والعفو، فهو يرفض رفضا قاطعا جميع أشكال العنف والإكراه والقسوة ، فالإسلام يتبع نهجًا سلميًا وسمحًا يدعو إلى التعايش السلمي بين جميع البشر ويحث على العدل والإنصاف واحترام حقوق الإنسان، وهذا ما أكده القرآن الكريم لقوله تعالى: **{ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ }** (سورة النحل: الأية125)، ولقوله تعالى: **{ يَأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السَلمِ كَافَةٌ}** (سورة البقرة: الآية 208).

فالإسلام صان للإنسان حقوقه، فقد حرم ونهى عن الاعتداء على النفس والعرض والمال والعقل والدين، والعديد من أنماط العنف والجرائم، وقد فصل فيها القرآن الكريم تفصيلا وصنفها في باب الممنوعات والمحرمات، وخصص لكل مرتكبيها عقوبة مختلفة عن الأخرى كجزاء عن فعلته[1]، لقوله تعالى: **{ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِفْ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُورًا }** (سورة الإسراء: الآية33)، وقوله تعالى: **{ يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَأْكُلُوا أَمْوالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْباطِلِ إِلاَّ أَنْ تَكُونَ تِجارَةً عَنْ تَراضٍ مِنْكُمْ وَلا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللهَ كانَ بِكُمْ رَحِيماً }** (سورة النساء: الآية29)، كما نهى عن العنف اللفظي والإساءة بالكلام الجارح و القبيح لقوله تعالى: **{ وَلاَ تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللهِ فَيَسُبُّوا**

[1]– جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، مرجع سبق ذكره، ص147.

اللهَ عَدْواً بِغَيْرِ عِلْم } (سورة الأنعام: الآية108)، وقوله تعالى: **{ يأَيُّها الَّذِينَ آمَنُوا لا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِن قَوْمٍ عَسى أنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنهُمْ ولا نِساءٌ مِن نِساءٍ عَسى أنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنهُنَّ ولا تَلْمِزُوا أنْفُسَكُمْ ولا تَنابَزُوا بِالأَلْقابِ بِئْسَ الإسْمُ الفُسُوقُ بَعْدَ الإيمانِ ومَن لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظّالِمُونَ }** (سورة الحجرات: الآية11).

إن الاختلاف في الرأي، العقيدة، المذهب، الدين، الأفكار، والاتجاهات لا يبرر أبدا إلحاق الأذى، أو النبذ، أو اللجوء إلى العنف ضد الآخرين، فالله الخالق العظيم أعطى الإنسان حرية الاختيار، وأنشأ بينه وبين أبناء جنسه لغة للتواصل والتعاون والتوافق، وليس لغة العنف والقسوة والعداء، بل الواجب من الإنسان الرفق بالآخرين والتعاطف واللطف والرقة في تعامله معهم، ولا يؤذي الآخرين بالكلمات أو الأفعال، وعدم استغلال ضعفهم أو ظروفهم، وهذا ما أشار إليه الرسولﷺ في أحاديثه بقوله: **{إن الله رفيق يحب الرفق و يعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف }** (رواه مسلم)[1]، و قال أيضا: **{الرفق لم يوضع على شيء إلاّ زانه و لم ينزع من شيء إلاّ شانه }** (رواه مسلم)[2]، ويعني ذلك نبذ كل أشكال العنف والقسوة والعدوان على الآخرين.

فعلى الرغم من الطبيعة الإنسانية التي تتصف بالضعف والمزاجية ولكينونة الإنسان الجسدية والعقلية والروحية والنفسية مصداقا لقوله تعالى: **{ إنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا }** (سورة المعارج: الآية19)، فإن الإسلام يحث على ضرورة ردع النفس وتهذيبها، وعدم إتباع هواها ورغباتها، التي قد تحيدها عن طريق الحق الذي ارتضاه لها الخالق، نظرا لأن النفس الخفية في الإنسان بمثابة العامل المؤثر الذي يحدد ميوله نحو الخير والشر، ومع ذلك، يدرك الإنسان المسلم العاقل والملم بحدود ربه أنه يجب أن يتعامل مع نفسه بحسن الإدراك وأن يتحكم فيها وفقًا للشريعة الإسلامية وملكة العقل.

---

[1]- مسلم أبو الحسين، الجامع الصحيح، رقم الحديث2594، ص66.

[2]- نفس المصدر، رقم الحديث 2594، ص66.

بهذا النهج، يحث الإسلام الأفراد بالابتعاد عن الصفات المذمومة والسلوكات المنحرفة كالظلم أو الاعتداء أو الغضب، رغم أن هذا الأخير حالة طبيعية لدى البشر لكن قد تؤدي إلى ما لا يحمد عقباه، وعليه نهى الإسلام عنه بضرورة السيطرة على نفسه عند الغضب، ولذلك جاء في حديث النبي ﷺ: **{ ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب}** (رواه البخاري)[1]، وقال في آخر: **{ ما من جرعة أعظم عند الله أجرا من جرعة غيظ كظمها عبد ابتغاء وجه الله }**(رواه البخاري)[2]، فقد يكون الفرد أسير انفعالاته فيلجأ إلى الشتم والتجريح والضرب، وحتى القتل والتخريب، لذلك أمر الإسلام الشخص الغاضب إلى أداء الوضوء والجلوس إن كان واقفا، لتهدأ نفسيته.

ومنه ندرك جليا أن الإسلام لم يحل يوما العنف والتطرف والإرهاب، بل على النقيض من ذلك حاربه بكافة أشكاله، وقد أوردنا بعض البراهين للاستدلال بها من القرآن الكريم والأحاديث النبوية، لهذا الإسلام دين المحبة والتسامح والرحمة، فهو عكس ما يروجه البعض بأنه دين دموي يحث على العنف والإرهاب والتطرف، أي نعم أجاز استخدام القوة وحتى العنف لكن في مواضع محددة ومقرونة بضوابط أساسها الشريعة الإسلامية، ولم تباح إلا لضرورتها الشرعية.

ثامنا: واقع العنف المدرسي عربيا ووطنيا:

إن ظاهرة العنف التي تشهدها المدارس في الدول المتطورة، والذي يتعايشون معه يوميا في تزايد ملحوظ، حيث يشير جولد شتين أن واحد من بين كل خمس مدرسين في المجتمع الأمريكي يساء معاملته لفظيا من بعض الطلاب في المدرسة وحوالي 8% منهم يتعرضون للتهديد وحوالي 2% منهم يتعدى عليه جسميا"[3] ولم يكن هذا العنف مقتصرا على هذه الدول بل تعداه إلى الدول العربية التي عرفت تنامي خطير لهذه الظاهرة في المؤسسات التربوية، حيث تشير الدراسات المتعددة إلى أن تونس مثلا تعدّ من الدول التي تعرفا عنفا كبيرا في المدارس

[1]– محمد بن إسماعيل البخاري، صحيحه، المطبعة الكبرى الأميرية، ج 8، رقم الحديث6114، مصر، 1311 هـ، ص28.

[2]– محمد بن إسماعيل البخاري، الأدب المفرد، المطبعة السلفية ومكتبتها، رقم الحديث 1318، القاهرة، 1379هـ، ص46.

[3]– ربيع أوطال، مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف المدرسي، مجلة دراسات تربوية، العدد3، يناير2018 ، ص70 .

حيث تم تسجيل175 حالة عنف لم يستعمل فيها السلاح الأبيض، كما يتم سنويا إتلاف أو تدليس وثائق المؤسسات التربوية من طرف 147 تلميذ على الأقل(الموسم الدراسي2005-2006)[1].

ولم تكن المغرب بمنأى عن تونس، إذ أسفرت الدراسات عن وجود أشكال متنوعة للعنف داخل المدارس المغربية، حيث كان العنف الجسدي أول أنواع العنف بنسبة 58%، يليه العنف اللفظي بنسبة 14%، كما احتل العنف الذي يمارسه التلاميذ تجاه الأساتذة في الصدارة بنسبة 20%، ثم يأتي العنف الممارس بين التلاميذ بنسبة 11%، أما بخصوص مؤشر النوع فإن عنف الذكور فيما بينهم بلغ 59%، والذكور ضد الإناث 40%، أما العنف بين الإناث فتنحصر نسبته في 01%، أما عنف التلاميذ ضد الإدارة المدرسية فبلغت نسبته08%، وعنف الأساتذة تجاه الإدارة بنسبة 03%، بينما تنحصر نسبة 01% في العنف الذي ينشأ بين الأساتذة.[2]

ومصر هي الأخرى عرفت ارتفاعا كبيرا في مجال العنف المدرسي، حيث بلغ نسبة عنف الطلاب في المدارس المعلن عنها عام 1995 بلغت 4.5%، ثم ارتفعت هذه النسبة 5.5%عام 2000.

وتعتبر الأردن ذات الريادة في استفحال العنف في المؤسسات التربوية، حيث حدد ناصر ميزاب أنه قد أشار ما يقارب 98% من تلاميذ المدارس على أن العنف موجود في المدارس[3]، بينما يشير عبد الرحيم أحمد رشيد أن العنف يرتفع في مرحلة التعليم الثانوي كونها تتزامن مع فترة المراهقة التي يمر بها تلاميذ هذه المرحلة[4].

---

[1]- محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، مرجع سبق ذكره، ص55.

[2]- أحمد أوزي، سيكولوجية العنف، عنف المؤسسة ومأساة العنف، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط، 2014، ص123.

[3]- ناصر ميزاب، مؤشرات العنف في الوسط المدرسي ، مرجع سبق ذكره، ص24.

[4]- عبد الرحيم أحمد رشيد، زيادة العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 2011، ص53.

كما يشير الطيار أن وزارة التربية والتعليم السعودية في 2005 أن هناك (3041) حالة عنف كما أظهرت النتائج أن ارتفاع العنف كان عند تلاميذ المرحلة المتوسطة بنسبة44.99% تليها مرحلة التعليم الثانوي بنسبة 17.5%، فالتعليم الابتدائي ب37%[1].

ولم تبقى دولة الكويت بعيدة عن هذه الظاهرة حيث " أجريت دراسة حول العلاقات الاجتماعية في المؤسسات التربوية، تبين أن طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب علاقة سلطوية بنسبة 72.85%، ونفس العلاقة بين الإدارة والطالب بنسبة 74.28%"[2].

محليا، لا يختلف الوضع كثيرا عما تشهده الدول العربية من حوادث عنف في الوسط المدرسي، على الرغم من اختلاف الأوضاع المتصلة بالمحيط التربوي والاجتماعي، فالتقارير الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والتظاهرات العلمية المنعقدة مرارا وتكرارا حول ظاهرة العنف، تعكس بجد الوضع المزدري الذي أصبحت تشهده المؤسسات التعليمية في جميع أطوارها.

ففي مداخلة أجراها وزير التربية الوطنية في الملتقى المغاربي حول الشباب والعنف المنعقد بالجزائر في سنة 2011، كشف الوزير عن مجموعة من الإحصائيات أفرزتها الدراسة التي أجرتها مصالحه حول ظاهرة العنف، وأقل ما يقال عنها أنها مخيفة ومرعبة، فحالات العنف المسجلة فاقت 25 ألف حالة، فمثلا في الموسم الدراسي(2011/2010) وصلت حالات العنف المسجلة 3543 حالة عنف بين تلاميذ الإبتدائي، أما في الطور المتوسط فاقت 13 ألف حالة عنف، بينما تجاوزت 03 آلاف حالة في الطور الثانوي، وخلال نفس السنة الدراسية تعرض 4555 أستاذ للعنف من طرف التلاميذ، مقابل 1942 تلميذ تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة وموظفي الإدارة، وبلغت حالات العنف بين التلاميذ أنفسهم 17645حالة، في حين بلغ عدد حالات عنف الأساتذة فيما بينهم 521 حالة[3].

---

[1]- ناصر ميزاب، مؤشرات العنف في الوسط المدرسي ، مرجع سبق ذكره، ص25.

[2]- محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، مرجع سبق ذكره، ص53.

[3]- سارة بوناب، الجزائر تحتل الصدارة مغربيا في ظاهرة العنف المدرسي، جريدة الجزائر نيوز، 12-2011، https://www.djazairess.com/djazairnews/32521 .

كما يشير الباحث جمال معتوق في كتابه مدخل إلى سوسيولوجيا العنف عن مجموعة من الإحصائيات أقرتها الدراسة التي أعدتها وزارة التربية الوطنية في الفترة مابين 2000 إلى غاية 2007 حول ظاهرة العنف في الوسط التربوي، حيث بلغت حالات العنف المسجلة أكثر من 300 ألف حالة في أوساط التلاميذ، معظمها في الطور المتوسط، كما تم تسجيل أزيد من 08 آلاف حالة عنف للتلاميذ ضد الأساتذة وموظفي الإدارة، و05 آلاف حالة عنف للأساتذة وموظفي الإدارة تجاه التلاميذ خلال الموسم (2009/2008).[1] في نفس السياق، كشف المجلس الوطني للتعليم الثانوي عن مؤشرات إحصائية مخيفة حول العنف المدرسي في سنة 2011، حيث أن نسبة 60 % من المتمدرسين قاموا بتصرفات عدائية، منها مايقارب 05 آلاف أستاذ كان ضحية لهذا العنف، بينها 200 حالة صدرت عن تلاميذ التعليم الإبتدائي، مع تسجيل 20 ألف حالة عنف بين التلاميذ من مجموع 08 ملايين تلميذ[2].

كما سجلت الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان ارتفاعا محسوسا في ظاهرة العنف بالمدارس، حيث نوهت المنظمة على أنها تحصي سنويا أزيد من 160 حالة عنف متبادل بين الأساتذة والتلاميذ، وعللت ذلك إلى غياب سياسات تربوية واضحة في التكوين القاعدي.[3]

تُبين الأرقام الإحصائية السالفة الذكر، الوضع الحقيقي الذي تعيشه المدرسة الجزائرية، والذي يعرف تنامي خطير للعنف، وفي جميع الأطوار التعليمية، وبالأخص في الطور المتوسط، كما نلاحظ من خلال الإحصائيات تعدد اتجاهات ومحاور العنف، إذ نجده ينتشر بين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ والأساتذة، وبين التلاميذ والإدارة، وبين الأساتذة والإدارة، كما أن هذا العنف له أشكال متنوعة منها جسدية ولفظية ومادية ورمزية.

تاسعا: أشكال العنف ومظاهره في الوسط المدرسي الجزائري:

[1]– جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، مرجع سبق ذكره، ص11.

[2]– زهية دباب، دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة خيضر بسكرة، 2014–2015، ص122.

[3] – جريدة الجزائر الجديدة، 160 حالة عنف سنويا، المدرسة الجزائرية تغرق في العنف. عدد3،–02– 2020.

يتخذ العنف في المدرسة الجزائرية عامة والمتوسطات خاصة أشكالا ومظاهر متنوعة ومتعددة، وهذا التنوع نابع من طبيعة العنف المعقدة، والطرف المقصود من ورائه، والغاية منه، ولعل أفضل تعبير حول هذه الأنماط المختلفة، ما جاء على لسان جون لوكا لما سئل: "هل يمكن تسمية العنف؟ فكانت إجابته: إن العنف له ألف وجه، وأن أشكال العنف مثل الأعداد تبدو لا متناهية، فهي دائما جديدة ومتجددة"[1].

واستنادا إلى التراث النظري حول العنف، ومن خلال الاستكشاف الميداني، خلص الباحث إلى كون العنف في المدارس الجزائرية مرتبط بأحد الأشكال التالية:

1. العنف الجسدي: يتصف هذا الشكل من السلوك العنيف بالخطر الشديد، لأنه يهدف إلى إلحاق الضرر الجسمي بالطرف الآخر، كاستخدام اليدين أو الرجلين أو الرأس، مما قد يؤدي إلى كسور أو جروح للضحية، وأحيانا يصل إلى حد القتل. فهو يعتمد على القوة وهدفه إلحاق الضرر بالطرف الآخر.

ويعرفه هالبرين(Halperin) بأنه: أكثر أشكال العنف شيوعا، وأكثرها وضوحا، فالاعتداءاتالجسدية تظهر بشكل واضح على الضحية، وأكثر المناطق المستهدفة من الجسم هي الوجه واليدين[2].

أما أم الخير السوفي فتعرفه بأنه: أي فعل أو إساءة جسمية متعمدة، تؤدي إلى خطر كبير يتمثل في إحداث تشوه أو إضعاف للأداء الوظيفي الجسمي، من خلال الصفعات أو الركلات أو شد الشعر، وأيضا عبر استخدام أدوات حادة، وقد تحدث الوفاة في حالة العنف الشديد.[3]

---

[1]– أحمد زايد، العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 2002، ص12.

[2]– رشاد علي موسى وزينب العايش، سيكولوجية العنف ضد الأطفال، مرجع سبق ذكره، ص190.

[3]– أم الخير السوفي، تحليل سوسيوتربوي لظاهرة العنف في المدرسة الجزائرية، مجلة مدارات للعلوم الاجتماعية، المركز الجامعي غليزان، 01-2021، ص296.

ومن الأضرار التي يتعرض لها الجسد ما يرتبط بعنف جنسي ومن أشكاله الغنية عن التعريف " الاغتصاب" ومن مظاهره المنتشرة بكثرة التحرشات بمختلف أنواعها[1].

وممارسة العنف الجسدي داخل المدرسة قد يكون بين أفراد العملية التعليمية سواء بين المعلمين أو بينهم وبين الإدارة أو بين المعلم والتلميذ والعكس، بحيث يتعرض أحد الأطراف للضرب أو الركل والجرح مما يسبب له ضرارا جسديا.

حيث يؤكد خمس مبحوثين(05) من مجمل المبحوثين(28) أنهم تعرضوا لإعتداء جسدي من طرف تلامذتهم حتى ولوكان هذا الاعتداء غير مباشر كما ورد من مبحوث " **تعرضت لرمي بعض المقذوفات لكن لم يرتقي إلى إعتداء جسدي مباشر**" (المقابلة رقم 23، ذكر، 54سنة).

إن العنف الجسدي الذي يتعرض له أحيانا الأساتذة من طرف تلاميذتهم قد يكون فقط برمي أوراق على الأستاذ على غرار كريات الورق التي توضع في القلم وإرسالها على الأستاذ. ومثل هذه السلوكيات ماهي إلا محاولة من التلميذ للتشويش في القسم أو خلق جو من الفوضى من أجل إخراج الأستاذ عن حالته العادية أو إثارة أعصابه وغضبه وبالتالي الدخول في نوبة غضب قد تؤدي به إلى الدخول في شجار مع التلميذ، وما هذه السلوكيات إلا محاولة من التلاميذ المشوشين لفرض السيطرة على القسم، وتتحكم العوامل النفسية كثيرا في مثل هذه السلوكيات وتساهم بشكل كبير في تفشي ظاهرة العنف المدرسي، وهي تتعلق بخصائص وسمات الأفراد أنفسهم، النفسية منها والانفعالية، حيث تشير بعض الدراسات العلمية إلى أن هناك ارتباطاً وثيقا بين مستوى الذكاء والعنف، أي الأفراد ذوي مستوى ذكاء منخفض أكثر دافعية للعدوانية والعنف، ناهيك عن انخفاض تقدير الذات والشعور بالاغتراب والذي يشعر الأفراد بالإحباط واليأس والغربة في داخل أنفسهم، مما يقودهم ذلك إلى القيام بسلوكيات عنيفة للحفاظ على المكانة المرجوة بين زملائهم، إضافة إلى الشعور بالنقص الجسماني والنفسي.

[1] -Evelyne, joss, Les Violences Conjugales, Quelques reperéres, 2007, .P09

هناك أيضا الجوانب الاندفاعية للأفراد التي تساهم في ارتكاب العنف خاصة عند المراهق، فعدم السيطرة على الغضب، وعدم تحمل ضغوط الحياة اليومية، ومواجهة المشكلات بصراحة يؤدي إلى انتهاج سلوك العنف كوسيلة للتعبير عن غضبهم وعدم التحمل بالنسبة لهؤلاء الأفراد[1].

إن للجانب النفسي أثر كبير في بناء شخصية الإنسان، لهذا فإن العامل النفسي له دور في دفع الفرد إلى أنماط معينة من السلوك، ومنها السلوك العدواني والانحرافي، والذي يكون مبنيا على الغرائز والعواطف والعقد النفسية، ويرجع السلوك العنيف حسب الكثيرين إلى أسباب نفسية كامنة في الكيان الذاتي الداخلي للفرد، وليس له علاقة بالأوضاع أو الظروف الخارجية للفرد.[2]

وقد أظهرت العديد من الدراسات إلى أنّ هناك علاقة وطيدة بين ممارسة العنف والجوانب النفسية للفرد، فالطبيعة الإنسانيّة في السّيطرة والتملّك وجذب الأنظار واستعراض القوّة خاصة في حضور الجنس الآخر، يدفع الفرد إلى ارتكاب سلوكيات عنيفة لتحقيق رغباته وأهدافه، أو لتصفية حساباته، مثلما قد يكون الإحساس بالنقص سببا في عدوانيّته، مثل معاناته من تشوّه أو إعاقة جسدية إلى ما ذلك.

وقد يكون للإحباط والفشل في تحقيق النجاح المدرسي، والتعصّب الزّائد والعزلة الاجتماعية للفرد من طرف الأبوين أو المعلمين أو المحيط المدرسي، وكذلك الضّغوطات النفسيّة الناتجة عن المشكلات الأسرية، تأثير على الحياة النفسية للفرد، فيتخذ من العنف وسيلة للتعبير عن نفسه وإثبات وجوده ورجولته أمام الآخرين.[3]

---

[1]– طه عبد العظيم حسين، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، مرجع سبق ذكره، ص265.

[2]– نائلة سليمان الصرايرة، واقع العنف لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية، – مؤتة والأردنية واليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة، الأردن، 2006 ، ص140.

[3]– سلام محمد توفيق، ثقافة العنف لدى طلبة المدارس الثانوية، لمجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة،، 2012، ص54.

وقد يصل أحيانا الإعتداء إلى الضرب واعتماد الأيدي وشدّ الشعر والصفع....تقول مبحوثة" **تعرضت مؤخرا إلى تعنيف جسدي لأول مرة في حياتي، والذي حاز في نفسي أكثر أنها تلميذة من قامت بذلك حتى كان الضرب متبادل بيننا، إذ تعاركنا في الساحة ثم أخذتها إلى مكتب المشرفين وتخاصمنا داخله، غاضتني بزاف دارتلي إهانة كبيرة أمام الملأ"** (المقابلة رقم 22، أنثى، 38 سنة).

إن مثل هذه التصرفات داخل المدرسة إنما تحيل إلى الحالة الكارثية التي وصلت إليها المدرسة الجزائرية، ومعاناة الأستاذ داخل المؤسسات التربوية من عنف ممارس ضدّه مما حطّ من مكانته وأخلّ بدوره لأن مثل هذه السلوكيات تجعل الأستاذ يكره مهنة التعليم التي تعتبر أنبل المهن وتشعره بالحزن والأسى لأنها مسّت شخصيته أمام زملائه وأمام تلامذته عموما وتدفعه إلى التواني والتعاقس في عمله مما يهزّ من ثقته بنفسه وبالآخرين، تقول احدى المبحوثات "**طبعا ثقتي بنفسي تضعف لأن التلميذ يتعلم من غيره، لهذا تصبح مكانة الأستاذ في الحضيض**" (المقابلة رقم16، أنثى، 30سنة).

إن تدمير مكانة الأستاذ داخل المؤسسة التربوية تفقده الاحترام داخل قسمه وخارجه وعندما يفقد الاحترام تذهب الهيبة وتتدهور المكانة لأن العملية التعليمية قائمة على أساس الاحترام بين جميع عناصرها يقول مبحوث " **بالتأكيد فالأستاذ يحسّ بقلة الاحترام والهيبة تاعه تنقص، علاوة على ذلك فإن الجانب الانضباطي يقل خصوصا إذا لم تكن لديك هيبة**"(المقابلة رقم 06، ذكر، 35 سنة).

وعليه بزوال الاحترام يفقد الأستاذ قدرته على ضبط القسم والتحكم فيه.

" **نعم هذا العنف يمكن أن يؤدي إلى الكراهية وفقدان الاحترام، بل حتى شخصية الإنسان تزول لذلك نضطر للبحث عن الانتقال إلى مؤسسة أخرى في أول فرصة**"(المقابلة رقم 01، أنثى، 43 سنة).

إن هذا السلوك العدواني الذي أصبح يعتمده التلميذ ضدّ الأستاذ هو نتيجة تنشئة أسرية متغيرة مع تغير الأسرة وأدوار فاعليها، إذ مع خروج المرأة للعمل والانتقال من الأسرة الممتدة إلى النووية تغيرت طرق تربية الأطفال، إذ تعتبر الأسرة تعد الحاضنة الأولى التي يترعرع فيها الطفل، فيكتسب قيمها وعاداتها وتقاليدها ومعظم سلوكياتها، لذلك قد تكون الظروف الأسرية والإجتماعية السيئة التي تحيط بالفرد أحد العوامل الرئيسية في تبني السلوك العنيف، هذه الظروف نلخصها كالآتي:

– القسوة والشدة أو التساهل والتدليل الزائد من طرف الآباء: فقد أثبتت البحوث النفسية والاجتماعية أن أنماط التنشئة الأسرية تساهم في تشكيل السلوك العدائي عند الطفل مثل إتباع القسوة أو التراخي في عملية التربية، أضف إلى ذلك عدم الاتفاق بين الوالدين على أسلوب معين في التنشئة مما يؤدي إلى اضطراب شخصية الطفل وعدم استقراره النفسي، والذي يقود بدوره إلى التمرد الأسري وبالتالي على النظام المدرسي[1].

– الشعور بالإحباط والحرمان العاطفي: فإتباع الأسرة أساليب خاطئة في تنشئة الطفل، كاللامبالاة وفقدان الحنان الأبوي يترك أثرا في نفوس الأبناء مثل الإحباط والافتقار إلى الأمن الاجتماعي والاستقرار النفسي[2]. كما أن عدوانية الأم ضد أطفالها تثير الإحباط والغضب والعدوانية لديهم، بينما طيبتها تجسد الشعور بالطمأنينة والثقة وتساعد على التكيف مع البيئة[3] .

– التفرقة والتمييز بين الأبناء: والمقصود بذلك عدم المساواة بين الأبناء من طرف الوالدين، من خلال تفضيل أحدهما على الآخر، أو الميل إلى الأولاد دون الإناث أو العكس، مما يولد الكراهية والحقد الذي يؤدي إلى نشوء الصراعات[4].

– الفقر والبطالة والمستوى الثقافي المتدني للأسرة، بالاضافة إلى الحجم الضيق للمسكن.

---

[1]– رجاء مكي، إشكالية العنف والعنف المدان، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 2008، ص141.

[2]– مصطفى حجازي، الأحداث الجانحون، دار الطليعة للطباعة و النشر، 1994، ص194.

[3]– ليلى دمعة، الطفل واضطراب السلوك، مجلة العربي، العدد445، الكويت، 1995، ص152.

[4]– صفاء مسلماني، علم الاجتماع التربوي، نظرة معاصرة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2010، ص19.

– سوء التوافق الزوجي بين الوالدين أو التفكك الأسري والطلاق، وكثرة الخلافات، أو هجر أحد الوالدين، كل ذلك يشجع الأبناء على اللجوء إلى العنف للتعبير عن تذمرهم وعدم رضاهم عن الأوضاع[1].

– عمل أحد الزوجين أو كلاهما، ما يعني عدم توفر الوقت الكافي للجلوس مع الأبناء، وأيضا ضعف الرقابة اليومية.

– البيئة السكنية للفرد فقد بينت دراسة(Hoyenya) إلى وجود علاقة بين الكثافة السكانية والتوتر والسلوك العنيف، كما بينت دراسة شوز وجود علاقة ارتباطية قوية بين المعيشة في الأماكن المزدحمة بالسكان والشعور بالسخط والعداوة والقلق والتوتر[2].

كما أن الإفراط في التسامح مع الأبناء وترك لهم الحرية في تسيب سلوكاتهم زاد من الطين بلة حيث أصبح الوالدان يلبيان كل طلبات الأبناء وفي حالة الرفض يغضب الطفل وخشية على غضبه يقدم له الأولياء كل ما يريده مما ولّد في نفوس الأطفال الميل للعنف والتوتر. ويؤثر ذلك على سلوكياتهم ظنا منهم أنهم يمكنهم تطبيق ذلك حتى في المدرسة، فغياب أسلوب الردع من طرف الأولياء جعل السيولة في تعاملات الطفل مع والديه أو مع أساتذته وولّد لديه أسلوب العنف للحصول على مايريده وتلبية رغباته.

كما أن مع ظهور وتطور الوسائل التكنولوجية أضحت مراقبة الأبناء أمرا شاقا على الآباء مما كوّن جيلا جديدا متأثرا بهذه الوسائل وما تبثه من سموم العنف وغيره من المظاهر الغريبة.

حيث يرى الكثير من الباحثين على أن الوسائل الإعلامية تقوم بدور كبير في ترسيخ القيم والثقافات، وهذا ما يجعل من السهل التأثير على الأفراد ثقافيا وفكريا وسلوكيا، لذلك فإن ما تعرضه القنوات التلفزيونية من برامج أو أفلام عربية وأجنبية، يدور معظمها حول البطل

[1]– عصام عبد اللطيف العقاد، سيكولوجية العدوان وترويضها، منحى علاجي معرفي جديد، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2001، ص120.

[2]– صالح العقون، البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية، مرجع سبق ذكره.

العنيف، وتعاطي المخدرات والعنف والعصيان، وفي تلك الحالة كل ما يشاهده الأبناء، غالبا ما يتأثرون به، بل ويقلدون هذا السلوك العنيف، إذا أن مشاهدة العنف يولد لديهم اعتقادا واتجاها بأن ذلك الأسلوب هو الكفيل بتحقيق رغباتهم و بمواجهة مواقف الحياة [1].

وقد أكدت عدة دراسات اجتماعية وإعلامية هذا الرأي، ولعل أبرزها دراسة هوزمان (Huesman) عندما أجرى بحث في العديد من الدول حول تأثير عنف السّينما والتلفاز على الطفل، وقد بيّن من خلالها أنّ "شدّة عنف الأطفال واتسامهم بالعدوانيّة يعتبر مظهرا من مظاهر السّلوك الذي نجده لدى الأطفال المدمنين على مشاهدة أفلام العنف"[2]. ودراسة باندورا (Bandoura) الذي توصل من خلالها على أن " الأطفال يميلون إلى تقليد الأنماط السلوكية التي يشاهدونها في التلفزيون، أما جربنر فيؤكّد في نظرية الغرس الثقافي على أنّ المشاهدة المنتظمة للتلفزيون وعلى المدى البعيد تؤدي إلى إدراك الواقع الذي نعيشه بشكل معيّن لدى الأطفال، ولذلك يؤكد أن أهم المخاطر الحقيقية التي يخلّفها العنف التلفزيوني إحساس المشاهد بأن العالم الذي نعيش فيه عالم خطير وغير آمن"[3].

2. العنف اللّفظي: وهو أشدّ خطرا على الصحة النفسية للضّحية، ويأخذ صور "السب والشّتم، التّحقير، الدّعاء، الاستهزاء، التّهديد، المنادة بألقاب مذمومة، واستخدام الألفاظ الحادّة وارتفاع الأصوات إلى درجة المشادّات الكلامية.. الخ".[4]

بالنسبة لأبو سمرة محمد فالعنف اللّفظي هو استجابة صوتيّة تحمل مثيرا يضر بمشاعر الآخرين ويحط من مكانتهم.[5]

---

[1]– محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، مرجع سبق ذكره، ص74.

[2]– أحمد أوزي، سيكولوجية العنف، مرجع سبق ذكره، ص42.

[3]– سيهام بن يحي، وسائل الاعلام ومواجهة العنف في الجزائر، د س، تاريخ الاطلاع2023/06/01، https://www.aranthropos.com

[4]– لويزة فرشان، علاقة المحيط النفس اجتماعي والمدرسي بالسلوك العنيف لدى تلميذ الطور الثالث، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، 2009، ص69.

[5]– محمد أبو سمرة، استراتيجيات العنف التربوي، دار أسامة للنشر، ط1، عمان، 2009، ص149.

وللتوضيح أكثر، لا تقتصر مظاهر العنف اللفظي المذكورة بالمجتمعات المتأخرة فقط، بل حتى في المجتمعات التي ارتبط اسمها بالحضارة والتقدم، لكن الفرق بينها أنها استطاعت تقييده وتقنينه، عبر تطبيق عقوبات صارمة لأصحابها.

إن ما يتعرض له الأساتذة يوميا من عنف لفظي داخل المؤسسات التربوية قد أثر على دورهم التعليمي وأثار فيهم مشاعرا متنوعة، فلطالما تعرض الأساتذة للإستهزاء من قبل التلاميذ أو من طرف أوليائهم أو حتى طاقم الإدارة والشتم والتهديد "**تلقيت في إحدى المرات عنفا لفظيا غير عادي من طرف ولية تلميذ، وقد هددتني بتقديم شكوى ضدي بسبب حصول حادث لإبنها في حصتي والمتمثل في الدوس على أحد المسامير المرمية في الملعب فهل يعقل أنني مسؤول عن ذلك؟ كيف يمكنني مراقبة مساحات الأرضية وجميع التلاميذ**"(المقابلة رقم10، ذكر، 45 سنة).

إن تعرض الأستاذ إلى التهديد من طرف الأولياء هو من السلوكات الحديثة التي أفرزتها مظاهر العولمة الثقافية والتي أضحت تروّج لها مواقع التواصل الاجتماعي وبعض الجمعيات تحت شعارات حقوق الطفل وعدم السماح للأستاذ بمعاقبته والتي أصبحت تضع كل المسؤوليات عليه، وماهذا إلا دليل لتغير مرتكزات التنشئة الأسرية فبعدما كانت الأسرة تسهر على احترام الطفل لأستاذه ومعاقبة الإبن في حالة التهكم أو الاستهزاء بالأستاذ، أضحت الأسرة تحاول إلقاء اللوم على الأستاذ في فشلها هذا ومحاولة تزكية الطفل على أستاذه وضرب الاحترام والتقدير ضرب الحائط، مما أنتج جيلا فاقدا للتربية والآداب،"الطلاب وحدهم لم يكونوا ضحايا العنف في المدرسة بل قد يكون بعض المدرسين من ضحايا العنف المدرسي أيضا فنرى بعض الطلاب يقللون من احترامهم للمدرسين وتكون تصرفاتهم عنيفة لفظيا نحوهم، كاستعمال الكلمات الجارحة من قبيل السب والشتم وقد يتعدى الأمر إلى العنف المادي"[1].

[1]– ربيع أوطال، مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص70.

لقد فقدت الأسرة وسيلة لتثقيف أبنائها ثقافة السلم وبذلك أصبحت طرفا أساسيا في انتشار ظاهرة العنف المدرسي" قد أرجح بعض المفكرين في أمريكا العنف المدرسي إلى الأسرة وخاصة بعد أن فقدت الأسرة الحديثة قوتها وسلطتها وإشرافها على أبنائها في ضوء إنشغال الأب والأم بكسب الرزق لأبنائهم"[1]

كما أن تعاطي المخدرات من طرف بعض التلاميذ يجعلهم يتخذون السلوك العدواني والعنيف أحيانا، إذ يريد البعض منهم امتلاك القوة والغلبة في القسم وفي المؤسسة وتشكيل عصابات.

لذلك ينبغي على الأسرة أن تكون بيئة داعمة وآمنة لأطفالها، من خلال تعزيز القيم الإيجابية، وتشجيعهم نفسيا وعاطفيا، وكذلك تعزيز التواصل الجيد وتنمية مهارات حل الخصومات بالطرق السلمية، فالآباء الذين يبالغون في العقاب الجسدي يدفع الأبناء إلى اكتساب هذا السلوك العنيف، باعتبار أن الأب يمثل نموذج للطفل يقتدي به، وهو ما أطلق عليه **باندورا**(Bandoura) التعليم بالنمذجة، ويولد كذلك هذا السلوك، الحقد والبغض لدى الطفل مما يدفع بالطفل إلـى التنفيس عن طريق إصدار سلوكيات عنيفة، وقد أكد هذه النظرة في دراسة قام بها شملت عدة بلدان، عندما رأى أن العنف لدى الأطفال يرجع للعقاب الذي يتعرض له هؤلاء الأطفال في أسرهم.

إضافة إلى ذلك، فهناك بعض الظروف داخل الأسرة تساعد كذلك على انتشار ثقافة العنف منها: الوضع الاقتصادي للأسرة، الذي يترك أثر كبير على سلوكيات الأبناء يكون نتيجة للفقر والازدحام في المنزل، فيؤدي إلى ظهور أزمات نفسية كالنزعة العدوانية والعنيفة للأطفال[2]، كما أن حجم الأسرة وبناؤها له علاقة باندماج الطفل مع العنف، فالأسـرة كبيرة العدد لا تستطيع تلبية حاجات الطفل الأساسية، بالمقارنة مع الأسرة الصغيرة وهو ما يؤثر على سلوك الطفل[3] .

[1]– عبد الرحمان العيسوي، سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، مرجع سبق ذكره، ص36.

[2]– أحمد العبادة وخالد كاظم أبو دوح، العنف ضد المرأة، مرجع سبق ذكره، ص135.

[3]– طه عبد العظيم حسين، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، مرجع سبق ذكره، ص181.

وتنوعت مظاهر العنف اللفظي ضد الأستاذ وحتى اتجاهاته من أولياء وتلاميذ أو حتى طاقم إداري يقول مبحوث" **لقد تعرضت لعنف لفظي من طرف ولي تلميذ، كما قام بضرب المكتب أمامي**" (المقابلة رقم 26، ذكر، 37سنة).

إن دخول ولي تلميذ للمؤسسة وضرب المكتب أمام الأستاذ ماهو إلا سلوك يظهر من خلاله عدم احترامه وتقديره للأستاذ، وما هو إلا مظهر يتجلى من خلاله عدم مسؤولية الأولياء وتشجيعهم لأبنائهم على ممارسة العنف، حيث يقول مبحوث في ذلك "**هناك تلميذة قامت بسبي وشتمي وكذلك تعرضت إلى التجريح والإهانة من إحدى المشرفات**"(المقابلة رقم13، أنثى، 36سنة).

إن العنف اللفظي داخل المؤسسات التربوية أصبح منتشرا بشكل كبير وأصبحت الإدارة تمارس قوة قاهرة على الأستاذ تجعله في العديد من الأحيان يدخل في مشادات وملاسنات كلامية مع الفاعلين التربويين، مما حول المدرسة إلى حلبة صراع دائم ونزاع مستمر وجعل وظيفتها تتقاعس وتتراجع، وبعدما كان الأستاذ مربيا يساهم في تربية الأبناء إقتصر دوره حاليا على التعليم فقط دون الدخول في المجال التربوي خوفا من تلقيه التهديدات ودخوله في نزاعات وتعرضه للعنف، وأصبح يقوم بوظيفته التعليمية في قسمه دون الدخول في علاقات اجتماعية مع زملائه الأساتذة لتفادي الاشتباكات والتلاسنات والخضوع للإدارة واستفزازاتها أحيانا لتجنب المشاكل.

" نظرا لحدوث العنف تجاه بعض المدرسين من جانب الطلاب أصبح هناك ما يعرف بأعراض المدرس المضروب، ويشير هذا المصطلح إلى تشكيلة واسعة من الضغوط يعانيها المدرس من جراء العنف الصادر نحوه من بعض الطلاب والتي تتضمن الأعراض النفسية مثل القلق واضطرابات النوم والصداع والإكتئاب وارتفاع ضغط الدم واضطرابات الأكل وغيرها"[1].

[1]– ربيع أوطال، مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص 69.

وقد يعزى العنف ضد الأستاذ إلى طريقة تعامل هذا الأخير أو الإدارة مع التلاميذ والتي جد فيها نوعا من الإهانة خصوصا وأنه يعيش في مرحة المراهقة التي يرى فيها الطفل أنه أصبح كبيرا وأنه يريد إثبات ذاته لما تعرفه هذه المرحلة من تغيرات جسمية وفيسيلوجية إذ تلعب العوامل الجسمية تأثيرا بالغا في سلوكات الأفراد وممارساتهم، فالشخص الذي يتمتّع بصحة جيّدة وبنية مورفولوجية قويّة، كثيرا ما ينزع إلى حب التسلّط والتزعّم، وقد يميل إلى الاعتداء والعراك والخصام داخل المدرسة[1]. تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية في الأهمية بعد الأسرة، من حيث مكانتها ودرجة تأثيرها على المراهق ورعايته وصقل شخصيته، وتنمية مواهبه ومهارته وتزويده بالمعارف، إضافة إلى أنها توفر له بيئة اجتماعية مليئة بالمثيرات التي يتم توجيهه بالاتجاه الذي يعود بالفائدة عليها وعلى مجتمعه[2] .

فقد أوضحت الدراسات أن العنف المدرسي يمثل انعكاسا للمناخ السائد فيها، فعندما يدرك التلميذ المناخ المدرسي بوصفه مهدد وعدائي بالنسبة له، فإنه يمارس السلوك العنيف، أما إذا كان المناخ المدرسي إيجابي ويشجع التلاميذ على أن يشاركوا في عملية اتخـاذ القرارات في المدرسة، فإن ذلك يسهم في خفض العنف المدرسي.

إذ يرى الباحث طه عبد العظيم أنه عندما تكون البيئة المدرسية سلبية وغير آمنة، تصبح المدرسة تعاني من تحديات وصعوبات كثيرة، فبالنسبة له أن للعوامل المدرسية دور فعال في انتشار الأعمال العنيفة ولعل من أهم هذه العوامل مايلي:

- ارتفاع كثافة الفصول الدراسية والمناهج الدراسية غير الملائمة.
- نوع وطبيعة القيادة الغير مناسبين.
- سوء معاملة بعض المدرسين للتلاميذ وتعزيزهم للسلوكيات السلبية.
- كثرة الواجبات المدرسية التي تفوق قدرات التلاميذ.

---

[1]- سلام محمد توفيق، ثقافة العنف لدى طلبة المدارس الثانوية،مرجع سبق ذكره، ص139.

[2]- عبد العزيز السعيد وعزت العطوي، التوجيه المدرسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004، ص25.

– عدم توافر الأنشطة المدرسية المختلفة مما يجعل التلاميذ يشعرون بالرتابة والضيق.

– غياب القوانين واللوائح والقواعد المدرسية الواضحة التي تحكم سلوك التلاميذ.

– الفروق والاختلافات الثقافية والعرقية والدينية بين التلاميذ.

– انخفاض التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى عدم الحضور إلى المدرسة بانتظام والهروب منها، عكس النجاح الأكاديمي الذي يساعد على نمو تقدير الذات والاستجابة الإيجابية.

– جماعة الأقران المدرسية، فقد يحدث أن يتعرض التلميذ إلى استفزازات أو اهانات أو ظلم من طرف بعض أقرانه في المدرسة فيتبنى سلوك العنف كحل لمشكلاته هذه.

– فشل الجهاز الإداري و التربوي للمؤسسة في تبني الأسلوب الملائم، فقد يحدث أن يكون النمط تسلطيا أو فوضويا تسيّبيا، وفي كلا الحالتين فإن هذين الأسلوبين لهما الدور المباشر والأثر السلبي في نشوء العنف لدى التلميذ.

– الافتقار إلى الأساليب التربوية في معالجة مشكلات الطلبة واللجوء إلى العقاب البدني المرفوض نفسيا و تربويا.

– العلاقات المتوترة وكثرة التغيرات كاستبدال معلم بمعلم آخر له أساليب تربوية مختلفة، مما يؤدي ببعض التلاميذ إلي رفض المعلم الجديد وقد يعبرون عن الرفض، حيث أن العلاقة القاسية بين المعلمين أو بين التلاميذ أو بين المعلمين والتلاميذ لها أثر بالغ في اكتساب السلوك العنيف في الوسط المدرسي[1].

اختصارا لما سبق، فإن شعور بعض الأفراد بامتلاكهم القوّة البدنية خاصة المراهقين منهم، فإنهم يندفعون إلى استخدام القوة المفرطة أو التصرف بطريقة عنيفة، لفرض أنفسهم أو للدفاع عنها بالقوة غير المشروعة، و قد تغيب هذه الممارسات عن الأفراد الذين لا يتمتعون بهذه المواصفات.

[1]– أميمة منير عبد الحميد جادو، العنف المدرسي بين الاسرة والمدرسة والاعلام، المركز القومي للبحوث التربوية والتنموية، ط1، الرياض، 2005، ص65.

3. العنف النفسي: وهو نوع من العنف الذي لا يمكن رصده بوضوح، لأنّه لا يترتب عليه آثارا جسدية، لكنه يسبب ضررا نفسيا وعاطفيا عميقا للضحية، ويشمل التحقير، والتحيز والإحراج ، والقذف، وعدم تقدير الذات، والاتهام بالسوء [1].

كما ترى الباحثة عبدالي أن أشكال العنف النفسي التي تمارس ضد الأفراد هي الاهانة والعزل والصد وعدم الاكتراث العاطفي، وأن فئة الأطفال هم أكثر عرضة لهذا العنف لافتقادهم وسائل القوة المادية اللازمة[2].

وأعطت Evelyne josse تعريفا أدق وأشمل لمفهوم العنف النفسي، عندما ربطته بالإهمال وعدم السهر على توفير جو مريح وإيجابي، وإلحاق الضرر بالصحة الذهنية والوجدانية للفرد وهذا العنف يمثل أكثر مظاهر العنف الزوجي تكرارا[3].

ومن ناحية أخرى قد يكون الضغط النفسي على الفرد شديدا جراء هذا العنف، وعادة ما يكون كمرحلة تمهيدية يقود إلى الاعتداء الجسدي، لذلك يعتبر العنف النفسي أو المعنوي أخطر أنواع العنف، لأنه يدخل صاحبه في دوامة مع نفسه. "**عندما تضربك تلميذة ماذا يتبقى؟، أصبحت أخاف وكرهت التعليم كلية، لحد الساعة مازلت أحس بالاهانة، الحمدلله أنه تم تحويلها الى مؤسسة أخرى**" (المقابلة رقم 04، أنثى، 32 سنة).

إن الشعور بالإهانة هو عنف نفسي قد نتج عن العنف الجسدي الذي يتعرض له الأستاذ، ناهيك عن حالة الخوف والقلق الذي ينتاب الأستاذ ويؤثر على نفسيته بدرجة كبيرة في حالة تعرضه للعنف أيا كان مظهره وشكله"**إذا وصل الأمر إلى إعتداء جسدي، لن يكون هناك أمان نبقاو خايفين مذعورين لأنه لا توجد الصرامة بسبب غياب الإجراءات الردعية التي تضع حدا لسلوكياتهم وتصرفاتهم العدائية**" (المقابلة رقم 27، أنثى، 29 سنة).

---

[1]– نائلة سليمان الصرايرة، واقع العنف لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية، مرجع سبق ذكره، ص38.

[2]– ريم حنان عبدالي، العنف كشكل من أشكال التنفيس الاجتماعي من خلال مواقع التواصل الافتراضية، 2019–2020، ص41.

[3] - Evelyne, joss, Les Violences Conjugales, Quelques reperéres, 2007, P11

فالذعر والقلق والخوف هم حالات للعنف النفسي الذي يصاحبه اضطراب دائم قد تؤثر على الحالة النفسية لأستاذ.ولا يمكن العمل في بيئة ينتابها جو من القلق والتوتر المستمر، ولا يمكن للأستاذ أن يؤدي وظيفته على أكمل وجه وهو يعيش خوفا لا متناهيا" **بطبيعة الحال، الاعتداءات الجسدية التي زاد تفشيها في المؤسسات التعليمية لم تعد تجعلنا نعمل في راحة وأمان، وأصبحنا ننتظر في أي وقت عنفا لذا نجد أغلب الأساتذة ما يحبوش يحرسو البيام والبكالوريا خوفا من التلاميذ وأوليائهم أمام المؤسسات وأنا واحد منهم، ولهذا هناك نسب مرتفعة في وسط الأساتذة الذين ينتابهم الخوف**" (المقابلة رقم 12، ذكر، 47 سنة).

وتلعب الحالة النفسية للفرد دورا كبيرا في تحسين أدائه الوظيفي، فكلما تعرض الأستاذ لعنف نفسي وحالة الإضطراب كلما قل حماسه للعمل وعطاؤه، ولا يتعلق العنف النفسي بممارسات عدوانية من طرف التلميذ على الأستاذ قد يتعداها إلى ضغوطات نفسية من قبل الإدارة ومن طرف المفتش أو الزملاء.

إن ما نراه من أحداث عنف لدى الشّباب، خصوصا داخل المدارس، ليست إلا صورة مصغّرة عما يحدث في هرم السّلطة، من صراعات وصدامات سياسية، علاوة على ذلك، فإن غياب العدالة وانتشار المحسوبية والرّشوة يشجع على تفجير مشاعر السخط والغضب وعدم الرّضى، مما يولّد في كثير من الأحيان عنفا في الوسط المجتمعي[1] .

4. العنف الرمزي: وهو أحد أخطر أنواع العنف وأكثرها تغلغلا في المجتمع ومؤسساته، وفي مقدمتها المؤسسة التربوية، إذ يلحق بالضّحية ضررا سيكولوجيا عميقا، ويعود واحدا من أكثر اكتشافات **بيير بورديو**(pierre bourdieu) أهمية، حيث يمثل حجر الزاوية في كتاباته السوسيولوجية والتربوية.

يعرفه في كتابه الحس العملي بأنّه: "عنف ناعم خفي غير مرئي، وهو خفي مجهول من قبل ممارسيه وضحاياه في آن واحد، ويتجلّى في ممارسات قيمية ووجدانية وثقافية، ويضيف أيضا

[1]- سلام محمد توفيق، ثقافة العنف لدى طلبة المدارس الثانوية، مرجع سبق ذكره، ص59.

بقوله: إنّ أيّ نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه أنه فرض من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معيّ"[1] .

ومن أجل تقديم تصور بسيط للعنف الرمزي، وتوضيح سماته وخصائصه، يمكن مقارنته بالعنف الفيزيائي أو المادي من حيث الآثار التي يتركها كل منهما " فالعنف الرمزي يلحق الضرر بالموضوع فيزيائيا في البدن، أو في الحقوق، أو في المصالح أو الأمن...الخ، أما العنف الرمزي فيلحق الضرر بالموضوع سيكولوجيا، في الشعور الذاتي بالأمن والطمأنينة، والكرامة والاعتبار والتوازن"[2].

ومنه يشير العنف الرمزي إلى مجموعة من الإشارات الجسدية والفيزيائية الدالة على معاني ودلالات معينة، كحركات الوجه والشفتين والعينين وإيحاءات الجسد، كما يتجلى في طرق تعبيرية أو رمزية، كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء، أو النظر إليه بطريقة مزدرية مثلا.

وعلى الرغم من تعدد التسميات التي قدمت له، لكنها تدل على المعنى ذاته، من بينها العنف الخفي، والعنف المقنع، والعنف الدلالي، والهيمنة الفكرية.

وأكثر ما يعانيه الأساتذة من عنف رمزي يكون من الإدارة والذي يظهر في تصرفات كالاقصاء والتهميش والتمييز واللامساواة حيث أقر الأغلبية منهم والبالغ عددهم(20) مبحوثا بوجود بعضها وهو ما يسبب لهم عدم الارتياح، كونها تحمل طابعا عنيفا، بعضها يكون مباشرا وسهل الملاحظة لأنه واضح للعيان، وتشمل هذه التصرفات والسلوكيات انتهاكا لكرامة الأستاذ وتقديره المهني، مما يشكل عائقا أمام تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية بشكل خاص، ويعيق أيضا تحقيق أهداف المنظومة التربوية بشكل عام، لكونها تحطم الروح المعنوية لهم، وعن هذه المظاهر يجيب أحد المبحوثين قائلا " **نعم، لاحظت عدة مظاهر شعرت فيها بالظلم والتعسف**

[1]– بيير بورديو، العنف الرمزي، مرجع سبق ذكره، ص8.

[2]– عبد الإله بلقيز، العنف الرمزي في الوطن العربي، المستقبل العربي، عدد5، 1996، ص72.

تجلت في شاكلة قرارات وتصرفات غير مدروسة كالتوزيع البيداغوجي مثلا، ديت استعمال الزمن كارثي، فهناك نصف يوم راحة فقط، لم يعجبني خاصة أنه أسند لي قسم سنة أولى متوسط وسنة رابعة متوسط، إضافة إلى ذلك ورقة الغياب تمر على جميع الأساتذة إلا أنا فيتجاهلوني في أغلب الأحيان وعندما استفسر يقولولي نشوفوك خدامة" (المقابلة رقم14، أنثى، 33سنة).

أما القلة منهم(07 مبحوثين)، فقد أنكروا وجود مظاهر مصدرها الإدارة المدرسية تدل على العنف، رغم اعترافهم بأنهم يسمعون عن تلك السلوكيات من زملائهم، في حين اعتذر أحد المبحوثين الإجابة عن هذا السؤال، الأمر الذي يثير عدة تساؤلات وإجابات في الوقت ذاته، وهو ما حفزنا إلى محاولة فهم هذا الغموض، فانطلاقا من خبراتنا السابقة لطبيعة التفكير لدى الفرد الجزائري فإن هذه الحالة يمكن اعتبارها الأقرب إلى الواقع المعاش في المؤسسات التربوية من بين جميع أجوبة المبحوثين، وهي تعكس عدم الرضا عن أداء الطاقم الإداري التربوي، دون الإفصاح عن المشكلات والتحديات التي تواجه صاحبها، إما حسرة على الوضعية المزرية أو مخافة من رد فعل السلطة المدرسية في حالة الدراية بتصريحاته(ضعف الثقة) .

– وفي خضم مناقشتنا لتجليات هذه المظاهر والسلوكيات التي لم تعجب الأساتذة وكذا الأعضاء التي تقف وراءها من الطاقم الإداري التربوي، يتضح وجود تباين في أجوبة الأساتذة المبحوثين الذين تم التحاور معهم، وهذا التباين كان حول طبيعة هذه المظاهر، وهو أمر طبيعي، فمن غير الممكن أن يتعرضوا جميعا لنفس النوع من العنف الرمزي في موقف أو سلوك واحد. ولعل من بين العبارات الأكثر شيوعا التي أشار إليها المبحوثون كشكل من أشكال التعنيف الرمزي، نجد الإهمال والتهميش، التمييز، التعسف والتسلط، وأخيرا التسيب، وهي مرتبة على هذا النحو، حيث في هذا الشأن صرحت احدى المبحوثات(المقابلة رقم 10، ذكر، 45 سنة) بمايلي: " **نلاحظ عدم إلقاء المشرفين لتحية السلام، أيضا يدخلو للقسم ينادو على تلميذ في حصتي ويتحدثون معه دون استشاراتي، وهذا فيه قلة احترام لشخصي وفيها تعدي على حصتي**" وتضيف نفس المبحوثة قائلة "**تعرضت سابقا لتعسف، حيث كان عدد الأساتذة**

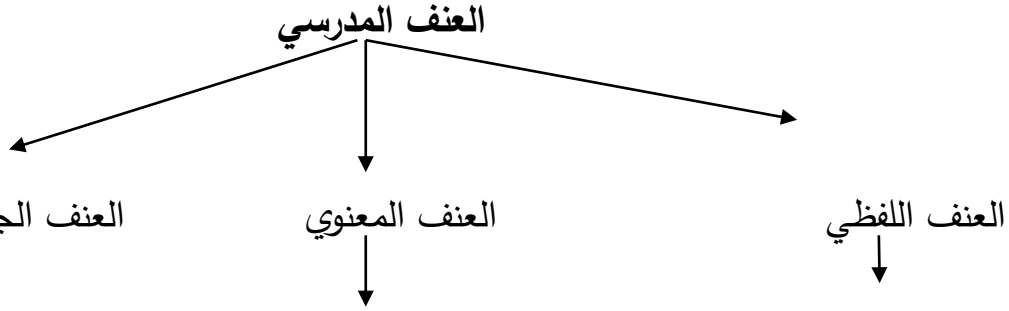
قليل فأُسند لي قسم لتدريس الفيزياء بالرغم أنني أدرس رياضيات وذلك لتكملة النصاب (تضحك)، وبعدها في السنة الموالية أيضا حجم النصاب لم يكتمل قلي المدير قعدي فالمكتبة ليكتمل، ومرة أيضا قاموا بتنظيم سباق رياضي قلي تروحي معهم، كي رفضت قطعلي فالخلصة، وأصبح يأتيني إلى القسم كثيرا باه يشريهالي يقولي جيبي صوالحك ديري بطاقات...الخ"، في السياق نفسه، بدا مبحوث آخر (المقابلة رقم 02، أنثى، 24سنة) كأنه يفضل تجنب التحدث عن هذا الجانب من الموضوع ويُظهر تحفظًا، غير أنه وبعد إلحاحنا، قرر في نهاية المطاف أن يصرح بالتالي "**هناك تمييز وتعسف، كقطع المردودية من دون سبب، إسناد أقسام فوضوية عمدا، كل شيء يكون على أساس العاطفة أو القرابة، كما تعرضت إلى انتقاد من المفتش، أيضا هناك الكثير من التسيب، كاين طليق بزاف**"، أما آخر فيقول في هذا الصدد "**المدير أحيانا يجي عندي يتجاهلني سلام ميقولهاليش، كما يوجد تمييز بين الأساتذة مثلا في رفع العلم صرالي مشكل، المدير قلي مراكش تحضر تحية العلم والمشكل أنا جيت متأخر، في حين بعض الأستاذات داخل قاعة الأساتذة وميخرجوش لتحية العلم ولا مرة هدر معاهم، مرة أيضا وصلت متأخر أخرجوا التلاميذ بعد مرور خمس دقائق فقط وقطعلي نهار، وكاين أساتذة ميجوش بسوايع ميقطعلهمش لأنهم حبابو**" (المقابلة رقم09، أنثى، 28سنة).

ومواصلة لتجليات العنف الرمزي وفقا لتصريحات الأساتذة المبحوثين، يشارك أحدهم أيضا قصة تعرضه للتعنيف من مدير المؤسسة حيث يقول " **صرالي من قبل تعسف وتسلط من طرف مدير وقفلي عند الباب عندما أتيت متأخر وبدأ يصرخ في وجهي، رغم علمه أنني تعرضت في الطريق لحادث سير، وكلمة على سلامتك لم يقلها، بل وقام بإخراج التلاميذ بخمس دقايق فقط كي لحقت ملقيتهمش، وكاين أيضا تمييز في المؤسسة كتفضيل النساء على حساب الرجال والزفافة على البقية**" (المقابلة رقم11، ذكر، 48سنة).

لقد أجمع المبحوثين أن أغلب العنف الرمزي الذي يتعرضون له يكون من الطاقم الإداري، والجدير بالذكر أن الإدارة في كل المؤسسات تمارس نوعا من السلطة المعنفة لأطقمها حتى

يمكنها السيطرة على المؤسسة وضمان حسن تسييرها، حتى ولو كان ذلك على حساب الأشخاص. والمؤسسات التربوية من المؤسسات التي تعرف هذه السلوكات ضد الفاعلين التربويين، فأصبح الأستاذ مؤخرا يعيش ضغوطا نفسية كبيرة أثناء مزاولة عمله، بسبب مايعانيه من مظاهر عنف من قبل الإدارة المدرسية، إننا نعني بذلك العنف اللفظي والرمزي بشكل خاص، حيث يشعر الأستاذ بالإهانة وعدم الاهتمام على الرغم من مجهوداته المبذولة في العملية التعليمية، بل وكثيرا من الأحيان نجد أن إدارة المدرسة لا تراعي حقوق الأستاذ المنصوص عليها في التشريع المدرسي.

وعموما يمكن تحديد مظاهر العنف في المدرسة الجزائرية ضد الأستاذ وفق المخطط التالي:



عاشر: العنف المدرسي واللاتكيف للفاعلين التربويين:

إن سير العملية التعليمية لا يكون فعالا إلا إذا تم التكيف من جميع الأطراف في الوسط المدرسي، ولكن مع ظاهرة العنف المدرسي تصبح هذه العملية مختلة ويرتابها الاضطراب، إذ لا يمكن لهذه العملية الإستمرار دون العلاقة التربوية للفاعلين داخل المؤسسة التربوية، هذه العلاقة التي تضمن حسن التكيف داخل هذه المؤسسة، فالمشاكل التي تعترض التلميذ داخل المؤسسة التربوية تجعله يواجه جملة من الاضطرابات النفسية والاجتماعية خصوصا في مرحلة المراهقة، التي تعدّ عمليا مرحلة حساسة، ما يجعل التلميذ في هذه المرحلة يعيش اختلالات

لتوازن شخصيته، قد تعيق سير العملية التربوية وحسن تكيفه في الوسط المدرسي، فينتهج هذا التلميذ أسلوب العنف والتشويش والفوضى داخل القسم ومحاولة مستمرة لمواجهة الأستاذ، لأنه يشعر أنه مهدد داخل هذه المؤسسة التربوية نتيجة ضغوطات مستمرة من طرف الفاعلين التربويين من أساتذة وإداريين من خلال النظام الداخلي للمؤسسة وعملية الضبط، مما يخلّ بعملية التكيف في الوسط المدرسي.

في حين وأمام كل هذا يجد الأستاذ نفسه محاصرا بين مسؤولية أداء واجبه وضبط التلاميذ لحسن سير العملية التربوية، وأمام تهديدات العنف داخل القسم من طرف تلاميذ قد أملت عليهم ظروف حياتهم اليومية وبيئتهم الاجتماعية ومرحلتهم الحرجة وعدم تكيفهم في المدرسة انتهاج سلوك معنف قادر على الوصول للإعتداء على الأستاذ أو على الطاقم الإداري ما يجعل الأستاذ يتوانى عن القيام بعمله وأداء واجبه وبالتالي عدم التكيف في الوسط المدرسي، مما يجعل الحالة النفسية للأستاذ مزرية ويعيش حياة التوتر في وسط يشوبه قلق دائم من التعرض للعنف، ما يجعله عاجزا عن التحكم في العملية التعليمية، وبالتالي تصبح هذه العملية على محك الحرج مما يثير اللاتكيف داخل المؤسسة، خصوصا عندما يكره الأستاذ وظيفته ويضجر منها وينفرها ويصبح تردده على المؤسسة خوفا من قطع رزقه فقط وليس من أجل حبّه لوظيفته.

فالإهانة التي يشعر بها الأستاذ نتيجة تلقيه سلوك عنيف داخل المؤسسة يجعله ينفر عمله ويصعب تأقلمه.

وليس الحال فقط للأستاذ بل عدم التكيف يكون للفاعلين التربويين برمتهم ما يسبب جو من الصراع الدائم بين جميع الأطراف ويتولد عنه عنف على كل الأصعدة وينتج العنف كالتالي:

- **عنف التلاميذ فيما بينهم:** هناك العديد من المظاهر العنيفة التي نلحظ انتشارها بين التلاميذ، حيث تتفاوت درجة خطورتها من أفعال وسلوكيات بسيطة إلى حادة وخطيرة والتي من أبرزها:

- التدافع القوي والحاد بين التلاميذ أثناء الخروج من القسم أو في ساحة المدرسة.

- الحركات والإيماءات والإشارات التي تحمل في ثناياها عنفا.
- اشتباكات وشجارات تصل أحيانا إلى وضعيات خطيرة، تتكرر بكثرة في ساحة المدرسة وأمام باب المؤسسة.
- التعدي بالأدوات الحادة كالسكاكين أو المداور الحديدية.
- التعدي على ممتلكات الغير بتحطيمها أو سرقتها.

- **عنف التلميذ للأستاذ:** في السنوات الأخيرة، لم يعد العنف المدرسي منحصرا بين التلاميذ فقط، بل إلى أبعد من ذلك بكثير، حيث أصبح عنف التلاميذ موجه ضد الأساتذة بالدرجة الأولى، وبشكل متكرر، ويصل أحيانا إلى مرحلة الخطر، وتتضح معالمه من خلال:
- إحداث الفوضى في القسم خاصة أثناء الدرس.
- استخدام ألفاظ مسيئة وغير أخلاقية ضد الأستاذ.
- عدم القيام بالواجبات المدرسية ورفض سلطة الأستاذ.
- عدم احترام تعليمات وقرارات الأستاذ[1].
- عدم إحضار الأدوات المدرسية.
- استعمال حركات وإيماءات ضد الأستاذ للسخرية والاستهزاء.
- التنمر على الأساتذة.
- اتلاف ممتلكات الأستاذ الشخصية أو سرقتها بداعي الانتقام.
- الإيذاء الجسدي كالدفع أو الضرب المبرح وحتى القتل في بعض الأحيان.

- **عنف التلميذ ضد الطاقم الإداري:** وهو يعكس امتناع التلميذ وعدم التزامه بالقواعد الداخلية للمؤسسة أو القيام بمجموعة من الأفعال أو المظاهر ضد الإدارة المدرسية ونذكر منها:
- التأخر في الالتحاق بالأقسام الدراسية.
- رفض وعدم احترام تعليمات القانون الداخلي للمؤسسة.

[1] – دكاكن ابتسام، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف المدرسي عند المراهق، مجلة علوم الانسان والمجتمع العدد25، 09-2017، ص114.

- التفوه بكلمات مشينة اتجاه المساعدين التربويين
- أحداث الشغب أثناء أوقات الراحة
- التشويش أثناء أوقات المداومة والمطالعة

- **عنف التلميذ للممتلكات المدرسية:** ونقصد به العنف الممارس من طرف التلاميذ نحو الممتلكات والأجهزة المدرسية، ويتضمن مجموعة من الأفعال تتمظهر في التكسير والتخريب للمنشآت والمرافق، كالأبواب والنوافذ ودورات المياه والطاولات والكراسي والسبورات...الخ، كما تتجلى في تشويه جدران المدرسة بالرسومات والكتابات، فضلا عن تمزيق الصور التعليمية وقطع الأشجار وتخريب أو سرقة ممتلكات الأساتذة والطاقم الإداري، كالوسائل التعليمية أو الوثائق أو السيارات...الخ.

- **عنف الأستاذ للتلميذ:** نظرا للعلاقة التفاعلية اليومية بين الأستاذ والتلميذ داخل الفصل الدراسي، فإنه لا نستغرب وجود بعض المظاهر التي يكون فيها التلميذ محل عنف وليس الأستاذ، من منطلق أن الأستاذ صاحب السلطة في إدارة الصف، بالرغم أنه لا مبرر للعنف مهما كان شكله وسببه، وتظهر تلك السلوكيات العنيفة على شكل ضرب وشد الشعر، عقاب جماعي، التفرقة في المعاملة، التشدد في الرأي وعدم مخالفته حتى وإن كان التلميذ على صواب، التهميش والتجاهل، التهديد بالرسوب، السخرية والاستهزاء به أمام زملائه...الخ.

- **عنف الأساتذة فيما بينهم:** العنف بين الأساتذة يشير إلى وجود تصرفات عدوانية أو مواقف تتسم بالعدوانية بين أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية، حيث يمكن أن يشمل هذا العنف أشكالًا مختلفة من التصرفات أو السلوكيات العدوانية، مثل العنف اللفظي كالسب والشتم، أو التحرش الجسدي، أو العنف الرمزي، أو العنف المادي، وفي أسوء الأحيان يكون عنف بدني وهذا قلما يحدث. وللتوضيح فإن أغلب حالات العنف التي تحدث بين الأساتذة سببها التنافس المهني، الاختلافات الشخصية، الضغوط العملية.

حادي عشر: الآثار المترتبة عن العنف المدرسي

يمكن تسليط الضوء على آثار عديدة ومتنوعة تنتج عن ظاهرة العنف المدرسي، حيث تؤثر هذه الظاهرة بشكل سلبي على التلاميذ، المعلمين، والطاقم التربوي، وعلى البيئة المدرسية بشكل عام، وفي كافة المستويات والعمليات التربوية، بل يصل تأثيرها على المجتمع ككل، وإليكم بعض الآثار المحتملة للعنف المدرسي:

1. على التلميذ: يتسبب العنف في الوسط المدرسي ضررا بالغا للتلميذ، فقد أظهرت العديد من الدراسات على أن التلاميذ ضحايا العنف يعانون من مشكلات التوافق وانخفاض تقدير الذات، كما تسيطر عليهم الأفكار الانتحارية وقلة الرغبة في الدراسة، فضلا عن العزلة الإجتماعية[1]. فهو يؤثر على شخصية الفرد، فيكتسب شخصية غير سوية تتسم باللامبالاة وسرعة التوتر وقلة التركيز، وقد تصل إلى الانحراف الشديد فيلجأ لتناول المخدرات أو المشروبات الكحولية[2] .

وإضافة إلى ذلك يقود التلميذ إلى الشعور بالكراهية والضغينة اتجاه زملائه والمدرس والمدرسة بشكل عام، وهذه الأحقاد تظهر في صور لسلوك عدواني منحرف[3]. والأخطر من ذلك كله حدوث إصابات وعاهات جسدية للتلميذ المعنف، الناتجة عن حالة غضب أو كرد فعل لإساءة ما، هذا العنف قد يكون صادر عن زملائه أو أستاذه أو من أحد أعضاء الطاقم الإداري. وللتوضيح بشكل مفصل لأبرز الآثار التي يمكن أن تصيب التلميذ جراء العنف الممارس ضده، إليكم الجدول الآتي:

الجدول رقم(10): يبين آثار العنف على التلميذ [4].

المجال السلوكي	المجال التعليمي	المجال الاجتماعي	المجال الانفعالي

[1]– طه عبد العظيم حسين، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، مرجع سبق ذكره، ص297.

[2]– صونية حداد، ظاهرة العنف المدرسي، العوامل، الآثار، سبل الوقاية، مجلة المجتمع والرياضة، 12–2018، جامعة العربي التبسي تبسة، العدد2.

[3]– صلاح الدين المتولي، التربية ومشكلات المجتمع، دار الوفاء لدنيا النشر، الإسكندرية، 2003.

[4]– محمد خريف، العنف في الوسط المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص38.

ـ اللامبالاة ـ عصبية زائدة ـ خوف مجهول ـ عدم الانضباط ـ قلة التركيز ـ الكذب السرقة	ـ ضعف التحصيل المدرسي ـ تأخر وغيابات متكررة	ـ العزلة الاجتماعية ـ تعطيل سير نشاطات الجماعة ـ العدوانية تجاه الآخرين	ـ عدم الثقة بالنفس ـ اكتئاب ردود فعل سريعة ـ الاندفاع اللاإرادي في المواقف
ـ الكذب السرقة ـ إتلاف ممتلكات المدرسة ـ عنف لفظي ـ تناول الكحول	ـ عدم المشاركة في الأنشطة ـ التسرب المدرسي	ـ عدم الدخول في علاقات مع الآخرين	ـ التوتر المستمر ـ عدم الهدوء والاستقرار النفسي لوم الذات

2. على الأستاذ: بالنسبة للمعلم وهو الطرف الأكثر تضررا من العنف المدرسي، فإنه كلما كان مستوى العنف مرتفعا، كلما ارتفع مستوى الضغط لديه وكذلك يزداد عدم الاهتمام وقلة الدافعية لديه، وكثرة التغيب، والضعف في تقدير الذات والانهيار المهني والتعب خلال العمل[1].

فالعنف المنتشر في الحرم المدرسي بشكل عام والموجه ضد الأستاذ بشكل خاص، يؤدي إلى انعكاسات وآثار سلبية ضارة وخطيرة عليه، في جوانب عدة منها النفسية والجسدية والعملية والاجتماعية وحتى المادية، تلك الآثار المحتملة نذكرها كما يلي:

– زعزعة استقراره وشعوره بالخوف وعدم الأمان.

[1]– ذهبية العرفاوي، الآثار الناتجة عن العنف المدرسي، مجلة المربي، العدد22، جامعة تيزي وزو، قسم العلوم الاجتماعية، 2019، ص87.

– تقويض كل الدوافع الإيجابية في عملية التدريس في كثير من الأحيان.

– اهتزاز ثقته بنفسه نتيجة العنف، سواء الموجه إليه أو المحيط به.

– الإجهاد وهدر الكثير من الوقت بسبب أعمال العنف.

– قد يؤدي به إلى الغياب والابتعاد لفترة عن المدرسة .

– قد يتأثر بما يدور حوله من كلام، من طرف زملائه حول عدم مقدرته في فرض الانضباط والتحكم في سلوك التلاميذ داخل القسم.

– الإحباط والتوتر والقلق والتشتت نتيجة الضغوط النفسية التي يمر بها.

– السخرية والاستهزاء وقلة الاحترام من طرف تلاميذه وربما من زملائه والطاقم الإداري.

– عدم التحكم في أعصابه تحت تأثير الضغط وبالتالي اللجوء إلى القوة والعنف ضد التلميذ أو باقي أعضاء الجماعة التربوية.

– ضعف الأداء التربوي للمعلم.

– العزلة ورفض الدخول في علاقات اجتماعية وتربوية في المؤسسة أو عدم المشاركة في أنشطة علمية وترفيهية.

– قد يؤدي إلى خسائر مادية مثل تعرض ممتلكاته إلى الإتلاف أو السرقة.

– قد يصاب بكسور أو جروح جسدية وحتى ربما إلى التصفية الجسدية(القتل).

3. على المجتمع: إنّ استفحال ظاهرة العنف في الوسط التربوي، لا ينحصر تأثيرها على الجماعة التربوية فقط، وإنما على البيئة المدرسية والمجتمع ككل، لأن المنظومة التربوية في أي مجتمع لها أهداف تربوية عريضة تسعى إلى تحقيقها، هذه الأهداف لا يمكن إطلاقا الوصول إليها في بيئة تربوية متعفنة مليئة بشتى مظاهر العنف، وهذا يعني ترك المدرسة ومن ورائها المجتمع في مواجهة جملة من التحدّيات والتبعات والتي نذكر منها:

– كثرة التسرب المدرسي

– سلبية التّفاعل التربوي والاجتماعي .

– الانحراف عن أهداف العمليّة التعليمية .

– ازدياد أعمال العنف داخل المدارس بفعل العلاقات التربوية المتوتّرة والمتشنجة.

– انتقال العنف من المدارس إلى باقي مؤسّسات المجتمع.

مواصلة للآثار المدرسية والاجتماعية التي يخلّفها العنف المدرسي، هنالك أيضا تفشّيا واسعا للعديد من الآفات الإجتماعية الخطيرة كتعاطي المخدّرات وارتفاع معدلات الجريمة بأنواعها، وتزايد نسب البطالة والانتحار...الخ، ثم أنّ هذا العنف يؤدي إلى أضرار مادية لا يمكن الاستهانة بها، إذ أنّ تدمير وإتلاف ممتلكات المدرسة كالطاولات والسّبورات والمرافق وغيرها، يكلّف الدولة أموالا طائلة سنويا، والتي تخصص في الصّيانة أو في جلب وسائل تعليمية وخدماتية جديدة[1] .

ثاني عشر: استراتيجيات التصدي للعنف المدرسي

بالرغم من أن معظم المجتمعات إن لم نقل كلها، تتفق على أنه يستحيل تصور حياة اجتماعية بلا عنف، ومن بينها الحياة المدرسية، إلا أنه في ظل الانتشار الرهيب للعنف في المدارس الذي أضحى ينخر جسد العملية التعليمية بشكل غير محدود، حاول الكثير من الباحثين إيجاد حلول وقائية وعلاجية لظاهرة العنف المدرسي للتخفيف من حدتها على الأقل وليس القضاء عليها، تلك الحلول أو ما نسميه بإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي، تستوجب تضافر جهود أدوار عدة مؤسسات اجتماعية وليس المدرسة فقط، من منطلق أن جميعها مسؤولة عن هذه المعضلة، وسنحاول عرض هذه الأدوار والإستراتيجيات على النحو التالي:

1. دور الأسرة في الحد من ظاهرة العنف المدرسي: تعتبر الأسرة اللبنة الأساسية الأولى في التنشئة الإجتماعية للفرد، حيث تعنى بتربية وتكوين الطفل (التلميذ) في جميع النواحي العقلية والوجدانية والقيمية والاجتماعية، لذلك للأسرة وظائف عديدة ومتنوعة لا يمكن لمؤسسة أخرى تعويضها، خاصة في الجانب القيمي الاجتماعي، لأن الأسرة بمثابة المصدر الأول لجميع القيم والمعايير المتفق عليها اجتماعيا.

[1]– ذهبية العرفاوي، نفس المرجع، ص88–89.

في ذلك الإطار تبرز مكانة الأسرة في التقليل من سلوكات العنف الاجتماعي عامة والمدرسي بصفة خاصة، طبعا إذا أدت وظائفها بالشكل المتوقع منها كونها حلقة الوصل بين ابنها المتمدرس والمدرسة، وأي فقدان للثقة من أهل التلميذ اتجاه المدرسة، فإن التواصل بينهما سيعرف فتورا، وبالتالي يفلت التلميذ من الرقابة والمتابعة والإشراف، وإليكم أبرز الأدوار الأسرية في التخفيف من حدة سلوكات العنف المدرسي:

– رعاية الأبناء ومراعاة أساليبهم التربوية والإرشادية في التنشئة الاجتماعية.

– توفير المناخ الأسري الملائم للنمو الطبيعي للمراهق في مختلف جوانب شخصيته، لإشباع حاجاته الأساسية مع تحقيق العلاقات الأسرية السوية.

– الاتصال المستمر مع إدارة المدرسة لمعرفة أوضاع أبنائهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، وكذا مستواهم التحصيلي .

– مشاركة أولياء الأمور في الدورات والندوات الخاصة بالمناهج الجديدة وكذلك التي تقيمها المدرسة .

– تزويد المعلمين والمرشدين التربويين في المدرسة بالمعلومات الصحيحة والدقيقة عن سلوك الأبناء في البيت، حتى تساعدهم في إعداد البرامج الإرشادية والتربوية الهادفة لتعديل السلوك وتنمية شخصياتهم[1] .

2. دور المدرس في الحد من سلوكات العنف المدرسي: باعتبار أن المدرس أحد الفاعلين الرئيسيين في المدرسة، فإننا ننتظر منه أن يلعب دورا كبيرا في الحد من سلوكات العنف المدرسي، من خلال الاستعانة بعدد من الأساليب التي من المفروض أن يقوم بها المدرس ونذكر منها:

– إدراج الأنشطة المناسبة للتلميذ وذلك من خلال المناقشة، لأن ذلك يحفزهم على الإفصاح عن خبرتهم وتجاربهم الخاصة.

[1]– عبد العزيز السعيد وعزت العطوي، التوجيه المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص285.

– إظهار الصرامة بشكل فوري مع كل سلوك عنيف يحدث داخل الصف، حتى يدرك التلميذ أن المعلم لا يتسامح مع هذه السلوكات.

– مشاركة التلاميذ في بناء قواعد ومعايير سلوكية ضد العنف داخل القسم.

– حث التلاميذ على التعاون وتشجيع العمل الجماعي[1].

– انفتاح المعلم مع تلاميذه، وفتح المجال لهم للتعبير عن آرائهم بحرية وهذا ما يسمح بتعزيز ثقافة الحوار داخل الفصل.

– أن يكون عادلا بين تلاميذه في جميع الأصعدة، لأن ذلك يشعرهم بأن الجميع سواسية لدى الأستاذ وهذا بدوره يساهم في ضبط سلوكياتهم.

– عدم الاكتفاء بالدور التعليمي فقط، بحيث يجب تخصيص بعض الوقت للنصح والتوجيه والإرشاد وهذا يدخل في السياق التربوي والاجتماعي المنوط بالأستاذ أيضا.

– الخضوع للقوانين الداخلية للمدرسة، ولاينبغي تجاوزها لأن ذلك قد يساهم في تفاقم العنف المدرسي.

– مراعاة الجوانب الشخصية لكل تلميذ بما في ذلك الفروق الفردية، مع الأخذ بعين الاعتبار المعلومات المتحصل عليها من طرف أوليائهم والإدارة المدرسية.

3 . دور المدرسة في الحد من سلوكات العنف المدرسي: تعد المدرسة ثاني مؤسسة اجتماعية بعد المدرسة من حيث الأهمية الوظيفية في المجتمع، فإضافة إلى الأدوار التعليمية المنوطة بها، تضطلع المدرسة بأدوار تربوية أيضا، مثل غرس القيم الانسانية الحميدة لدى أفرادها(التلاميذ) كقيم الأمن والسلام، عن طريق المواد العلمية وعبر الأمور العملية من تضامن وتطوير للذوق وحب للطبيعة واحترام لحياة الآخرين[2]. كذلك من خلال تبنيها عدة استراتيجيات تظهر في شكل طرق وبرامج وقائية وعلاجية، وهنا تبرز مساهمة المدرسة في

[1]– سميرة عبدي، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق، مرجع سبق ذكره، ص113.

[2]– حاج سعيد بن حمودة، الأطفال والعنف أصله منابعه اكتسابه وطرق علاجه، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2011، ص216.

الحد من العنف المتفشي في المجتمع عامة والعنف المدرسي خاصة، في هذا السياق نطرح أبرز تلك البرامج على النحو الآتي:

❖ **طريقة الزي الرسمي أو الموحد:** وهي من الطرق الوقائية الأولى التي طبقت حديثا في بعض المدارس الأمريكية، تنطلق هذه الطريقة من فكرة أن خلق بيئة تعلم ملائمة وكذا تحسين اتجاهات المتمدرسين يمر عبر توحيد الزي الرسمي لهم، ولكن سرعان ماتعرضت هذه الطريقة لكثير من الانتقادات، كونها لا تتيح للمدرسين والادارة المدرسية ملاحظة الطلاب العدوانيين، كما أنها لا تسمح بالتعرف على المتعاطين للمخدرات أو الذين يعانون الإهمال في البيت، مما يعيق المدرسين والادارة المدرسية من حل المشكلات التي تواجه الطلاب قبل تفاقمها.

❖ **برنامج الحرم المدرسي المسدود(Closed school compus):** ويستهدف هذا البرنامج توفير مناخ مدرسي آمن، من خلال خفض من مستويات العنف به، ويتمثل هذا البرنامج في إبقاء التلاميذ داخل المدرسة طيلة اليوم الدراسي، ولا يسمح بمغادرة المدرسة إلا للبعض منهم، ويكون ذلك بناءا على طلب مكتوب من ولي التلميذ أو بإذن من شؤون التلاميذ بالمدرسة، كما يقتضي هذا البرنامج كذلك مرور كل زوار المدرسة بالمكتب الرئيسي المتواجد في مدخل المدرسة لتدوين أسمائهم قبل الوصول إلى مبناها الداخلي، كل ذلك سعيا للتخفيف من حدة العنف المدرسي كما أشرنا سالفا[1].

تتوفر أيضا برامج تدريبية تستهدف تعليم التلاميذ كيفية التعامل مع الصراعات ومواجهة العنف تتمثل في:

❖ **برامج التدريب على إدارة الغضب وحل المشكلات:** يركز هذا البرنامج على تدريب التلاميذ على كيفية التحكم بأعصابهم في لحظات الغضب، وهو ما يساعدهم في خفض سلوك العنف سواء في المنزل أو الفصل الدراسي، كما تهدف هذه البرامج إلى تنمية قدرات الفرد على الفهم والإدراك الصحيح لاتجاهات الآخرين وذلك بوضع نفسه مكان الأخرين، وتوعية الفرد

[1]– طه عبد العظيم مصطفى، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، مرجع سبق ذكره، ص 315.

بالحالة الجسمية والانفعالية التي يكونون عليها عند الغضب، ويتم ذلك باستخدام عدة فنيات تدريبية كالتدريب على الاسترخاء وإيقاف التفكير وفنيات المناقشة الجمالية، ولعب الدور ونمذجة السلوك اللائق، وإذا كانت برامج التدريب على إدارة الغضب تساعد التلاميذ على تعلم الفروق والاختلافات بين العدوان والغضب إضافة إلى الطرق المناسبة للتعبير عن الغضب دون ممارسة العنف، فإن برامج حل المشكلات تهدف إلى مساعدة التلاميذ على اتخاذ القرارات من خلال تحديد آرائهم ومقاومة ضغوط الأقران، ويتضمن التدريب على مهارات حل المشكلات عدة خطوت تتمثل في تحديد المشكلة ثم توليد الحلول البديلة، ودراسة نتائج كل حل ثم اختيار الاستجابة الفعالة، وتقويم هذه النتائج.

❖ **برنامج وساطة الأقران:** ويستهدف التدريب على تكوين فريق من القادة، يكمن دورهم في مساعدة التلاميذ على وضع حد للصراعات التي تحدث، وتتضمن أن يلعب فريق من التلاميذ دور الوساطة عند نشوء الخلافات والشجارات، ومنه يتعلم التلاميذ مهارات حل الصراع، كما تساعد على التعاون والتفاهم والتفاعل الايجابي فيما بينهم[1].

❖ **برنامج أولويس 1983:** ويستهدف هذا البرنامج خفض سلوك المشاغبة لدى التلاميذ، وقد طبق في عدد من المدارس في النرويج، وأثبت فعالية كبيرة في التقليل من نسب المشاغبة لدى التلاميذ، حيث يسعى هذا البرنامج على تغيير الاعتقادات المساعدة على سلوك المشاغبة في المدرسة، فبالنسبة لأولويس أن المشاغب الذي يملك القوة الجسدية يتحصل من خلال السلوك المشاغب داخل المدرسة مكاسب مادية واجتماعية ونفسية، وهذه البرامج الوقائية تحاول التقليل من هذه المكاسب التي يحصل عليها المشاغب من وراء سلوكه، وتشتمل برامج الوقاية هذه على ثلاثة مستويات هي التدخل على مستوى المدرسة والتدخل على مستوى الفصل والتدخل على مستوى الفرد[2].

[1]- طه عبد العظيم مصطفى، نفس المرجع، ص321.

[2]- نفس المرجع، ص322.

عموما تسعى مثل هذه البرامج إلى تقديم حلول لظاهرة العنف المدرسي من خلال الإحاطة بمختلف جوانب هذه الظاهرة، وذلك بإشراك مختلف الأطراف الفاعلة فيها(التلميذ والمدرسة والأسرة)، إلا أن الاكتفاء بتلك البرامج فقط لمحاربة العنف المدرسي قد لا يفي بالغرض، إذ للمدرسة أدوار تربوية أخرى ينبغي أن تقوم بها ومن بينها:

- تشكيل لجان دائمة لمتابعة العنف في المدارس.
- إصدار نظام داخلي ردعي لمرتكبي العنف.
- تدعيم المناهج الدراسية بالقيم الدينية والاجتماعية المناهضة للعنف.
- زيادة عدد الأخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين بالمدارس.
- مراعاة مكان المدرسة وحجمها وطريقة تصميمها، وذلك من خلال الابتعاد عن الأماكن المزدحمة وتجنب اكتظاظ الصفوف المدرسية.
- استحداث قسم خاص بالبحوث والدراسات في المدارس[1].

4. دور وسائل الإعلام في الحد من العنف المدرسي: أصبح الإعلام في الوقت الراهن يستحوذ على قطاع كبير من الجمهور، فهو"يعد سلاحا ذي حدين، إما أن يرتقي به الإنسان، وإما أن يتدنى به، فهو يؤثر على سلوكه واتجاهاته، فقد يصل بالإنسان إلى درجة من السمو والرقي الأخلاقي، وقد يصل به درجة التطرف والعنف"[2]، لذلك ما يشاهده المراهق(التلميذ) في التلفزيون مثلا من أفلام أو مسلسلات أكشن دامية، وحتى تلك البرامج الإعلامية تحمل في مضمونها ثقافة العنف، تحرك بداخله السلوك العدواني، الذي مع التكرار يتعلمه، وقد يقوم بتنفيذه وتفريغه في مختلفة الأمكنة والمؤسسات كالمدارس مثلا، وعليه أصبح من الضروري أن يكون لوسائل الإعلام دورا إيجابيا وهادفا لما تبثه على شاشتها من حصص وبرامج وأفلام، أي أن تكون شريكا فعالا للمدرسة، تتبنى نفس التوجهات والأهداف التي يطمح إليها المجتمع، بما

[1]– سمية أحمد الطيب، معوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص150–151.

[2]– خالد عبد الحميد كامل خربوش، دور وسائل الإعلام في مكافحة جرائم العنف، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، العدد16، 10–2018، ص49.

في ذلك السعي إلى حياة مدرسية خالية من العنف، وللتوضيح أكثر قد حاولنا تلخيص أهم تلك الأدوار التي يمكن أن تلعبها وسائل الإعلام في التخفيف من حدة العنف المدرسي:

– ترشيد أجهزة الإعلام ووسائله، لتكون طريقا من خلاله يتم توجيه الرسالات والبرامج والمسلسلات التي تهدف إلى التوعية والتثقيف وتخاطب الوازع الديني والأخلاقي، وفي نفس الوقت تعمل على التحذير من كل ما يدعو إلى العنف والانحراف والجريمة.

– زيادة الاهتمام بالبرامج والمسلسلات والحوارات الدينية التي تدعو إلى القيم والمثل والأخلاق الكريمة.

– تسخير الإعلام لجميع الإمكانيات حتى توضح الآثار السلبية الناتجة عن العنف المدرسي[1].

– دعوة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين في حصص اعلامية للتوعية بمخاطر العنف الممارس في الوسط التربوي.

– تفعيل دور الإذاعة المدرسية من خلال إطلاع الأسر والرأي العام بتحديات المدرسة جراء السلوكات العدوانية المنتشرة.

– الاهتمام بالمعالجة الإعلامية الشاملة لظاهرة العنف وتبيان كل أسبابها ونتائجها وأشكالها.

[1]– خالد عبد الحميد كامل خربوش، نفس المرجع، ص59.

خلاصة الفصل

في نهاية الفصل نكون قد استنبطنا جملة من الأفكار والافتراضات حول سوسيولوجيا العنف المدرسي، فمن حيث النشأة فإنه يعود لعصور قديمة جدا، أما كمفهوم فهو يرتبط بمفاهيم أخرى كالعدوانية والجريمة والغضب والإساءة... وغيرها، وقد أظهرنا كذلك التباين الحاصل بين مختلف الاتجاهات النظرية المفسرة للعنف، وكذا نظرة الإسلام إلى العنف، ثم عن حجمه الحقيقي عربيا ووطنيا...وما يزيد من تعقيد هذه الظاهرة (العنف المدرسي)، أن عوامل ظهورها عديدة، فهناك العوامل الأسرية والاجتماعية، والنفسية والجسمية، والمدرسية، والإعلامية، والسياسية، بالاضافة إلى جماعة الأقران، كما يأخذ هذا العنف أشكالا مختلفة ومتنوعة في الوسط المدرسي الجزائري كالعنف الجسدي، واللفظي، والنفسي، والرمزي.، ويترك أيضا العديد من الأثار والتداعيات على عناصر العملية التعليمية والمجتمع معا. وفي الأخير أبرزنا بعض الاستراتيجيات المحكمة التي نصح بها الباحثين لمكافحة هذا العنف المدرسي أو التخفيف منه.

الفصل الثاني

الأستاذ وتداعيات تعنيفه على العملية التعليمية

تمهيد

تعتبر المدرسة بعد الأسرة أهم مؤسسة اجتماعية و تربوية في المجتمع، فبالإضافة إلى دورها في نقل المعارف العلمية للأفراد، فإنها تقوم أيضا بدور هام في التنشئة الاجتماعية، عبر غرس قيم ومعايير تتوافق والنظام الاجتماعي السائد في المجتمع، فالمدرسة ليست فضاء يجتمع فيه الناشئة من أجل اكتساب المعرفة، بل هي تكوين معقد ونظام من الرموز يربط بين مختلف مكوناتها، وليس من السهل إدراك سوسيولوجيتها، في هذا الإطار يحيلنا الحديث عن العملية التعليمية في الجزائر ومعرفة حقيقة ما يدور بداخلها ومن حولها، فتحقيق أهداف أي نظام تربوي يتوقف على مدى توفر الشروط الضرورية في العملية التعليمية. على ضوء ذلك سنتطرق في هذا الفصل إلى كل العنف الموجه إلى الأستاذ وما يعكسه ذلك على العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية.

أولا: مفهوم المدرسة:

تعد المدرسة فضاء رسمي للتربية والتعليم في المجتمع، فهي منوطة بمهمة تكوين عدد مهم من الأفراد الأكفاء حتى يكون لهم دور فعال في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، خاصة في المجال الاقتصادي والتنموي، وعليه فالمدرسة هي أداة للتنشئة والتطبيع الاجتماعي، وتكوين مواطنين صالحين يحافظون على قيم أجدادهم ويدافعون عن دينهم ويبنون وطنهم.

وقد تباينت تعريفات المدرسة بتباين الاتجاهات النظرية في علم اجتماع التربية وتنوع مناهج بحثها، ويميل أغلب الباحثين اليوم إلى تبني الاتجاه النظمي في تعريف المدرسة، "ومعظمهم يتفقون اليوم على كون المدرسة نظاما اجتماعيّا ديناميكيّا معقّدا ومكثّفا ورمزيّا من السلوك الإنساني المنظّم الذي يؤدي العديد من الوظائف الأساسية داخل الهيكل الاجتماعي"[1] .

ويعرفها فرديناند بويسون بأنها "مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية"[2].

بينما يعرفها إميل دوركايم على أنها: " تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه".[3]

في حين ينظر جون ديوي للمدرسة على أنها كيان يركز على الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلم، على خلاف النظرة القديمة التي ترى أنها مؤسسة تعنى بالتلقين المعرفي فقط. ووفقالذلك فإن المدرسة تمثل الانعكاس الأكبر للمجتمع في خارجها، بحيث يصبح للمتعلم

[1]– علي أسعد وطفة وجاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، لبنان، 2004، ص2.

[2]– حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتاب، مصر، 1982، ص96.

[3]– مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2004، ص139.

إمكانية تعلم الحياة من خلال العيش، ولكن وفق مجتمع بسيط ومتقن ومتوازن"[1].

ويرى الباحث رابح تركي أن المدرسة هي: " في الحقيقة والواقع المعبر الذي يمر فيه الطفل من حياة المنزل الضيقة إلى الحياة الاجتماعية الحقيقية، ومن هنا يجب أن تقلع المدارس أن تكون مجرد بناية للتعلم كما يسمونها، وأن تتحول إلى مجتمعات حية للتربية بأوسع معانيها".[2]

عموما، بوصف المدرسة كنظام متكامل من السلوك، لا يكون بتحديد العناصر المكونة لها فقط، كالصفوف والادارة والمناهج والمعلمين، بل يستند أساسا على منظومات الأفعال التي يؤديها التلاميذ والمدرسين والإداريين من جهة، وعلى التفاعلات التي تحدث بين المجتمع المدرسي والوسط الخارجي بمؤسساته، والتي تتم وفق مخطط معقد للنشاطات الإنسانية.[3]

إذن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية تربوية أوجدها المجتمع بهدف تنشئة الأفراد وإعدادهم معرفيا ونفسيا وبدنيا وسلوكيا، وتمثل الأفعال والسلوكات التي يقوم بها الفاعلين الاجتماعيين والتربويين والمعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وخارجها من أبرز مكوناتها.

ثانيا: خصائص المدرسة:

باعتبار المدرسة تنظيم اجتماعي متميز عن التنظيمات الاجتماعية الأخرى، وباعتبارها من أهم المؤسسات الاجتماعية التي يستند عليها المجتمع في تربية أفراده وتنشئتهم، فإن ذلك يجعلها تنفرد بجملة من الخصائص تميزها عن التنظيمات و المؤسسات الأخرى، ومن هذه الخصائص نجد:

- **المدرسة بيئة تربوية مبسطة:** إذا كان هدف المدرسة هو نقل المعارف والخبرات والتراث

[1]– ياسمين محمد جمال زقوت، فلسفة جون ديوي في مدرسته النموذجية، 2022/12/14، تعليم جديد، https://www.new-educ.com/

[2]– رابح تركي عمامرة، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1990، ص194.

[3]– عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1999، ص202.

الثقافي للأجيال المتعاقبة، فإنها وخلال هذه العملية تعمل على تبسيطها وتسهيلها وذلك باتباع وسيلتين: الأولى انتقاء المواد التي تلائم عقلية المتعلم وتسد حاجاته، والوسيلة الثانية تصنيف المواد وتدريها من البسيط إلى المعقد ومن المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد[1].

- **المدرسة بيئة تربوية موسعة:** ونعني بذلك أن المدرسة ليست عالم معزول عن بيئتهاالاجتماعية والثقافية، فهي مجتمع مصغر يتأثر بالمجتمع الكبير لكنه يؤثر فيه أيضا، فتأثير ودور المدرسة لا ينحصر داخل جدرانها فقط، وإنما يمتد إلى خارجها ليتصل ببيئة الطالب الخارجية ومعرفة مشكلاته والعمل على حلها، ومن جهة أخرى فهي تعمل على توسيع آفاق الناشئة ومداركهم، وذلك من خلال ما تقدمه من معارف وخبرات وتجارب لهم.
- **المدرسة بيئة تربوية صاهرة:** بما أن المدرسة تجمع تلاميذ ينحدرون من مناطق مختلفة(ريفية و حضرية)، ومن طبقات متفاوتة(فقيرة ومتوسطة وغنية)، فهذا يعني أنها تعمل على توحيد ميول ونزاعات التلاميذ واتجاهاتهم، وبالتالي تحقيق الائتلاف والاندماج بما يتماشى وقوانين المجتمع وفلسفته، وجعلهم ينصهرون في بوتقة قومية واحدة [2].
- **المدرسة بيئة تربوية مصفية:** لا تكتفي المدرسة بنقل المعارف والتراث الثقافي للأجيال، بل تعمل على تصفيتها وتنقيتها من الشوائب والمظاهر الضارة والفاسدة التي تتعارض مع السياسة العامة للمجتمع أو التي لا تتناسب مع الحياة المعاصرة.[3]

ثالثا: الخصائص المهنية والأخلاقية للمعلم الفعال:

التخرج من كلية التربية والحصول على شهادة في الدراسات العليا، لا يعني بالضرورة أن المعلم سيكون فعالا في تدريسه، فالمعلم الناجح والفعال يتميز عن غيره من المعلمين بمجموعة من الخصائص المهنية والأخلاقية التي تسهم في تحقيق بيئة تعليمية فعّالة وتأثير إيجابي على

[1]– فايز مراد دندش، علم الاجتماع التربوي، دار الوفاء للطباعة، ط1، الإسكندرية، 2003، ص92.

[2]– نفس المرجع، ص95.

[3]– صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص76.

المتعلمين، وهذا ما نبه إليه العديد من المفكرين والباحثين في دراساتهم وتجاربهم، وفي مقدمتهم العلامة ابن خلدون، وهذه بعض الخصائص المهنية والأخلاقية للمعلم الناجح:

1. الخصائص المهنية: ونذكر منها:

- أن يكون ملما بمبادئ وطرق التعليم ومهاراته.
- الخبرة والاستمرارية في تطوير القدرات والمهارات الذاتية.
- الاستمرارية والمتابعة في تلقين العلم، وتجنب الجمع بين علمين مختلفين في آن واحد.
- إعادة الشرح ويكون وسط بين الإجمال والتفصيل.
- الإيجاز المفيد وعدم الإطناب في المسائل العلمية.
- أن يمتلك ثقافة واسعة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- عدم استخدام الشدة والعقاب مع المتعلمين.[1]
- التقيد بمواعيد الحضور والانصراف وبداية الحصص ونهايتها واستثمار وقته في المدرسة داخل الفصل وخارجه لمصلحة الطالب.
- أن يكون مسؤولا ومتفهما.
- أن يكون محفزا ومثيرا لعملية التعلم.
- ملاحظا لنتائج التعلم المقصود.
- ممارسا للإرشاد والنصح والتوجيه والقيادة.
- متزودا بالمعرفة النفسية، والنظريات عن التعلم والسلوك الإنساني.
- يحمل خاصية التخطيط والتنظيم الجيد للدروس.[2]

2. الخصائص الأخلاقية: ينبغي على المعلم أو المربي أن يتحلى بالخصال التالية:

- أن يكون قدوة لطلابه عملا وقولا.

---

[1]– عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، ج1، بيروت، 1978، ص428– 700.

[2]– محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4، عمان، 2014 ، ص23.

- النزاهة والأمانة والإخلاص في العمل.
- الاحترام والتسامح واجتناب كل ماهو مخل بشرف المهنة.
- هادئ وثابت ومتزن وواثق من نفسه.
- مبتهجا متجانسا مستقيما أخلاقيا متحمسا
- أن يكون حسن الخلق، وسليم الفكر والتفكير.
- استقامة التصرفات والسلوك.
- أن يحمل شيم الحمد والشكر والصبر والرفق والرحمة والتواضع والعدل .
- تقديم العلم بقالب أخلاقي مشوق.[1]

رابعا: التكوين العلمي والبيداغوجي للمعلم:

يعد المعلم أحد أركان العملية التعليمية، لأنه الأساس الذي تبنى عليه، وتطور التعليم مرهون بتطور المعلم، لذلك تولي الدول أهمية كبيرة في تهيئة المعلم وإعداده، وتكوينه تكوينا علميا وثقافيا وتربويا ونفسيا لائقا، قبل الانتماء إلى هيئة التدريس وبعدها، لأن التهيئة التربوية تعمل على تكييف المعلم مع مهنته، وتجعله أكثر توافقا وانسجاما، وتجعل منه الرجل المتمكن من مادته، القادر على توصيل المعلومات والمعارف إلى تلاميذه، العارف بأحوالهم النفسية والاجتماعية، فكلما تعرف المعلم على أحوال تلاميذه، كلما وطد علاقاته معهم، وكلما تعمقت هذه العلاقة الانسانية، ازداد التلاميذ ثقة بمعلمهم وبما يقدمه لهم من معارف، وفيما يأتي توضيح لأهم المعالم الرئيسة لإعداد وتدريب المعلم:

- **الإعداد العلمي الأكاديمي التخصصي:** ويشمل هذا المجال المواد الأساسية العلمية التخصصية والمواد المساندة لها، والتي يجب على المعلم أن يدرسها، وتقع ضمن تخصصه العلمي الذي سيقوم بتدريسه، ويبقى الهدف العام من هذا الإعداد، هو معرفة المعلم المبادئ الأساسية لمادته الدراسية وبالتالي تمكنه منها مستقبلا، ومن بين آثاره الإيجابية على المعلم هو

[1]– محمد محمود الحيلة، نفس المرجع، ص23.

تعزيز ثقة المعلم بنفسه وفي علمه، وثقة المتعلم فيه كمعلم كفء بإمكانه إفادتهم وتحقيق النمو المعرفي لهم.

- **الإعداد التربوي(المهني):** ويشمل هذا الجانب الدراسات التربوية والنفسية والنظرية، والعملية التي تساعد معلم المستقبل من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية، وتسهل عملية التدريس، كما تقدم له مقررات في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وذلك بالموازاة مع التدريب العملي الميداني الذي يكون فيه الطالب المعلم في مواجهة الواقع التعليمي.
- **الإعداد الثقافي:** ويتمثل في تزويد المعلم بمعارف ومعلومات تشمل جوانب متنوعة، وهذا الإعداد يتضمن ثقافة عامة وتعنى بمعرفة وفهم جوانب علمية واجتماعية ودينية وتربوية وصحية واقتصادية، وثقافة تخصصية تتمثل في فهم جوانب تتصل بالمادة الدراسية التي تخصص فيها المعلم، وكل ذلك يساهم في نضج شخصيته واتساع أفقه، والذي يسمح له على القيام بدوره الاجتماعي، من خلال التعرف على مشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها.
- **الإعداد الشخصي:** ويهتم هذا الجانب بإعداد المعلم المستقبلي لاكتساب ملامح الشخصية السوية والسلوك المتميز، والاتجاهات والقيم والاهتمامات المرغوب فيها، وتشمل هذه السمات: الصوت الواضح المعبر، اللياقة البدنية، العقيدة الراسخة، التحلي بالآداب مع الأخرين، التعاون، العدل والموضوعية.[1]
- **الإعداد النفسي والاجتماعي:** ويهتم بإنماء الجانب النفسي والاجتماعي للمعلم، وفق متطلبات مهنة التدريس، وكذلك بما يتناسب مع مكانته كفاعل أساسي في مجتمعه، والمعلم قبل كل شيء هو إنسان ومواطن، لهذا يجب أن يتمتع بصحة نفسية جيدة، حتى يمكنه تأدية مهامه بالشكل المطلوب، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية.

ويمكن أن نستخلص مما سبق، أن مستوى أداء المعلم مرتبط بشكل وثيق بالإعدادات والتداريب التي يتلقاها قبل ممارسة مهامه كمعلم وبعدها، والمعلم في ظل التعليم الحديث لابد له

[1] – محمد محمود الحيلة، نفس المرجع، ص29-30.

من امتلاك القدرات والمهارات التي تسمح له القيام بالدور المرسوم له، بل هو منوط بأدوار متعددة في العملية التعليمية.

خامسا: أدوار الأستاذ ومهامه في العملية التعليمية

باعتبار أن مهنة المعلم مهنة شاقة ومميزة في جميع المجتمعات، فإنه حظي منذ القدم باهتمام بالغ لدى مختلف الباحثين، خاصة فيما يتعلق بأدواره ومهامه، التي شهدت اختلافا بشأنها، فهناك من ركز على دور المعلم المعرفي، ومنهم من اهتم بدور المعلم النفسي، وهناك من حدده في عدة أدوار، إذ لم يعد ناقل للتراث الثقافي المعرفي بل أصبح مسؤولا عن بناء الشخصية الإنسانية السوية، وعلى العموم فإن الأدوار التي يضطلع المعلم على القيام بها نحصرها كما يلي:

1. الأدوار التعليمية: وهي عديدة ومتنوعة، وهذه أهمها:

- **دور المعلم في نقل المعارف والخبرات للتلاميذ:** من الأدوار الأساسية التي يقوم بها المعلم، والتي تفرضها عليه مهنة التعليم وتكلفه بها، هي المعرفة التعليمية، لأنها هي أساس خبرته، وعلى المتعلم أن يكون متفاعلا مع معلمه ومساندا حتى يكون متمكنا من تعليمه[1]، ولأن المعرفة هي المبدأ الأساسي في عملية التعليم، فإنه يتعين على المعلم استخدام الرفق واللين واستعمال وسائل متنوعة لتسهيل وتوصيل هذه المعرفة للتلميذ، دون الضغط عليه، بل يجب من خلق جو يسوده الاحترام والتفاعل المتبادل لتعزيز العلاقة بينهما، والتي تؤدي إلى تحقيق التعلم الفعال.
- **دور المعلم كمحفز ومعزز للتلاميذ:** يسعى المعلم جاهدا حتى يعزز في نفوس التلاميذ حب القراءة والمثابرة، كما أنه ينشط الدوافع لدى الأفراد ويحفزهم على المساهمة الإيجابية في تطوير المجتمع، وما يعيق حياته الدراسية، وتعليمهم تحمل المسؤولية الفردية، والحق والواجب والاحترام والرفق واللين، وحسن الأخلاق والصفات الحميدة، ناهيك عن حب الاستطلاع والاكتشاف

[1]– عبد السميع مصطفى وآخرون، الاتصال والوسائل التعليمية، قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب للنشر، ط2، مصر، 2003، ص39.

والمثابرة وإتقان العمل وسهولة التواصل مع الأخرين، والتفاعل داخل الجماعات الاجتماعية مهما كان نوعها أو شكلها. كما يساهم في رفع مستوى نموهم الفكري والروحي والثقافي والعاطفي، وغرس في نفوسهم روح المحبة والتعاون .

وتؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعلمية المنشودة في الموقف التعليمي. ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه تلاميذهم، والمحافظة على استمرار هذا الانتباه، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعلمية، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم، بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للتلاميذ الذين لا يحفزون للتعلم داخليا، ويرى علماء النفس التربوي وجود مصادر متعددة للدافعية الداخلية منها.[1]

- **دور المعلم في اكتساب المهارات والقيم:** يلعب دور المعلم في اكتساب التلاميذ للمهارات والقيم دور بالغ الأهمية، لأن القيم والاتجاهات والميول عامل أساسي في حياة الفرد والمجتمع، فهي موجهة للسلوك وتعتبر هدفا من أهداف العملية التعليمية الملقاة على كاهل المعلم، وتختلف وتتنوع هذه المهارات، فهنالك مهارات عقلية تدعم قدرات التلميذ على التفكير والملاحظة والتصنيف والتفسير والتحليل، وبفكر منطقي يتناسب مع المعلومات التي يتناولها التلميذ ومع المجتمع المعاش فيه.[2]

فللقيم والمهارات أهمية بالغة في إدراك الأفراد للأمور الموجودة حولهم وكذا تصوراتهم للعالم المحيط بهم، لذلك على المعلم أن يرسخ القيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في نفوس التلاميذ"لأنها تمثل المحرك الأول لكل ما يصدر عن الفرد من سلوكيات وأعمال".[3]

---

[1]– محمد الترتوري ومحمد القضاه، المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعّالة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2006 .

[2]– علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره، دار الفكر العربي، مصر، 1997، ص76.

[3]– إبراهيم رمضان الديب، دور المعلم في الاصلاح المدرسي في ضوء المدرسة الإلكترونية(رؤية مستقبلية)، الجامعة الاسلامية، غزة، ص35.

2. الأدوار الإدارية: تتمثل الأدوار الإدارية للمعلم في:

- **دوره في إدارة الصف:** للمعلم دور قيادي بارز في إدارة وتنظيم صفه، حيث يسعى لتحقيق تواصل فعال مع تلاميذه من خلال استخدام مهاراته المناسبة. يتطلب ذلك أن يكون لديه معرفة جيدة بأساليب التواصل ومهاراته المتنوعة. فالمعلم يمارس أدواراً كثيرة في هذا الجانب ، ومع ذلك فله أسلوبه وشخصيته الخاصة به ، فهو يمثل منظومة فرعية في الإدارة الصفية ، ويتحمل مسؤولية أدوار عدة من حيث ضبط نظام الصف والإمساك بزمام الأمور في كل ما يحدث داخل الفصل.[1]
- **دوره كشريك لمدير المدرسة:** إن المدير هو المسؤول الأول على سير العمل المدرسي، ويسانده في ذلك جميع أعضاء الجماعة الإدارية والتربوية، وفي مقدمتهم الأساتذة.

3. الأدوار الاجتماعية والثقافية: وتتمثل هاته الأدوار في:

- **دور المعلم في الاتصال الثقافي:** إن المعلم المتميز هو الذي يعمل على نقل ثقافة مجتمعه إلى الأجيال عن طريق التربية، ويعرف الأفراد بتاريخهم وهويتهم الثقافية، ويرسخ لديهم فكرة الاعتزاز بالانتماء لهذا الوطن وبمقوماته الوطنية، كالاعتزاز باللغة الوطنية، كما يساعد التلاميذ على فهم أسباب التغير الثقافي وحثهم على القيام بالرحلات العلمية الثقافية، فالثقافة معرفة تراكمية، يكتسبها ويتعلمها الفرد من غيره، وهنا يظهر دور المعلم في المحافظة على التراث الثقافي لمجتمعه.
- **دور المعلم الاجتماعي:** تمتد أدوار المعلم إلى ما وراء تقديم المعرفة الأكاديمية، فهو قبل كل شيء كائن اجتماعي، وبالتالي وظيفته لا تقتصر على التدريس فحسب، بل يلعب دورا أيضا في بناء شخصية الفرد(المتعلم) على المستوى الاجتماع، وذلك من خلال:

---

[1]– حسام بن محمد الرثيع، دور المعلم في إدارة الصف، https://units.imamu.edu.sa/shis/shafa ، تاريخ النشر، 2025، تاريخ الاطلاع2024.03.20

– إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع التلاميذ، حيث أنه من المهم أن يُكون المدرس علاقات طيبة تقوم على أساس التقدير والاحترام والثقة المتبادلة بينه وبين تلاميذه، حتى يشعر التلاميذ بالألفة والثقة والأمن، وهو ما يسهل عملية الاستيعاب والتفاعل التربوي المثمر داخل الفصل.

– إقامة علاقة تعاونية بينه وبين المعلمين والادارة، ومع أولياء الأمور.

– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

– القيام بعدة نشاطات اجتماعية، كالتعاون مع التلاميذ في حل مشاكلهم الخاصة وإجراء زيارات الى أولياء التلاميذ وبحث مشاكلهم مع بعض.

– إضافة إلى فعالياته الاجتماعية الأخرى عن طريق مجالس الآباء والمدرسين.

– إقامة علاقات ودية مع الطلبة، تقوم على معرفة احتياجاتهم وإمكاناتهم.

– تجنب المحاباة داخل غرفة الصف، لأنها من معيقات تحقيق المناخ النفسي الجيد.

– استخدام التعزيز والتشجيع، لأنه يسهم في حث الطلبة إلى المزيد من التفاعل، وإزالة التوتر والرهبة من نفوسهم.

– مساعدة الطلاب على التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه وبالتالي التكيف مع أنفسهم، أي تشمل الاستقرار النفسي والاستقرار الاجتماعي.

سادسا: حقوق وواجبات الأستاذ وفق التشريع المدرسي

تختلف حقوق وواجبات الأستاذ في التشريع المدرسي من بلد إلى بلد، وقد تكون محددة بمراعاة السياق الثقافي والتربوي لكل مجتمع، والتشريع المدرسي يعني مجمل القوانين واللوائح التنظيمية التي تتناول أوضاع الحياة المهنية لموظفي قطاع التربية والتعليم، كالحقوق والواجبات وغيرها، وبما أننا نتحدث عن الأستاذ في المدرسة الجزائرية فلابد من معرفة أهم حقوقه وواجباته التي تضمنتها مواد التشريع المدرسي ونذكر من أهمها:[1]

[1]– وزيرة التربية نورية بن غبريط، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 12 جويلية 2018، الجزائر.

1. بعنوان الواجبات: وهي تتضمن مواد تشريعية تشير إلى الأساتذة بشكل خاص وصريح ومواد أخرى غير صريحة، أي موجهة إلى جميع أعضاء الجماعة التربوية بما فيهم الأساتذة:

المادة 64: يضطلع الأساتذة بدور أساسي في تربية التلاميذ وتعليمهم وتكوين شخصياتهم بما يتماشى وقيم المواطنة في إطار الأهداف المسطرة لمؤسسة التربية والتعليم.

المادة75: يتوجب على الموظف داخل مؤسسة التربية والتعليم التحلي بسلوك مثالي والالتزام بمظهر لائق من حيث الهندام الذي يناسب الإطار المهني للمربي ويسمح بالتعرف عليه.

المادة 76: يمنع منعا باتا داخل مؤسسة التربية والتعليم، كل نشاط ذي طبيعة سياسية أو حزبية أو ذي تأثير إيديولوجي.

المادة 77: يقوم الأساتذة بتطبيق التوجيهات الرسمية والبرامج التعليمية والمواقيت والمناهج ودليل الأستاذ وكل وثيقة أخرى ذات طبيعة بيداغوجية تقرها وزارة التربية الوطنية، وفق ماتقتضيه قواعد أخلاقيات المهنة.

المادة 78: يتعين على الأساتذة تبني المقاربات البيداغوجية المنصوص عليها في البرامج للوضعيات التعليمية والتعلمية التي تسمح بالمشاركة التفاعلية للتلاميذ.

المادة 79: يتعين على الموظفين اعتماد الأساليب التربوية المناسبة في تعاملهم مع التلاميذ، والامتناع عن كل أشكال الإساءة والإهانة اللفظية والمعنوية التي يمكن أن تمس بشخصهم وكرامتهم كأطفال.

المادة 80: يشارك الموظفون في مختلف المجالس البيداغوجية والإدارية وفي الاجتماعات المنعقدة داخل مؤسسة التربية والتعليم طبقا للتنظيم المعمول به، كما يساهمون في تجسيد مشروع المؤسسة، ويلتزمون بقواعد السر المهني واحترام السلم الإداري.

المادة81: يستوجب كل غياب ترخيصا مسبقا أو تبريرا يقدم إلى إدارة مؤسسة التربية والتعليم خلال48 ساعة التي تلي الغياب. ويترتب عن كل غياب غير مبرر تطبيق الإجراءات التنظيمية المعمول بها.

المادة 83: يحرص الموظفون وممثلوهم النقابيون، في إطار التشاور مع إدارة مؤسسة التربية والتعليم على تغليب الحوار وتفضيل مقاربة الوساطة للوقاية من النزاعات المهنية.

المادة 85: يمنع إخراج التلميذ من القسم وحرمانه من الدرس، إلا في الحالات القصوى وعلى أساس تقرير مكتوب ومبرر يقدمه الأستاذ المعني إلى مدير المؤسسة.

المادة 86: يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف اللفظي والمعنوي والإساءة في مؤسسة التربية والتعليم ويتعرض المخالفون لهذه المادة لعقوبات إدارية دون المساس بحق المتابعة القضائية.

2. بعنوان الحقوق: وهي تتضمن مايلي:

المادة 66: يستفيد الموظفون من جميع حقوقهم المهنية لاسيما: احترام كرامتهم ومكانتهم المهنية، التكوين والترقية، المشاركة في تسيير مؤسسة التربية والتعليم ضمن أطر الحوار والتشاور، الإعلام.

المادة 67: يسهر مدير مؤسسة التربية والتعليم على حماية الموظفين طبقا للقوانين والتنظيمات المعمول بها.

المادة 68: يهدف التكوين، باعتباره حق وواجب، إلى مرافقة الموظفين في أداء مهامه وتعزيز قدراتهم وتحيين معارفهم وتحضيرهم للترقية المهنية في إطار تحسين نوعية التعليم.

المادة 70: يمكن الترخيص للموظف بغيابات استثنائية غير مدفوعة الجر لأسباب الضرورة القصوى المبررة طبقا للأحكام التشريعية والتنظيمية المعمول بها.

المادة71: في حالة تعرض موظف إلى حادث عمل، تتولى مؤسسة التربية والتعليم بالتصريح به إلى المصالح المختصة طبقا للأحكام التشريعية والتنظيمية المعمول بها.

المادة 72: يخضع الحق النقابي إلى الأحكام التشريعية المعمول بها.[1]

[1]– وزيرة التربية نورية بن غبريط، نفس المرجع.

سابعا: الرضى الوظيفي للأستاذ وأهميته:

للرضى الوظيفي أهمية كبرى بالنسبة للمعلم، ذلك أن رضا المعلم عن عمله هو العامل الأساسي لتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، ويرتبط مفهوم الرضى الوظيفي باتجاهات مختلفة ومتعددة، باختلاف اتجاهات وخلفيات الباحثين وهو ما يفسر تعدد التعريفات بشأنه، فيرى البعض " أن الرضا عن العمل هو درجة إشباع حاجات الفرد نتيجة العمل، ويحقق هذا الإشباع عن طريق الأجر، ظروف العمل، طبيعة الإشراف، طبيعة العمل نفسه، الاعتراف بواسطة الآخرين"[1]، وهناك من يرى أنه "اتجاه الفرد نحو عمله، فالشخص الذي يشعر برضا عن العمل، يحمل اتجاهات ايجابية نحو العمل، بينما الشخص غير الراضي عن عمله، فإنه يحمل اتجاهات سلبية نحو العمل"[2]، بينما يرى آخرون أنه عبارة عن "مشاعر العاملين اتجاه وظائفهم، حيث تتولد هذه المشاعر عن إدراكهم لما تقدمه هذه الوظائف ولما ينبغي أن يحصلوا عليها منها، فكلما كان هناك تقارب بين الادراكين كلما ارتفعت درجة الرضا".[3]

ولقد شكل العنف المدرسي سببا قويا لإختلال الرضى الوظيفي لدى الأساتذة فتراجع العملية التعليمية والأداء الوظيفي يؤدي إلى تراجع مخرجات المؤسسة التربوية ولعل من أسباب ذلك في الواقع هو فقدان الأستاذ ثقته في القسم الذي يؤثر على صورته وجعلها تهتّز وفقدانه بذلك مكانته وعليه الدخول في الصراع الدائم، ومما تم تسجيله عند المبحوثين هو أنهم يعانون جراء تعرضهم للعنف نفسيا وتدهور صحتهم النفسية أدى إلى تراجع أدائهم الوظيفي، ذلك أن الصحة النفسية تلعب دورا مهما في حسن الآداء وحب الوظيفة والعطاء فيها لأن المعاملة السيئة داخل المؤسسة التربوية تشعر الأستاذ بعدم الرغبة في العمل وبالقلق الدائم والمستمر وعدم الراحة والاطمئنان وعدم الاستقرار النفسي مما يجعله يتوانى عن القيام بمهامه على أحسن وجه "**نعم**

[1]– عبد الباقي صلاح الدين، السلوك التنظيمي، دار الجامعية للطباعة والنشر، ط1، دب، 2001، ص210.

[2]– أحمد ماهر ، السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية، مصر، 2001، ص211.

[3]– مصطفى شاويش، إدارة الموارد البشرية، دار الشروق والتوزيع، ط3، عمان، 1996، ص110.

تقل درجة التركيز وأحيانا تخمم فالأقوال والأفعال نتاع لظلموك وتولي تقول بلاك داروهالي بلعاني وشكون بعثهم" (المقابلة رقم 08، ذكر، 32 سنة) .

وبالتالي فإن الأستاذ يقلّ تركيزه في القسم بعد تعرضه للعنف ويشعر أنه قد أهين ولم يعد بمقدوره العطاء.

"**بالطبع أشعر بالقلق والاكتئاب، وعدم ضبط النفس وتبالي ندير طلب غياب ونعوض لاحقا**" (المقابلة رقم 13، أنثى، 13 سنة).

في ما يرى مبحوث آخر أن بفقدان التركيز لا يمكن للأستاذ الشرح ومتابعة الدرس ولا يمكنه التأثير في التلاميذ لأن العملية التعليمية هي عملية تأثير وتأثر"**فيما يخص التأثير والإقناع في توصيل المعلومات والمعارف فهو تحصيل حاصل لأن المحافظة على التركيز هو الذي يؤدي إلى سهولة التأثير والإقناع لما يتم تقديمه في الدرس والعكس صحيح**" (المقابلة رقم 02، أنثى، 24 سنة).

كما أن انتشار العنف داخل المؤسسة حتى ولو كان يمس طرفا آخر سيؤثر ذلك على الأستاذ وأدائه "**مثلا حادثة الطعن التي تعرضت لها أستاذة مؤخرا في إحدى المؤسسات أثرت فينا جميعا ودمرت الشغف الذي كان بحوزتنا**" (المقابلة رقم 22، أنثى، 38 سنة).

خصوصا وحسب المبحوثين إذا كان هذا العنف موجه من التلاميذ وبالأخص إذا كان لفظيا لأنه يعمل على تحقيره"كإطلاق العبارات والشتائم التي تنقص من قيمة الطرف الآخر وجعله موضعا للسخرية"[1].

وهذا يسبب له قلة التركيز وتشتت الذهن والقلق والنرفزة وغيرها من الحالات النفسية التي تؤثر على الآداء الوظيفي لأستاذ ويجعله يشعر بالإحباط النفسي ويعرقل سير العملية التعليمية "تعد التصرفات المؤذية لدى العديد من التلاميذ والمتمثلة في استخدام العنف اللفظي باستخدام

[1]– كمال بوطورة، مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص168.

ألفاظا بذيئة غير مستحبة في التخاطب، وتعتبر من الأمور التي تؤثر سلبا على العملية التعليمية والتحصيل الدراسي للتلميذ"[1].

"**أكتب الدرس ولا أقوم بالشرح أصلا الفعل يقوم به شخص ويخلصوه الأخرين**"(المقابلة رقم 16، أنثى، 30 سنة).

إن هذا المبحوث يؤكد على أنه يوقف العملية التعليمية في حال تعرض للعنف وهذا دليل على تأثره بذلك، " يؤثر العنف على الهوية العملية الوظيفية للشخص الذي تعرض للعنف سواء أستاذا أو مسؤولا إداريا أو عاملا حيث يتسبب أثر العنف في خلق المشاكل النفسية"[2]، وتؤكد العديد من الدراسات في علم الاجتماع أن التنشئة الاجتماعية الخاطئة هي أحد أسباب انتشار العنف في التفاعلات داخل المؤسسات التربوية، كما أن اعتماد الأسرة على العنف قد يعزز السلوك العنيف لدى الطفل ويتبناه في تعاملاته اليومية ومن ثم في المدرسة ومع زملائه وأساتذته، وما يصدر عنه في المؤسسة التربوية ماهو إلا انعكاسا لواقعه اليومي. فتكوين وبناء شخصية الطفل لها دور كبير في ممارسة العنف "إن العوامل النفسية تؤثر بشكل كبير على سلوك الفرد فإذا كانت تنشئة الفرد سوية فإنه يكون شخصا قيما لا يعارض قيم المجتمع الذي يعيش فيه، وإذا كانت غير ذلك شابتها التوترات تجعله ينتقم من المجتمع الذي تسبب في عرقلة طموحه"[3]

كما تلعب جماعة الرفاق دورا كبيرا في تحديد السلوكيات العنيفة التي يتبناها الطفل في حياته فإذا كانت الأسرة والمدرسة من أهم المؤسسات المؤثّرة في تكوين شخصية الطفل، فإنّ جماعة الأقران لا تقل تأثيرا وأهمية عنهما، حيث يعتبرها علماء الاجتماع والنفس على أنها أحد أسباب انحراف الناشئة خاصة المراهقين منهم "إذ أن الأصدقاء أو الأقران هم الجماعة الأولى التي

[1]– الشهيري علي بن نوح، العنف لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، رسالة ماجستير جامعة أم القرى، السعودية، 2009، ص2 .

[2]– أحمد حويتي، سيكولوجية المراهق، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1995، ص25.

[3]– أحمد فوزي بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية بالجزائر، دراسة التمثلات والعوامل، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الإنسانية، 2008، ص134 .

تناسب سن الطفل وتناسب منزلته الاجتماعية، وهي التي يجد فيها فرصته الأولى لتكوين علاقات اجتماعية جديدة ذات طبيعة مستقلة تختلف عما عهده من علاقات أخرى في نطاق أسرته"[1]. وبالتالي جماعة الأصدقاء تعتبر ملجأ بديلا للمراهق يعوضه ما يفتقده من عدم إشباع حاجاته من مؤسسات اجتماعية أخرى.

كما أكّدت دراسة القحطاني أنّ أبرز مصادر الثّقافة المنحرفة هم الأصدقاء، حيث أظهرت الدراسة أنّ نسبة(73%) من الأحداث قد ارتكبوا أفعالهم المنحرفة بمشاركة الآخرين[2].

وفقا لذلك، فجماعة الرفاق التي ينتمي إليها المتمدرس تكسبه بطبيعة الحال هويّة الجماعة، فينتهج سلوكياتها ويحمل أحاسيسها وأفكارها ومعتقداتها وهو ما نشاهده في قصّات الشّعر وموضة اللّباس وطريقة التفكير وغيرها من الأمور التي زاد انتشارها مؤخرا، فإذا كان انتماء المتمدرس إلى جماعة السّوء فلا يمكن أن ننتظر منه أن يكون مسالما وناجحا في دراسته.

وقد يتسبب العنف من طرف الإدارة على الأستاذ في تراجع العملية التعليمية وآدائه الوظيفي لأنه يؤثر عليه بدرجة كبيرة لذلك ينبغي دائما تدليل الجو وتلطيفه للأستاذ حتى يتمكن من أداء وظيفته.

ويتحدد الرضى الوظيفي للمعلم وفقد عدة محددات وهي بمثابة مؤثرات إيجابية أو سلبية، التي تؤدي إلى قبول أو رفض المعلمين لطبيعة ومناخ عملهم، ويمكن تصنيف هاته المؤثرات إلى خمسة عوامل وهي:

- **عوامل مرتبطة بمحيط الوظيفة أو إطارها:** تشمل ما يحصل عليه المعلم من امتيازات نتيجة لعمله مثل: الإجازات، التأمين، الراتب، السكن، والتثبيت في الخدمة، وفرص الترقية، وعلاقات العمل(الزملاء- الإدارة المدرسية- المتعلمين).

[1]- العمري صالح بن محمد آل رفيع، العود إلى الانحراف في ظل العوامل الاجتماعية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، 2002، ص27.

[2]-علي عبد القادر القرالة، ظاهرة العنف في المدارس والجامعات ، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2015 ، ص36.

- **عوامل مرتبطة بالوظيفة نفسها:** تتعلق هذه العوامل بتصميم الوظيفة، ودرجة إثرائها، وتتمثل في تنوع أنشطة الوظيفة رأسيا، وبعمق الوظيفة ومدى إشباعها للحاجات العليا، وتشمل هذه العوامل مدى اكتساب معرفة جديدة من خلال الوظيفة ومدى السيطرة على الوظيفة(التخطيط- الرقابة- التنفيذ) والنظرة الاجتماعية لشاغلها، ومدى شعور الفرد بالإنجاز، واستغلال قدراته في وظيفته، ومشاركته في اتخاذ القرارات المتعلقة بها، والمستوى الإداري للوظيفة.[1]

- **عوامل تنظيمية تتعلق بسياسات المؤسسة:** فيما يتصل بساعات العمل والتوزيع السنوي لاستعمال الزمن وظروف العمل وإجراءاته ونظم الاتصال في المؤسسة.

- **عوامل تنظيمية متعلقة بالمعلم نفسه:** مثل شخصيته، ودرجة استقراره في حياته، والسن والمؤهل العلمي، وجنسه، وأهمية العمل بالنسبة له.

- **عوامل بيئية:** وهذه العوامل تتعلق ببيئة الفرد وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه.

هذا ويرى البعض أن هناك عوامل ومحددات تسهم إسهاما مباشرا أو غير مباشر في خلق الرضا الوظيفي وتحديد مداه، وهي:[2]

- **العوامل الذاتية:** وهذه العوامل قسمت إلى قسمين: عوامل تتعلق بمهارات وقدرات المعلمين أنفسهم، ويمكن قياسها أو معرفتها من خلال بيانات العمر، والمؤهل والخبرة، وعوامل تتعلق بقوة تأثير دوافع العمل على المعلمين.

- **العوامل التنظيمية:** تتعلق هذه العوامل بالتنظيم ذاته وما يسوده من إجراء علاقات وظيفية ترتبط بوظيفة المعلم، ومن هذه العوامل:

- الرضا عن نظم وأساليب وإجراءات العمل.

- الرضا عن الوظيفة لما تحققه من إشباع لحاجاته، وما نتيجة العلاقة مع الآخرين في محيط العمل(رؤساء، زملاء، مرؤوسين).

---

[1]- عبد النبي فاتحي، الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الاصلاح التربوي، دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر فتوغيل-زاوية كنتة- رقان بأدرار، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة بسكرة، 2016/2015، ص222.

[2]- سالم تيسير الشرايدة، الرضى الوظيفي، دار الصفا للنشر، ط1، د ب، 2008، ص99-100.

– **العوامل البيئية:** وهي عوامل ترتبط بالبيئة وتأثيرها على الموظف بالصورة التي تؤثر في رضاه عن وظيفته وعمله، ومن هذه العوامل: الانتماء الاجتماعي والانتماء البيئي لبعض العاملين(الريف أو المدينة) لها أثر واضح على درجة التكيف والاندماج في العمل، ونظرة المجتمع إلى الموظف ومدى تقديره لدوره، ومايسود هذا المجتمع من أوضاع بمؤسساته ونظمه وقيمه، كل ذلك يعكس تأثيره إيجابا وسلبا على اندماج الموظف وتكامله مع وظيفته.

❖ **أهمية الرضى الوظيفي للأستاذ:**

يعتبر المورد البشري من أهم الموارد المؤثرة في إنتاجية وسيرورة العمل، فهو دعامة الإنتاج على مستوى كل المؤسسات مهما كانت طبيعتها، ومن بينها المؤسسة التعليمية، التي يبرز فيها المعلم كأحد أعمدتها الأساسية، لمكانته وأدواره الهامة في العملية التعليمية، فهو عنصر أساسي في تأثير جودة التعليم والتعلم، وهذا ما يدعو إلى دراسة الرضا الوظيفي للمعلم لما له من أهمية تطبيقية وعملية، والتي نوجزها فيما يلي:

– يتمتع المعلم الراضي بعمله ومهنته بصحة نفسية وذهنية وجسمية عالية المعنوية، مما ينعكس أثره على زيادة الأداء وتحسين الجودة أيضا.

– انخفاض واضح وملموس في مستوى الغيابات والتمارض والحوادث، وانخفاض في الضياع وتوقف عن العمل وغيرها من السلبيات المرافقة للأداء المتدني في العمل.

– تراجع في حالات الشكاوي والظلم والإحباط في العمل، وهذا ينعكس أثره ايجابيا بخلق درجة عالية من الولاء والانتماء للمؤسسة والسعي الحثيث لتحقيق أهدافها.

– يتسم المعلمين حينما يتحقق لديهم الرضا الوظيفي بدرجة عالية من الإنجاز والتعلم للمهارات الجديدة، واستثمار طاقاتهم الفكرية والذهنية، وتحسين البيئة الملائمة للإنجاز الهادف.

– تتسم المؤسسة بالتماسك والتفاعل الاجتماعي البناء، في ميدان العمل وهذا مايعزز الدور الفعال في تحقيق الإنجاز الكفء.

– سيادة روح الثقة والمودة والتعاون بين القيادة الإدارية والمرؤوسين، وبين العاملين أنفسهم، مما يساهم بتحقيق الإنجاز الفعال في هذا المجال.

- إن ارتفع درجة الرضا الوظيفي لدى المعلم يؤدي إلى ارتفاع درجة الطموح لديه.
- عن طريق الرضا الوظيفي تتعرف على مشاعر الأفراد واتجاهاتهم المتعددة نحو مختلف جوانب العملية الإدارية، ويتم بذلك التعرف على جوانب القصور وتلافيها، وأيضا معرفة المشكلات التي تهم المعلم لوضع الحلول المناسبة التي تكفل للمؤسسة التقدم وزيادة الإنتاجية.
- يعتبر الرضا الوظيفي للمعلم أحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والفكري والوظيفي وذلك يدفعهم طوعا إلى زيادة المردودية وهو ما تنشده المؤسسة التعليمية.

ثامنا: عناصر العملية التعليمية

بعد الوقوف سابقا على مجموعة التعاريف الخاصة بالعملية التعليمية، أصبح لزاما علينا معرفة الركائز الأساسية التي تقوم عليها وأهميتها ودور كل منها في الميدان التعليمي. ويأخذ أغلب الباحثين في تعريفاتهم (للعملية التعليمية)، بالاعتبار المثلث التعليمي أو ما يسمى بالمثلث التربوي، ونعني به المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي، وهناك من يضيف طرف آخر وهي الطريقة، حيث تتفاعل كل أطراف العلاقة الديداكتيكية بشكل إيجابي كي تتحقق أهداف التعليم.[1]

تلك الركائز الأساسية سنحاول أن نستعرضها معكم لمعرفة مكانة ودور كل واحدة منها:

- **المعلم:** من المسلم به أن المعلم صاحب رسالة مقدسة وشريفة على مر العصور وهو معلم الأجيال ومربيها ورسالته لها الدور الكبير في ازدهار الأمم، وهذه رسالة الأنبياء عليهم السلام والمعلم الأول هو رسول الله صلى الله عليه وسلم.

إن المعلم هو المحور الرئيسي والركيزة الأساسية لنجاح العملية التعليمية، وهو المقصود بهذا البحث " فأفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافها بدون وجود

[1]- محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات الدراسية تحليل ونقد، مجلة التواصل، عنابة، 2001، ص70.

المعلم الفعال، والذي يمتلك الكفاءات التعليمية الجيدة"[1]، ومعلم اليوم لم يعد ملقنا للمعارف والمعلومات كما كان سابقا، بل هو المحفز والمنشط والموجه ومحرك العملية التربوية، وإذ يستطيع بخبراته وكفاءته أن يحدد ونوعية المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها على فكر المتعلم، ومن ثمة فهو يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار، كما أنه يتابع باستمرار مسيرة المتعلم وهذا من خلال تقييم مجهوداته المختلفة.

ومنه ينهض دور المعلم بعملية التقويم، لكون العملية التعليمية هي عملية مستمرة وشاقة وأن التقويم هو جزء من مهامها، لأن تذليل الصعوبات التي تعترض التلميذ وتصحيح الأخطاء وتحقيق المكتسبات، يكون من خلال العملية التقويمية للمعلم.[2]

– **المتعلم:** هو محور العملية التعليمية، فهو الغاية والوسيلة من التربية والتعليم، وبؤرة اهتمام المنفذ والمصمم للمناهج على حد سواء، لذلك ينبغي في كل تصميم تربوي مراعاة العوامل النفسية والاجتماعية والجغرافية، وذلك من خلال اهتمام خاص بالنضج العقلي للتلميذ، واستعداده الفطري، ودوافعه وانفعالاته، وقدراته الفكرية والمهارية، والعوامل البيئية التي قد تؤثر فيه مثل الأسرة والمجتمع.[3]

إن نجاح المربي(المعلم) في مهنة التعليم يتوقف إلى حد بعيد على معرفته للخصائص النفسية والفردية والقدرات الفكرية والإدراكية للمتعلم، نظرا لارتباطها بالتحصيل المعرفي، ناهيك عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المضامين التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم.[4]

---

[1]– عادل أبوغزالة سلالة وزملاؤه، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009، ص32.

[2]– أم الخير حجاج، مهام الدور التعليمي للمعلم والمتعلم في المدرسة الحديثة، مجلة تاريخ العلوم، العدد التاسع، سبتمبر 2017، ص77.

[3]– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج، ط1، عمان، 2008، ص25.

[4]– فائزة التونسي، زرقط يولرباح وشوشة مسعود، العملية التعليمية مفاهيمها وانواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد07، العدد29، مارس 2018، ص181.

وبعد أن كان التلميذ في التعليم الكلاسيكي يلعب دورا ثانويا، أي مجرد مستقبل للمعارف والمعلومات، أصبح اليوم في المقاربة الجديدة(المقاربة بالكفاءات)، هو محور العملية التعليمية، حيث منحته جانبا من مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلم من خلال تحضير بعض أجزاء الدروس، ووضعه أمام مشكلات تعلمية، كما تتيح له الفرصة لتوظيف مكتسباته السابقة وإدماجها في بناء المعارف والمكتسبات الجديدة.

– **المنهج:** وهو ثالث عناصر العملية التعليمية، حيث تعددت التسميات واختلفت المصطلحات بشأنه، فبعضهم يستخدم مصطلح المنهج بدل المنهاج، وبعضهم يستخدم مكانه مصطلح المادة العلمية، فالمنهاج هي " كلمة تدل على كافة المواد العلمية التي تظهر على البرنامج الدراسي اليومي وكل النشاطات الأكاديمية والفعاليات الثقافية والترفيهية التي تحصل خلال ساعات الدراسة في المؤسسة التعليمية".[1]

كما يعرف على أنه: " مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة"[2]، وفي تعريف آخر هو خطة الدراسة في المجال التعليمي تشمل كل أنواع الخبرات والدراسات من مدخلات ومخرجات وما يرتبط بينها من عمليات تعليمية أساسية لتحقيق أهداف تربوية.[3]

ويتكون المنهاج الدراسي من:

– **المحتوى التعليمي:** ويشمل الحقائق والأفكار التي تمثل الثقافة السائدة في مجتمع معين، وكل ما يدخل في تشكيل حقيقة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية

[1]– أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية، آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2015، ص305.

[2]– أفنان نظيرة دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، مرجع سبق ذكره، ص35.

[3]– دفاتر التربية والتكوين، ملاءمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة ، عدد6، ماي 2012، ص120.

والدينية والتقنية...وغيرها، ويصنف هذا المحتوى في النظام التعليمي في مجموعة من المواد مثل: اللغة، التاريخ، الجغرافيا، العلوم[1] . ويستوجب في هذا المحتوى توفره على الشروط التالية:

- ارتباط المحتوى بالأهداف ارتباطا وثيقاَ.
- مصداقية المعلومات التي يتضمنها.
- ملائمة حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- مسايرة الواقع الثقافي والاجتماعي.
- أن يكون نافعاَ للمتعلمين في التكييف مع معطيات حياته الحاضرة والمستقبلية وأن يعد المنهج إعدادا جيداَ وفق أهم النظريات التربوية الحديثة وطرق التدريس الفعالة .

- **الطريقة:** والمقصود بها الوسيلة التواصلية مع المتعلم، أو بتعبير آخر الإجراءات العملية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، أو هي سلسلة من الخطوات المدروسة والمختارة بعناية مسبقا من قبل المعلم، لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وذلك وفق الإمكانيات المتوفرة.[2]

والثابت أن المعلم الكفء هو الذي يسعى دائما لتطوير قدراته ومهاراته وتقديم الأفضل لتلاميذه، بغض النظر عن الطريقة التي ينتهجها، والواقع يثبت أن لكل معلم اتجاهه وقناعته الخاصة وبالتالي طريقة تدريس معينة، فالأهم من كل ذلك تحقيق الهدف التعليمي كما يجب.

- **البيئة التعليمية:** وتضاف إلى العناصر والركائز الأساسية للعملية التعليمية وتشمل المناخ المحيط بالمعلم والمتعلم، وحسب عبد الحميد زيتون فإن بيئة التعلم تتمثل في كل العوامل المؤثرة في عملية التدريس، والتي تساعد على توفير مناخ مناسب للمتعلم والمعلم ومنه تحقيق تفاعل إيجابي.[3]

---

[1]– محمد الدريج، مخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، 2000، ص88.

[2]– ناجي تمارة، طرق التدريس، مجلة الرواسي، جمعية الاصلاح التربوي، الجزائر، ط1، باتنة، الجزائر، 1994، ص73.

[3]– كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997، ص85.

وبالنسبة لموسى عبد الله بن عبد العزيز محمد فالبيئة التعليمية هي "جملة من الظروف المادية والتدريسية والتسييرية، وتشمل الظروف المادية(المكان والأجهزة والتقنيات والمصادر التعليمية والمتغيرات الطبيعية من حرارة وبرودة..الخ)، أما الظروف التدريسية فتتضمن أفعال المعلمين ونشاطهم التعليمي داخل الفصل الدراسي، فيما ترتبط الظروف التسييرية بالقواعد والقوانين والمعايير الداخلية للبيئة التعليمية والتي من خلالها يتم ضبط سلوك المتعلمين.[1]

لذلك ينبغي من القائمين على المنظومة التربوية السهر على توفير كل متطلبات البيئة التعليمية الملائمة لعملية التمدرس، لأنها من القواعد الأساسية في التعليم الحديث، فالأنظمة التربوية التي حققت قفزة نوعية في المجال التربوي والاقتصادي، أولت اهتماما بالغا للمدرسة في جميع جوانبها.

وكتوضيح لعناصر العملية التعليمية وخصائصها، نلاحظ الجدول الآتي:[2]

الجدول رقم(11): يوضح عناصر العملية التعليمية.

عناصر العملية التعليمية	خصائصها
الطالب	ـ واقعيته للتعلم، قدراته العقلية، استعداده للتعلم، سماته الشخصية(حالته الصحية والاجتماعية والاقتصادية).
المعلم	سماته الشخصية(تسامحه، دفئه، اتزانه)، صفاته المهنية(إعداده، تربيته، نموه المهني، اتجاهه نحو التعليم).

[1]– عبد الله الموسى بن عبد العزيز، متطلبات التعليم الإلكتروني، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني..آفاق وتحديات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الكويت، 17–19 مارس2007، ص24.

[2]– غدير الخلف، بدرية الزيد، المناهج وطرق التدريس العامة، ملخص الوحدة الثالثة، التعليم والتعلم، ص123.

المناهج	إدارة المدرسة ونوعها، نظام الإثابة فيها(الثواب والعقاب)، التسهيلات المدرسية المتوفرة فيها.

تاسعا: أبعاد العملية التعليمية

المتأمل في العملية التعليمية يجدها تشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسية، أولها محتوى المادة التعليمية، وثانيها طريقة تدريس هذا المحتوى، وثالثها الظروف البيئية المحيطة بالعملية التعليمية ككل،وفي كثير من الدراسات التربوية تُطلق على هذه الأبعاد الثلاثة الاصطلاحات التالية:

1. البعد السيكولوجي la dimension psychologique: ويتعلق بالمتعلم وماله من استعدادات نفسية وخصوصيات فردية أو قدرات وتصورات، وهي تشكل الدوافع والميول والاتجاهات التي تؤثر على عملية التعلم وكيفية تأثيرها على تحصيل المتعلم.

2. البعد التربوي البيداغوجي la dimension éducative et pédagogique: يتعلق بالمعلم ورسالته والسبل التي يمتلكها في تقديم مادته ودوره في تقديم المعرفة لتلاميذه على ضوء تجربته وخبراته وكفاءته ومدى فعاليته في تحسين مستوى المتعلمين. كما يرتبط بالوقت المخصص للتعليم والتعلم، وكيفية تنظيم الحصص الدراسية، لأنها تؤثر على استراتيجيات التدريس والتقييم.

3. البعد المعرفي Substantive Dimension: ويقصد به مجموع المعارف والمعلومات والمهارات التي يستهدف تعليمها للطالب، أي المادة التعليمية. ويتعلق بمادة التخصص من حيث مفاهيمها الأساسية وخصائصه البنيوية ومن حيث الدرس ومكوناته وعناصر مفاهيمه ، فالبعد المعرفي يتعلق ببناء المعارف وصعوبات تفعيلها [1].

[1]- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، مرجع ساق ذكره، ص320.

4. البعد التنظيمي la dimension organisationnelle : تتم عملية التعليم والتعلم في شكلها النظامي، خاصة ضمن سياق مؤسس تحكمه قواعد وضوابط محددة، ويشمل البعد التنظيمي بصفة أساسية صيغ تنظيم فضاء التعلم، وأشكال توزيع المتعلمين داخله وكذا القواعد المتفق عليها، التي تحكم السلوك والتصرف العام لطرفي العملية التعليمية داخل ذلك الفضاء وتؤثر هذه الجوانب كلها في طبيعة العلاقة التربوية وشكلها.[1]

5. البعد العلائقي la dimension relationnelle : ويعد أقل الأبعاد بروزا ومباشرة، بالنظر إلى كونه يتعلق بالتبادلات السوسيو وجدانية والانفعالية المركبة وغير الصريحة التي تفرزها الدينامية الداخلية لجماعة التعلم ممثلة في المدرس وباقي أعضاء الجماعة التربوية. وقد شكل البعد العلائقي موضوع أبحاث عديدة، أبرزت جميعها أهمية إعتبار البعد العلائقي في النظر إلى العلاقة التربوية، كما توصل بعضها إلى كون المدرس أكثر اهتماما في علاقته بالمتعلم بالجوانب المعرفية في شخصيته وبموقفه من العمل المدرسي أكثر من اهتمامه بالجوانب الوجدانية، بينما يركز المتعلم على مقدرة هذا الأخير على تفهم مواقفه، وعلى كيفية تعامله معه، وتتحدد العلاقة بين الطرفين بناءا على مدى التوافق والتباين بين تمثل وإدراك كل منهما للآخر.[2]

عاشرا: واقع العنف ومعوقاته على العملية التعليمية:

تعتبر معوقات العملية التعليمية من القضايا المهمة التي يجب التعامل معها بجدية، لضمان تحقيق الهدف الأساسي للتعليم، وهو تكوين الأفراد الصالحين في المجتمع، ولاشك أن أحد هذه المعضلات الرئيسية التي تواجهها العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية هي ظاهرة العنف، التي أخذت منحى خطير في السنوات الأخيرة، فقد كشفت دراسة قامت بها مصالح وزارة التربية الوطنية حول انتشار العنف في الوسط المدرسي مابين سنة 2000 إلى سنة 2007 ، أنه تم

[1]– رابح عيسى ونصيرة عبيد، العلاقات التربوية ودورها في تحسين جودة التعليم، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 4، 2020، ص30.

[2]– نفس المرجع، ص31.

إحصاء أزيد من 313 ألف حالة عنف بين مختلف أعضاء الجماعة المدرسية أغلبها في الطور المتوسط، وهو ما يظهر أن المرحلة المتوسطة أكثرها تعرضا لظاهرة العنف من أي مرحلة أخرى، وقد يرجع الأمر لأسباب عدة من بينها، الانتقال من مرحلة إلى أخرى مختلفة(من التعليم الإبتدائي إلى التعليم المتوسط)، وانتقاله من مجال الطفولة إلى مرحلة المراهقة الأولى، أين يجد التلميذ نفسه في محيط غير مألوف بالنسبة له، والذي يتميز بالصرامة والنظام وأيضا بكثرة المناهج الدراسية ومحاط بعدد كبير من الأساتذة والإداريين، وهذا لا يعني أن العنف يقتصر فقط على التلميذ، بل هو متعدد المصادر، أي يشمل جميع الأطراف الدراسية(بالأخص ضد الأساتذة) سواء بطريقة مادية أو معنوية.

وتماشيا مع ناقوس الخطر الذي دقته جملة التقارير الإحصائية التي أجرتها مصالح التربية الوطنية أو الدراسات التي قام بها مختلف الباحثين حول انتشار مظاهر العنف المدرسي في الآونة الأخيرة، فقد كانت لرسالة وزير التربية الأسبق "**بوبكر بن بوزيد**" غداة الدخول المدرسي (2008/2007) نصيبا بشأن هذه الظاهرة، ومن ضمن ما جاء فيها مايلي: " أن مهمة المعلم لا تقتصر على منح التعليم أي تلقين المعارف والمهارات فحسب، بل هي تتعدى حدود ذلك. فقد حملتم مسؤولية أخرى أخطر من منح التعليم، وهي كذلك ربما لأنها غير ملموسة، إنها مسؤولية التربية والتنشئة الاجتماعية، التي عمادها القيم والمواقف والسلوكات، كل ما يحتويه مفهوم المعارف السلوكية وآداب السلوك، وآداب السلوك الاجتماعي من المعارف المتصلة بكينونة المرء..."[1] ، وواصل الوزير قائلا "...ينبغي أن تشكل تنمية الحس الديمقراطي هدفا جوهريا في إطار التربية المدنية الممنوحة للتلميذ، وذلك من خلال تلقينه وجعله يضع موضع التنفيذ طوال فترة التمدرس مبادىء الحرية والعدالة والإنصاف والتسامح والاحترام والتضامن، ونبذ كل أنواع التمييز والعنف وتفضيل لغة الحوار لفض النزاعات"[2]، ومن أجل ذلك أولت

[1]– وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الدخول المدرسي 2008/2007، المديرية الفرعية للتوثيق، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، عدد خاص نوفمبر 2007، ص8.(رسالة السيد أبوبكر بن بوزير وزير التربية الوطنية إلى المدرسين وأعضاء الأسرة التربوية).

[2]– نفس المرجع، ص8.

الإصلاحات التربوية للمدرسة الجزائرية خاصة الإصلاحات الأخيرة اهتماما كبيرا لظاهرة العنف في الوسط التربوي، وذلك بتضمنها لجملة من النصوص الرافضة والمستنكرة لحالات العنف التي يعرفها الفضاء المدرسي، خاصة العنف الممارس ضد الأساتذة، كما يظهر هذا الاهتمام من خلال المواد القانونية المهمة التي جاء بها القانون التوجيهي للتربية سنة 2008، والتي تحدد بصراحة أدوار الفاعلين التربويين ضمن السياق المدرسي، والتي تؤكد أيضا على ضرورة التقيد بالقوانين الداخلية المنظمة للعملية التعليمية، ومن بين تلك المواد نذكر مايلي:

المادة 20: يجب على التلاميذ احترام معلميهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية. يتعين على التلاميذ الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة، لاسيما تنفيذ كل الأنشطة المتعلقة بدراستهم وكذا المواظبة واحترام التوقيت والسيرة الحسنة واحترام قواعد سير المؤسسات والحياة المدرسية.

المادة21: يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية . ويتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية.

المادة22: يجب على المعلمين والمربين عموما، التقيد الصارم بالبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية، يكلف المعلمون من خلال القيام بمهامهم وسلوكهم وتصرفهم بتربية التلاميذ على قيم المجتمع الجزائري، وذلك بالتنسيق الوثيق مع الأولياء والجماعة التربوية.

وعليه، فالعملية التربوية الناجحة، هي التي تقوم على أساس التحفيز والثقة والاحترام المتبادل بين مختلف الفاعلين التربويين داخل المدرسة، لهذا يجب الابتعاد عن كل السلوكيات أو الممارسات التي تتسم بالعنف سواءا البدنية أو اللفظية أو الرمزية، والتي تتخذ غالبا كإجراء عقابي في حق التلميذ، لأنها تتنافى مع عملية التربية أولا، وأيضا تعرضه إلى أضرار نفسية أو جسدية ثانيا، كما يمكن أن تساهم في تدني تحصيله الدراسي، والأكثر منذ ذلك تولد لدى التلميذ الكراهية وحب الانتقام، وقد يترجم ذلك إلى أشكال مختلفة من العنف، مثل تخريب ممتلكات المؤسسة أو الخصام مع زملائه أو اعتداء على إداريي المؤسسة، وحتى على أساتذته.[1]

[1]– وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلميذ، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد 554، نوفمبر 2012، ص24.

وبناءا على ماسبق، يظهر جليا من خلال تصريحات المسؤولين وكذا الإصلاحات التربوية الأخيرة التي حملت اهتماما خاصا بظاهرة العنف، أن هنالك بوادر حقيقية وجادة من طرف الجهات الوصية على القطاع التربوي، من أجل التخفيف من حدة العنف المدرسي، ولما لا وضع حد له، وهي بذلك تدرك تمام الإدراك بأن هذه الظاهرة قد أخذت أبعادا خطيرة، وإذا لم يتم مكافحتها في أقرب وقت، فقد تلحق بالعملية التعليمية تداعيات سلبية، وهو ما يعني الانحراف عن الأهداف البيداغوجية التي سطرتها وزارة التربية الوطنية، وبالتالي تخييب آمال وطموحات المجتمع في أهم مؤسسة تنتمي إليه وهي المدرسة.

حادي عشر: العلاقة التفاعلية التربوية ودورها على العملية التعليمية:

يشكل التعليم في حدّ ذاته نشاطا تفاعليا لأنه مرتبط بمواقف تعليمية تعلمية منظمة في إطار عملية تعليمية، يحدث خلالها نقل معارف ومهارات، إذ تتطلب من أجل ذلك تفاعلا تربويا داخل مؤسسة وظيفتها الأولى هي التربية، حيث يتوقف نجاح العملية التعليمية على مدى هذا التفاعل وما يواجهه من عراقيل قد تعيق سيرورته، ويشكل التفاعل التربوي صورة مصغرة من التفاعل الاجتماعي، لذلك تتحكم العلاقات التفاعلية بدرجة كبيرة في حسن سير العملية التعليمية .

يتطلع الأستاذ داخل المؤسسة التربوية بصفته الفاعل الأساسي في العملية التعليمية إلى الحصول على جوّ مناسب لأداء وظيفته، فكلما اهتمت الإدارة بالأستاذ واحترمته وقدّرته كلما تفانى في أداء وظيفته، وكلما كان يتمتع بالقدرة على التحكم في العملية التعليمية، لأن سوء المعاملة واللامساواة بين الأساتذة في العديد من الحقوق داخل المؤسسة تعتبر نوعا من العنف الرمزي الذي يؤثر بصفة مباشرة على نفسية الأستاذ، ومن ثم على أدائه، وعليه فهو يؤثر على العلاقة التفاعلية بينه وبين الإدارة بشكل سلبي، مما يدفعه إلى القلق والتوتر والغضب ومحاولة إعادة إنتاج هذا العنف داخل القسم أحيانا، كما أن الضغوطات الممارسة على الأستاذ من طرف المدير والمفتش تعرقل سير العملية التعليمية، لأنها تجعل الأستاذ محصورا في إعداد

المذكرات والدفتر اليومي وغيرها من الوثائق التي هو مطالب بها يوميا، ما يعيق العملية التفاعلية داخل المؤسسة نظرا لهذه النظرة الفوقية الدائمة من طرف المسؤولين التربويين والسلطة الممارسة التي تجعل الأستاذ يعمل بأريحية. ضف إلى ذلك المنهج والبرامج المكتظة التي تجعله لا يجد وقتا كافيا للتفاعل الإيجابي مع تلاميذه وزملائه.

كما أن الضغوطات الممارسة من قبل الأولياء وعدم التفاعل الإيجابي معهم قد يعرقل العملية التعليمية نظرا لعدم التواصل الدائم والحسن.

وتشكل العلاقة التربوية مجمل التواصلات التي تكون بين المعلم والمتعلم لأنها تشكل تفاعلا تربويا يعكس دور المدرسة ووظيفتها في التنشئة الاجتماعية، وتسهم هذه العلاقة التربوية في نجاح العملية التعليمية ومن تم تفادي المشكلات التي تعيق هذه العملية وسيرورتها.

ويشكل التواصل الفعال داخل القسم جوهر التفاعل المدرسي وأساس العملية التعليمية لأنه من خلاله يتم التجاذب أو التنافر لذلك اعتبره جون ديوي" عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر وحتى تعمّ الخبرة وتصبح مشاعا بينهم يترتب على ذلك حتما إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من الأطراف المشتركة في هذه العملية".[1]

إن اجماع الأساتذة على أن علاقتهم جيدة بالتلاميذ، قد يعكس شخصية الأستاذ المحبوبة والمتحكمة في القسم وقدرته على القيادة الجيدة، كما تعكس حسن التواصل التربوي الذي من خلاله تمكن هؤلاء الأساتذة من التأثير إيجابا على سلوكيات التلاميذ حتى الفوضويين منهم، فكان هذا التواصل أولا وجدانيا حتى يتمكن الأستاذ من استثارة التلميذ وجلبه وبالتالي كسب ثقته وحبه، لأنه كلما أحب التلميذ الأستاذ أحب المادة التعليمية وهذا ما أكدته الدراسات الحديثة، ولعل التواصل الوجداني من خلال اكتساب الاتجاهات وتقدير الجهود المبذولة وحسن التعامل يجعل الأستاذ يكسب التلميذ، ولعل هذا النوع من التواصل يتوافق مع خبرة الأستاذ التعليمية التي اكتسبها من سنوات العمل، وقد تكون نتيجة طبيعة الأستاذ الاجتماعية المائلة للتعامل

[1]– بشرى حسانين، الاتصال في الخدمة الاجتماعية، دار الصفوة للطبع والنشر، مصر، 1998، ص36.

الحسن. "**في الحقيقة أنا بطبعي أحب جلب التلاميذ واحتوائهم، فهناك تلاميذ أحس بأنهم يتميزون بالعنف بطبيعتهم**" (المقابلة رقم 01، أنثى، 43 سنة).

وتقول مبحوثة أخرى" **إذا كان هناك مشكل أسويه بيني وبينه فقط بالطرق اللينة**" (المقابلة رقم 03، ذكر، 31 سنة).

فالخبرة البيداغوجية تلعب دورا كبيرا في التواصل التربوي لأنها تمكن الأستاذ من مراعاة الفروقات الفردية بين تلاميذه، فيحسن التعامل معهم ويبحث عن طريقة تساعده على ذلك لضمان اندماج القسم بكامله،"**هذا اكيد من الضروري معرفة حالات وظروف التلاميذ وهذا يأتي بواسطة إنشاء علاقات اجتماعية وتربوية معهم، ولكي نكون واقعيين أكثر هناك حالات خاصة تتطلب اهتمام خاص كالانفراد بالتلميذ والتحدث معه بعيدا عن زملائه**" (المقابلة رقم 11، ذكر، 48 سنة)، وهذه الخبرة لا تتحقق إلا باكتساب أقدمية في المهنة، كما لايخفى أن عامل الجنس يلعب دورا مهما إذ تعمل الإناث من الأساتذة على استمالة التلاميذ ذلك لأن الأنثى بطبيعتها تتميز بالحنان.إن علاقة الحب والتفاهم التي تكون قائمة بين الأستاذ والتلميذ تكسب هذا الأخير الاطمئنان وتكسبه الثقة في نفسه وفي من حوله " الأنا لم يعد ينظر إلى قسم معين من العالم الخارجي بصورة جزئية على الأقل بل هو يقوم بدلا عن ذلك بضم قسم من هذا القسم إلى نفسه عن طريق التقمص"[1].

فحسن التعامل واللين والطيبة قد تترك آثارا حسنا في نفسية التلاميذ بل تدفعهم إلى الاقتداء بأساتذتهم فالمعلم هو الذي يخلق الجو المناسب لفروقات تلامذته هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه ويقوي روح الابداع أو يقتلها يثير التفكير الناقد أو يحبطه ويفتح المجال للتحصيل أو الإنجاز أو يغلقه"[2].

[1]– سيغموند فرويد، معالم التحليل النفسي، تر محمد عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر، 1986، ص136

[2]– نائل باسم محمد، علم النفس التعليمي، دار البداية، ط1، الأردن، 2010، ص53.

كما أن التواصل الحركي يلعب دورا مهما في العلاقة التربوية لأن تعابير الوجه معبرة بدرجة أولى عما يختلج في نفسية الشخص فهي تعكس العديد من الأحاسيس الداخلية كالسعادة والغضب والكراهية، وإحساس التلاميذ بأي من هذه الأحاسيس يتحكم في علاقته مع الأستاذ. كما أن لغة الأيادي تعكس هذه الأحاسيس فالمسح على رأس التلميذ يعبر عن حنان يحتاجه في هذه المرحلة العمرية ويؤكد على رضى الأستاذ عنه، لذلك تتحكم في العلاقة التواصلية بين الأستاذ والتلميذ عدة مؤشرات وعوامل قد تساعد على حسن التفاعل التربوي.

في حين ما أكّده قلة المبحوثين عن العلاقة السيئة مع التلاميذ "**والو ماكانش علاقات لا مع التلاميذ لا مع غيرهم نقري والدار** " (المقابلة رقم 10، ذكر، 45 سنة).

" **هذا الجيل كارثة بكل ما تحمله الكلمة من معنى**" (المقابلة رقم 05، أنثى، 42 سنة).

ورفع أصابع الاتهام للتنشئة الاجتماعية فإن هذا لا يعتبر تقصيرا منهم، وإنما فعلا فإن التغيرات الاجتماعية التي عرفتها الأسرة الجزائرية أثرت بشكل كبير على شكل التنشئة والتربية للأبناء، ضف إلى ذلك ما تبثه البرامج التلفزيونية ووسائل الاعلام الجديد من عنف وسلوكيات لا أخلاقية أثرت بدرجة كبيرة على تنشئة الأبناء ومن ثم على سلوكاتهم، كما أن تحول الأسرة

من ممتدة إلى نووية وإنشغال الآباء بالوظيفة، والتحول من الريف إلى المدينة كل هذا كان عاملا أساسيا في تزكية هذه السلوكات اللاأخلاقية نظرا لانعدام المراقبة الوالدية من جهة وصعوبتها من جهة أخرى، كما أن هذه التحولات صاحبها تفتحا فكريا أنتج طرقا جديدة في تربية الأطفال تعتمد على اللين والتسامح وغياب الردع ما أثار سلوكيات غريبة، وقد يكون غياب أحد الوالدين خصوصا الأب سببا فعالا في انتشار مثل هذه السلوكيات نظرا لغياب سلطة فوقية توجه الطفل في سن المراهقة.

فالتواصل التربوي هو كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المعلم والمتعلم، ويشمل نمط الارسال اللفظي وغير اللفظي بين المدرس أو من يقوم مقامه والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال الزمني وهو يهدف إلى تبادل أو

تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي"[1].

" **أنا مع تكوين العلاقات الاجتماعية مع التلميذ داخل القسم ولكن مع النجباء والذين لهم حسن نية للدراسة أما العنيفين فلا أتواصل معهم بتاتا**" (المقابلة رقم 24، ذكر، 34 سنة)

فأحيانا قد تلعب المدرسة دورا كبيرا في نشر العنف في أوساطه، حيث تقوم المدرسة بوظيفة التربية، من خلال التنمية السليمة للطفل نفسيا واجتماعيا ومعرفيا، فهي المؤسسة الثانية بعد الأسرة المكلفة بعملية التنشئة الاجتماعية، وحلقة الوصل بين الفرد والمجتمع. لذلك فإن وفقت المدرسة في القيام بمهامها ستكون عاملا مهما في تهذيب التلاميذ وإبعادهم عن الانحراف والعنف، أما إذا غاب الدور الطبيعي لها فقد تكون مصدرا في إنتاجه وتفشيه[2].

وقد لخص الباحث أحمد حويتي في دراسته المتعلقة بظاهرة العنف المدرسي أهم العوامل المدرسية المساعدة في انتشاره وظهوره ونذكر منها مايلي:[3]

- ✓ **أسباب مرتبطة بالمدرسة نفسها:** وتتمثل في عدم اختيار الموقع الأمثل في بناء المدرسة، والطريقة المناسبة في تصميمها، ضف إلى ذلك غياب المرافق الصّحية اللازمة، ومساحة المدرسة الضيقة التي لا تتناسب مع عدد التلاميذ، حيث هناك الكثير من المدارس تعرف اكتظاظا داخل الصّفوف المدرسية.
- ✓ **أسباب تعود إلى المدرّسين (الأساتذة):** للأساتذة جانب من المسؤولية التي تعيشها المدرسة من أعمال عنف، بسبب ممارساتهم ومواقفهم غير السويّة للبعض منهم اتجاه التلاميذ أو زملائهم الأساتذة، أو ضدّ الطّاقم التربوي والإداري، إضافة إلى قلّة الكفاءة وضعف التكوين، لاسيما في ظل إصلاحات مناهج الجيل الثّاني وتطبيق المقاربة بالكفاءات، ناهيك عن كثرة

[1]– العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص112 .

[2]– عبد الخالق جلال الدين والسيد رمضان، الجريمة والانحراف في منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2001، ص77.

[3]– أحمد حويتي، العنف المدرسي ، مرجع سبق ذكره.

غياب المعلّمين، والذي يستوجب استخلافهم بمدرّسين آخرين، الأمر الذي يؤدّي بالتلميذ الخروج عن نظام القسم وانتشار الفوضى.

"**أحب إستعمال الأسلوب الردعي، فالأسلوب اللين لن يفيد في الوقت الراهن، خاصة في هذا الطور الذي يصادف فترة المراهقة والمعروفة بالطيش، بالأخص في المستويين السنة الثانية والثالثة متوسط**" (المقابلة رقم 28، أنثى، 41 سنة).

فشخصية الأستاذ تلعب دورا كبيرا في عملية التواصل التربوي، لأنه العمود الفقري في العملية التعليمية، ومن سمات المعلم الناجح أن يتكيف مع احتياجات التلاميذ ويراعي فروقاتهم التعليمية والتواصلية، لأن هناك من التلاميذ من لايحسن التواصل نتيجة بيئته الاجتماعية الخارجية التي تفقد ذلك.

فالأستاذ الذي يمارس السلطة على تلاميذه ويتبنى الشدة والصرامة كأسلوب تعامل لتفادي أي سلوكيات شاذة داخل قسمه، يعتقد بذلك أن التعامل بشدة في فترة المراهقة يضبط السلوكيات ويجنب العنف. ولكن في الحقيقة التسلط الكثير قد يكسب المتعلم شخصية خائفة فاقدة للثقة في نفسها، كما أنه يولد النفور والابتعاد عن الدراسة كما قد يولد العنف داخل التلميذ والذي يبقى مكبوتا ولا يظهر إلا في وضعيات معينة ومع أشخاص معينين" استخدام أسلوب التسلط على المتعلمين يؤثر على نموهم وعلى تفكيرهم، وهو تقنية متناقضة مع مقتضيات نمو الطفل، غير متوازن مع مستواه النفسي"[1] .

- ✓ **أسباب تعود إلى التلاميذ:** تجمع المدرسة التلاميذ من أصول مختلفة ومناطق متفرّقة، ومن أسر ذات مستويات معيشية وعلمية متفاوتة، مما يعني أن تنشئتهم الإجتماعية تكون مختلفة، وهذا قد يؤدي إلى صعوبة في التأقلم والتوافق بينهم، الأمر الذي يؤدي إلى نشوء صراعات بينهم، وقد يتطور إلى أعمال عنف، كذلك يعد الإحساس بالظلم أو التمييز، وضعف التحصيل

[1]– علي أسعد وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999، ص350

الدراسي، والعزلة والانطوائية أو الاختلاط برفقاء السّوء، من أبرز مسبّبات السلوك العدواني في المؤسسة التربوية.

- ✓ **أسباب تعود إلى الإدارة المدرسية:** لا يختلف اثنان في كون إدارة المدرسة تلعب دورا حاسما في نجاح العملية التعليمية، من خلال سعيها إلى إقامة علاقات إيجابية وفعّالة مع جميع الفاعلين التربويين، وتحمّل مسؤوليّاتها المهنية والأخلاقية، بعيدا عن الصّراعات الدّاخلية، لهذا ما نلاحظه من عنف في المدرسة تتحمّل جزءا كبيرا منه الإدارة المدرسية، بسبب ضعف كفاءتها وتواصلها وانشغالها بإرضاء الآخرين، كذلك استخدامها للقوّة وأشكال السيطرة الزائدة، بالإضافة إلى غياب توجيه وإشراف تربوي ونفسي واجتماعي منضبط وحازم يرافق التلاميذ، خاصة إذا تعلّق الأمر بحالات تتطلب تدخلا عاجلا.
- ✓ **أسباب بيداغوجيّة:** وهي ناتجة عن "السياسة التربوية والطرق التعليميّة المتبعة في المدرسة والمقصود بالسّياسة التربوية نظام المدرسة القاهر(Contrraigant)المتعلق بالتوقيت أوالبرنامج أو بنظم الأدوات المستعملة، أما الطرق التعليمية فتترجم بعلاقة المعلم مع الطلاب "[1].

إضافة إلى عوامل أخرى نذكر منها: قلة الأنشطة العلمية والثقافية والترفيهية بالمؤسّسة التعليمية، إدراج مناهج ومقرّرات دراسية معيّنة على حساب أخرى لا تتماشى مع متطلّبات العصر، ولا تراعي خصوصيات المجتمع، عدم وجود لجان بيداغوجية لمتابعة التلاميذ، خاصة غير المنضبطين منهم.

- ✓ **أسباب تنظيمية:** كغياب لجان التأديب في حالة وقوع تجاوزات وغياب الاتصال بين جمعيات أولياء التلاميذ وإدارة المدرسة، غياب قوانين واضحة تحكم عمل المؤسّسات التربوية، الافتقار إلى نصوص تعالج مسائل الخلاف بين الأطراف الفاعلة في المؤسّسة التربوية(الأساتذة والتلاميذ والإدارة).

[1] – علي عبد القادر القرالة، مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات، مرجع سبق ذكره، ص44.

✓ **أسباب أمنية:** عدم وجود رجال أمن بالمؤسسة التربوية، عدم كفايتهم مقارنة بحجم المؤسّسة وعدد التلاميذ المتمدرسين.

ثاني عشر: تحديات الأستاذ نحو ظاهرة العنف المدرسي

مما لاشك فيه أن العنف ضد الأساتذة في الداخل المدرسي قد يسفر عن العديد من العراقيل والتحديات، التي تؤثر تأثيرا بالغا عليهم، وعلى مختلف العمليات التربوية والبيئة المدرسية بشكل عام، وسنحاول في هذا المقام التطرق لأبرز تلك التحديات التي يمكن أن يواجهها الأستاذ في المؤسسة التعليمية، وذلك وفق مايلي:

- **تحديات على الصحة النفسية والجسمية:** إن ممارسة العنف ضد المدرسين مهما كان نوعه، خصوصا بشكل متكرر فإنه يؤدي إلى تأثيرات نفسية سلبية عليهم، مثل الضغط النفسي، والقلق، والاكتئاب، والانفعال الزائد، وعدم التركيز، كما تظهر لديهم نقص الثقة بالنفس وكذلك عدم الإحساس بالأمان[1]، مما يؤثر على صحتهم النفسية والذهنية خاصة مع مرور الوقت. كما قد يتسبب العنف البدني اتجاههم إلى حدوث إصابات وكسور وحتى عاهات دائمة، بل وقد يصل لدرجة التصفية الجسدية أي القتل.

- **تحديات على الأداء التعليمي والبيداغوجي:** وهو من أهم التحديات التي قد تواجه الأستاذ، فالعنف الذي قد يطاله من المحتمل جدا أن يؤثر عليه، ويظهر ذلك جليا من خلال انخفاض أدائه وقلة عطائه، حيث يمكن أن يكون أقل فعالية في توصيل المعلومات وإدارة الصف بشكل فعّال، كما قد يكون العنف عاملا معرقلا في تقديم الإرشاد والتوجيه للتلاميذ، كذلك قد يفقد الأستاذ حماسته ورغبته في التدريس وبالتالي عدم السعي لتطوير قدراته وإمكانياته التعليمية، خاصة إذا كان يواجه التهديدات أو العنف بشكل متكرر.
- **تحديات على العلاقات التربوية:** فكما هو معروف ترتكز العلاقة التربوية على عملية التفاعل بين أفراد الجماعة التربوية، خاصة العلاقة التي تجمع بين طرفي العملية التعليمية والمقصود

[1]– أحمد فوزي بن دريدي، العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص141.

بهما المعلم والمتعلم، فإذا ساد العنف المدارس والمعلم على وجه التحديد، فإن علاقته التربوية مع التلميذ وباقي الفاعلين التربويين ستتأثر بلا شك، حيث يساهم ذلك في تدهور بيئة الصف والتفاعل الإيجابي لأن "العلاقة التربوية تتأثر بعمق بما تخلقه الوضعية التربوية ذاتها... مما يكون له انعكاس مباشر على الأسلوب التربوي الذي يعتمده المدرس، وبالتالي على مواقفه العلائقية داخل الصف..."[1].

- **تحديات على مستوى المشاركة الاجتماعية:** فالعنف المستشري في المؤسسات التعليمية لا ينحصر داخل أسوارها فقط، بل يمتد تأثيره إلى خارجها ليمس المجتمع عامة، لأن أفراد الجماعة التربوية أفراد اجتماعيين بالدرجة الأولى، وبالتالي مايحصل داخل المدرسة، قد ينتقل إلى المجتمع وبشكل أوسع لأنها قد تشمل أفرادا وحتى أسر تربطهم علاقة بالأعضاء التربويين، فيتحول الأمر إلى تصفية حسابات، لهذا فالأستاذ الذي يعاني من العنف ستتأثر مشاركته في الأنشطة المدرسية والمشاريع الاجتماعية بل وحتى علاقاته مع أفراد محيطه الاجتماعي.

[1]- رابح بن عيسى ونصيرة عبيد، العلاقات التربوية ودورها في تحسين جودة التعليم، مرجع سبق ذكره، ص29.

خلاصة الفصل

مع نهاية الفصل نستنتج أن التعليم في المدرسة الجزائرية يشكل جزءًا أساسيًا من بنية المجتمع وتطويره، حيث يتميز النظام التعليمي في الجزائر بترسيخ القيم الاجتماعية والثقافة الوطنية للأجيال، ومقوماتها العربية والإسلامية، ناهيك عن تزويدهم بمختلف الجوانب المعرفية والعلمية والنفسية والوجدانية.

كما تواكب المدرسة الجزائرية التقدم التكنولوجي والعلمي الحاصل في القرن الحالي، وهذا ما يفسر جملة الإصلاحات التربوية التي عرفتها البلاد منذ الاستقلال، والتي كان فيها البعد التكنولوجي والعلمي من أبرز الأبعاد التي فرضها الواقع العالمي في الإصلاحات التربوية الأخيرة، وذلك لتطوير مهارات التلاميذ في مجالات العلوم والرياضيات واللغات، مع التركيز على تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداع.

إن توفير بيئة تعلم إيجابية وتحفيزية تساهم في تطوير شخصية التلاميذ وإعدادهم لمواكبة التحديات المستقبلية، يمر عبر وجود طاقم تربوي كفء، والذي يبقى الأستاذ هو أحد فاعليه الأساسيين لمكانته في العملية التعليمية، مما يستدعي ذلك توفير كل الظروف المواتية له للقيام بعمله بشكل مريح وعلى أكمل وجه، سواء ما ارتبط ذلك بالجوانب المادية والمعنوية، أو المتعلقة بالظروف التربوية العملية، والتي نختصرها بمصطلح الرضا الوظيفي.

ويبقى العنف المدرسي من الآفات الإجتماعية البارزة التي أصبحت تعرقل أداء الطاقمين الإداري والتربوي، وفي مقدمتهم الأستاذ، وهو ما قد يعيق السير الحسن للعملية التعليمية، بالرغم من الجهود المبذولة لمكافحتها من قبل الأسرة التربوية والشركاء الإجتماعيين وكذا المختصين.

الفصل الثالث

واقع العنف ضد الأستاذ في المدرسة الجزائرية

تمهيد

يُعتبر العنف ضد الأساتذة في المدارس الجزائرية ظاهرة متزايدة تشكل تحديًا كبيرًا للنظام التعليمي، مما أصبح من الضروري دراسة هذا الواقع الجديد لفهم أبعاده وآثاره.

تتعدد أشكال العنف الذي يتعرض له الأساتذة، بدءًا من العنف اللفظي والرمزي وصولًا إلى الاعتداءات الجسدية، غير أنها تختلف درجة خطورتها وانتشارها من شكل لآخر. تعكس هذه الظاهرة العديد من العوامل الاجتماعية والنفسية والمدرسية والضغوطات الاقتصادية، إضافة إلى التغيرات الثقافية.

سيسعى هذا الفصل إلى تحليل واقع العنف ضد الأساتذة، أسباب تفشي هذه الظاهرة، آثارها على الأساتذة والعملية التعليمية، وأهمية وضع استراتيجيات فعالة للتعامل معها. من خلال هذا التحليل، نهدف إلى تقديم رؤى تسهم في تحسين بيئة العمل التعليمية وتعزيز سلامة الأساتذة والتلاميذ على حد سواء. وفي نهاية هذا الفصل سنعرض مجموعة من النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.

أولا: موقف الأساتذة من الفوضى داخل القسم:

يعتبر السلوك الفوضوي من بين العوائق التي تعترض العملية التعليمية لأنه يخلق اضطرابات ويعتبر مشكلة سلوكية تنطوي على جملة من التصرفات التي تؤثر على العملية التعليمية، ولعلّ تتداخل العديد من الأسباب في انتشار السلوك الفوضوي في القسم وإثارة الشغب من طرف التلاميذ ما يعرقل سير العملية التعليمية كما يؤثر على التواصل التربوي والصفي" فالشغب الصفي كثيرا ما يخلف حالة من القلق عند الكثير من المعلمين، خاصة منهم المعلم ذوي الخبرة المحدودة" [1].

"**عن نفسي لا أظن أن ينعكس ذلك على المحتوى التعليمي، ولكن بعض الأساتذة قد يتأثرون خصوصا قليلي الخبرة**" (المقابلة رقم 01، أنثى، 43 سنة).

حيث كثير من الأساتذة ينفرون من الأقسام الفوضوية لأنها تثير إزعاجهم لأنه يعمد التلاميذ فيها خصوصا الفوضويين إلى العناد، وإثارة الشغب من أجل انتباه الآخرين إليه ولعل تهميش المراهق في حياته الاجتماعية يعتبر دافعا ملما لإثارة هذه الفوضى ومحاولة منه لإتباث ذاته في القسم. وتشير هذه السلوكيات المصاحبة لظاهرة الفوضى والشغب إلى محاولة فرض التلميذ الفوضوي سلطته وإزعاج غيره وعرقلة السير الحسن للعملية التعليمية بغية إتباث ذاته حيث المراهق في هذه المرحلة يحاول فرض وجوده لما يشعر به من تغيرات فيزيولوجية تشعره بأنه قد أصبح بالغا.

" **في وقت مضى، كانوا يقترحون علينا في آخر السنة المستويات التي نود تدريسها في الدخول المدرسي المقبل، لكن حاليا تفرض علينا الأفواج، وهذا بطبيعة الحال لايعجبني، لهذا أتهرب من الأفواج الفوضوية، لأنه يمكن عناصر من التلاميذ تلحق الضرر بكل القسم**" (المقابلة رقم 01، أنثى، 41 سنة).

[1]– جابر عبد الحميد جابر، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ط3، مصر، 1994، ص283.

إن ابتعاد الأساتذة عن الأقسام الفوضوية ماهو إلا سعيا منهم على حسن سير العملية التعليمية وخوفا منهم من سلوكات التلاميذ الفوضويين التي تسبب الارتباك والتوتر لأن مثل هؤلاء التلاميذ يحاولون إثارة غضب الأستاذ واستفزازه، كما أنهم يستهزؤون به ويحاولون إثارة المشاكل المستمرة داخل القسم، وتبقى الخبر التربوية المتحكم الأساسي في هذه الأقسام الفوضوية.

" **إن عملية إسناد الأقسام هي إجبارية، أما بالنسبة لي فأحب التلميذ الفوضوي لأنه يساعدني في العملية التعليمية، بالدارجة نخدم بيه، نديره القائد على الفوج، فزملائه يخافون منه، وأيضا مرات تحدث بعض الشجارات وهو من يبادر ويندفع لفكها**"(المقابلة رقم 13، أنثى، 36 سنة).

" **ولا مرة حاولت الابتعاد عن الفوج المشاغب أو العنيف، ولا أحاول تفاديه، والأستاذ لازم ميخافش، فلابد من تجريب كل الأقسام، لكي يعيش تجربة جديدة، وهذا هو الأستاذ الحقيقي، ما الفائدة إذا كل سنة أدرس قسم مليح وساهل أنا نحب نعرف كفاءتي في كل الوضعيات وفي كل الأقسام**" (المقابلة رقم 06، ذكر، 35 سنة).

ومع ذلك تبقى الأقسام الفوضوية محل تباين أراء بين الأساتذة بين نافر لها ومبتعد عنها وبين مفضل لها ويبقى ذلك حسب كفاءة الأستاذ، لأن السلوكات الفوضوية للتلاميذ خاضعة لعدة عوامل من طرق التعامل للوالدين مع المراهق، والظروف المعيشية في البيت إذ أكّدت العديد من الدراسات أن التلاميذ الفوضويين هم الذين يعيشون في بيئة اجتماعية يسودها إضرابات علائقية وسلوكية ومشاكل اجتماعية على غرار التفكك الأسري، وعدم التوافق الأسري والمشاكل الاقتصادية كالفقر، إذ لا يمكن تجاهل تأثير هذه العوامل على نفسية المراهق وتوازن شخصيته " فكلما كانت العلاقة سوية بين الأولاد وأوليائهم وبين الأولاد بعضهم وبين المدرسة والأسرة كلما ساعد ذلك على شعورهم بالأمن وتحقيقهم لتوافقهم النفسي والدراسي مما يؤدي إلى النجاح والتوفيق في أدائهم لمختلف المهام الموكلة إليهم سواء تلك المتعلقة بالوسط المرسي

أو خارجه"[1].

فالسلوك الفوضوي يشوش في القسم، كما أنه يسبب ضغطا كبيرا على الأستاذ لأنه ينشر التشتت وفرط الحركة والعدوان وبالتالي إخلال بالمعايير التربوية، وقد أشار المبحوثون على رمتهم أن هذا السلوك الفوضوي يتخذ مظاهر متعددة كإيذاء التلاميذ، عرقلة الدرس، الاستهزاء، الاستهتار واللامبالاة، الكلام الكثير، الخروج من القسم دون إذن والتحدث بصوت مرتفع وهذا دليل على عدم تكيف التلميذ الفوضوي مع الجو العام للدراسة.

وشهدت أجوبة شبه إجماع من الأساتذة المبحوثين(25 من 28 مبحوثا) إلى كون إسناد الأقسام التربوية راجع إلى سلطة الإدارة، وأنه لا مفر من تجنبها، لأنها مفروضة وليس لهم الحق في الاختيار بموجب القانون التربوي.

بينما يرى البعض الآخر بأنه يحبذ تدريس الفوج التربوي الهادئ والمعروف بتلاميذه المجتهدين، لأن ذلك يساعده في العملية التعليمية على عكس القسم الفوضوي الذي يتميز تلاميذه بالشغب والسلوكات الطائشة.

هذا الاختلاف في الأراء، فإن دل على شيء فإنما يدل على كون الجوانب النفسية من العوامل المهمة في عملية تشكيل اتجاهات ومواقف هؤلاء الأساتذة، فقد لا يجد الأستاذ عائقا في التعامل مع التلميذ العنيف لهذا فهو لا يتأثر نفسيا، بينما لا نجد ذلك عند أستاذ آخر، بل على العكس من ذلك فإنه يتأثر سلبيا، لذلك يسعى جاهدا أن لا يقع في هكذا مواقف.

كما يلعب اكتظاظ الأقسام دورا مهما في تفشي الفوضى والسلوكيات الغير مرغوب فيها وأصبح يحدث إختلالا في التنظيم وفرض السيطرة " الازدحام داخل الفصول يؤدي إلى التشاجر والمشاحنات بين الطلاب"[2].

---

[1]– حامد عبد السلام زهران، علم نفس الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، ط5، القاهرة، 2005، ص20.

[2]– عصام توفيق قمر، الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب، الأسباب المظاهر والعلاج،ط1، سلسلة الدراسات في الأنشطة التربوية، المكتب الجامعي الحديث، 2008، ص31 .

ثانيا: تصورات الأساتذة للسلوك العنيف داخل القسم:

لقد أصبح العنف المدرسي يشكل ظاهرة تربوية لفتت انتباه العديد من الاتجاهات القانونية والنفسية والاجتماعية وحتى الإعلامية، لأنها أثارت قلقا كبيرا وهواجس وأخذت منحنيات خطيرة خصوصا وأن هذه الظاهرة تنعكس مستقبلا على الواقع الاجتماعي مادامت المدرسة تكون الفاعلين الاجتماعيين فتحوّلها إلى بيئة صراع وعنف قد يخلّ بتكوين الفاعلين.

وقد تعددت مواقف الأساتذة من هذا العنف المدرسي حيث صرّح العديد منهم أنه في حالة تعرضهم لعنف جسدي بالأخص فإن ردة الفعل ستكون مماثلة يقول المبحوث" **ردة فعلي تكون قوية وعنيفة، أقوم بضربه في مكان داخل المؤسسة ونحن بمفردنا منرحموش، لأن عقوبة خصم النقطة لم تعد تهم التلميذ لهذا أصبحت لاتجدي نفعا ، وأنا هذه شخصيتي، فالانضباط هو أساس التعليم**" (المقابلة رقم 06، ذكر، 35 سنة).

وفي نفس الشأن يواصل مبحوث آخر " **مستوى التلاميذ تراجع بزاف... ردة الفعل تكون قاسية... الأنف دياله نحيهلو، حتى لون ندخل الحبس، لأن هيبتي تروح، وأخبرتهم بذلك من اليوم الأول**" (المقابلة رقم 05، أنثى، 42 سنة).

فبالنسبة لهؤلاء المبحوثين أن ممارسة التعنيف الجسدي ضدهم هي إهانة لهم ومساس بشخصهم وكرامتهم وسمعتهم، ثم هي إهانة لمهنة نبيلة ومقدسة كمهنة التعليم، وعليه ففي نظرهم السكوت عن هذه الأعمال وتجاوزها، يعني رضاهم بالاهانة، ثم أن هذه السلوكيات إذا ما تم التغاضي عنها ستفتح أبوابا لتجاوزات أخرى قد تكون أكثر خطورة، ومن هنا تأتي تبريراتهم في استخدامهم العنف المضاد كأسلوب ردعي وحازم، ولو كلفهم ذلك تبعات قضائية في حقهم، المهم أنه لا مجال للتسامح مع سلوكات العنف الجسدي وأصحابها.

في حين يرى بعض المبحوثين أن الدخول في صراعات جسدية مع التلميذ هو حطّ من قيمة الأستاذ ونقصان هيبته فيبقى الخيار لديهم هو اللجوء إلى الإجراءات القانونية والتأديبية لأنها الحل الأمثل في حالة الاعتداء عليهم جسديا، أي أن رد الاعتداء بالاعتداء يبقى خيار مستبعد

وغير مطروح بتاتا في مخيلتهم، وهذا ما استقيناه بشكل صريح في تصريح المبحوث "**الضرب لا أجده وسيلة ناجعة، الخيار الأمثل هو اتباع الاجراءات القانونية وفقط**" (المقابلة رقم 10، ذكر، 45 سنة).

" **نعم ، بعض التلاميذ لا ينبغي التعامل معهم بالقسوة والقوة، بل لابد من معاملتهم بشكل أخوي وإنساني، لأن اللين يمكن أن يحتويه ويضبط سلوكه**" (المقابلة رقم 26، ذكر، 37 سنة)

إن تباين أراء الأساتذة من ردود أفعال حول التعرض للعنف من طرف التلاميذ تدل في حدّ ذاتها إلى طبيعة العلاقة بينهم وبين التلاميذ، كما تدل على خبرة وشخصية الأستاذ.

إن الشخصية القوية للأستاذ تجعل الإنضباط في القسم أمر ضروري وتفرضه حيث لا يمكن للتلميذ أن يتعدى عليها، " **أكيد، فأيا كان الفرد الذي يتجرأ ويعتدي عليك فلن تنظر إليه بنفس النظرة التي كانت قبل وقوع حالة الاعتداء... وفي حالة الاعتداء يتم تحويل التلميذ إلى قسم آخر أو إلى مؤسسة أخرى**" (المقابلة رقم 28، ذكر، 41 سنة).

كما أن الأساتذة أصبحوا يبحثون عن طرق مجدية لفرض الانضباط داخل القسم، وفي الوقت ذاته هناك من الأساتذة من قد يصل إلى ممارسة العنف مع التلميذ والدخول معه في مشادات كلامية وتشابك بالأيدي، وهذا هو المبتغى من وراء ذلك الوصول إلى استفزاز الأستاذ.وهذا ما يسبب النفور من الأستاذ "العقاب يؤثر سلبا على العلاقة بين المعلم والتلميذ واتّضح أن المدرس الذي يستخدم العقاب بكثرة يصبح هو نفسه في النهاية عنصرا منفرا بالنسبة للتلميذ "[1].

ومع ذلك فإن الأستاذ المتحكم في قسمه يخشاه التلميذ الفوضوي ويتفادى العنف معه، لأنه يملك شخصية تسلطية والتلميذ يعلم في قرارة نفسه أنه إذا تجاوز حدوده قد يتلقى المعاملة المماثلة من الآخر، لذلك ينضبط ويتحكم في سلوكاته خوفا وخشية من ردّة فعل الأستاذ الذي لا يتسامح في كل الحالات.

[1]– لويزة فرشان، علاقة المحيط النفس اجتماعي والمدرسي بالسلوك العنيف لدى تلميذ الطور الثالث، مرجع سبق ذكره، ص275 .

"**الأسلوب المتسلط مع العنيفين يأتي بنتيجة لأن اللاعقاب يعني مزيدا من العنف**" (المقابلة رقم 14، أنثى، 33 سنة).

كما أن اللجوء إلى الإجراءات القانونية تعدّ الوسيلة المثلى لردع مثل هذه السلوكيات العنيفة من مجلس تأديبي أو طرد من الصف، مما قد يكسب الأستاذ ردا لإعتباره في حالة السلوك العدواني من طرف التلميذ .

وقد يجد الأستاذ في كسب التلميذ وسيلة لتفادي أي موقف عدواني، حيث يميل هؤلاء الأساتذة إلى استعمال طرق علم النفس لترويض نوعا ما التلاميذ العنيفين وتقريبهم منهم لتفادي عنفهم وامتصاص غضبهم، وبالتالي عندما يشعر هذا التلميذ بالأمان والاهتمام قد يتحكم في سلوكاته العدوانية "**لا أتأثر، ولا أجعل التلميذ يحس بأنه غير مرغوب فيه، أحاول تنقية الأجواء بصفتي عضو في لجنة العقلاء** " (المقابلة رقم 04، أنثى، 33 سنة).

" **تتأثر معاملتي معهم في تلك اللحظة فقط وبعدها يبقى الأمر عاديا، فالتلميذ يبقى تلميذ ينبغي تعليمه وتربيته، فإذا فكرت في الانتقام فكارثة، يمكن أن تجد فكرة الانتقام لدى بعض الأستاذات فهم أكثر حقدا** "(المقابلة رقم 03، ذكر، 31 سنة).

إن فترة المراهقة تستدعي تعاملا خاصا مع الفرد لأنه يمرّ بفترة متوترة يحاول أن يجد فيها توازنه، ويتبث ذاته"لا بد للمراهق أن تصطدم هذه الذات الباحثة عن كينونتها بكثير من العاوئق بدءا من مواقف الآباء مرورا بموقف العادات وانتهاء بموقف المربين "[1].

ففي هذه الفترة يشعر المراهق بنوع من الاغتراب عن عالمه الواقعي ويعتبر بيئته عدوا له لذلك يكون دائم الصراعات مع من حوله.

إن هذه المواقف التي تباينت بين الأساتذة ماهي إلا تعبير جلي للجو التفاعلي داخل القسم، فمحاولة الأستاذ ضبط قسمه وفق ما سماه علماء الاجتماع بالتنظيم الاجتماعي الذي يسوده التفاعل الاجتماعي، ويرتكز على الانسجام بين المعلم والمتعلم، ما يزيد قوة الارتباط بينهما

[1]– علي بركات، العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص97 .

ويجعل التلميذ يبتعد عن أي سلوك عدواني، فروح الجماعة التي تسود القسم هي التي تضبط سلوكيات كل الفاعلين فيه، وهي التي تتحكم فيهم وفي انفعالاتهم لأن العلاقة الجيدة بين المعلم والمتعلم هي التي تحدد اتجاهات وسلوكات المتعلمين، لأنهم بصدد تكوين شخصيتهم ويتأثرون بكل ما هو محيط بهم. وهم بحاجة إلى الاهتمام وأي تهميش أو تذليل يعتبرونه انقاص ومن قيمتهم ويقابلونه بالعدوان.

إن المدرسة عندما تستقبل التلميذ تسعى لتنشئته لكي يتكيف ويندمج في المجتمع على أساس التفاعلات والعلاقات الاجتماعية داخلها، بما أنها صورة مصغرة تعكس المجتمع، لذلك تلعب التفاعلات داخلها دورا كبيرا في تحقيقها لأدائها، وفشل هذه العلاقات يتسبب في تكوين جو مشحون وبالتالي يؤدي إلى العنف، ولعلنا لا يمكننا أن نغفل أن المعلم هو من يثير الدافعية لدى التلاميذ، وعليه أن يراعي الفروق الفردية حتى في السلوكات والمشاعر" يتأثر التلميذ بعلاقة وخاصة بسلوك معلميه تجاهه وبمدى حبهم له أو نفورهم منه، فالمدرس المسيطر المبالغ في النهي والتهديد أو العقاب يسارع في تكوين الهوة والتباعد بينه وبين تلاميذه وفسح المجال للثورة والعنف على غرار المدرس المتفهم الذي يعدل في حكمه وتعامله وتقييمه لتلاميذه، يسهل سلوك كهذا في تجاوب التلاميذ معه ويساهم في خلق جوا تفعليا سليما خل من الضغوطات وبالتالي الانحرافات السلوكية"[1].

ويبقى أسلوب الحوار داخل القسم أسلوب أساسي للتعامل والتفاعل التربوي الإيجابي." "**أنا لا أكن أي حقد على تلميذي وسيبقى الاحترام والتقدير بيننا بغض النظر عن أحداث العنف، فصراحة أنا لم يحصل لي تعنيف جسدي، لكن لو حصل الأمر فلن تكون لي في تلك اللحظة أي ردة فعل، سواءا ماديا أو لفظيا، لكن في اليوم الموالي أذهب للحديث معه، ففي بعض الأحيان تكون هناك بعض الأشياء مستفزة لكن يجب علينا نحن أن نحولها إلى نية حسنة، لهذا لابد علينا أن نتغاضى عنها**" (المقابلة رقم 21، أنثى، 52 سنة).

[1]– لويزة فرشان، علاقة المحيط النفس اجتماعي والمدرسي بالسلوك العنيف لدى تلميذ الطور التالث، مرجع سبق ذكره، ص260 .

ثالثا: انعكاسات العنف في القسم على الأساتذة:

يعتبر السلوك العدواني مشكلة تربوية تعترض السيرة التربوية وتعرقل سير العملية التعليمية، وعندما يخص هذا السلوك فئة المراهقة التي تتميز بتغيرات نفسية وجسمية وعقلية مما تجعلها فئة حساسة، تصبح هذه المشكلة ظاهرة ينبغي النظر فيها. إذ يجد الأستاذ صعوبة كبيرة في التعامل مع هؤلاء المراهقين العدوانيين خوفا من ردّة فعلهم التي يشوبها العنف والتوتر مما يؤثر على العلاقة التربوية في القسم.

إن تفشي ظاهرة العنف في الوسط التربوي جعل منها ظاهرة أمنية بالدرجة الأولى، حيث أصبح الأستاذ مهددا يوميا داخل المؤسسة وخارجها، كما أنها أضحت تؤثر نفسيا وبدنيا على الأستاذ مما عرقل أداءه وأثر عليه وأخلّ بالاحترام الذي يعتبر شرطا أساسيا في وظيفته، وهذا ما ظهر في أجوبة المبحوثين حيث اتفق معظمهم أن السلوك العدواني هو سلوك سلبي غير حضاري له تداعيات خطيرة على عملية التواصل، كما أن مهما كان نوع العنف الممارس ضدهم قد قضى على طريقة الحوار والتفاعل مع التلميذ" **أنا أغضب وأنفعل بشدة، خاصة عندما تجد نفسك تبذل جهدا لأجلهم وهم لا يبالون بل ويتجاوزون الحدود**" (المقابلة رقم 02، أنثى، 24 سنة).

إن التلميذ العنيف داخل القسم يثير اشمئزاز الأستاذ ويجعله يغير نظرته اتجاه قسمه وتلامذته وحتى طريقة إلقاء الدرس "كلما كان مستوى العنف مرتفعا، كلما ارتفع مستوى الضغط لديه وكلما يزداد عدم الاهتمام وقلة الدافعية لديه، وكثرة التغيب والضعف في تقدير الذات والانهيار المهني والتعب خلال العمل"[1].

" **طبعا ثقتي بنفسي تضعف، لأن التلميذ يتعلم من غيره، لهذا تصبح مكانة الأستاذ في الحضيض**" (المقابلة رقم 07، أنثى، 30 سنة).

[1]– ذهيبة العرفاوي، الآثار الناتجة عن العنف المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص87 .

إن السلوك العنيف قد يدفع الأستاذ إلى استخدام العنف ومواجهته بسلوك مماثل بعد أن تهتزّ نفسيته، ولكن في أحيان أخرى يحاول الأستاذ امتصاص غضب التلميذ ومعاملته برفق من أجل كسب ثقته وبالتالي السيطرة على هذا السلوك العنيف" **الأسلوب اللين يجيب نتيجة**" (المقابلة رقم 04، أنثى، 32 سنة).

فاللين طريقة مثلى للتعامل يجذب الناس ويلتفون حول الإنسان لقوله تعالى" **فبما رحمة من الله لنت لهم ولوكنت فظا غليظ القلب لإنفظوا من حولك**" (سورة آل عمران: الآية 159).

وهذا اللين لا يمنع أن يكون الأستاذ يحسن تسيير قسمه، فيظهر الشدة في موضعها واللين في موضعه والاعتدال والموازنة، كما لايمكن إغفال سن التلميذ الصغير وفترة المراهقة، حيث على الأستاذ تجاوز الغضب فلا يمكنه الدخول في حلقة عنف مع طفل صغير وتحويل القسم إلى حلبة صراع دائم، فالمعلم الناجح هو الذي يحسن تسيير المواقف وضبطها. المعلم الناجح يكون قادرا على إدارة صفه من خلال كل ما يقوم به من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوا تربويا مناسبا ومناخا ملائما، يُمكن المعلم والتلميذ من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وحتى يكون قادرا على الإدارة الجيدة لصفه، عليه أن يلتزم بأهم مزايا الإدارة الصفية الجيدة وهي المحافظة على الدافعية لدى التلاميذ في العملية التعليمية، وتوفير السلاسة في التعليم، ومساعدة التلاميذ على توظيف مهاراتهم وخبراتهم من خلال التجاوب، وترك لهم الحرية في طرح الأسباب واستنتاج الحلول المناسبة للدرس وتطويرها، بالإضافة إلى تنظيم جلوس الطلبة بما يتناسب مع حاجاتهم، وعلى وجه الخصوص ذوي الاحتياجات الخاصة، فضعاف السمع والبصر يجلسون أقرب ما يكونون إلى المعلم والسبورة، والطلبة الذين يعانون من ضيق في التنفس يجلسون قريبا من النافذة.. وهكذا.

" **عن نفسي يبقى نفس الاحترام وأترك هذه الأمور بعيدا، أما فيما يتعلق بالعلاقة فإنها من دون شك ستتأثر لكن مع التلميذ العدواني فقط، والحل الأمثل لتجنب التوتر هو إما تحويله**

نهائيا إلى مؤسسة أخرى أو تغيير القسم للتخلص من الإشكال حتى لا يقع إحراج بيننا، ووقعت عدة حالات مشابهة هنا في المؤسسة" (المقابلة رقم 14، أنثى، 33 سنة).

ويكون ذلك حتى لا يفقد الأستاذ ثقته لأنها مهمة في العملية التعليمية والأستاذ غير واثق من نفسه يصبح ضعيف الشخصية أمام تلامذته ويفقد مهارات إدارة القسم. " **مستحيل تهتز ثقتي، بل أُظهر لهم الجانب الإيجابي وأنصحهم بالتمسك بالأمل وميقطعلوش لياس وإن كان التلميذ ضعيفا، لأن التلميذ غير مسؤول، وفي الحقيقة أن المناهج الحالية لها جانب من المسؤولية لأنها دمرت الجيل، ولم تعد هناك قاعدة صحيحة للتربية والتعليم**" (المقابلة رقم 21، أنثى، 52 سنة).

ويزداد فقدان الثقة إذا تكررت هذه الاعتداءات وتضاعف الشعور بعدم القدرة على السيطرة على القسم والخوف من الدخول في مشادات يومية مع التلاميذ، مايؤدي إلى تراجع الآداء وعدم القدرة على العطاء" **بالتأكيد، فالأستاذ يحس بقلة الاحترام، والهيبة تاعه تنقص، علاوة على ذلك فإن الجانب الانضباطي يقل، خصوصا اذا لم تكن لديك هيبة**" (المقابلة رقم09، أنثى، 28 سنة).

ومن مميزات الأستاذ الناجح أنه يضبط التفاعل والتنظيم التربوي داخل قسمه، تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعلم، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً مهما في مجالات الدراسة والبحث التربوي، كما أكدت نتائج كثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي[1]. فالمعلم معني بالتفاعلات المختلفة، ومناسباتها داخل غرفة الصف، فهو القدوة، ومنظم المناخ الاجتماعي النفسي في سبيل تحقيق نتائج تعليمية هادفة.

ويعتبر تفاعل المعلم مع تلاميذه مُهما في عملية التعلم والتعليم، لهذا فإن نوعية هذا التفاعل ونمطه مرتبطان بفاعلية الموقف التعليمي، كما أن تنظيم التعلم الصفي لا يتضمن القواعد

[1]– سلمان عاشور الزبيدي، الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة، مطابع الثورة الليبية ، طرابلس 2001.

والأنظمة وتنظيم البيئة التعليمية الصفية فقط، بل ما يتضمنه من التفاعلات الفعّالة بين المعلم والتلميذ، تلك التي تعتمد على تفاعل الأفكار والمعلومات والخبرات، وخاصة التخطيط لإحداث تفاعلات إيجابية يكون فيها كل من المعلم والتلميذ في حالة فعالة.[1]

وهكذا يتبين لنا أن التفاعل اللفظي الذي يدور في غرفة الصف بين المعلم والطلبة يؤدي وظائف مختلفة تتصل بالعملية التربوية، وعليه فإن توجيه خطى هذا التفاعل نحو إحداث الآثار التعليمية المرغوب فيها، يتطلب الكثير من المهارات والقدرات والمواهب الخاصة.

واختلال هذا التفاعل قد يؤثر على العملية التعليمية كما سبق الإشارة إليه في الفصول السابقة وكما أقره المبحوثون أن عدم الرضا بالواقع أو ظروف التدريس خصوصا التي يتزايد فيها منسوب العنف، يؤدي إلى فقدان الثقة بالآخرين، وطالما أن التلاميذ هم محور العملية التعليمية، فإن تلاشي هذه الثقة يعني تضرر عملية التفاعل والتواصل اتجاه التلاميذ أو تذبذبها على الأقل، كما قد ينجر عنها ضغوطات نفسية زائدة، وهي بمثابة طاقة سلبية تتولد من خلالها حالة من الغضب وجملة من الانفعالات والتفاعلات اللاسوية،"فالموضوع البيداغوجي هو ذلك التفاعل الموجود بين الفعل أو الراشد ومحيطه سواء كان المدرس أو سواه فالمدرس يقوم بدور الوسيط في تسهيل هذا التفاعل"[2].

رابعا: العنف اللفظي ضد الأستاذ في المؤسسة التربوية وموقف الأساتذة منه:

يعتبر العنف اللفظي مظهرا من مظاهر العنف الذي ينتشر بطريقة واسعة، رغم أنه غير مادّي ولكن آثاره بالغة جدا لأنها تمسّ الحالة النفسية والمعنوية للشخص، فهي ليست مجرد إهانات توجه لشخص، بل أكثر من ذلك لأنها تحطّ من قدره وقيمته وتترك في داخله ألما كبيرا على حد تعبير المثل الشعبي"**الذبانة ماتقتلش بص توجع الخاطر**".

---

[1]– محمد الترتوري، المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعّالة ، مرجع سبق ذكره، ص120.

[2]– علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة دمشق، 1997، ص106–107.

إن التعدي على الصحة النفسية للأفراد قد تؤثر على الشخصية، ولا يكون هذا التعدي بكلمات بذيئة أو جارحة من شتم وسب وتنمر واستهزاء وسخرية وتجريح، بل تتعداه إلى طريقة الكلام والتعامل وطريقة التواصل مع الآخرين، وإلى التهديد في أبعد الأحوال خصوصا عندما يكون ذلك ضدّ شخص الأستاذ، الذي يعتبر مربّي ومعلم ولعل فترة المراهقة وما تحمله من تغيرات فيزيولوجية ونفسية من أسباب تدفع التلاميذ إلى اتخاذ سلوكات عدوانية، كما أن خلل التنشئة الاجتماعية كما سبق ذكره يعتبر من بين تلك الأسباب.

إن تباين موقف الأساتذة حول ظاهرة العنف اللفظي، دليل على مدى عمق هذا النوع من العنف ومدى خطورته على نفسية الأستاذ، كما يتعلق بالجهة الممارسة للعنف اللفظي فما يصدر عن التلاميذ قد يواجهه الأستاذ بالعقوبات والإجراءات القانونية المنصوص عليها في التشريع المدرسي من استدعاء الأولياء و حذف النقاط..." "**إذا كان مصدر هذا العنف هو التلميذ، أستاء منه وأقول له أنت قليل الأدب، ثم أقوم باستدعاء وليه**" (المقابلة رقم 06، ذكر، 35 سنة).

كما يذهب البعض الآخر إلى معاقبة التلميذ بالضرب واتخاذ عقوبات بدنية كإبقاء التلميذ واقفا مدة معينة وغيرها "**إذا كانت الإساءة من التلميذ نرسل للولي نتاع وممكن نضربه في تلك اللحظة، وإذا ماطلبش الاعتذار نديرله تقرير ونوصله للجهات المختصة**" (المقابلة رقم 20، ذكر، 49 سنة).

ولعل اتخاذ مثل هذه الإجراءات مع التلاميذ يكون بسبب الدفاع عن النفس ورفض المساس بكرامته وشخصيته واحترامه لأن ذلك يحط من قيمته كأستاذ ويذهب وقاره وهيبته أمام بقية التلاميذ وحتى زملائه لذلك قد يلجأ لتسوية الأمر شخصيا ومقابلة الإساءة بمثلها"**مكانش إجراءات قانونية نخبطه بدماغ وميزيدش يدخل للكلاصة سواء كان الفاعل تلميذا أو أحد أعضاء الطاقم الإداري**" (المقابلة رقم 18، أنثى، 40 سنة).

إن حدوث المشادات بين الأستاذ والتلميذ بعد عنف لفظي والوصول إلى الضرب، إنما يدل على عدم تقبل الأستاذ الإساءة والتعنيف ويدفعه ذلك إلى المعاملة بالمثل، ولكن العديد من الدراسات لا تتوافق مع هذا الرأي، لأن من مميزات الأستاذ الناجح حسن التواصل والتعامل مع التلاميذ ممهما كانوا، إذ لا يمكن للأستاذ النزول إلى مستوى التلميذ في سن المراهقة، كما أن مراعاة هذه الفترة الحرجة واجبة وضرورية وهذا من أساسيات البيداغوجيا وعلم النفس.

إن هذا العنف اللفظي الذي يبديه التلميذ أكّدت العديد من الدراسات أنه ماهو إلا نتاج لإعادة انتاج ما يعيشه هذا الأخير في أسرته من تعنيف، إذ قد يقوم أحد الوالدين أو أحد أفراد الأسرة بممارسة العنف اللفظي على الطفل، ما يجعله عدواني ويعيد إنتاج ما يعيشه في حياته اليومية أو العكس، نتيجة تهميش الطفل في الأسرة وعدم المبالاة به أو التمييز بينه وبين إخوته " التفريق في المعاملة بين الأباء والأبناء يؤدي إلى تعطيل النمو العقلي والنفسي ومخالفة معايير المجتمع وقيمه"[1]، ما قد يدفعه إلى محاولة التعبير عن هويته بالتنمر على الآخرين والاستهزاءبهم، كما أنه يدخل المدرسة الطفل من مختلف الفئات الاجتماعية والاقتصادية، التي تحمل سمات ثقافية متنوعة ومظاهر عديدة التي يكتسبونها من خلال تنشئة أسرهم أو من جماعة الرفاق ويعتبر العنف إحدى هذه المظاهر.

ولا يقتصر العنف اللفظي فقط بين التلاميذ والأستاذ، بل قد يتعداه إلى ممارسة العنف من طرف الإدارة من مشرفين تربويين ومستشارين، ما يدفع الأستاذ في هذه الحالة إلى اللجوء إلى السلطة الفوقية لاتخاذ التدابير اللازمة "**وإذا كانت الإهانة والإساءة من المشرفين التربويين أو المستشار أقدم تقريرا لدى المدير**" (المقابلة رقم 25، أنثى، 35 سنة).

كما يكون هذا العنف من طرف المدير، فيجمع المبحوثون أنه السبيل الوحيد لتفادي هذه التصرفات والسلوكيات وتجنب الدخول في الصراع مع المسؤول الأول عن المؤسسة، هو الانتقال إلى مؤسسة تربوية أخرى في أقرب فرصة. ومن وجهة نظرنا يمكن إرجاع موقف

[1]– فؤاد محمد جبل، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص441.

الأساتذة بهذا الخصوص إلى عدم ثقتهم في الجهات المخولة بالدفاع عن حقوقهم ضد عنف الإدارة المدرسية، لهذا يفضلون الانتقال إلى مؤسسة أخرى بدل البحث عن صيغة أخرى لاسترجاع حقوقهم القانونية، بينما يرى بعضهم أنه لا يجب السكوت إطلاقا عن هذه الإهانة، وذلك إما بالتوجه إلى مديرية التربية أو مفتشية الإدارة لاسترداد حقوقهم وكرامتهم مهما كانت تبعات هذا الإجراء، أو التنسيق مع النقابة للقيام بإضراب على مستوى المؤسسة كوسيلة للتعبير عن رفضهم للعنف الصادر من المدير، كما جاء في نص المقابلة "...**إذا كان المدير هو من قام بتعنيفي لفظيا، فلا مانع من الذهاب للمديرية او مفتشية الإدارة بصفتها الجهة الوصية لشؤون التربية والتعليم على مستوى الولاية**" (المقابلة رقم 01، أنثى، 43 سنة).

"...**فإذا كان من طرف المدير نروح إلى النقابة ندير احتجاج، وعليه الإعتذار من جميع الاساتذة ليس مني فقط، لأن إهانتي هي إهانة لمهنة الأستاذ بصفة عامة**"(المقابلة رقم15، ذكر، 29 سنة).

أما إذا كان مصدر العنف اللفظي من أحد الزملاء الأساتذة، فهناك اختلاف في مواقف الأساتذة المبحوثين، بين من يفضل التجاهل والتغاضي عن سلوكه وعدم الانجرار وراء أمور جانبية ليست في صالح أحد، وبين من يرى أن اللجوء للقوانين المشرعة للعلاقات المدرسية هو الأسلوب الأمثل لفك النزاعات الشخصية، أما آخرون فيميزهم انطباع تصعيدي، بمعنى أن تصفية الحسابات مع صاحب هذا العنف يكون ذاتيا بعيدا عن السلطة المدرسية، وأن الرد عليه سيكون في مستوى هذا الفعل أو أشد منه، من منطلق أن العنف يبقى عنف بغض النظر عن صاحبه، فمابالك إن كان من الأساتذة الزملاء.

إن تعرض الأستاذ للعنف اللفظي من طرف الإدارة عامة والمدير خاصة هو أحد العوامل المؤدية إلى توتر العلاقات في الوسط المدرسي، وأحد الأسباب الأساسية التي تؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس واللامبالاة والشعور بالتمييز بين الأساتذة وهذا دليل على العلاقات التسلطية داخل المؤسسة التي لا يسودها الحوار والتفاهم" إن علاقات التسلط تقوم على أساس من الممارسات

القمعية التي تبدأ بأبسط الايحاءات إلى أكثرها شدّة وفظاظة، ومن أشكال السلوك التسلطي يمكن الإشارة إلى الهزأ والسخرية والتهكم وأحكام الدونية والتخجيل والإحباط والإزدراء والإهمال وعدم الاحترام والتقدير"[1].

فالعلاقات التربوية مهمة في الحفاظ على التوازن داخل المؤسسة التربوية، كما أنها تعمل على حسن التفاعلات وتزكيتها وفي إطارها تتحدّد الأدوار والمكانات التي تبنى على أسس الاحترام والتقدير، وأي اختلال مهما كان نوعه وجهته وصفته يخلّ بالعملية التعليمية لأن الاستقرار والتوازن النفسي داخل المؤسسة التربوية ولأفرادها ضروري لسير هذه المؤسسة وضمان أدائها لوظائفها وبلوغها أهدافها المسطرة هذا التوازن الذي يضمن للأستاذ القيادة الرشيدة وبلوغ هدف البناء وليس الهدم.

خامسا: العنف الرمزي ضد الأستاذ داخل المؤسسة التربوية:

داخل كل سلطة هناك عنف رمزي يطغى على العلاقات داخل هذه السلطة، يرى بورديو وباسرون أن العنف الرمزي "كل سلطة عنف رمزي أي كل سلطة تطال فرض دلالات وتطال فرضها على أنها شرعية وقادرة على أن تواري علاقات القوة التي هي منها بمقام الأساس لقوتها" [2].

ولقد شكلت المؤسسة التربوية إطارا واضحا لتجلي داخلها مفهوم العنف الرمزي كشكل غير واضح ومختفي عن أشكال العنف والذي لا يظهر بصفة علنية، بل هو شعور يختلج الفرد داخل المؤسسة، لتصبح المدرسة حلبة صراع رمزي بين مختلف الفاعلين حول مصالح مختلفة أهمها السلطة، والتمييز الذي عيشه الأساتذة واللامساواة في أبسط الحقوق،"يتعين النشاط التربوي موضوعيا في حيثية أولى كعنف رمزي وهي كون علاقات القوة بين الجماعات والطبقات التي تتألف منها من التشكيلة الاجتماعية توصل النفود التعسفي باعتباره شرطا

[1] – علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص102-103 .

[2]– بيير بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج، مرجع سبق ذكره، ص6 .

لانعقاد علاقة الاتصال التربوي"،[1] سواء في نقص الوسائل التعليمية أو اكتظاظ الأقسام وثقل البرنامج وحتى في توزيع استعمال الزمان كل هذا يؤثر على الأستاذ وعلى أدائه يلعب الشعور بالتجاهل والتمييز مثلا دورا كبيرا في كسر معنويات الأستاذ وإضعافه، مما يؤثر سلبا على سير الدروس. ويؤكد هؤلاء أيضا أن الأمر لا يتوقف عند التحفيز والتكريم، بل يتجاوز ذلك إلى المساس بكرامة الأستاذ ومهنته عبر أساليب متنوعة أكثر عنفا، مما يُعتبر انتهاكا لحقوقه التي كفلها المشرع المدرسي وللمكانة الرفيعة التي يحظى بها مجتمعيا، وقد أبرزت ذلك بوضوح إحدى المبحوثات في إجابتها بقولها "**أكيد هناك علاقة وثيقة، لأن الصراع مع الإدارة يجعلك تفكر كيف تتخلص من الصراع معهم بدل الاستعجال في رزنامة الدروس وبالتالي يكون تأخر في الدروس**"(المقابلة رقم17، أنثى، 46سنة)، كما يقول مبحوث آخر "**ممكن جدا تتأخر الرزنامة البيداغوجية، ممكن تضيع حصة بسبب العنف، أو المشرفين يخرجوا التلميذ عمدا بسبب تأخري قليلا** "(المقابلة رقم16، أنثى، 30 سنة).

وأكد المبحوثون نقص الوسائل، حيث عبر هؤلاء المبحوثين عن تذمرهم واستنكارهم الشديد لقلة توفر هذه الوسائل التعليمية، إذ يؤكد جميع الأساتذة المبحوثين على أهمية هذه الوسائل في عملية التعليم، واعتبروه نوع من العنف الرمزي لأنه لا يمكن الحديث عن جودة التعليم وتطوره في ظل هذه الأوضاع والمشاكل التي تعاني منها المدارس بشكل عام والأساتذة بصفة خاصة، وحسب ما استقيناه أن الكثير منهم يلجأ إلى توفير هذه الوسائل بماله الخاص، حيث جاء على لسان أحدهم " **الوسائل التعليمية ناقصة بزاف، فمثلا هناك مشكل الطبع طوال السنة وليس في فترات الفروض والاختبارات فقط، فنحن نحتاجه أثناء الدروس أيضا، فلا يمكن الكتابة دوما فالوقت لا يسع لذلك، خاصة في مادة الرياضيات، وأيضا المجسمات منعدمة بالرغم أنه عند انعقاد المجالس في بداية السنة ونهايتها تحدثنا عنها، والإطعام أيضا نسبي، مثلا هذا العام بسبب عدد التلاميذ الكبير سنة أولى تلاميذ ذكور يتغذون خارجا**" (المقابلة رقم 01، أنثى، 43 سنة)، ولا يختلف الأمر كثيرا عن تصريح مبحوث آخر الذي يقول " **كتاب اللغة**

[1]– بيير بورديو، العنف الرمزي، مرجع سبق ذكره، ص8.

الفرنسية للسنة الرابعة لايوجد، نطبع من جيبي، ومثلا نص تاريخي، نخدم بالكتاب القديم والبرنامج جديد، ومع الإدارة هذه كاين نقائص، مثلا بريزا لاتعمل، خرائط قديمة، أجهزة الإعلام الآلي غير كافية، حقوق كثيرة مهضومة، لا يوجد ما يدعو للتفاؤل، أيضا أحيانا عمال مطعم متلقاهمش "(المقابلة رقم 04، أنثى، 32 سنة)، كما يشير مبحوث آخر إلى معاناته اليومية بسبب نقص الوسائل التعليمية التي تتطلبها مادة التربية البدنية والرياضة حيث يقول في هذا الشأن "**هناك نقص كبير في الوسائل التعليمية مثل نقص الكرات وقلة مساحة الملعب، كما لا توجد قاعة مغطاة، وعلبة الصيدلية أشهر وأنا نهدر باه جابها، كارثة وخلاص**"(المقابلة رقم 10، ذكر، 45سنة).

"وقد بينت عدة دراسات وطنية أن المعلم يعاني من تهميش كبير في السياسة التربوية فيما يعاني أيضا ضغوطات كبيرة أثناء عمله وصعوبات في تأدية مهامه أبرزها مشكلة التكوين"[1].

لقد أكد جميع الأساتذة المبحوثين بدون استثناء(28/28) أن هناك نقصا كبيرا في بعض الوسائل التعليمية، وذلك بناءا على احتياجات كل مادة دراسية وخصائصها، فمثلا، يعاني بعض أساتذة الرياضيات من نقص ورق المعلم البياني والمجسمات، بينما يواجه أساتذة العلوم الاجتماعية نقصا في الخرائط والمجسمات، وكذلك يعاني بعض أساتذة التربية البدنية من نقص في الكرات والمجسمات والمساحات المناسبة، إضافة إلى عدم توفر القاعة المغطاة في بعض المؤسسات التربوية وكذا علب الصيدلية، والوضع لا يختلف كثيرا بالنسبة لأساتذة اللغات الأجنبية، حيث اشتكى بعضهم إلى نقص المكبرات الصوتية والعارضات المرئية وغيرها من الوسائل التعليمية، وما تم ذكره آنفا يرتكز بشكل خاص على الاحتياجات المتعلقة بكل مادة دراسية، لكن هناك وسائل تعليمية كثيرة غير متوفرة أو غير كافية تتعلق بالاحتياجات العامة، يشترك في استخدامها جميع الأساتذة وأعضاء الهيئة الإدارية، مثل المعاناة في عملية الطباعة، التي لا تقتصر فقط على مواضيع الفروض والاختبارات، بل تشمل أيضا بعض الدروس التي

[1]– كريم بطاهر، إسعد فايزة زرهوني، العنف الرمزي في المدرسة الجزائرية قراءة سوسيو تربوية تحليلية، مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، المجلد 06، العدد 02، 2023، ص1083

تتطلب تمارينًا كثيرة لفهم واستيعاب الدروس، كما يواجه هؤلاء نقصا في أقلام السبورة، وتكاد شبكة الإنترنت تكون منعدمة، ويواجهون نقصا في الورق، وأيضا أجهزة الاعلام الآلي قليلة جدا، وهذا بالإضافة إلى مشاكل مثل الإطعام الداخلي وغيرها.

في هذا الإطار، كان من الضروري تسليط الضوء على تأثير الوسائل التعليمية في تنفيذ الطريقة البيداغوجية أثناء تقديم الدروس، والذي أكد من خلاله الأساتذة المبحوثين أنهم يجدون صعوبة في تطبيق الأنشطة البيداغوجية بالطريقة التي تتطلبها المقاربة الحالية التي ترتكز عليها المنظومة التربوية والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات، ويعود ذلك إلى عدم توفر أو قلة بعض الوسائل التعليمية الفعالة لنقل المعارف والأفكار للتلاميذ واستيعابها بسهولة، خاصّة أن هناك أنشطة بيداغوجية تتطلب دمج الجانبين النظري والتطبيقي معا، مما يجعل توفير الوسائل المناسبة أمرا ضروريا، فعلى سبيل المثال، في درس الجغرافيا الذي يتناول الدول المتقدمة أو النامية، يمكن أن تكون الخرائط وسيلة فعالة لتوصيل المعلومات للتلاميذ، حيث أن الصورة غالبا ما تكون أكثر وضوحا من الكلمات، وتساهم في ترسيخ المعرفة في الذهن لفترة طويلة، وهناك مثل صيني يقول "**الصورة أبلغ من ألف كلمة**". وهذا النقص للوسائل يجعل الأستاذ يفقد شغفه لأداء وظيفته.

وتعتبر المقررات الدراسية أحد أنواع العنف الرمزي نظرا لثقلها وكثرتها وزيادة الحجم الساعي للأستاذ "أصعب عنف قد يتعرض له المرء هو الذي يهدد البناء الثقافي للإنسان، ويعرض شخصيته الوجدانية والنفسية والهوياتية لخطر الاستلاب والاغتراب وتحي إنفاصاما في قناعاتها وعقائدها وسلوكياتها بدون إرادتها"[1].

وعموما فإن العنف الرمزي يؤدي إلى فجوة وظيفية بين الأساتذة والإدارة ويعمل على طغيان النزعة الفردية ويزكي العمل الجماعي" **عندما تكون معاملة الإدارة سيئة، فما عليك سوى**

[1]– رشيد أمشنوك، تجليات العنف الرمزي في المدرسة المغربية المعاصرة، النداء التربوي، العدد 23، 2019، ص107.

الابتعاد وبذلك يكون العمل الفردي أفضل، أما مع أساتذة المادة فهناك تواصل جماعي" (المقابلة رقم 05، أنثى، 42 سنة).

رغم أنه أكد المبحوثون على أهمية العمل الجماعي وضرورة عدم التخلي عنه، من منطلق أن العمل التربوي يتطلب تعاونا جماعيا بين جميع الأطراف التربوية في المؤسسة، ويُعتبر هذا التواصل الجماعي الأساس لتحقيق الأهداف التربوية وتحسين العلاقات التربوية والاجتماعية، حتى في حال كانت الأوضاع غير مساعدة على ذلك بسبب سوء المعاملة من قبل الإدارة المدرسية، لذا يجب ترك الخلافات بينهم كأساتذة وبين الإدارة المدرسية جانبا، لأن في النهاية سيكون التلميذ هو الضحية، كما ذُكر في إحدى التصريحات "**العمل الجماعي أحسن من العمل الفردي، أصلا الطريقة الجديدة تعتمد على العمل الجماعي**" (المقابلة رقم 11، ذكر، 48 سنة)

غير أن هناك فئة كبيرة من المبحوثين ترى أن للصبر حدود، فالأوضاع السيئة التي أصبحت عليها المؤسسة التعليمية قد أجبرتهم على تبني العمل الفردي على حساب العمل الجماعي، ولم يكن الأمر بمحض إرادتهم، فبالنسبة لهم، أن هذا التوجه ناتج عن الصراعات الداخلية في العلاقات التربوية بين أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية، حيث يفضلون الانعزال والعمل بشكل فردي بدل الانخراط في هذا الصراع الذي يكون فيه الرابح خاسرا.

سادسا: نتائج الدراسة الميدانية

بعد عرض وتحليل البيانات التي تم جمعها ميدانيًا، نستعرض الآن نتائج الدراسة المتوصل إليها:

– فيما يتعلق بحصول أعمال عنف جسدية ضد الأساتذة المبحوثين، فالنسبة الأكبر منهم والمقدر عددهم (28/23) تنفي حدوث حالات اعتداء جسدي ضدها، وفي نفس الوقت تؤكد حصول بعض الاعتداءات ضد زملائها، مستنكرين بشدة هذه الظاهرة. تعكس هذه النتائج الخلو النسبي للمدرسة المتوسطة من مظاهر العنف الجسدي، وقد يُبرر ذلك إلى الاجراءات التأديبية

أو التوعوية أو الأمور التنظيمية والتحفيزية أو الترفيهية والترويحية التي تقوم عليها هذه المؤسسات التربوية وهو ما ينعكس إيجابا على العلاقة التربوية التي تجمع بين الأستاذ والتلميذ.

لكن على الرغم من قلة حالات العنف الجسدي بناءا على هذه النتائج، إلا أن الواقع يختلف من مكان لأخر، ويمكن أن يكون متغيرا بشكل كبير على حسب السياق والظروف المحيطة به، كما أنه وحسب فهمنا لتعابير هؤلاء الأساتذة يتضح أن هناك غموض نسبي لهذا الشكل من العنف(الجسدي)، فيما يتعلق بمظاهره، إذ يتصور معظمهم بأن العنف الجسدي محصور في الجرح والضرب المبرح والصفع فقط، بينما في الواقع هناك سلوكات حركية محسوبة على العنف الجسدي أيضا وهي الأكثر انتشارا في الوسط المدرسي بصفة عامة وضد الأساتذة بصفة خاصة، إلا أنها لا ترتقي إلى العنف الجسدي المباشر كالمضايقات المتكررة، الدفع، الاحتكاكات، رفع الكراسي، رمي المقذوفات... وغيرها، وهذه السلوكيات تزداد كثيرا في مرحلة التعليم المتوسط تزامنا مع مرحلة المراهقة. بالإضافة إلى ذلك لا يمكن إنكار أن بعض الأساتذة منهم، رغم تعرضهم لاعتداءات جسدية بشهادة زملائهم وأعضاء الطاقم الإداري، إلا أنهم فضلوا عدم التصريح عن ذلك لحاجة في نفس يعقوب، حيث يتم التستر عن هاته الاعتداءات أو يمكن القول راضون للأمر الواقع بتغاضيهم وتحملهم لها، لكي لا يساهمون في تطور الأوضاع أكثر مما هي عليه، والتي قد تشكل تهديدا لحياتهم .

ومع ذلك، يجدر الإشارة إلى أن هذه التعليلات والتأويلات المطروحة التي تحمل دلالاتها الخاصة، ليس تشكيكا في نتائج هذا المؤشر، بقدر ماهو توضيحا وإبرازا لجوانبه وسياقاته المختلفة، أي أن هذه النتائج لا تعني بالضرورة أن البيئة المدرسية بيئة آمنة وخالية من السلوكات العدوانية اتجاه الأساتذة.

- أن أكثر من نصف المبحوثين(28/15)، لا يجدون سبباً لتفضيل قسم معين على آخر، ويعتبرون أن جميع الصفوف متشابهة، بالرغم من بعض الفروق بينها، إذ يتميز بعض تلاميذ الأقسام بالمواظبة والتفوق، بينما البعض الآخر فهم كسالى ويعانون من الإخفاق، وقد تكون

لبعض الأقسام سمعة سيئة في الوسط المدرسي نتيجة لسلوكيات التلاميذ العنيفة أو غير الأخلاقية.

وتعكس هذه النتائج تمثلات الأساتذة في عدم تركيزهم أو اهتمامهم المفرط بما يمارسه التلاميذ من سلوكات عدوانية مباشرة سواءا ضدهم أو ضد زملائهم، كقذف الأوراق أو الأقلام أو حتى رفع الطاولات والكراسي ورميها، لأنه باعتقادهم قد تكون حالات العنف الجسدي هي حالات فردية منعزلة ونادرة، وبالتالي، لا يمكن الحكم على عدائية تلاميذ قسم معين فقط لمجرد طيش بعض تلاميذه، كما ينظر آخرون إلى ذلك بنظرة مختلفة، فيعتبرون أن وجود تلاميذ فوضويين ومعروفين بالعدوانية في بعض الأقسام صحيحا، ولكن فهم الأسباب التي دفعت هؤلاء التلاميذ إلى استعمال العنف يعتبر أمرا ضروريا، فقد يكون من الأسباب الرئيسية في ذلك هو الأستاذ نفسه بسبب طريقته الخاطئة في التعامل معهم، لذلك فإن انتشار بعض مظاهر العنف في حصة أستاذ معين لا يعني بالضرورة انتشارها في حصص بقية الأساتذة، ولو أن العنف ليس له مبرر، لهذا الأمر وغيره يقتضي من الأستاذ أن يتوقع ردود أفعال تلاميذه ويعي تأثيرات مرحلة المراهقة عليهم عند تعامله معهم، إضافة إلى الابتعاد عن كل مظاهر القسوة في ردود أفعاله اتجاه التلاميذ، وأن يولي اهتماما خاصا للتلاميذ العنيفين كأن يشاركهم في الدرس بشكل أكبر، أو يجلسهم في المقاعد الأمامية ويحفزهم ولو معنويا.

ناهيك عن ذلك، فإن موقف هؤلاء الأساتذة يعبر بوضوح عن عدم إيلاء أهمية لخصوصيات الأفواج التربوية، سواءا الأساتذة الذين لهم معرفة مسبقة بهاته الأفواج، وبالتحديد سنة ثانية وثالثة ورابعة متوسط، كون تجاربهم السابقة في تدريس هذه الأفواج تمكنهم من معرفة جيدا الفروق بين التدريس في صف يتميز تلاميذه بالجد والانضباط والتحلي بالأخلاق، وصف آخر يتسم تلاميذه بكثرة الحركة والسلوكات العدوانية والتصرفات غير الأخلاقية، ومع ذلك لا يأبهون لتلك الاختلافات، أو الأساتذة الذين لا يمتلكون معرفة مسبقة بطبيعة الفصول الدراسية، لاسيما أقسام السنة أولى متوسط(تلاميذ جدد)، أو بحكم انتقالهم للتدريس في المؤسسة حديثا فقط، ولكن رغم كل ذلك لا يحاولون تفادي هذا الأمر، بل على العكس من ذلك يرغبون إثبات

كفاءتهم في كل الأقسام على اختلاف خصوصياتها، وهذا مايعني اكتشاف تجارب جديدة ولو كانت تمثل تحديا صعبا وعويصا بالنسبة لهم.

وتأسيسا لذلك، فإننا نستبعد بصفة كبيرة أي تأثير لهاته الأقسام في تشكيل تمثلات هؤلاء الأساتذة انطلاقا من مواقفهم بشأن ذلك، مما يعني أنه وإن لم تكن علاقتهم بالتلاميذ إيجابية فإنها ليست سلبية، أي أنه بغض النظر عن مظاهر العنف الجسدي إلا أنها لا تضفي إلى تفاعل سوسيوتربوي سلبي.

– أسفرت نتائج الدراسة أيضا، وفيما يخص طبيعة رد الأستاذ على التلميذ المتعدي جسديا، إلى أن معظم الأساتذة المبحوثين(28/18) قد أشاروا إلى أن ردود الفعل تكون مماثلة، أي استخدام القوة الجسدية مثل الضرب والعقاب البدني لمواجهة هذا السلوك العنيف، ويُعلل الأساتذة ذلك لاعتقادهم بأن حوادث العنف الجسدي في حقهم لن تتوقف، ومُتوقع جدا تكرارها إذا تم التغاضي عنها والاستهانة بها، ولم يتم التعامل معها بحزم، أو تم الاكتفاء بالاجراءات القانونية فقط، خصوصا وأن تلاميذ هذا الطور هم مراهقين، طبعا موقف الأساتذة هذا يستند لتجاربهم السابقة حول الظاهرة، كما يجب الإدراك أن هذا السلوك العدواني لا يمثل فقط إهانة لكرامة الأستاذ، بل يعد انتهاكا لمهنة شريفة وهي مهنة التعليم.

وبالرجوع إلى طبيعة استجابة الأستاذ في مجابهة حوادث العنف الجسدي، لابد من النظر إلى العديد من العوامل والجوانب التي بالإمكان أن تؤثر على هذا السلوك المحتمل جدا، ومن بينها: الصحة النفسية والعوامل الشخصية، فقد يؤثر الضغط النفسي والأمور الشخصية الأخرى على رد فعل الأستاذ في مواجهة العنف، وبالتالي تكون استجابته قوية تؤثر على سلوكه، أيضا السياق الثقافي والاجتماعي، فهناك عوامل ثقافية تجعل العنف أو الرد عليه بالعنف مبررا في بعض الثقافات أو المجتمعات، والسياق محدد للواقعة، فقد تختلف الوضعيات والسياقات التي تحدث فيها العنف، ويمكن أن تؤثر هذه العوامل على اختيارات الأفراد وسلوكهم، وكل هذا

يتطلب فهما شاملا للعديد من العوامل الاجتماعية والنفسية والثقافية التي قد تؤثر على سلوك الأستاذ في مواجهة العنف الجسدي.

– فيما يتعلق بتصوراتهم حول القدرة على الشعور بالأمن والراحة في ظل الحديث عن العنف الجسدي، فبينت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من نصف الأساتذة المبحوثين (28/17) قد عبروا عن استحالة الشعور بالطمأنينة في بيئة مدرسية يسودها العنف الجسدي، حتى وإن كانت حالات تعرضهم للعنف الجسدي قليلة جدا كما جاء في تصريحاتهم السابقة. هذه النتائج تدل على تخوفهم الكبير من استهدافهم في أية لحظة، لعدم ثقتهم بالوضع القائم، ويرجع هذا التخوف لأسباب عدة: منها ماهو مرتبط بالتلاميذ، فالفئة العمرية التي يدرسها الأساتذة تتزامن مع مرحلة المراهقة المعروفة بقلة الوعي والسلوكات الطائشة وممارسة التهديد اللفظي، الذي غالبا مايسبق العدوان الجسدي، فضلا عن الخوف من التعرض للإصابة الجسدية من قبل التلاميذ أو من أولياء الأمور المتوترين.

وكذلك ماهو مرتبط بالإدارة المدرسية، كنقص الدعم والحماية من الجهات الوصية، فالتجارب السابقة أثبتت أن الأستاذ يبقى هو الضحية الأولى لهذا العنف، فعندما يفتقر الأستاذ إلى دعم إداري مناسب أو نظام فعال لتفعيل الانضباط، أو لدعم أمني اجتماعي، يزداد شعوره بعدم الثقة الذي يؤدي إلى الضعف وعدم الأمان والطمأنينة، وقد يشمل هذا أيضا عدم القدرة على تطبيق العقوبات الملائمة لعدم وجود حماية ودعم نفسي كافي. لذا فهو أمر يتطلب اتخاذ إجراءات فعّالة لتعزيز السلامة والأمان داخل المدارس وتقديم الدعم اللازم للأساتذة.

– كما كشفت الدراسة إلى أن أكثر من نصف الأساتذة المبحوثين(28/16) قد أكدوا على تأثر طريقة الحوار والتواصل مع التلاميذ، حيث يمكن تعليل هذه النتائج بناءا على عدة عوامل أهمها: الضغط النفسي الذي قد يتعرض له الأستاذ بسبب العنف الجسدي، حيث يمكن أن يسبب له شعورا بالخوف والقلق، كذلك عامل تغير الديناميكية الصفية بسبب هذا العنف، حيث يشعر الأستاذ بأنه بحاجة إلى اتخاذ نهج أكثر حذرا أو سلطوية اتجاه التلاميذ، مما يجعله يتبنى

أساليب تواصل مختلفة، مثل التهدئة أو العكس، في محاولة لاستعادة السيطرة على الوضع، وتجنب التفاعل السلبي أثناء تقديم الدروس.

– وفيما يخص اهتزاز الثقة بسبب بعض مظاهر العنف الجسدي، أظهرت النتائج أن أكثر من نصف الأساتذة المبحوثين(28/15) يحافظون على ثقتهم، في كل الأحوال. يمكن أن نفسر ذلك بناءا على عدة خلفيات، فإذا كانت هناك علاقة قوية بين الأساتذة والتلاميذ، فإنها تعزز الثقة بالنفس والقدرة على التأثير الإيجابي في تفكير وسلوكات التلاميذ حتى في وجود حوادث العنف، كما يمكن أن يكون للمساندة الاجتماعية دور كبير في دعم الأساتذة وإعطائهم الثقة في تجاوز هذه الظروف الصعبة للعنف، كالدعم الذي يتلقونه من الزملاء والإدارة والمجتمع بشكل عام، فضلا عن كون هؤلاء الأساتذة ملتزمين بالتعليم وإيصال المعرفة والقيم للتلاميذ بغض النظر عن التحديات الصعبة والخطيرة التي يواجهونها، واقتناعهم بأن مهنتهم مهمة، وأنهم يمكنهم تحويل الظروف السلبية إلى فرص للتعلم والنمو، وهذا بالطبع لإيمانهم الراسخ بقوة التعليم وأهميته في بناء المجتمع وتطوير الفرد، وبالتالي، يكونون على استعداد للتعامل مع كل هذه الصعوبات وبالأخص المرتبطة بظاهرة العنف من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية.

– كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أغلب الأساتذة المبحوثين والمقدر عددهم بـ(20) مبحوث من مجموع(28) مبحوثا يرون أن العنف الجسدي يساهم في ظهور الانفعالات وازدياد التوترات وحالات الغضب، فعلى الرغم من محافظة الأساتذة على الثقة حسب تصريحاتهم السابقة، إلا أنهم لم يخفو من ظهور انفعالات سلبية وتصاعد القلق والتوتر وسرعة الغضب.

استنادا إلى ذلك، يمكن تفسير هذه النتائج بناءا على مجموعة من المعطيات التي استنبطناها من خلال ميدان البحث، ولعل من أبرزها: معاناة البعض من آثار نفسية عميقة، سواء كان ذلك بسبب الإصابات الجسدية المباشرة أو بسبب الخوف والضغط النفسي الناتج عن التهديد والوعيد وأيضا التنمر، كذلك شعورهم بالضعف والعجز بسبب بعض حالات العنف الجسدي التي يمكن من خلالها فقدان السيطرة على البيئة التعليمية وعلى سلوك التلاميذ، وهذا

يمكن أن يؤدي إلى زيادة الانفعالات السلبية، كما أن تدهور العلاقات الشخصية بين الأساتذة والتلاميذ وربما بين الأساتذة أيضا، قد يرفع من مستوى التوتر والغضب. زيادة عن هذا، تعرض الأستاذ للعنف الجسدي سابقا، فلاشك أنه يساهم في استجابته العاطفية تجاه حوادث العنف المستقبلية، حيث يمكن أن يعيش تجاربه السابقة من جديد. وعليه تختلف الاستجابات والتأثيرات بين الأساتذة بناءًا على العديد من العوامل الفردية والبيئية.

– وفيما يخص تأثيره على قيم الاحترام والمودة، شهدت نتائج الدراسة سجالا بين الأساتذة المبحوثين، ذلك أن النصف الأول من المبحوثين(28/14) قد أكدوا على أن العنف الجسدي ضد الأستاذ يؤدي إلى نقص المودة والاحترام داخل الصف، حيث يفقد التلاميذ الثقة في قدرة الأستاذ على حمايتهم وتوجيههم بشكل صحيح، لأنهم يرونه ضعيفا وغير قادرا على فرض الانضباط، كما قد يؤدي إلى تشجيع نمط السلوك العدواني، بتقليد التلاميذ ما يرونه من سلوك يعتمد على العنف كوسيلة لحل المشكلات أو التعبير عن استيائهم، والأكثر من هذا فإنه يساهم في توسيع الانقسامات والصراعات داخل الفصل الدراسي، خاصة إذا ظهرت فكرة الانتقام بين الطرفين بسبب الصدمة التي يتعرضون لها عند مشاهدة العنف، ناهيك عن زيادة الاحتقان والاضطراب النفسي لدى الأستاذ وربما حتى لدى التلاميذ الآخرين في الصف. وعليه كل هذه المتغيرات تساهم في تقليل رغبة الأستاذ في التفاعل الإيجابي مع التلاميذ وتقديم الدعم اللازم لهم، مما يزيد من مشاعر العداء والكراهية داخل الفصل الدراسي، وتعزيز ثقافة اللااحترام واللاتعاون في المدرسة.

في المقابل، فإن النصف الثاني من المبحوثين(28/14) يختلف موقفهم تماما عن ذلك، أي أنهم ضد فكرة أن العنف الجسدي يقود إلى الكراهية والحقد وقلة الاحترام. عموما يمكن القول بأن العنف الجسدي في المدرسة يمثل تهديدا خطيرا للبيئة المدرسية بأكملها، وهذا يتطلب التصدي له بشكل فوري للحفاظ على المودة والاحترام والسلامة فيها.

– وكشفت النتائج أيضا إلى أن هناك تباين حاد في مواقف الأساتذة المبحوثين حول علاقاتهم الاجتماعية مع التلاميذ في الوسط المدرسي الذي يسوده العنف الجسدي، بين مرحب ومتمسك بهذه العلاقة لكونها من صميم العملية التربوية، وبين من ينظر إليها نظرة نسبية، وآخر له حساسية منها ورافض تماما لها. ويُبين ذلك أن هذه المواقف المختلفة ساهمت في تشكيلها عدة عوامل تربوية واجتماعية ونفسية، فالثقافة الاجتماعية هي ثقافة متغيرة من منطقة لأخرى وربما من مؤسسة إلى أخرى، حيث أن هناك حساسية كبيرة في بعض الأماكن اتجاه هذه العلاقات، لهذا تشدد على الفصل بين التلاميذ والأساتذة، وتعتبرها غير ملائمة أو غير مرغوب فيها، ونفس الأمر بالنسبة للثقافة التربوية باعتبارها جزء من الثقافة الاجتماعية، حيث تنعكس القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع الجزائري على علاقات التلاميذ والأساتذة، مما يجعل الأساتذة يفضلون الابتعاد عن إقامة علاقات شخصية مع التلاميذ، كما للجانب النفسي دور في ذلك، حيث ينتاب القلق الكثير من الأساتذة بشأن تداعيات العلاقات الاجتماعية مع التلاميذ على سلوكاتهم، وتأثير ذلك على بيئة التعلم، وإلى جانب ذلك فالتجارب أو العواقب السابقة للأساتذة أيضا بإمكانها التأثير على رغبتهم في إقامة علاقات اجتماعية معهم في المستقبل، ثم أن التشريعات المدرسية هي الأخرى حددت إطارا للعلاقة بين الأستاذ والتلميذ. هذه العوامل قد تكون متداخلة وتختلف من مدرسة إلى أخرى ومن أستاذ إلى آخر، وتتأثر بالظروف الثقافية والاجتماعية والتعليمية والخصائص الفردية.

– كما سجلنا في هذه النتائج تفوق ضئيل لصالح الأساتذة المبحوثين الذين ينتهجون الأسلوب الصارم والمتشدد في حق ممارسي العنف الجسدي، وقد قدر عددهم بـ(16) مبحوث من أصل (28) مبحوثا، بينما بقية المبحوثين فيلجؤون إلى الأسلوب اللين، ولاشك أن هذا الاختلاف في الأساليب له مبرراته، حيث أن تفضيل الأستاذ للأسلوب المتشدد ضد مظاهر العنف الجسدي قد يكون نتيجة تعرضه لعنف جسدي أو تعرض أحد زملائه إلى ذلك، هذا الأمر قد يدفعه إلى تطبيق أساليب تعليمية صارمة أو متشددة في محاولة منه لحماية نفسه من الإيذاء أو لتجنب

تكرار تلك التجارب السلبية، ومحاولة الحفاظ على النظام والسلامة في الصف، كما قد لا يكون تعرض لعنف جسدي ولكن هذا الأسلوب بالذات يساعده ويلائم نمط تفكيره.

ومع ذلك، يجب أن يتم التعامل مع هذه الأساليب بحذر، حيث يمكن أن يقود الأسلوب المتشدد إلى المزيد من التوتر والصراع داخل الصف، وقد لا يكون الحل الأمثل لتحسين الوضع، لذا من الضروري توفير الدعم النفسي والاجتماعي للأساتذة الذين يتعرضون للعنف الجسدي، بالإضافة إلى تشجيع التكوين وتوفير الموارد التي تساعدهم على التعامل بفعالية مع التحديات التي قد يواجهونها في الفصول الدراسية.

– بينت نتائج الدراسة أيضا على أن أكثر من نصف الأساتذة المبحوثين(28/16) يستبعدون فكرة قبول اعتذار التلميذ الذي يمارس ضدهم العنف الجسدي، وموقفهم من ذلك يحمل العديد من الدلالات، فالإصابة الجسدية حتى وأنها لم تشكل خطرا بالغا فهي تؤثر بشدة في نفسية الأستاذ الضحية وتُشعره بالإحباط والضغط، وتجعله يعتقد أن هذه الحادثة قد تشجع على تكرار السلوك العدواني من طرف تلاميذ آخرين، بمعنى أنها تؤثر على البيئة الصفية أيضا، ولهذا يعتمد قبول الاعتذار على تفاصيل الحادثة وتأثيرها على الأستاذ، وعلى القيم والمبادئ التي يعتمدها الأستاذ في التعامل مع التلاميذ، وأيضا بعد أخذه لضمانات من التلميذ بعدم تكرار هذا الفعل، ونيله العقاب المستحق، كما جاء في نص المقابلة رقم... وهذه النتائج قد أثبتها المؤشر السابق(الأسلوب المتشدد).

– أقرّ معظم الأساتذة المبحوثين، والذين بلغ عددهم (20) مبحوث من مجموع (28) مبحوثا، بتعرضهم للعنف اللفظي، سواء من خلال السب والشتم، أو التهديد، أو الانتقاد غير المبرر، أو نشر الأكاذيب والإشاعات التي تسيء لسمعتهم. وترجع مصادر هذا العنف إلى التلاميذ، أولياء الأمور، والطاقم الإداري التربوي، وزملائهم الأساتذة تواليا. تعكس هذه النتائج تدهور العلاقة التربوية بين الأستاذ والجماعة التربوية، ويبرز ذلك في تراجع قيمة الاحترام، الذي يؤثر

على جودة التفاعل بين الطرفين، كما يشير إلى مشاكل تعليمية واجتماعية ونفسية في الوسط المدرسي.

– ومن نتائجها أيضا أن أغلبية الأساتذة المبحوثين(28/21) يحتكمون للإجراءات القانونية لمواجهة عنف التلميذ اللفظي، واحتكام الأساتذة للإجراءات القانونية التي شرعها المشرع المدرسي في تعاملهم مع حالات العنف اللفظي يمكن تفسيره بعدة أسباب، منها: حماية البيئة التعليمية، حيث أن ذلك يساعد في خلق بيئة تعليمية آمنة وبالتالي فإن اتخاذ الإجراءات القانونية يساهم في الحفاظ على النظام والانضباط داخل المدرسة، كما يفكر الأستاذ في حماية حقوق التلاميذ كونها تشعرهم بأنهم محميون من أي شكل من أشكال الإساءة، إلى جانب ذلك فهي بمثابة رادع ووقاية لأن معرفتهم بالعواقب القانونية لأفعالهم، يجعلهم أكثر حذرا في سلوكهم، وطبعا هذا يحمي الأساتذة أيضا، ثم أن تمسكهم بالقوانين المدرسية يوضح جليا مدى التزامهم بهذه المسؤولية، فضلا على أن الاحتكام للقوانين يضمن وجود توثيق رسمي للحوادث، مما يسهل متابعة الحالات وتقديم الدعم اللازم للأطراف المعنية وهذا التوثيق يكون مفيدا في حال الحاجة إلى مراجعة أو تحقيقات مستقبلية.

– كذلك أفرزت نتائج الدراسة إلى أن جل الأساتذة المبحوثين والمقدر عددهم بـ(26) مبحوثا يفضلون اتباع الإجراءات القانونية، بدل الدخول في الصراع وتبادل العنف مع الإدارة المدرسية، باستثناء مدير المؤسسة فإن أكثر من نصف المبحوثين(20 مبحوثا) يرون أنه من الأفضل تجنب الصراع معه، سواء لفظيا أو قانونيا، وتفضيلهم إجراء الحركة التنقلية والانتقال إلى مؤسسة أخرى، وإلى حين ذلك يجب تحكيم لغة العقل والتمتع بالمرونة.

تُجسد هذه النتائج الاعتقاد السائد بأن الإجراءات القانونية لن تؤدي إلى نتائج ملموسة، وأن التشريعات المدرسية في معالجة مثل هذه الحالات غير فعالة، خصوصا أن المدير غالبًا ما يكون له نفوذ أكبر في المؤسسة، مما قد يجعل الأساتذة يشعرون بأنهم في موقف ضعيف إذا قرروا مواجهته، يضاف إلى ذلك شعورهم بعدم وجود دعم من الإدارة أو الزملاء، وتحت مظلة

كل ذلك يخشى الأساتذة من الانتقام أو التهديدات من قبل المدير، وبالتالي التوجه نحو الحلول الذاتية أو التفاوض بدلاً من اللجوء إلى الإجراءات الرسمية. في مقابل ذلك تبدو الأمور أقل تعقيدًا مع أعضاء الطاقم الإداري في نظر هؤلاء الأساتذة لهذا لايترددون في اتخاذ خطوات قانونية في حقهم.

– كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أغلبية الأساتذة(28/21) قد أكدوا على تأثير العنف اللفظي على اختلاف مظاهره على قوة تركيزهم وتفكيرهم داخل الصف، وتصريحاتهم الداعمة بشأن ذلك تحمل قراءات متعددة ومنها: التوتر والإجهاد والقلق والإكتئاب الذي يؤدي إلى استهلاك جزءا كبيرا من طاقة الفرد الذهنية والنفسية، هذا الإجهاد غالبا ما يعرقل قدرة الشخص على التركيز والتفكير بوضوح، كما أنه يقود إلى انخفاض الثقة بالنفس بحيث يؤثر سلباً على تقدير الذات والثقة بالنفس، ناهيك عن الانشغال العاطفي والتشتت الذهني فالتعرض للكلمات المؤذية، يبقي تفكير الفرد مشدودا في تلك الكلمات وتخلق تشويشا ذهنيا، مما يترك له طاقة أقل للتركيز على المهام الأخرى.

– كما بينت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من نصف الأساتذة المبحوثين(28/17) لن يكون لهم القدرة على التأثير والإقناع أثناء تقديم الدرس في حالة تعرضهم لعنف لفظي، حيث يؤكد هؤلاء المبحوثين على أن الأمر هو تحصيل حاصل، لأنه مرتبط ببعضه البعض، فهو يعكس فهمهم العميق للكيفية التي تتداخل بها العوامل النفسية والتعليمية ومنها: التأثير النفسي المباشر، والذي يؤدي إلى انخفاض ثقة الأستاذ بنفسه، وهو ما يؤدي إلى تشتت الانتباه وصعوبة التركيز أثناء الشرح، وهذا يؤثر على قدرة الأستاذ في تقديم المعلومات بطريقة واضحة ومقنعة، إضافة إلى تدهور العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ، التي تقلل من قدرة الأستاذ على التأثير في تلاميذه، فالتلاميذ الذين لا يحترمون أستاذهم يكونون أقل استعدادا للتأثر بكلامه أو الاقتناع بمحتوى دروسه، كذلك انخفاض الحماس والشغف فهما عنصران مهمان في قدرة الأستاذ على إقناع التلاميذ وجذب انتباههم، فضلا على قلة التحضير الجيد الذي يعد مفتاح التأثير والإقناع،

وعندما يتأثر هذا الجانب، يصبح من الصعب على الأستاذ تقديم دروس مقنعة وفعالة، ويضاف إلى ذلك كله انخفاض القدرة على التفاعل، والتفاعل هو عامل رئيسي للتأثير والإقناع.

بناءا على هذا، يمكننا فهم لماذا يرى الأساتذة أن تأثير العنف اللفظي على قدراتهم في التأثير والإقناع في السياق التعليمي هو "تحصيل حاصل".

– أعربت معطيات الدراسة عن خلاف حاد بين الأساتذة المبحوثين بشأن القدرة على توصيل المعلومات والأفكار للتلاميذ في حال مُورس عليهم عنف لفظي، فهناك فارق بسيط جدا لصالح المبحوثين الذين يعتبرون أن هذا العنف لن يكون عائقا في نقل المعلومات للتلميذ وتوضيحها، حيث قدر عددهم بـ(11) مبحوثا، بينما المبحوثين الذين ضد هذا الطرح فيقدر عددهم بـ(10) مبحوثين.

تدل هذه النتائج إلى تباين في المواقف تجاه هذه المسألة، وهذا راجع إلى عدة متغيرات، العمرية منها والخبراتية والتربوية والنفسية والاجتماعية، فبعض الأساتذة يكون لديهم تجارب شخصية سلبية مع العنف اللفظي، مما يجعلهم يشعرون بأن هذا العنف يؤثر سلبا على قدرتهم على التدريس، بينما آخرون قد لا يشعرون بنفس التأثير، وهذا يقود إلى اختلاف وجهات النظر. ونفس الأمر فيما يخص الجانب النفسي، حيث يكون بعض الأساتذة أكثر مقاومة لهذا النوع من الضغوط، في حين لا يتوفر ذلك للبقية، الأمر الذي يؤدي إلى قلة التركيز وبالتالي عدم القدرة على توصيل المعلومات للتلاميذ، كما يرتبط هذا بأساليب التدريس، حيث يختلف الأساتذة في أساليبهم التدريسية وقدرتهم على التأقلم مع الضغوط، إذ يجد البعض طرقا فعالة في إيصال المعلومة أو الفكرة للتلاميذ حتى في الظروف الصعبة، بينما قد يواجه الآخرون صعوبة في ذلك.

– وأثبتت نتائج الدراسة أيضا، بأن العنف اللفظي يساهم في تقليل الشغف وزيادة الشعور بالملل والضجر لدى الأساتذة أثناء تقديم الدرس، حيث أن(20) مبحوث من أصل(28) أستاذ مبحوث قد صرحوا بذلك، هذا الإقرار من المبحوثين يحيلنا إلى استقراء وفهم مختلف الجوانب

التي ساهمت في تشكيل هذا الموقف، ولعل في مقدمتها: الإجهاد الوجداني والإرهاق النفسي، لأن معاناة الأساتذة من العنف اللفظي بشكل مستمر يجعلهم في معظم الأوقات أقل قدرة على التفاعل بحماس وشغف مع تلاميذه ومع المواد التي يُدرسونها، كذلك انخفاض الدافعية والتحفيز، حيث يشعر الأساتذة بأن جهودهم غير مقدرة وأن بيئة العمل أصبحت معادية، وهذا يقلل من رغبتهم في بذل جهد إضافي أو تطوير مهاراتهم ويقود إلى فقدان الحافز للعمل بكفاءة وإبداع، ويعد التحفيز عنصر أساسي للشغف، إضافة إلى ذلك توتر العلاقات بين الأساتذة وبقية الفاعلين التربويين، ثم أن غياب الدعم الاجتماعي من الزملاء والإدارة يساهم في شعور الأساتذة بالوحدة والضجر، بل أنه قد يتجلى في أعراض نفسية وجسدية مثل الصداع، والأرق، والإرهاق المستمر، واضطرابات نفسية قد تزيد من خطر الإصابة بالاكتئاب والقلق، وهذه الأعراض يمكن أن تؤثر على شعور الأساتذة بالشغف تجاه عملهم.

– كما قادت نتائج الدراسة إلى كون أغلب الأساتذة المبحوثين(28/24) لا يجدون مانعا في إعادة شرح الدرس للتلاميذ في حال طلبوا ذلك، حتى لو كانوا قد تعرضوا إلى عنف لفظي من أحد أعضاء الجماعة المدرسية. تعكس هذه النتائج اهتمام الأستاذ بمصلحة تلاميذه وجعلها فوق كل اعتبار، كما يوضح التزامهم المهني، وهذا لأنهم يُدركون جيدا أن مهمتهم الأساسية هي ضمان استيعاب وفهم التلاميذ للمادة التعليمية بغض النظر عن التحديات الشخصية التي يواجهونها كالعنف اللفظي مثلا، إلى جانب هذا، يمكن تفسير ذلك إلى قدرتهم على التكيف مع الضغوطات الشخصية والمهنية، والاستمرار في أداء واجباهتم التربوية، وربما أيضا يفكر هؤلاء الأساتذة في إعادة بناء الثقة والاحترام من خلال استجاباتهم بإعادة شرح الدرس، ومثل هذه المواقف تعزز مناخًا تعليميا إيجابياً، في حين القلة منهم يفسرون ذلك إلى أن حالتهم النفسية المنهارة أساسا لا تسمح لهم بذلك.

– وكشفت نتائج الدراسة أيضا إلى أن أغلبية الأساتذة الذين تباحثنا معهم(28/21) لايرون أي مساهمة للعنف اللفظي في تهميش التلميذ في بناء الوضعيات التعلمية، وهناك عدة تفسيرات ساهمت في تشكيل هذا التصور، منها اعتبار التلاميذ أطفال مراهقين وبمثابة أبنائهم، لذا لا

ينبغي التعامل معهم كأنهم بالغين، كذلك مهنية الأستاذ وقوة شخصيته والتي تظهر من خلال التمسك بالاجراءات القانونية والتربوية والابتعاد عن العقاب التعليمي الذي ينم عن الحقد والكراهية، كما يلعب التكوين التربوي والنفسي والاجتماعي للأساتذة دور في ذلك.

– كما اتضح من خلال نتائج الدراسة أن نصف الأساتذة المبحوثين(28/19) ينفون تأثير العنف اللفظي ضدهم على محتوى الدروس، فما استنبطناه من إدلاءاتهم، أن المسألة تتطلب التفريق بين الجوانب الشخصية والواجبات المهنية، فعلى الرغم من تأثرهم نفسيا، لكنهم يبذلون جهدا لضمان أن هذا التأثير لا ينتقل إلى جودة المحتوى التعليمي الذي يقدمونه، وهذا ما يطلق عليه بالأساتذة المحترفون أو المهنيون، وهم الذين يمتلكون مهارات تمكنهم من التعامل مع الضغط النفسي وإدارة التوتر، عبر تبنيهم طرق وتقنيات لا تؤثر على جودة المحتوى، ثم أن المناهج الحالية تجعل من الأستاذ مُلزما باتباع طرق معينة في تقديم الدروس وبجودة معينة بغض النظر عن حالته النفسية، وفي نفس الوقت لا ينبغي إغفال الدعم المؤسسي للأستاذ سواء من الإدارة أو من الزملاء والذي قد يحول دون إحداث تأثير على المحتوى التعليمي، ولكن هذا لا يعني أن العنف اللفظي ليس له تأثير، بل إن هؤلاء الأساتذة لهم القدرة على إدارة هذا التأثير بشكل فعال بحيث لا يظهر في جودة التعليم الذي يقدمونه.

– بالنسبة للعلاقة بين الأساتذة والطاقم الإداري التربوي، تشير نتائج الدراسة إلى كون أن (20) أستاذا مبحوثا يرى أن العلاقة بينهما غير مرضية وهي متوترة في كثير من الأحيان، وإحقاقا للحق فإن استنتاجنا هذا كان ضمنيا وليس صريحا، وهذا بالارتكاز على المؤشرات اللاحقة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال التركيز على العديد من الجوانب المؤثرة، والتي يجب مراعاتها في معرفة خلفيات تذمر الأساتذة من أداء الطاقم الإداري التربوي ووصف العلاقة بالغير مرضية، ولعل شعور الأساتذة بأن هناك نقصا في التواصل مع الطاقم الإداري يعتبر احدى هذه الخلفيات، واعتقادهم بأن بعض القرارات المتخذة من قبل الإدارة غير مناسبة أو غير مدروسة، كما تزداد هذه الأجواء توترا نتيجة الضغوط النفسية على الطاقم الإداري، أو حتى

على الأساتذة أنفسهم، فضلا عن عدم الحصول على المساندة الكافية أثناء تأدية مهامهم، في المقابل الانتظار منهم تحقيق نتائج إضافية يصعب الوصول إليها في ظل هذه الأوضاع. كما يلعب متغير الوقت عاملا في هذه النتائج، حيث قد تتغير طبيعة العلاقة بمرور الوقت، فتكون جيدة في فترة معينة ثم تتوتر في فترة أخرى.

– أسفرت نتائج الدراسة إلى أن أغلبية الأساتذة المبحوثين (28/20) غير مرتاحين أو غير راضين عن بعض السلوكيات والمواقف الصادرة عن الطاقم الإداري التربوي. تعبر هذه النتائج عن ضعف الاتصال والتفاعل الإيجابي، وعن ضغوطات إدارية أرهقت كاهل هؤلاء الأساتذة وهي ناتجة عن سياسات السلطة المدرسية وسلوكيات غير مسؤولة، مما يعني قلة الدعم المعنوي والمادي، وفي نفس الوقت تعريضهم إلى عنف رمزي ، وهذا بطبيعة الحال يؤثر سلبا على رضاهم لظروف سير العملية التربوية.

– أما عن تجليات العنف الرمزي الممارس ضد الأستاذ، تشير النتائج إلى أن الإهمال والتهميش قد جاء في المرتبة الأولى، ويليها الانحياز واللامساواة، ثم التعسف والتسلط، فالتسيب الإداري، وهذا وفقًا لتصريحات الأساتذة المبحوثين.

تعكس هذه النتائج العلاقة السلبية بين الأساتذة والطاقم الإداري التربوي، حتى وإن حاول القلة منهم إخفاء ذلك لأسباب مختلفة تم ذكرها سابقا. ومن منظور سوسيوتربوي، يمكن تفسير هذا الوضع من خلال عدة نقاط منها: وجود خلل في البنية الإدارية للمؤسسات التعليمية، مثل غياب بعض القوانين التي تعالج أو تحارب التمييز والمحاباة والتسيب والتعسف والتسلط، أو وجود قوانين لكن لا يتم تطبيقها بالشكل المطلوب، كما يعكس ضعف الرقابة والمساءلة على الممارسات الإدارية، بالإضافة إلى عدم تكافؤ الفرص والانحياز ضد بعض الفئات من الأساتذة على أساس مستوياتهم الاجتماعية أو الجغرافية أو الاقتصادية أو الثقافية.

– وقد أفضت نتائج الدراسة بشأن مدى التزام الأساتذة بالمذكرة التربوية للمفتش التربوي سواءا من حيث الشكل أو المضمون، إلى أن معظم الأساتذة المبحوثين(28/22) لا يتقيدون بهاته

المذكرة، في حين يتقيد القلة منهم بالشكل دون المضمون. وتعكس هذه النتائج امتعاض الأساتذة من المذكرة التربوية وعدم التزامهم بها، حيث تم استنباط مجموعة من الدوافع التي تجعل هؤلاء الأساتذة يتجاهلون مذكرة المفتش التربوي وأهمها: عدم وضوح المذكرة وكذا الغموض في بعض جوانبها، مما يجعل الأساتذة غير متأكدين من كيفية تطبيقها بشكل صحيح، كما أن بعض الأساتذة من ذوي الخبرة أقل استعدادًا لتغيير أساليبهم التعليمية والتكيف مع المذكرة التربوية الجديدة، إضافة إلى كون بعض الأساتذة ينظرون نظرة سلبية للمذكرة التربوية، وهذا يؤثر على رغبتهم في تطبيقها، كما يفتقر البعض الآخر إلى المهارات التعليمية اللازمة لتطبيق المذكرة التربوية بشكل فعال، وإلى جانب ذلك هناك الضغط النفسي بسبب العبء الكبير من العمل واكتظاظ الصفوف، الأمر الذي يجعل تركيزهم ينصب على إنجاز المهام الأساسية بدلاً من الالتزام بالمذكرة التربوية، بينما يشعر بعضهم بعدم المسؤولية عن تنفيذ المذكرة التربوية، خاصة إذا لم تكن هناك آليات واضحة لمتابعة وتقييم أدائهم، فضلا عن غياب الدعم الكافي من قبل الإدارة التربوية سواء من حيث توفير التدريب اللازم لفهم المذكرة التربوية وتطبيقها أو من حيث تقديم المساعدة في حل المشكلات التي قد تواجههم أثناء تنفيذها، وأيضا قلة الموارد مما يشكل صعوبة في تنفيذ المذكرة التربوية، مثل الأدوات التعليمية أو الوقت الكافي للتخطيط والتحضير.

- ومواصلة لنتائج الدراسة، فقد أظهرت أيضا إلى أن جميع الأساتذة المبحوثين(28/28) بدون استثناء، قد أقروا بوجود نقص كبير في الوسائل التعليمية، وأن هذا النقص يؤثر جدا على طريقتهم البيداغوجية في تقديم الدروس، ومنه على المحتوى التعليمي، فبدون الأدوات والتجهيزات التعليمية، يكون من الصعب على الأساتذة تطبيق أساليب تفاعلية وحديثة في التدريس، ولأجله يضطر الأساتذة إلى بذل مجهود مضاعف بالاعتماد على أساليب تقليدية وغير فعالة في بعض الأحيان، مما ينعكس سلبا على جودة التعلم لدى التلاميذ، وتعكس هذه النتائج الحاجة الماسة إلى استثمارات أكبر في البنية التحتية التعليمية لتحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في هذا المجال.

– كما أفرزت الدراسة أيضا، على أن أكثر من نصف الأساتذة المبحوثين(28/16) لا يرون أن هناك تأثيرا للعنف الرمزي لدرجة الاخلال بالرزنامة البيداغوجية للدروس، وبالاستناد إلى تعابير ومعاني المبحوثين أصحاب هذا التوجه، يمكن إعطاء قراءة لهذا التصور من خلال عدة تأويلات محتملة، وهي أن بعض الأساتذة يفضلون الاستمرارية وتحمل العبء وعدم الانجرار وراء الصراعات مع الادارة على حساب مصلحة التلميذ، لهذا فإنه حتى لو تعذر تحقيق الأهداف التعليمية أثناء الدرس بالصورة المرجوة، فإنهم يقيمون الدرس، أما البعض الآخر فهم على دراية بهذا التأثير، ولكن يخفون ذلك، ففي نظرهم أن الاعتراف بأن العنف الرمزي يؤثر على عملهم قد يعرضهم لمزيد من الضغط أو المضايقات من قبل الإدارة، فضلا على الرغبة في الحفاظ على سمعتهم المهنية، فلا يرغبون إظهار أنهم غير قادرين على إدارة الوقت أو التخطيط الفعال لرزنامة الدروس، بل يحاولون إظهار قوتهم وكفاءتهم، أيضا عدم الوعي بالعلاقة السببية فبعض الأساتذة قد لا يربطون بوضوح بين العنف الرمزي الذي يتعرضون له وبين التأثير على رزنامة الدروس خصوصا وأن معظمهم يجهلون طبيعة هذا العنف.

– كما أوضحت الدراسة، إلى أن معظم الأساتذة المبحوثين(28/19) يفضلون العمل الفردي على العمل الجماعي سواء داخل القسم أو خارجه مع الأساتذة وأعضاء الإدارة. تفضيل معظم الأساتذة المعنفين للعمل الفردي بدلًا من العمل الجماعي، سواء داخل الصف أو مع الإدارة، يمكن تفسيره بعدة جوانب: أن عدد من الأساتذة عاشوا تجارب سابقة مع العنف أو الصراعات في العمل الجماعي جعلهم يشعرون بعدم الأمان أو القلق عند التعاون مع الآخرين، واعتقاد الكثير منهم أن العمل الفردي يقلل من فرص حدوث صراعات مع الزملاء أو التلاميذ، كما يرى البعض أن العمل الفردي يمنح الأساتذة شعورًا أكبر بالتحكم في مواقفهم وقراراتهم، وهذا يساعدهم على تجنب الضغوط الناتجة عن العمل الجماعي، فضلا عن كون الانفصال عن المجموعات يمكن أن يساعد الأساتذة في التركيز على مهامهم دون الانشغال بالتفاعلات السلبية مع الآخرين. وعليه تعكس هذه التفضيلات حاجة الأساتذة المعنفين إلى بيئة عمل أكثر أمانا وراحة.

سابعا: مناقشة الفرضيات على ضوء نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى: يرتبط العنف المدرسي ضد الأستاذ بالجنس والسن والأقدمية.

لقد تحققت هذه الفرضية، إذ ومن خلال المقابلات اتّضح أن أكثر المتعرضين للعنف داخل المؤسسة التربوية هم الجنس اللطيف، وقد يعود ذلك إلى التراكمات الاجتماعية والثقافية التي تنظر للمرأة دائما كونها جنس ضعيف لا يمكنه الدفاع عن نفسه، إضافة إلى الهيمنة الذكورية التي طغت على المخيال الاجتماعي والذي يترعرع عليها جميع الأفراد، مما أكّدته الدراسة على أن أكثر مظاهر العنف عرفتها الأستاذات سواء من طرف التلاميذ أو الأولياء أو الطاقم الإداري وكان أكثرها العنف اللفظي." فالثقافة العربية تعاني من العلاقات الاجتماعية التي تأخذ طابع الاكراه والقهر والتسلط التي تضرب جذورها في الأسرة والمدرسة والحياة العامة لهذه المجتمعات، وبموجب هذه العلاقات يخضع الفقراء للأغنياء، والضعفاء للأقوياء والصغار للكبار والإناث للذكور فالفرد في حياتنا الاجتماعية إما أن يكون غالبا أو مغلوبا، آمرا أو مأمورا، تابعا أو متبوعا، قاهرا أو مقهورا، معلما أو متعلما، حيث تغيب العلاقات الأفقية وهي العلاقات الإنسانية"[1].

كما ارتبط العنف بسن الأستاذ والأقدمية، فكلما تقدم سن وخبرة الأستاذ في التعليم كلما نقص العنف ضدّه نظرا لاكتسابه كفاءة في التواصل والتعامل مع جميع الفاعلين في الوسط المدرسي خصوصا مع التلاميذ وهنا تتجلى مهارة الأستاذ وكفاءته.

الفرضية الثانية: يؤثر العنف المدرسي على العلاقة التربوية والتفاعل التربوي .

لقد تحققت هذه الفرضية، إذ أن في الحقيقة تشكل العلاقة التربوية أهم أساس في نجاح أي عملية تعليمية، وقد أسفرت المقابلات عن كون العنف بكلّ مظاهره يؤثر على العلاقة التربوية والتفاعل داخل المؤسسة التربوية، إذ يعيق هذا العنف عملية اتصال الأستاذ بالتلاميذ وبالطاقم الإداري ويجعل كل أفراد المؤسسة يعيشون بعيدين عن بعضهم البعض كالغرباء، مما يفقدهم

[1]– أسعد علي وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مرجع سبق ذكره، ص23–24.

الثقة فيما بينهم ويجعلهم يتبنون العمل الفردي عوض العمل الجماعي، وهذا ما أكّده جل المبحوثين، في حين تتطلب العملية التعليمية ضرورة العمل الجماعي وإشراك الأطراف برمّتها في العملية التعليمية.

الفرضية الثالثة: يؤثر العنف المدرسي على العملية التعليمية والآداء الوظيفي وذلك حسب شكل العنف ومظهره.

لقد تأكدت الفرضية بعد الدراسة، وذلك كون العنف الجسدي واللفظي قد يؤثر بصفة مباشرة على أداء الأستاذ لأنه يقضي على الرغبة في العمل والتفاني فيه، ويقلّل من التحفيز لديه، ما يجعله يتوانى عن أداء وظيفته ومهامه، ويجعله يشعر بالقلق والتوتر والضجر والملل وعدم الراحة في الوسط المدرسي، خصوصا وأن هذا النوع من العنف (الجسدي واللفظي) يمسّ بالصحة النفسية للأستاذ لأنه يحطّ من مكانته وقدره وقيمته أمام الفاعلين التربويين في حين قد يتجاوز الأستاذ العنف الرمزي ولا يعيره أي اهتمام.

الفرضية الرابعة: يرتبط آداء الأستاذ بالعنف الممارس ضدّه من طرف الإدارة أكثر منه من طرف التلميذ.

لم تتحقق هذه الفرضية بعد الدراسة، لأن الأساتذة يتأثرون بالعنف الممارس ضدّهم من طرف التلاميذ أكثر منه من الإدارة، لأن التلميذ يبقى في نظر الأستاذ أقلّ شأنا منه وهو دائم الحاجة لتقويم السلوك والتنشئة، فلا يتقبل الأستاذ العنف من التلميذ مقارنة بالإدارة، لأنه يستطيع تسوية أوضاعه معها بصفة شخصية عكس التلميذ.

ثامنا: عرض النتائج العامة للدراسة

بعد التحليل الشامل للمعطيات التي تم جمعها من الأساتذة المبحوثين، والقيام بجهود مكثفة لفهم الظاهرة السوسيولوجية في إطارها النظري، يسعدنا الآن تقديم نتائج هذه الدراسة وهي كالتالي:

– هناك عنف ممارس ضد الأساتذة، خاصة الإناث منهم، لكنه يختلف من حيث النوع والكم والمصدر، وقد تم ترتيب أنواعه حسب درجة انتشاره كما يلي:

العنف اللفظي: ويشمل عبارات اللوم والتوبيخ، الكلام الفاحش، السخرية، والتنمر، ويعد هذا العنف من بين الأكثر شيوعا في البيئة المدرسية، ومصادره عديدة منها التلميذ وأوليائهم والإدارة المدرسية والأساتذة وهي مرتبة على هذا النحو.

العنف الرمزي: ومن أبرز مظاهره، الاهمال والتهميش، الانحياز واللامساواة، التعسف والتسلط، والتسيب، وهو موجود بقوة في المؤسسات التربوية، ومصدره الطاقم الاداري التربوي بالدرجة الأولى.

العنف الجسدي: مثل الضرب، والدفع، والاحتكاك، ويكون خلال الحصص أو داخل الساحة أو في محيط المدرسة، وهو أقل أنواع العنف انتشارا، وغالبا ما يكون مصدره التلميذ.

– أما العنف النفسي أو المعنوي فهو القاسم المشترك بين جميع أنواع العنف المذكورة، لأنه ما من عنف إلا ويلحق بصاحبه ضرر معنوي بغض النظر عن شدته وهو ما توصلنا إليه في هذه الدراسة المدعومة بتصريحات الأساتذة المبحوثين .

– يستخدم الأساتذة أسلوب عنيف ضد التلميذ كرد فعل عن العنف الجسدي الممارس ضدهم، لتأتي بعدها الاجراءات القانونية العقابية .

– يساهم عنف التلميذ الجسدي ضد الأستاذ في عدم شعوره بالأمن والراحة في الوسط المدرسي.

– يؤثر العنف الجسدي للتلميذ ضد الأستاذ على طريقة تواصله وتفاعله مع التلاميذ داخل الصف.

– تعرض الأستاذ للعنف الجسدي من طرف التلميذ يساهم بصفة نسبية في اهتزاز ثقة الأستاذ النفسية نحو تلاميذه.

– يؤدي العنف الجسدي للتلميذ ضد الأستاذ إلى توتر حاد مع ظهور انفعالات مستمرة وحالة من الغضب.

– وجود اختلاف حاد بين الأساتذة حول تأثير العنف الجسدي الممارس ضدهم على قيم الاحترام والمودة والتضامن.

– هناك تباين ملحوظ في مواقف الأساتذة بشأن إنشاء علاقات اجتماعية مع التلاميذ العدوانيين وغير العدوانيين.

– يدفع العنف الجسدي ضد الأستاذ إلى استخدامه أسلوب صارم ومتشدد مع التلاميذ سواء الممارسيين أو غير الممارسين لهذا العنف.

– يستبعد الأساتذة قبول اعتذار التلميذ الممارس عليه العنف الجسدي، إلا فئة قليلة تستبعد ذلك ولكن بشروط منها تسليط عقوبات ضده مع الالتزام بعدم تكرار الفعل مرة أخرى.

– يلجأ الأساتذة إلى الاجراءات القانونية لمواجهة العنف اللفظي.

– يؤثر العنف اللفظي ضد الأساتذة على قوة تفكيرهم وتركيزهم داخل القسم الدراسي.

– عدم قدرة الأساتذة على التأثير وإقناع التلاميذ أثناء شرح الدرس في حال تعرضهم إلى عنف لفظي من طرف الجماعة المدرسية.

– هناك اختلاف حاد حول امكانية توصيل الأفكار والمعلومات للتلاميذ من عدمه ، في حالة ممارسة عنف لفظي ضد الأساتذة من قبل الجماعة التربوية.

– يساهم العنف اللفظي في تقليل الشغف والشعور بالضجر أثناء تقديم الدرس.

– يعتقد الأساتذة أن إعادة شرح الدرس أمر مسلم به، وأن العنف اللفظي الذي يتعرضون له من مختلف الأطراف التربوية لن يؤثر على موقفهم من هذه المسألة.

– يؤكد الأساتذة سواء المعنفين لفظيا أوغير المعنفين أن ممارسة العنف اللفظي من قبل الجماعة التربوية لن يؤدي إلى تهميش التلميذ في بناء الوضعيات التعلمية، لأنه أساسا المقاربة الجديدة (بالكفاءات) ترتكز على التلميذ باعتباره محور العملية التعليمية.

– هناك نفي من قبل الأساتذة، سواء كانوا معنفين أو غير معنفين، بأن العنف اللفظي الذي يتعرضون له يؤثر سلبا على محتوى الدرس التعليمي الذي يقدمونه.

– تعكس مظاهر العنف الرمزي للإدارة المدرسية اتجاه الأساتذة عن طبيعة العلاقة التربوية التي تجمعهما، والتي يمكن وصفها بالغير مرضية بالنسبة إليهم.

– يشتكي معظم الأساتذة من الإهمال والتهميش، الانحياز واللامساواة، التعسف والتسلط، والتسيب الإداري، الذي يمارسه الطاقم الإداري التربوي.

– لا يتقيد الأساتذة بمضمون المذكرة التربوية للمفتش، والقلة منهم يستعين بها شكلا فقط.

– يؤكد الأساتذة على عدم وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة الإدارة المدرسية للعنف الرمزي وتأخر الرزنامة البيداغوجية للدروس.

– إقرار الأساتذة بوجود نقص كبير في الوسائل التعليمية بالمؤسسات التربوية.

– قلة الوسائل التعليمية أو انعدامها يؤثر على الطريقة البيداغوجية للأساتذة في تقديم الدروس.

– يساهم العنف الرمزي للإدارة المدرسية في ضعف حماس الأستاذ بتنظيم النشاطات العلمية والثقافية والترفيهية، و حتى عدم المشاركة فيها.

– يتردد الأساتذة عن مواصلة الدراسة أو تحسين كفاءاتهم العلمية بسبب أشكال العنف الرمزي التي تصدر عن الإدارة المدرسية.

– تفضيل الأساتذة للعمل الفردي على العمل الجماعي بغض النظر عن العنف الرمزي الصادر من الإدارة المدرسية.

وعموما يمكن القول:

– المدرسة تعمل على إعادة إنتاج العنف الاجتماعي داخلها من خلال الصراعات القائمة بين الفاعلين التربويين داخلها.

– البيئة المدرسية أصبحت محيط يتبنى العنف بمظاهره، ذلك أن الأستاذ أصبح يعيش هذا العنف من خلال الضغوطات المهنية التي تسببها كثرة البرامج وإكتظاظ الأقسام، نقص التكوين.....

– إن الواقع اليومي في الحياة أصبح مشحونا، يجعل العنف واقعا سوسيو اجتماعي نتعايش في إطاره نتيجة ضغوطات يومية يعيشها الفرد في إطار حياته المليئة بالعوائق والصعوبات ما ينعكس على حياته المهنية، ما جعل المدرسة حلبة صراع أكثر المتضّرر فيها هم عناصر العملية التعليمية.

– إن الآداء الوظيفي للأستاذ يتأثر بصحته النفسية ومدى راحته داخل المؤسسة التربوية، لذلك ممارسة العنف ضدّه يجعله يتوانى عن القيام بوظيفته النبيلة.

– تساهم التنشئة الاجتماعية للتلميذ في تزكية روح العنف لديه، ويكون ذلك من خلال طريقة تعامل الوالدين معه، أو في طريقة التربية، وعموما ينعكس العنف في البيت على تنشئة الطفل وقد يولد إعادة إنتاج لهذا العنف خارج الأسرة.

خاتمة

خاتمة:

في الختام، يظهر أن العنف هو احدى الظواهر العويصة التي باتت تعاني منها معظم المدارس، ليست الجزائرية فحسب، وإنما المدارس العالمية، لذلك فالدراسة التي حاول الباحث تقصي خلفياتها وأبعادها تندرج ضمن أبرز الدراسات السوسيوتربوية الحديثة، خاصة وأن الأستاذ الجزائري في العقود الأخيرة لم يعد يلقى ذلك الاهتمام مثل وقت مضى، لا في الداخل المدرسي ولا خارجه، بل أصبح المستهدف الأول لمختلف أشكال العنف، لاسيما في مرحلة التعليم المتوسط المتزامنة مع فترة المراهقة، حيث استندت هذه الدراسة إلى إطار نظري وآخر ميداني، استطعنا من خلاله تغطية مختلف جوانبها، وكان الهدف العام منها هو الكشف بالتحديد عن العنف الذي يطال الأستاذ في الطور المتوسط، والانعكاسات التي قد تمس بالعملية التعليمية وتؤثر على جودتها، وقد أفضت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تم عرضها بالتفصيل مع نهاية الفصل السابق.

وتأسيسا لذلك، فإن إسهامنا العلمي هذا، يأتي ضمن سياق الجهود العلمية السابقة حول الموضوع، والذي نرجو من خلاله جميع الفاعلين أفرادا كانوا أو مؤسسات تحمل كامل مسؤولياتهم اتجاه هذه الظاهرة، وعلى رأسها الأسرة، التي يتطلب منها عناية ورعاية خاصة لأبنائها، كما يتعين من الجهات المسؤولة على المنظومة التربوية اتخاذ التدابير اللازمة لتدارك النقائص في منظومتها، لاسيما في بعدها العلائقي، وهنا نشير إلى نقطة مهمة جدا، أن التكوين الحالي الخاص بسلك الإداريين والتربويين، لازال لم يرقى إلى مستوى التطلعات، لهذا فهو بحاجة إلى إعادة النظر في آلياته ومناهجه، تتناسب والتعليم الحديث، هذا التكوين لا يستثني سلك الأساتذة أيضا لأنه هو الآخر يحتاج إلى اهتمام خاص، فالأستاذ هو ركيزة أساسية في بناء المجتمعات المتقدمة والمستقرة، ولكن عندما يواجه العنف والاعتداء، يتأثر بشكل كبير على جميع المستويات وتتأثر معه جودة التعليم وبيئة الصف، لأجل ذلك وغيره يجب تحديث المناهج و السياسات والقوانين التي تكون الأستاذ وتحميه أيضا.

- **توصيات ومقترحات**

بعد التحليل والدراسة لمواضيع وسياقات مختلفة لظاهرة العنف المدرسي من منظور الأساتذة المبحوثين، تم استقصاء بعض الحلول الوقائية الممكنة التي يمكن للجهات الوصية على قطاع التربية الأخذ والعمل بها، بل ويجب على المجتمع بشكل عام الاستفادة منها، تلك الحلول تختلف باختلاف الأسباب والدوافع وحتى الاتجاهات التي يعتقد كل أستاذ مبحوث أنها تؤدي إلى العنف المدرسي، ويؤمنون بأن محاربتها يجب أن تبدأ بالكشف عن تلك الخلفيات أولاً، ولعل من بين الحلول المتداولة أكثر بين المبحوثين نذكر ما يلي:

– تقليص حجم المناهج الدراسية فهو يعتبر خطوة ضرورية لتقليل الضغوط النفسية التي يواجهها التلاميذ والأساتذة والإداريين والتربويين على حد سواء.

– إعادة إدراج جميع القيم الإسلامية التي تتضمن العقيدة الصحيحة، بداية من الطور الابتدائي كتعليم حد السرقة وحد القذف وغيرها، والتي كانت مدرجة في وقت سابق وتم إلغاؤها.

– مراعاة الاكتظاظ والتأطير، كونهما متغيرين أساسيين في الحياة المدرسية ينبغي التركيز عليهما أكثر إذا ما أردنا الحد من العنف المدرسي أو التخفيف منه على الأقل.

– إلزامية تغيير بعض القوانين الداخلية المنظمة للبيئة المدرسية لأن القوانين الحالية تشجع على العنف ضد الأستاذ.

– تشديد الاجراءات التربوية والعقابية في المؤسسات التعليمية.

– إلزام جميع أفراد الفريق الإداري والتربوي بالامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة دون استثناء، مع تعزيز دور المجالس والاستفادة الفعّالة من تقاريرها.

– تفعيل وتعزيز دور مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في متابعة الحالات غير السوية للتلاميذ مع العمل على استباق أحداث العنف قبل وقوعها.

– إمكانية استحداث مؤسسات تعليمية خاصة بالبنات، كما حدث في وقت سابق في احدى الثانويات بولاية وهران، غير أن تطبيقها دام لموسم دراسي فقط(تصريح مبحوث في المقابلة رقم01).

– ينبغي تشجيع الأساتذة على التواصل والحوار مع تلاميذهم بشكل منتظم، خاصة مع التلاميذ المشاغبين، بهدف فهم تفاصيل حياتهم الشخصية والأسرية، حيث يمكن لهذا التواصل المفتوح أن يساعد في تجنب أي مشاكل محتملة.

– يجب إعادة النظر والتقييم في سياسة التكوين المنتهجة للأساتذة، حيث يواجه العديد منهم صعوبة في فهم واجباتهم ومسؤولياتهم وحتى حقوقهم.

– تعزيز التعاون والتكامل بين الطاقم الإداري والتربوي، حيث يجب وضع خطة شاملة تعكس رؤية المؤسسة وأهدافها، لتحقيق النجاح والنتائج المرجوة.

– إعادة النظر في سياسة التكوين المخصصة للمسؤولين الإداريين، بما في ذلك المشرفين، والمستشارين، والمدراء، والمفتشين، فهي تعتبر ضرورة ملحة لتحسين أدائهم وتطوير قدراتهم .

– تعزيز الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية والاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط بشكل خاص، لأنه يعد أمرا بالغ الأهمية، لكون هذه المرحلة فترة حساسة جدا للتلاميذ، حيث تتزامن مع مرحلة المراهقة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

ا. باللغة العربية

أولا: الكتب والقواميس والمعاجم

1. إبراهيم رمضان الديب، دور المعلم في الاصلاح المدرسي في ضوء المدرسة الإلكترونية(رؤية مستقبلية)، الجامعة الاسلامية، غزة.

2. إبراهيم زكريا، مشكلة الحرية، مكتبة مصر، القاهرة، 1972.

3. أحمد حويتي، سيكولوجية المراهق، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1995.

4. أحمد زايد، العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 2002.

5. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان للنشر والتوزيع، لبنان، 1977 .

6. أحمد عبادة و خالد كاظم أبو دوح، العنف ضد المرأة دراسة ميدانية حول العنف الجسدي والعنف الجنسي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008

7. أحمد ماهر، السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية، مصر، 2001.

8. أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية، آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2015.

9. إسماعيل محمد الزيود، العنف المجتمعي إطلالة نظرية، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، الأردن، 2012.

10. أفنان نظيرة دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن، 2000.

11. أميمة منير عبد الحميد جادو، العنف المدرسي بين الاسرة والمدرسة والاعلام، المركز القومي للبحوث التربوية والتنموية، ط1، الرياض، 2005.

12. أنتوني غيدنز، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، منشورات المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، 2005 .

13. إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، العنف المدرسي مفهومه أسبابه وعلاجه، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2014.

14. بلقاسم سلاطنية وسامية حميدي، العنف والفقر في المجتمع الجزائري، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008.

15. بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993 .

16. بيير بورديو وكلود باسرون، إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2007 .

17. بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، المركز الثقافي العربي، ط1، بغداد، 1994.

18. جابر عبد الحميد جابر، علم النفس التعليمي، دار النهضة العربية، ط3، مصر، 1994.

19. جليل وديع شكور، العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، ط1، بيروت، لبنان، 1997.

20. جمال الدين ابن منظور، لسان العرب ، بيروت ، دار صادر، مج 9، 1997.

21. جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، 2012.

22. حاج سعيد بن حمودة، الأطفال والعنف أصله منابعه اكتسابه وطرق علاجه، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2011.

23. حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتاب، مصر، 1982.

24. حامد عبد السلام زهران، علم نفس الطفولة والمراهقة، عالم الكتاب، ط5، مصر، 2005.

25. حسان احجيج وجمال فزة، البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية، نظريات وتطبيقات، فضاء آدم للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 2019.

26. حسان هشام، مدخل إلى علم الاجتماع التربوي، مطبعة النقطة، الجزائر، 2008.

27. حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.

28. حنة أرندت، في العنف، ترجمة إبراهيم العريس، دار الساقي، ط1، بيروت، 1992 .

29. خالد حامد، المدخل إلى علم الاجتماع، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2008 .

30. خالد عبد الحميد كامل خربوش، دور وسائل الإعلام في مكافحة جرائم العنف، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، العدد16، 10-2018.

31. خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، بيروت، دار الحداثة، ط1، 1984.

32. ر. بودون و ف. بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت، 1986.

33. رابح تركي عمامرة، أصول التربية والتعليم، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990.

34. ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

35. رجاء مكي، إشكالية العنف والعنف المدان، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 2008.

36. رشاد علي موسى وزينب العايش، سيكولوجية العنف ضد الأطفال، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009.

37. روبرت مكلفين وريتشارد غروس، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، دار وائل للنشر، ط1، عمان، 2002.

38. زايدي ناصرالدين، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، 2007 .

39. زيدان سليمان، العنف الموجه ضد المعلمين، مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والطلبة ، دراسة غير منشورة ، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم،عمان، الأردن، 2004.

40. زيدان عبد الباقي، قواعد البحث الإجتماعي، الهيئة العامة للكتاب، ط2، القاهرة، 1974.

41. سالم تيسير الشرايدة، الرضى الوظيفي، دار الصفا للنشر، ط1، د ب، 2008 .

42. سلام محمد توفيق، ثقافة العنف لدى طلبة المدارس الثانوية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2012.

43. سلمان عاشور الزبيدي، الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة، مطابع الثورة الليبية ، طرابلس، 2001.

44. سيغموند فرويد، معالم التحليل النفسي، ترجمة محمد عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر، 1986.

45. الصالح مصلح، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999 .

46. الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل–مقاربة سوسيولوجية–، ط2، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2015 .

47. صفاء مسلماني، علم الاجتماع التربوي، نظرة معاصرة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2010.

48. صلاح الدين المتولي، التربية ومشكلات المجتمع، دار الوفاء لدنيا النشر، الإسكندرية، 2003.

49. صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004 .

50. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994.

51. الطائي يوسف حجيم، هاشم فوزي العبادي، مناهج البحث العلمي للبحوث الاعلامية والإدارية والإنسانية، دار الأيام للنشر والتوزيع، الأردن 2016.

52. طه عبد العظيم حسين، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، 2007.

53. طه فرج عبد القادر، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار الصباح، الكويت، د ط ، 2005.

54. عادل أبوغزالة سلالة وزملاؤه، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009.

55. عادل الدمخي، التعصب، مظاهره، أسبابه ونتائجه- البعد الشرعي، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 2008.

56. عبد الخالق جلال الدين والسيد رمضان، الجريمة والانحراف في منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2001.

57. عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، ج1، بيروت، 1978.

58. عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، مصر، دار النهضة العربية، 2007.

59. عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية المجرم، دار الراتب الجامعية، مصر، 1997.

60. عبد الرحمن عبد الله محمد، علم اجتماع التربية، النشأة التطورية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د س.

61. عبد الرحيم أحمد رشيد، زيادة العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 2011 .

62. عبد العزيز السعيد وعزت العطوي، التوجيه المدرسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004 .

63. عبد القادر فوضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسور للنشع والتوزيع، ط2، الجزائر، 2013.

64. عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 1999.

65. عبد الله الغانم، جرائم العنف وسبل مواجهتها، كلية نايف للعلوم الأمنية، ط1، الرياض، 2004.

66. عبد المجيد وسيد أحمد منصور وزكريا أحمد الشربيني، سلوك الإنسان بين الجريمة والعدوان والإرهاب، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 2003.

67. عزت سيد إسماعيل، سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، منشورات ذات السلاسل، ط1، الكويت، 1988.

68. عصام توفيق قمر، الأنشطة التربوية، في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب الأسباب والمظاهر والعلاج، المكتب الجامعي الحديث، 2008.

69. عصام عبد اللطيف العقاد، سيكولوجية العدوان وترويضها، منحى علاجي معرفي جديد، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.

70. عطا الله إمام حسانين، الإرهاب القانوني للجريمة، دار المطبوعات الجامعية، القاهرة، 2004.

71. علي أسعد وطفة، بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، بيروت، 1999.

72. علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة دمشق، 1997.

73. علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2003.

74. علي بركات، العوامل المجتمعية للعنف المدرسي دراسة ميدانية في مدينة دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011.

75. علي بركات، العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2001.

76. علي بوعناقة، بلقاسم سلاطنية، علم الاجتماع التربوي مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، دار الهدى، عين مليلة، ب س.

77. علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره(شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجهات الاسلامية في التربية)، دار الفكر العربي، مصر، 1997.

78. علي سموك، إشكالية العنف في المجتمع الجزائري من أجل مقاربة سوسيولوجية، ديوان المطبوعات الجزائرية، قسنطية، الجزائر، 2006.

79. علي عبد القادر القرالة، مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2015.

80. عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 2016.

81. العمري صالح بن محمد آل رفيع، العود إلى الانحراف في ظل العوامل الاجتماعية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، 2002.

82. العيسى أحمد، إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية، دار الساقي، بيروت، لبنان، ط1، 2009 .

83. غدير الخلف، بدرية الزيد، المناهج وطرق التدريس العامة، ملخص الوحدة الثالثة، التعليم والتعلم.

84. فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، 1997.

85. فايز مراد دندش، علم الاجتماع التربوي، دار الوفاء للطباعة، ط1، الإسكندرية، 2003.

86. فريد نجار، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية انجليزي عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 2003 .

87. فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، الجزائر .

88. فؤاد محمد جبل، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، 2000.

89. فيليب كابان، جان فرانسوا دورتيه، علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات، ترجمة إياس حسن، دار الفرقد، ط1، سوريا، 2010 .

90. كريب إيان، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، الكويت .

91. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997 .

92. لويس معلوف، المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، ط4، لبنان، 2003.

93. ماجد الغرباوي، تحديات العنف، العارف للمطبوعات، ط1، بيروت، 2009.

94. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات، 1998.

95. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج، ط1، عمان، 2008.

96. محمد أبو سمرة، استراتيجيات العنف التربوي، دار أسامة للنشر، ط1، عمان، 2009.

97. محمد الحسن إحسان، النظريات الاجتماعية المتقدمة، دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة، دار وائل للنشر، ط1، الأردن،2005.

98. محمد الدريج، مخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، 2000.

99. محمد الطيب العلوي، التربية بين الأصالة والتغريب، منشورات دحلب، الجزائر، 1998.

100. محمد بن إسماعيل البخاري، الأدب المفرد، المطبعة السلفية ومكتبتها، القاهرة، 1379، رقم الحديث 1318.

101. محمد بن إسماعيل البخاري، صحيحه، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، ج 8، رقم الحديث6114 ، 1311هـ.

102. محمد جابر سامية، الاتصال الجماهيري والمجتمع الحديث، دار المعرفة، القاهرة، 1996 .

103. محمد سلامة محمد غابري، الانحراف الاجتماعي ورعاية المنحرفين، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1980.

104. محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979.

105. محمد عثمان منيب تهاني ومحمد سليمان عزة، العنف لدى الشباب الجامعي، جامعة نايف العربية للبحوث الأمنية، الرياض، السعودية، 2007.

106. محمد محمود الجوهري وعدلي محمود السمري، المشكلات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011.

107. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4، عمان، 2014.

108. محمد يسرى عيسى، الإرهاب والشباب ، ط2، الإسكندرية، 1977.

109. محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، سلسلة قضايا العنف، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة، 2008 .

110. محمود سعيد الخولي، العنف في مواقف الحياة اليومية: نطاقات وتفاعلات، سلسلة قضايا العنف(1)، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة، 2008.

111. محي الدين أحمد حسن، التنشئة الأسرية للأبناء الصغار، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1987.

112. مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2004.

113. مسلم أبو الحسين، الجامع الصحيح، دار الطباعة العامرة،، ط1، ج8، رقم الحديث 2593 ، تركيا، 1334هـ.

114. مصطفى حجازي، الأحداث الجانحون، دار الطليعة للطباعة و النشر، 1994.

115. مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر(1962م-1980م)، ديوان المطبوعات الجامعية، 1986.

116. مصطفى شاويش، إدارة الموارد البشرية، دار الشروق والتوزيع، ط3، عمان، 1996.

117. مصطفى عبد السميع وآخرون، الاتصال والوسائل التعليمية، قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب للنشر، ط2، مصر، 2003.

118. معتز سيدي عبد الله، العنف في الحياة الجامعية، منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية، القاهرة، 2005 .

119. موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإتسانية(تدريبات عملية)، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر

120. ناصر ميزاب، مؤشرات العنف في الوسط المدرسي(دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية ولاية تيزي وزو نموذجا)، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2014.

121. نائل باسم محمد، علم النفس التعليمي، دار البداية، ط1، الأردن، 2010.

122. هبة عبد المجيد محمد، معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية، ط1، وهران، 2008 .

123. ياسر البياتي، النظرية الاجتماعية جذورها التاريخية وروادها، الجامعة العربية، بيروت، 1989 .

124. يسرى حسانين، الاتصال في الخدمة الاجتماعية، دار الصفوة للطبع والنشر، مصر، 1998.

ثانيا: المجلات والدوريات

125. ابتسام دكاكن، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف المدرسي عند المراهق، مجلة علوم الانسان والمجتمع العدد25، 09-2017.

126. أحمد أوزي، سيكولوجية العنف، عنف المؤسسة أو مأساة العنف، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط، 2014.

127. أحمد فكري ورمضان علي، التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ط1، مصر، 2015 .

128. أم الخير السوفي، تحليل سوسيوتربوي لظاهرة العنف في المدرسة الجزائرية، مجلة مدارات للعلوم الاجتماعية، المركز الجامعي غليزان، 01-2021.

129. أم الخير حجاج، مهام الدور التعليمي للمعلم والمتعلم في المدرسة الحديثة، مجلة تاريخ العلوم، العدد التاسع، سبتمبر 2017.

130. براهيم براهمي، بادي نوارة، النظام التربوي بين إشكالية الإصلاح وواقع الأزمة التربوية(دراسة سوسيولوجية تربوية بالجزائر)، ضمن مجلة أزمة التعليم في المغرب والعالم العربي"المقاربات"، العدد 24، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2014.

131. بوحفص بن كريمة، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر، ضرورة أم خيار، مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، مجلة علمية دولية محكمة، العدد36، نوفمبر 2017.

132. جمال الدين فوعيش، أزمة التربية والتعليم في المغرب العربي، المنظومة التربوية الجزائرية أنموذجا، ضمن مجلة أزمة التعليم في المغرب العربي والعالم العربي"مقاربات"، العدد24، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2014.

133. جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية، شبكة الألوكة، ط1، د.ب، 2015.

134. خالد صافي، التعصب الأعمى داء يبحث عن دواء، جريدة إيلاف العدد، لندن بريطانيا، 2007.

135. دفاتر التربية والتكوين، ملاءمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة ، عدد6، ماي 2012.

136. ذهبية العرفاوي، الآثار الناتجة عن العنف المدرسي، مجلة المربي، العدد22، جامعة تيزي وزو، قسم العلوم الاجتماعية، 2019.

137. ربيع أوطال، مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف المدرسي، مجلة دراسات تربوية، العدد03، يناير 2018.

138. رجاء لحويدك، ماهية السلوك العدواني وأهم المفاهيم المرتبطة به، مجلة أنفاس نت، 2017.

139. سهام وناسي، العنف الأشكال والعوامل والنظريات المفسرة له، مجلة أفاق للعلوم، جامعة الجلفة، العدد التاسع، سبتمبر 2017.

140. صونية حداد، ظاهرة العنف المدرسي، العوامل، الآثار، سبل الوقاية، مجلة المجتمع والرياضة، العدد2، 12-2018، جامعة العربي التبسي تبسة.

141. عبد الإله بلقيز، العنف الرمزي في الوطن العربي، المستقبل العربي، عدد5، 1996.

142. علي أسعد الوطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، مجلة الشؤون الاجتماعية ، العدد 104، 2008.

143. فائزة التونسي، زرقط يولرباح وشوشة مسعود، العملية التعليمية مفاهيمها وانواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد07، العدد29، مارس 2018.

144. كريم بطاهر، اسعد فايزة زرهوني، العنف الرمزي في المدرسة الجزائرية دراسة سوسيوتربوية تحليلية، مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، العدد02، ديسمبر 2023.

145. كريم محمد حمزة، المفاهيم والقضايا في النظرية والبحث، مجلة البحوث الاجتماعية والجنائية، جامعة بغداد، 1972 .

146. ليلى دمعة، الطفل واضطراب السلوك، مجلة العربي، العدد445، الكويت، 1995.

147. محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية، العدد47، 2011، الرباط، المغرب.

148. محمد الصالح جدي، التربية في العالم الثالث المتخلف، مأساة واقع، وضبابية المستقبل، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الثاني، مارس 1995، الجزائر.

149. محمد سعدي، سوسيولوجية الطفولة المعنفة والإجرام، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، المجلد9، العدد02، 2016.

150. محمد صاري، واقع المحتوى في المقررات الدراسية، تحليل ونقد، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، عنابة .

151. مليكة بن زيان، العنف والمقاربات المفسرة له، مجلة الخلدونية، 12-2020.

152. ناجي تمارة، طرق التدريس، مجلة الرواسي، جمعية الاصلاح التربوي، باتنة، الجزائر، ط1، 1994.

153. ناصر حمدان سعيد، العنف الأسري ضد المرأة، جامعة طنطا، مصر، مجلة كلية التربية، مجلد1،عدد43، 2011.

154. نجاح محمد، العقل العربي والقمع، مجلة المعرفة، العدد366، مارس1974، سوريا.

155. نسيمة بومعراف، وأحمد سعيدي، انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بإكمالية يوسف العمودي بمدينة بسكرة، جامعة بسكرة .

ثالثا: الأطروحات والرسائل الجامعية

156. أحمد فوزي بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدرسة الثانوية، مذكرة ماجيستير جامعة نايف العربية للعلوم الانسانية، الرياض، 2008.

157. توفيق برغوتي، علاقة بعض المتغيرات السيكولوجية باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة العنف، دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

158. حسان ساردو، العنف المدرسي بين المدرس وتلاميذه واستراتيجيات تعاملهم حيال بعضهم البعض في المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس والأرطفونيا، جامعة وهران 2، 2020-2021 .

159. خيرة خالدي، العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، دراسة ميدانية بمدينة الجلفة، أطروحة دكتوراه، سنة 2007 .

160. رشيد شيخي، العنف في المؤسسات التعليمية وانعكاساته على التحصيل الدراسي، أطروحة دكتوراه، شعبة علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة سعد دحلب، البليدة، 2010.

161. ريم حنان عبدالي، العنف كشكل من أشكال التنفيس الاجتماعي من خلال مواقع التواصل الافتراضية، 2019-2020 .

162. زهية دباب، دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة خيضر بسكرة، 2014-2015.

163. سمية أحمد الطيب، معوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي بالجزائر، أطروحة دكتوراه (LMD)، 2019-2020 .

164. سميرة عبدي، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011 .

165. صالح العقون، البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود بولاية ورقلة، أطروحة دكتوراه علوم، 2017.

166. عبد الله جوز، الاغتراب الحضاري والعنف الاجتماعي، أطروحة دكتوراه غير منشوراة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والاسلامية، جامعة باتنة، 2013/2012 .

167. عبد النبي فاتحي، الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الاصلاح التربوي، دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر فتوغيل-زاوية كنتة- رقان بأدرار، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة بسكرة، 2016/2015.

168. علي الشهيري بن نوح، العنف لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية ،2009.

169. العواد علي بن سعيد علي، الآثار الناتجة عن المدرسي ودور المرشد الطلابي في التخفيف من خدته وذلك لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الخبر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الامام محمد بن مسعود، المملكة العربية السعودية، 2011/2010.

170. كمال بوطورة، مظاهر العنف وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية دراسة ميدانية بثانوية مدينة الشريعة بتبسة، أطروحة دكتوراه علوم، 2017/2016.

171. لويزة فرشان، علاقة المحيط النفس اجتماعي والمدرسي بالسلوك العنيف لدى تلميذ الطور الثالث، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، 2009.

172. محمد خريف، العنف في الوسط المدرسي، أبعاده النفسية والإجتماعية وانعكاساته البيداغوجية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بقسنطينة، رسالة ماجستير، سنة 2008.

173. منية بن عياد، العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي ـ صفاقص نموذجا ـ ، 2012 .

174. نائلة سليمان الصرايرة، واقع العنف لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية – مؤتة والأردنية واليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة، الأردن، 2006.

175. هشام طاوس، التكفل المعرفي لضحايا العنف الزواجي، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2010.

رابعا: الملتقيات والمؤتمرات والمحاضرات

176. أحمد حويتي، العنف المدرسي، ملتقى العنف والمجتمع، غير منشور، جامعة بسكرة، 09-2002/10.

177. الموسى عبد الله بن عبد العزيز، متطلبات التعليم الإلكتروني، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني..آفاق وتحديات، الكويت، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 17-19 مارس2007.

178. محمد حمداوي، محاضرة في التربية المقارنة، علم اجتماع التربية، سنة أولى ماستر، جامعة مستغانم، 2016.

سادسا: المنشورات الوزارية

179. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلميذ، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد 554، نوفمبر 2012.

180. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الدخول المدرسي 2008/2007، المديرية الفرعية للتوثيق، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، عدد خاص نوفمبر 2007 .(رسالة السيد أبوبكر بن بوزير وزير التربية الوطنية إلى المدرسين وأعضاء الأسرة التربوية).

181. وزيرة التربية نورية بن غبريط، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 12 جويلية 2018، الجزائر.

سابعا: المواقع الالكترونية

182. جريدة الجزائر الجديدة، 160 حالة عنف سنويا، المدرسة الجزائرية تغرق في العنف، عدد3-2-2020 ، https://www.eldjazaireldjadida.dz

183. حسام بن محمد الرثيع، دور المعلم في إدارة الصف https://units.imamu.edu.sa/shis/shafa، تاريخ النشر، 2025، تاريخ الاطلاع2024.03.20

184. سارة بوناب، الجزائر تحتل الصدارة مغربيا في ظاهرة العنف المدرسي، جريدة الجزائر نيوز، 12-2011 ، https://www.djazairess.com/djazairnews/32521

185. سيهام بن يحي، وسائل الاعلام ومواجهة العنف في الجزائر، دس، تاريخ الاطلاع2023/06/01، أنتربوس، https://www.aranthropos.com .

186. عقيل الناصري، المكثف حول العنف، الحوار المتمدن دراسات وأبحاث في التاريخ والتراث واللغات2017/11/03، https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=577964 .

187. محمد بضاض، مفهوم العنف الرمزي عند بيير بورديو https://www.atarbaoui.com/2020/09/09/، 2020/09/09.

188. ياسمين محمد جمال زقوت، فلسفةجون ديوي في مدرسته النموذجية،2022/12/14، تعليم جديد https://www.new-educ.com/.

II. باللغة الأجنبية

189. Blatier¸ C¸ vielonce a l ecole¸ Revue de Psycologie appliquee¸ 3 eme trimeste Vol N° 3¸ 1998.

190. Carra Cecile, Poure Une Aprroche Contextuelle De La violence Le Role Du Climat Decole Intrnational Journal Of Violence And School, 08-Juin 2009.

191. Debarbieu Eric Montoya Yves, La violence a l ecole en France .30ans de construction social de l objet(1967-1997) , In Revu francais de pedagogie volume 123,1998.la violence a lecole, approches europeenne.

192. Dupaquier.j,violence eu milieu scolaire.paris presse universtaire de France Mai 1999.

193. Evelyne joss, Les Violences Conjugales, Quelques reperéres, 2007 .

194. Jacques Pain, et al la violence a l ecole edition depot- legal, paris 1997 .

195. Mahfoud Bennoune, Education et developpement en Algerie, Alger, 2000 .

196. Motoco A school vioelence in Midlle School Years in japan and United Stats the Effectes of Academic Competition on Student Violence The Pennsylvania State University Degree Dai 2001.

197. payet Jean Paul, La segreation scolaire, Une perspective sociologique sur la violence a lecole In Revue francaise de pedagogie volume 123 1998 La violence a lecole approche europeennes.

الملاحق

الملحق رقم(01): ترخيص لإجراء البحث الميداني بمتوسطة هواري بومدين بالشرايفية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم : 31 / 20.20 /2023

مستغانم في: 07 فيفري 2023

مديرة التربية
إلى
السيد(ة): مدير(ة) متوسطة
هواري بومدين
-الشرايفية-

الموضوع : ترخيص لإجراء بحث ميداني .

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب : :

-بطاهر كريم .

باجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها .

تخصص : علم الاجتماع.

وذلك ابتداء من : 2023/02/12 .

مديرة التربية

مديرة التربية و بتفويض منها
الامين العام
جبور عبد القادر

الملحق رقم(02): ترخيص لإجراء البحث الميداني بمتوسطة محمدشريف سي سعود بخضرة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم: 39 / 20.20 / 2023

مستغانم في: 07 فيفري 2023

مديرة التربية
إلى
السيد(ة): مدير(ة) متوسطة
محمد شريف سي سعود
- خضرة -

الموضوع: ترخيص لإجراء بحث ميداني.

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب: :

- بطاهر كريم .

باجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها .

تخصص: علم الاجتماع.

وذلك ابتداء من: 2023/02/12 .

مديرة التربية

عن مديرة التربية و بتفويض منها
الامين العام
جبور عبد القادر

الملحق رقم(03): ترخيص لإجراء البحث الميداني بمتوسطة أحمد بوتشاشة بخروبة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
رقم: 2024/20.20/72

مستغانم في: 2024/02/13

مديرة التربية
إلى
السيد(ة) : مدير(ة) متوسطة
بوتشاشة أحمد
خروبة مستغانم

الموضوع: ترخيص لإجراء تربص ميداني.

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة):

- بطاهر كريم .

بإجراء تربص ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها.

كلية : العلوم الإجتماعية.

قسم : التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية .

التخصص : سنة رابعة دكتوراه علم الإجتماع و التربية .

الموضوع : العنف المدرسي .

وذلك ابتداء من : 2024/02/14.

مديرة التربية

عن مديرة التربية و بتفويض منها
الأمين العام
جبور عبد القادر

مديرية التربية لولاية مستغانم- مصلحة التكوين والتفتيش- الهاتف والفاكس : 045417677 البريد الالكتروني Formation.de27@gmail.com

الملحق رقم(04): ترخيص لإجراء البحث الميداني بمتوسطة بشير ورثال بالحشم.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
رقم: 2024/20.20/72

مستغانم في: 2024/02/13

مديرة التربية
إلى
السيد(ة): مدير(ة) متوسطة
بشير ورثال
الحشم صيادة

الموضوع: ترخيص لإجراء تربص ميداني.

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة):

- بطاهر كريم .

بإجراء تربص ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها.

كلية: العلوم الإجتماعية.

قسم: التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية .

التخصص: سنة رابعة دكتوراه علم الإجتماع و التربية .

الموضوع: العنف المدرسي.

وذلك ابتداء من: 2024/02/14.

مديرة التربية

عن مديرة التربية و بتفويض منها
الأمين العام
جبور عبد القادر

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية - مستغانم

مديرية التربية لولاية مستغانم- مصلحة التكوين والتفتيش- الهاتف والفاكس: 045417677 البريد الالكتروني Formation.de27@gmail.com

الملحق رقم (05): دليل المقابلة .

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

دليل مقابلة في إطار انجاز أطروحة دكتوراه (ل م د) في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

بعنوان:

العنف الممارس ضد الأستاذ وانعكاساته على العملية التعليمية

- أساتذة الطور المتوسط بمدينة مستغانم نموذجا-

إعداد الطالب:

كريم بطاهر

أستاذنا الفاضل/ أستاذتنا الفاضلة:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد:

في إطار تحضير أطروحة دكتوراه (ل م د) في علم الاجتماع التربوي، نرجو من سيادتكم المحترمة المساهمة في إثراء الدراسة والإجابة عن الأسئلة بكل موضوعية وشفافية، ونعدكم بأن جميع الأجوبة تبقى سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شكرا على حسن تعاونكم وصبركم معنا

الملاحق

المحور الأول: بيانات عامة حول الأستاذ(ة)

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: (22-29سنة) ☐ (30-37سنة) ☐ (38- 45سنة) ☐ 46سنة فما فوق ☐

الحالة العائلية: أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق ☐

الأصل الجغرافي: حضري ☐ شبه حضري ☐ ريفي ☐

مادة التدريس:

الشهادة الحائز عليها: ليسانس ☐ ماستر ☐ مدرسة عليا ☐ أخرى ...

الأقدمية في التدريس: (0 - 04 سنوات) ☐ (05-09 سنوات) ☐ (10-14سنة) ☐

(15 سنة فأكثر) ☐

المحور الثاني: عنف التلميذ الجسدي ضد الأستاذ وتدهور العلاقة السوسيوتربوية داخل الصف.

1. بصفتك أستاذ في المؤسسة، كيف تصف علاقتك السوسيوتربوية مع التلاميذ في المؤسسة؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ سيئة ☐

2. هل تحاول تجنب الأفواج التربوية المعروفة بتلاميذها العدوانيين في عملية التدريس؟

نعم ☐ لا ☐ ولماذا؟

3. هل سبق وأن تعرضت لعنف جسدي من طرف أحد التلاميذ ؟

4. إذا كانت إجابتك بنعم، فيما تمظهر هذا العنف؟ وكيف كان رد فعلك؟

5. إذا كانت إجابتك بـ لا، لنفترض أنه مورس عليك اعتداء جسدي من طرف أحد تلاميذك داخل المؤسسة، كيف تتصرف؟

6. من وجهة نظرك، هل قيام أحد التلاميذ بعنف جسدي تجاهك، يساهم في عدم الشعور بالأمان و الراحة أثناء التدريس؟

7. هل يمكن أن يؤثر ذلك على طريقة الحوار والتواصل مع تلاميذك داخل الفصل الدراسي؟

8. هل تعتقد أن ممارسة التلميذ للعقاب البدني اتجاهك، يساهم في فقدان الثقة؟

9. هل فقدان الثقة يخلق جوّ مشحون من الغضب والانفعالات داخل القسم؟

10. في نظرك، هل اعتداء التلميذ عليك جسديا، يؤدي إلى فقدان الاحترام والمودة وتفشي الحقد في الصف؟

11. هل تفضل الأسلوب اللين أم المتسلط في التعامل مع التلاميذ المرتكبين للعنف الجسدي؟

12. في حالة تعرضك لعنف جسدي، هل تقبل اعتذار التلميذ؟

المحور الثالث: العنف اللفظي للجماعة المدرسية ضد الأستاذ وضعف أدائه التعليمي داخل القسم.

13. لنتحدث قليلا عن العنف اللفظي، هل تلقيت سابقا إساءة لفظية داخل المؤسسة من طرف أحد الفاعلين التربويين(مدير، مفتش، مستشار، مشرف، تلميذ، ولي، أستاذ)؟

14. إذا كان الأمر كذلك، ممن تلقيت ذلك؟ وبماذا شعرت حينها؟ وكيف كانت ردة فعلك؟

التلميذ ☐ الهيئة الإدارية ☐ الأولياء ☐ الأساتذة ☐

15. لو كانت إجابتك بـ لا، لنفرض أنك تلقيت ذلك، كيف تتصرف أثناءها؟

16. حسب تجربتك، هل تعرضك إلى التعنيف اللفظي يساهم في تشتيت تركيزك وتفكيرك داخل القسم؟

17. هل يساهم ذلك في فقدان القدرة على الإقناع والتأثير لقلة الحماس وعدم التركيز؟

18. هل الاهانة اللفظية يمكن أن تؤدي إلى عدم القدرة على إيصال المعلومات وتوضيحها للتلاميذ بالشكل اللازم؟

19. هل يبقى لديك نفس الشغف أثناء الدرس أم تشعر بالملل والضجر؟

20. في هذه الحالة، لو طلب منك أحد التلاميذ إعادة شرح الدرس لعدم استيعاب محتواه، ماذا تفعل؟

21. هل تعنيفكم لفظيا في المؤسسة يمكن أن يؤدي إلى تهميش التلميذ في بناء الوضعيات التعلمية ؟

المحور الرابع: العنف الرمزي للطاقم الإداري ضد الأستاذ وتدني أدائه البيداغوجي.

22. بكل صراحة، كيف تقيم علاقتك بالطاقم الإداري للمؤسسة؟

23. هل هناك سلوكيات أو مواقف صادرة من الطاقم الإداري اتجاهك غير راض عنها؟

24. إذا كانت إجابتك بنعم، فيما تتجلى ؟ ومن يقف وراءها؟

التسلط والاستغلال ☐ التجاهل ☐ التسيب ☐ اللامساواة والتمييز ☐ الاستفزاز ☐

25. هل تتقيد بمذكرة المفتش التربوية شكلا ومضمونا في إنجاز الدرس؟ ولماذا؟

26. تعنيف الإدارة الرمزي، هل يساهم في تأخرك على ملأ دفتر النصوص وتسجيل كل ما ينجز من دروس وواجبات ؟

27. حسب رأيك، هل ترى أن السير الحسن للرزنامة البيداغوجية الخاصة بالدروس مرتبط بطبيعة العلاقة البيداغوجية بينكم وبين إدارة المؤسسة ؟

28. هل هناك نقص في بعض الوسائل التعليمية؟ وهل يؤثر على طريقتكم البيداغوجية في تقديم الدروس؟

29. هل قلة التحفيز الإداري تؤثر على نشاطاتك العلمية والثقافية والترفيهية في المؤسسة لعدم تقدير جهودك وأدوارك؟

30. بحكم خبرتك، هل تجد أحيانا أن العمل الفردي أفضل من العمل الجماعي بسبب بعض المواقف السلبية من الإدارة المدرسية ؟

الملحق رقم(05): جدول يُظهر الأرقام، التواريخ ، المدة، والأمكنة للمقابلات البحثية.

رقم المقابلة	تاريخ المقابلة	مدة المقابلة	مكان المقابلة
01	2023/04/20	ساعة و20 دقيقة	قاعة الأساتذة
02	2023/04/23	ساعة و10 دقائق	مكتب مستشار التوجيه
03	2023/04/23	ساعة و15 دقيقة	مكتب مستشار التوجيه
04	2023/04/25	ساعة و10دقائق	مكتب مستشار التوجيه
05	2023/04/26	ساعتين	ساحة المدرسة
06	2023/04/27	ساعة ونصف	ساحة المدرسة
07	2023/04/30	ساعتين ونصف	مكتب مستشار التوجيه
08	2023/04/30	ساعة و25 دقيقة	قاعة الأساتذة
09	2023/05/02	ساعة و40 دقيقة	مكتب مستشار التوجيه
10	2023/05/03	ساعة و50 دقيقة	قاعة الأساتذة
11	2023/05/09	ساعتين	حديقة البلدية
12	2023/05/15	ثلاث ساعات	حديقة البلدية
13	2023/05/23	ساعة و10 دقائق	قاعة الأساتذة
14	2023/05/30	ساعة و45 دقيقة	ملعب التربية البدنية والرياضية
15	2024/02/20	50 دقيقة	قاعة الأساتذة
16	2024/02/20	ساعة واحدة	قاعة الأساتذة
17	2024/02/26	ساعة و15 دقيقة	مكتب مستشار التوجيه
18	2024 /02/27	ساعة و25 دقيقة	قاعة الأساتذة
19	2024/03/05	ساعة ونصف	قرب المنزل
20	2024 /03/06	ساعة و20 دقيقة	قرب المنزل

الملاحق

21	2024/03/10	55 دقيقة	قاعة الأساتذة
22	2024/04/18	ساعة و15 دقيقة	ساحة المدرسة
23	2024/04/22	ساعة ونصف	قاعة الأساتذة
24	2024/04/23	ساعة و15 دقيقة	قاعة الأساتذة
25	2024/04/26	ساعة و35 دقيقة	قرب المنزل
26	2024/05/07	ساعة ونصف	قاعة الأساتذة
27	2024/05/14	ساعة و20 دقيقة	مكتب مستشار التوجيه
28	2024/05/19	50 دقيقة	ساحة المدرسة

الملحق(06): جدول المعطيات البيانية لعينة الدراسة.

رقم المبحوث	الجنس	السن	أقدمية التدريس
01	أنثى	43 سنة	15 سنة
02	أنثى	24 سنة	سنتين
03	ذكر	31 سنة	04 سنوات
04	أنثى	32 سنة	06 سنوات
05	أنثى	42 سنة	15 سنة
06	ذكر	35 سنة	07 سنوات
07	أنثى	30سنة	05 سنوات
08	ذكر	32 سنة	06 سنوات
09	أنثى	28 سنة	03 سنوات
10	ذكر	45 سنة	21 سنة
11	ذكر	48 سنة	25 سنة
12	ذكر	47 سنة	24 سنة
13	أنثى	36 سنة	09 سنوات
14	أنثى	33 سنة	08 سنوات
15	ذكر	29 سنة	06 سنوات
16	أنثى	30 سنة	06 سنوات
17	أنثى	46 سنة	22 سنة
18	أنثى	40 سنة	14 سنة
19	ذكر	43 سنة	13 سنة
20	ذكر	49 سنة	23 سنة
21	أنثى	52 سنة	24 سنة
22	أنثى	38 سنة	12 سنة
23	ذكر	54 سنة	26 سنة
24	ذكر	34 سنة	10 سنوات
25	أنثى	35 سنة	11 سنة
26	ذكر	37 سنة	12 سنة
27	أنثى	29 سنة	05 سنوات
28	أنثى	41 سنة	13 سنة

الملحق رقم(07): صور لبعض مظاهر العنف المدرسي.

المصدر: من الأنترنيت "ويكيبيديا"

المصدر: جريدة القدس العربي، تلميذ جزائري يغرز سكينا في ظهر معلمته

https://www.alquds.co.uk

المصدر: من الأنترنيت " ويكيبيديا "

المصدر: من الأنترنيت " ويكيبيديا "